

Concepções em disputa nos materiais de apoio pedagógico para a Educação Infantil: alfabetização, letramento e leitura e escrita
Disputed conceptions in pedagogical support materials for Early Childhood Education: literacy and reading and writing

Vera Lucia Santos Moura ^{1*}
Maria Fernanda Rezende Nunes ^{2**}

RESUMO: Este artigo remete a uma investigação formulada no contexto do compromisso assumido pelos governos municipais na consecução da política de formação de professores de Educação Infantil (EI), no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Propõe-se aqui tecer reflexões sobre a formação docente e o currículo na EI, a partir da problematização e da análise de materiais pedagógicos em destaque. Este texto é resultado de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com base em conceitos de Mikhail Bakhtin, como dialogismo, enunciado e linguagem, e nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski. Documentos legais e pesquisas no campo da EI afirmam a perspectiva dialógico-discursiva como referência de trabalho com a leitura e com a escrita em creches e em pré-escolas, porém os resultados da investigação apontam para o recrudescimento de estruturas educacionais, e para o apagamento de alternativas pedagógicas resultantes de inúmeras pesquisas, em detrimento da manutenção de práticas de caráter instrumental e mecânico.

PALAVRAS-CHAVE: Pnaic; Alfabetização; Leitura e escrita; Currículo; Formação de professores.

ABSTRACT: This article refers to an investigation conducted in the context of the commitment made by municipal governments to the implementation of teacher training policies for Early Childhood Education, within the framework of the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). The aim is to propose reflections on teacher training and curriculum in Early Childhood Education, based on the questioning and analysis of selected pedagogical materials. This text is the result of a qualitative research developed based on concepts by Mikhail Bakhtin, such as dialogism, utterance, and language, as well as the studies of the Historical-Cultural Theory by Vygotsky. Legal documents and research in the field affirm the dialogical-discursive perspective as a reference for working with reading and writing in daycare centers and preschools. However, research results point to the intensification of educational structures and the erasure of pedagogical alternatives resulting from numerous studies, to the detriment of maintaining instrumental and mechanical practices.

KEYWORDS: Pnaic; Literacy; Reading and writing; Curriculum; Teacher training.

1 Observações iniciais

^{1*}Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5005-3568>. E-mail: vera.ls.moura@gmail.com

^{2**}Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3696-9369>. E-mail: nunesmariafernandarezende@gmail.com

A ideia de alfabetizar todas as crianças brasileiras vem demandando atenção do Ministério da Educação (MEC) para a primeira etapa da Educação Básica (EB). Esse movimento instiga e mobiliza grupos sociais interessados em integrar a arena de disputas por indução de políticas públicas, formulações teóricas e metodológicas, entre outras. Nos últimos 30 anos, o ordenamento jurídico, que compõe o sistema educacional brasileiro, buscou articular ações, estratégias, recursos e investimentos educacionais com o objetivo de alcançar a qualidade na educação pública no país. Para validar tal articulação, enunciações discursivas foram sendo produzidas, ao longo da história, com a finalidade de sustentar a estreita relação entre formação de professores, currículo e avaliação. Para Frangella (2017, p. 22), “a formação de professores é articulada discursivamente como uma demanda que visa suprir a propalada ausência de qualidade” da educação, sendo essa falta identificada por meio de instrumentos de avaliações externas, gerando a necessidade de reformulação curricular.

Nesse contexto, Apple (2017) informa-nos que políticas e programas educacionais carregam em si inúmeras contradições, principalmente, quando são confrontadas as dimensões discursivas com a realidade vivida no âmbito das implementações. Para o autor, a educação vem travando uma batalha sem fins à vista, mantida por “uma disputa contínua sobre diferentes versões de ‘democracia’” (Apple, 2017, p. 902) e de modelos educacionais para atender às demandas da sociedade contemporânea. Apple (2017) destaca que essa arena é composta tanto de educadores, pesquisadores e profissionais afins, envolvidos em movimentos democráticos e progressistas, quanto de grupos políticos, empresariais e religiosos, de vertentes ideológicas mais conservadoras e de interesses diversos.

As políticas curriculares vinculadas às políticas de formação passam a ser lidas e compreendidas como categorias interligadas e interdependentes, interseccionadas por uma aresta permeável e fluida. De um lado, as alterações curriculares buscam qualificar a formação, enquanto do outro, as atualizações educacionais informam aos processos formativos que, por sua vez, procuram se ajustar às mudanças curriculares (Frangella, 2017). Nesse sentido, torna-se necessário que tanto as políticas de formação, quanto as políticas curriculares compartilhem as mesmas concepções teóricas e metodológicas, bem como as práticas pedagógicas e proposições curriculares que se pretendem afirmar.

Com base nessa premissa, o presente texto teve como ponto de partida a análise da política de formação dos professores da Educação Infantil (EI) assumida pelo MEC na

consecução do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa³ (Pnaic) na Educação Infantil em 2017. Admitindo-se a interconexão entre formação e currículo, este artigo realiza uma análise dos materiais pedagógicos produzidos e distribuídos nos sítios eletrônicos das Secretarias Municipal de Educação (SME) no ano de 2020, a fim de encontrar conexão entre a formação docente ofertada pelo pacto e o currículo, materializado nos materiais pedagógicos. Desse modo, é importante destacar que apenas os municípios que participaram do programa de formação do Pnaic/EI em 2018 e 2019 foram habilitados para as análises nesta pesquisa. O artigo tem, ainda, como objetivo propor reflexões acerca da formação e do currículo na EI, a partir da indagação e da análise dos materiais pedagógicos em destaque.

Do ponto de vista político-pedagógico, o Pnaic posiciona-se exatamente no cerne da questão que vem dividindo e tensionando as relações entre a EI e o primeiro segmento do Ensino Fundamental (EF). Considerando a correlação de forças entre as duas etapas da EB e o prestígio que a segunda possui sobre a primeira, fica fácil imaginar que ações formativas disputaram esse espaço e foram priorizadas para integrar o Pnaic/EI, comprometendo, sobremaneira, a política de formação de professores “[...] ambicionada pelo grupo organizador da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, mas certamente atende à política de formação ambicionada pelo MEC e seus apoiadores” (Roveri; Duarte, 2018, p. 815). Roveri e Duarte complementam que:

É preciso compreender que as disputas, o que está posto e o que está apagado nos documentos, os silêncios e os desvios não deixam também de delinear outra política de formação, alicerçada em valores que nem sempre são os esperados por aqueles que estão à frente das questões educacionais (Roveri; Duarte, 2018, p. 815).

Todavia, mesmo diante dos artifícios utilizados para minar o conjunto de novas formulações teóricas e metodológicas acerca das práticas de leitura e de escrita para a EI, o material indicado como referência no programa não deixou de representar o pensamento do MEC. Nesse material, sobressai o entendimento de que o debate acerca da alfabetização, letramento, leitura e escrita na EI perpassa pela discussão sobre concepções de linguagem, de cultura e, especialmente, sobre a cultura escrita ou as culturas do escrito⁴ (Brasil, 2016).

³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) foi lançado em 2012 pelo MEC, com o objetivo de assegurar que todas as crianças, matriculadas no Ensino Fundamental (EF), estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade.

⁴ O material adota os termos cultura escrita e cultura do escrito visando contestar a propalada ideia de uma única via da cultura escrita. As referências conceituais apresentadas foram tomadas de empréstimo de Chartier (2002) e Galvão (2010), respectivamente.

Entre os múltiplos conceitos de alfabetização que circulam e são reconhecidos no Brasil, encontramos a perspectiva de Freire (2002, p. 19) que reafirma o processo “[...] como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”. Com a abordagem, ele expõe um sujeito ativo, que por meio da ação consciente sobre o seu próprio processo de alfabetização, constrói de modo criativo e responsável os elementos de sua escrita.

De modo específico e particular, o autor supracitado apresenta uma percepção crítica a respeito dos processos de alfabetização de adultos, mas o mestre nos inspira a pensar sobre as perspectivas educativas para as crianças pequenas. Para Freire (2002, p. 19), o fato de o *alfabetizando* precisar do apoio do educador para seguir progredindo não deve significar a anulação da ação consciente e inventiva do sujeito “[...] na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem”.

Entretanto, com o olhar mais focado na EI e no trabalho com leitura e escrita destinado a essa faixa etária, Goulart (2019), Baptista e Corsino (2018), apoiadas em Bakhtin, contribuem com a concepção de Alfabetização em perspectiva discursiva afirmando a realidade discursiva da sala de aula como eixo fundamental do processo de ensino-aprendizagem da escrita. Essas ideias são incorporadas pelo MEC, na Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, quando anuncia que “é mais significativo levar as crianças a compreenderem os usos e as funções da linguagem escrita [...] do que tentar fazê-las aprender as relações internas e externas do sistema alfabético e também do sistema gramatical” (Brasil, 2016, p. 56).

A primeira parte deste artigo, então, apresenta o contexto de formulação da pesquisa e realiza apontamentos sobre os procedimentos adotados. Já a segunda parte dá lugar à análise das atividades, buscando compreender sob quais bases elas foram elaboradas e orientadas para a apropriação inicial do sistema de escrita alfabética, suas funções e usos pelas crianças pequenas. Por fim, são traçadas considerações acerca da estreita relação entre as políticas curriculares e as políticas de formação de professores, sem perder de vista a correlação de forças que operam no processo de implementação de políticas públicas da EI.

2 Apontamentos metodológicos

Esta pesquisa tem o seu início marcado pela investigação do programa de formação de professores – Pnaic/EI, reacendendo o debate em torno da especificidade do trabalho de leitura e de escrita com as crianças nas creches e pré-escolas. Esse cenário demanda dos especialistas o aprofundamento nos estudos em busca de definições teóricas e metodológicas capazes de

induzir perspectivas de qualidade educacional, garantir a continuidade da trajetória educativa, preservando a autonomia de cada uma das etapas sem que haja ruptura entre elas.

Vale destacar que, embora as análises realizadas estejam circunscritas no período da pandemia da covid-19, as questões apresentadas parecem que não são exclusividades desse momento, visto que os modelos de atividades e de conteúdos curriculares entregues pelos municípios são facilmente encontradas em cartilhas, livros didáticos, revistas, blocos de pintura e sítios de Alfabetização. Assim, de modo inédito e circunstancial, a pandemia da covid-19 impõe novos desafios à pesquisa redimensionando perspectivas metodológicas e analíticas.

Atendendo às novas demandas e às diversas consultas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 28 de abril de 2020, aprovou diretrizes visando orientar as escolas da EB e as Instituições de Ensino Superior (IES) no desenvolvimento de ações educativas durante a pandemia que afetava o planeta à época. No entanto, mesmo não havendo previsão legal ou normativa para a oferta da EI a distância na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Conselho autorizou em caráter de emergência ações de cunho pedagógico na modalidade remota, desde que fossem resguardadas o caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo das propostas destinadas à primeira etapa da EB. Nesse momento, ocorre uma grande mobilização, com vistas a elaborar e a distribuir atividades pedagógicas, como forma de promover a manutenção do afeto e vínculo das crianças com as instituições destinadas à EI e com os seus professores. As propostas apresentadas pelas secretarias de educação, certamente, representam a materialização de um modelo de currículo, que se supõe adequado para as crianças das creches e pré-escolas, de cada municípios.

O levantamento dos materiais de apoio pedagógico disponibilizados pelos municípios partiu dos sítios eletrônicos, a partir de plataformas como: páginas oficiais das prefeituras, SME, Conselho Municipal de Educação, *Instagram* e *Facebook*; todas páginas abertas ao público em geral. Essa opção deu-se por entendermos que, naquele momento, eram canais de acesso e de contato com as famílias e as crianças.

Para fins de análise, foram selecionadas 30 imagens⁵ e agrupadas em quatro eixos: (i) cartas e informativos – o que dizem as secretarias sobre a implementação das atividades remotas; (ii) propostas cujos enunciados apontam interações e brincadeiras; (iii) propostas que visam o trabalho com a leitura e a escrita na EI; e (iv) propostas a partir da literatura infantil.

De acordo com o interesse anunciado, a análise das atividades disponibilizadas pelas SME no período supracitado concentra-se nos desafios inerentes às práticas de leitura e de

⁵ O banco de imagens da pesquisa “Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro” é composto de 811 imagens.

escrita na EI. Os oito municípios habilitados para a referida pesquisa foram nomeados pela região às quais pertencem, sendo eles: Centro-Sul fluminense (1 e 2); Baixada litorânea (1 e 2); Metropolitana (1 e 2); Noroeste fluminense e Sul fluminense⁶.

A produção do discurso oficial de implementação das ações educativas, durante o período de suspensão das atividades presenciais nas escolas públicas em todo o país, propagou-se a partir de textos informativos ou cartas endereçadas à comunidade escolar, assinadas por prefeituras e/ou SME de cada município. Como a atividade na modalidade a distância jamais foi ponto de discussão no campo da EI, prefeituras, secretarias, gestores, coordenadores e professores tiveram que percorrer um caminho nunca antes experimentado e, por esse motivo, inédito, incerto e potencialmente desafiador. De modo geral, as cartas e os informativos reafirmaram o compromisso com a educação das crianças pequenas, fazendo referência às pesquisas desenvolvidas na área e aos instrumentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os textos também apresentavam as concepções de ensino, de aprendizagem e de crianças, supostamente, norteadoras das atividades e das propostas.

Contudo, os achados mostram que as tentativas para resguardar princípios fundamentais às práticas pedagógicas na EI guardavam muitas contradições entre o texto aludido na implementação inicial de elaboração das atividades e na dinâmica de produção final desses materiais.

Para compor o campo desta pesquisa, foram destacados oito municípios que, além de disponibilizarem os materiais de modo público e acessível, aderiram ao Pnaic, fato que os habilitaram a fazer parte da amostra. Após essa delimitação, buscamos conhecer os materiais e perceber o que eles revelam como prática pedagógica na EI.

3 Concepções em disputa nos materiais de apoio pedagógico

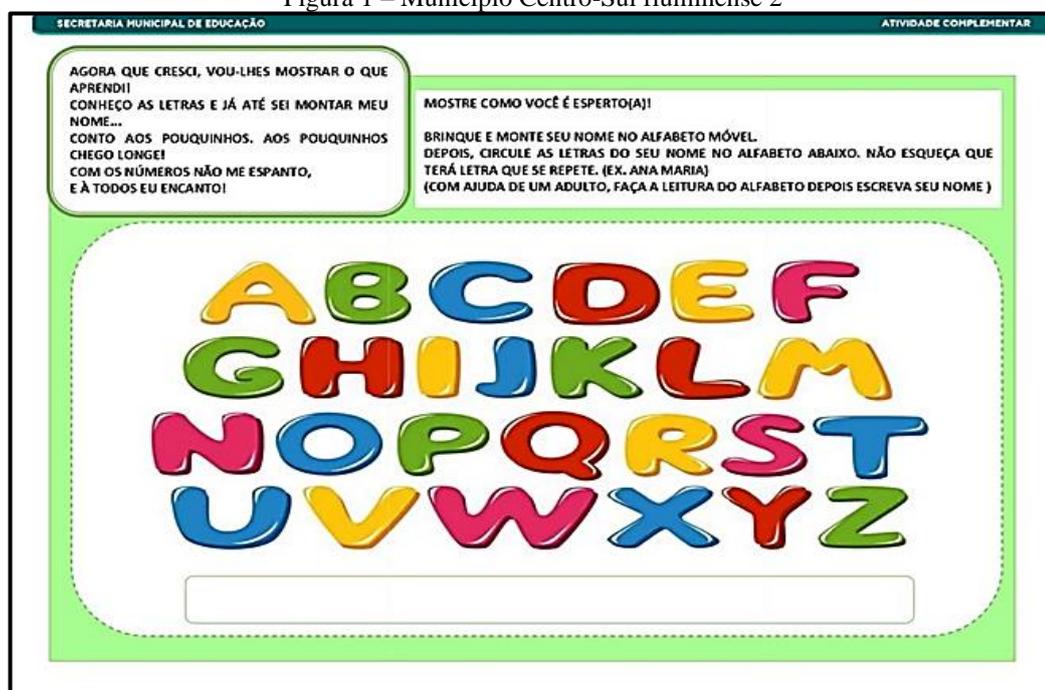
Conforme mostram as figuras a seguir, cada município, a seu modo, procurou se comprometer, ao menos discursivamente, com aspectos do trabalho pedagógico orientado por documentos como DCNEI e BNCC. Desse modo, termos como “interação e brincadeira”, “leitura e escrita”, “protagonismo infantil” preencheram os enunciados das referidas atividades. Fiorin (2020, p. 28), a essa observação, informa-nos que “a relação contratual com um enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com

⁶ As regiões com mais de um município serão designadas pelo nome seguido do número correspondente ao município.

outras vozes sociais”. Tal ponto de vista leva-nos a compreender que os enunciados são essencialmente espaços de lutas entre vozes, como também, lugar da contradição. Assim, observamos o esforço enunciativo para garantir que as atividades propostas dialogassem com os documentos legais, entretanto, a compreensão dos conceitos ali presentes encontrava-se submetida à simplificação teórica e à instrumentalização escolar.

A atividade a seguir, por exemplo, representa um grupo de SME que claramente concebe a brincadeira numa perspectiva instrumental e, sobretudo, como elementos didáticos que servem aos propósitos da educação escolar.

Figura 1 – Município Centro-Sul fluminense 2



Fonte: banco de imagens da pesquisa “Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro” (2020-2024).

O tom imperativo da proposta anuncia: “Brinque e monte seu nome no alfabeto móvel”. Em outras palavras, brinque, mas não somente isso, seja também, produtivo. Vigotski (2007, p. 122) afirma que a ação do brincar é entendida como atividade infantil, inerente à vida das crianças que amplia, exponencialmente, a capacidade de formulações e de representações singulares, inventivas e imprevisíveis, constituindo-se, portanto, “[...] no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar”.

A sequência de tarefas apresentadas na atividade confirma que ela se encontra totalmente afinada com a ideia de preparação sistemática das crianças para o EF. O enunciado final ratifica essa concepção com a convicta orientação às famílias para que elas possam ajudar as crianças com a leitura do alfabeto e com a escrita do próprio nome, produzindo, assim, a

confirmação de que a atividade teve um objetivo pedagógico importante do ponto de vista da pedagogia tradicional.

De fato, as brincadeiras com palavras, na EI, tal como sinaliza Corsino (2009, p. 28), “[...] servem para brincar, para rir, para chorar, para expressar sentimentos e desejos, [...] para informar, para aprender e ensinar, para se comunicar com o outro, para pensar”. Segundo a autora, a brincadeira embalada por parlendas, cantigas de roda, quadrinhas e trava-línguas constitui uma excelente oportunidade para que as crianças explorem “[...] os campos fonéticos e semânticos da língua” (Corsino, 2009, p. 37) e envolve brincadeiras com ritmos, rimas, métricas variadas, ampliando seus repertórios linguísticos, conhecimentos e capacidades comunicativas, com a leveza e a fluidez da experiência vivida. Nesse sentido, não há contrariedade para que as crianças brinquem com letras ou palavras.

Sobre esse aspecto, as DCNEI recomendam que as práticas de leitura e de escrita na EI possam garantir que as crianças tenham contato com as diferentes linguagens, propiciando experiências de narrativas, de apreciação e de interação com a linguagem oral e a escrita em diferentes suportes e gêneros (Brasil, 2010). Nessa perspectiva, a BNCC orienta que a imersão das crianças da EI na cultura escrita, necessita, essencialmente, derivar do que elas conhecem e das curiosidades que deixam transparecer, já que as crianças se encontram inseridas, de diversos modos, nessa cultura, desde o seu nascimento. O documento recomenda que as práticas pedagógicas busquem proporcionar um convívio mais íntimo das crianças com textos escritos, como livros, revistas, cartas, receitas, bilhetes, entre outros, para que elas, a partir da interação com diferentes suportes escritos, consigam ampliar seus repertórios, suas hipóteses sobre a escrita, reconhecendo-a “como sistema de representação da língua” (Brasil, 2018, p. 42).

Em sintonia com os documentos citados anteriormente, Baptista (2010, p. 2) reitera que o trabalho com a linguagem escrita “[...] deve permitir à educação infantil assumir um papel importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura”. Nesse contexto, também Goulart (2019, p. 74) aponta a realidade discursiva da sala de aula como fio condutor dos processos de aprendizagem da escrita, no entanto, destaca que:

[...] Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras e textos no caso da língua escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoados de outros enunciados.

A seguir, a atividade proposta pelo município da Baixada litorânea 1 é apresentada a partir de enunciados detalhados, informando ao adulto mediador as principais orientações. O planejamento indica: “primeiro nome e letra B” e, na sequência, revela que a finalidade da proposta é fazer com que a criança comece a reconhecer o próprio nome. Para alcançar tal objetivo, recomenda-se que o adulto mediador escreva o nome da criança várias vezes, destaque a primeira letra, de preferência em vermelho (como sugere o modelo), e espalhe os nomes escritos pela casa para que a criança possa encontrar. É notório que essa atividade não enfatiza a função social da escrita nem considera situações verdadeiramente cotidianas para que a criança possa se apropriar de valores importantes relacionados ao seu nome e à escrita.

Figura 2 – Município Baixada litorânea 1

5º DIA

22/05: Primeiro nome e letra B

- O responsável irá escrever o nome da criança em letra bastão (caixa alta), colocando em evidencia a primeira letrelinha do nome, podendo ser de uma cor diferente, e irá colar ou espalhar pela casa em vários lugares, para que a criança procure e comece a reconhecer o seu próprio nome.
- Depois em uma folha ofício, escreva a letrelinha inicial do nome, e auxiliando a criança peça para que contorne com bolinhas de papel crepom ou papel picadinho.
- Também poderá registra a letra inicial da palavra BORBOLETINHA e solicitar que contorne como na letrelinha

6º DIA

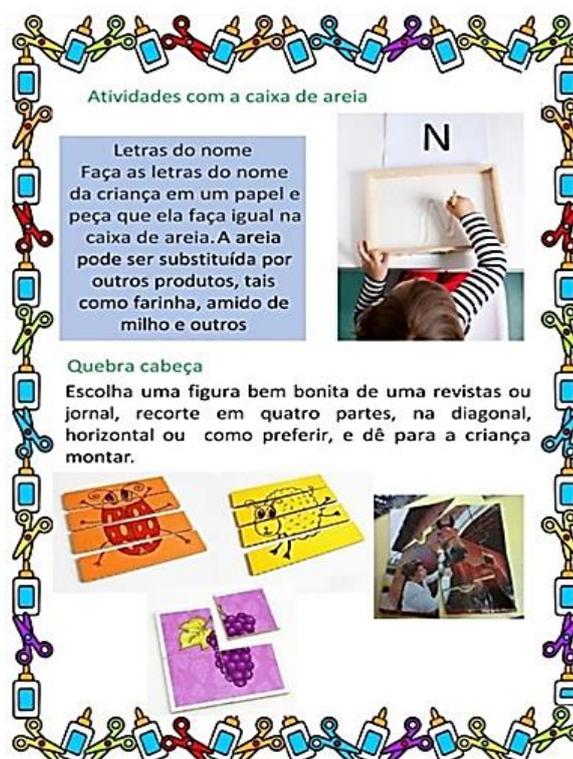
Fonte: banco de imagens da pesquisa “Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro” (2020-2024).

Nota-se também que a proposta traz como opção pedagógica marcas de um ensino por meio da repetição. A solicitação para destaque da primeira letra do nome da criança reforça a concepção de ensino que se apoia na fragmentação da vida e das práticas sociais. Nesse caso, a prática pedagógica parece muito mais entusiasmada com a mecânica da escrita, com a aspectos da memorização e com o desenvolvimento de habilidades motoras, do que com o ensino da linguagem escrita, tomando-o “[...] como uma atividade cultural complexa” (Vigotski, 2007, p. 143).

Assim, as DCNEI e a BNCC apregoam que a apropriação da linguagem escrita na EI pelas crianças consolidar-se-á à medida que as práticas pedagógicas cooperarem com um convívio regular e com usos significativos. Nesse sentido, torna-se mais interessante que as crianças visualizem seu nome em situações cotidianas e não em situações equivocadamente fabricadas por uma atividade sem sentido, já que não existe a possibilidade real de encontrarmos nossos nomes espalhados pela casa, escola e/ou espaços públicos.

A atividade abaixo, proposta pelo município Centro-Sul fluminense 1, também procura estimular o reconhecimento das letras e a mecânica da escrita, caracterizados pelo desenvolvimento dos movimentos necessários e da visualização sistemática e isolada.

Figura 3 – Município Centro-Sul fluminense 1



Fonte: banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro (2020-2024).

Atividades com caixa de areia, como proposto, para sentir a maleabilidade e a textura do material, pode ser interessante. No entanto, a diretividade metodológica, a partir de conteúdos pré-determinados, acaba limitando a experiência corporal e cognitiva da criança. Dizemos isso, pois os textos do material de formação *corpus* deste estudo enfatizam que “[...] a escrita é um sistema convencional de representação da língua, e não uma cópia da oralidade”;

logo, “a alfabetização não é a aquisição de técnicas caligráficas, nem apenas conhecer o nome das letras e os sons que elas representam” (Brasil, 2016, p. 52).

No bloco de figuras a seguir (Figura 4, 5a e 5b), observa-se algumas propostas de alfabetização inclinadas à exposição do sistema alfabético e dos fonemas para as crianças. A Figura 4 apresenta uma proposta, que pela logomarca, deixa evidente que foi retirada de um *site* de Alfabetização⁷. Logo, entende-se que não houve participação dos professores ou da equipe da SME na elaboração da atividade. Nota-se também que a atividade segue um currículo formatado por datas comemorativas, mas o foco principal é orientar a escrita estéril e fragmentada.

Figura 4 – Município Sul fluminense

DESCUBRA A PALAVRA
Substitua os números abaixo por suas respectivas letras do alfabeto, você vai descobrir o nome de uma flor muito comum na primavera.

18° 15° 19° 1°

SOPA DE LETRAS
Quantos nomes de flores você consegue formar com as letras que estão na sopa?

CAÇA-PALAVRAS
Vamos encontrar o nome de cinco espécies de flores no caça-palavras abaixo?

O R Q U Í D E A
J S O L T W H R
A N A R C I S O
S J K A R M I S
M V I O L E T A
I J A N E L A X
N M X O G T A O
G I R A S S O L

CIRCULE
Circule o nome da flor que tem quatro sílabas.

ORQUÍDEA
JASMIN
GIRASSOL
VIOLETA
ROSA
NARCISO
AZALEIA

TUGA AS COORDENADAS
Segundo as coordenadas, conforme segue o exemplo da primeira letra, você descobrirá o nome do significado da palavra primavera.

+	+	+	+	+	+	+	+
-	A	B	C	D	-	-	-
-	E	F	G	H	-	-	-
-	I	J	K	L	-	-	-
-	M	N	O	P	-	-	-
-	Q	R	S	T	-	-	-
-	U	V	W	X	-	-	-
-	Y	Z	-	-	-	-	-

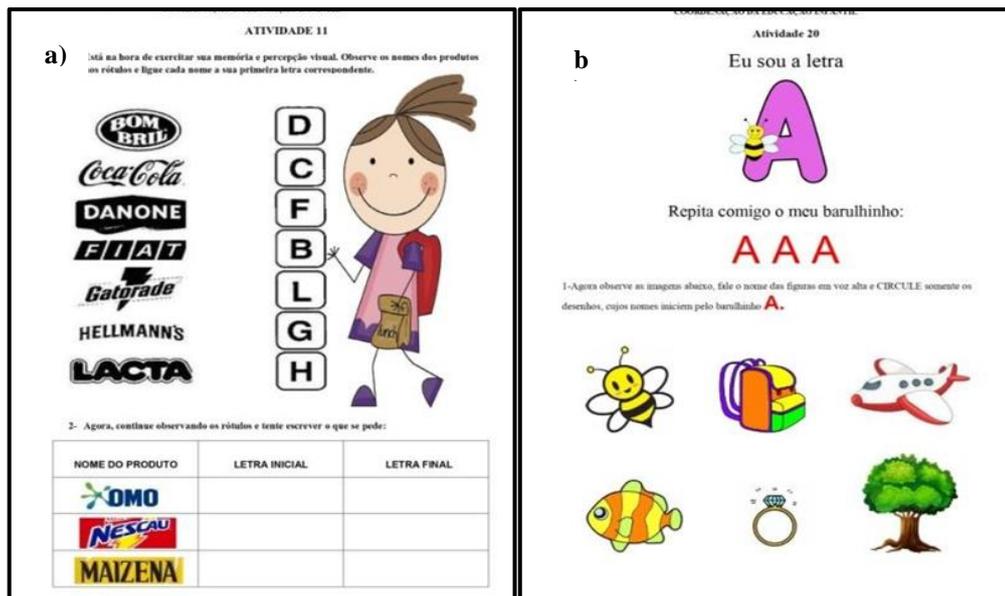
44 25 13 14 12 13 25 34
P [] [] [] [] [] [] [] []
26 12 25 11 34
[] [] [] [] [] [] [] []

Fonte: banco de imagens da pesquisa “Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro” (2020-2024).

Os exemplos a seguir também expõem atividades que reforçam a perspectiva árida de aprendizagem da língua escrita, por meio da fragmentação sistemática e da valorização de técnicas que acabam inviabilizando o convívio com o caráter social da escrita.

Figuras 5 – Município Região Metropolitana

⁷ Ver mais informações em: <https://www.nossoclubinho.com.br/>.



Fonte: banco de imagens da pesquisa “Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro” (2020-2024).

A Figura 5a mostra uma atividade que encontra um pretexto em rótulos de marcas conhecidas para garantir a memorização das letras do alfabeto pelas crianças. Como é apresentado no enunciado 1 da proposta, “está na hora de exercitar a sua memória e percepção visual”, ou seja, trata-se de mais uma estratégia para desenvolver habilidades e competências necessárias ao EF. Já a Figura 5b apresenta uma atividade direcionada ao treinamento e à memorização da leitura (relação signo/fonema) que estimula a repetição mecânica, totalmente desvinculada da experiência cultural da criança.

A respeito desse bloco de figuras, observa-se nele algumas práticas já criticadas no campo da EI. Para muitos municípios, a aquisição da escrita prescinde de um direcionamento sistematizado, em que o treinamento, a memorização e o reconhecimento das letras e dos sons são fundamentais. Ainda destacamos que atividades semelhantes estiveram presentes todos os municípios analisados, numa espécie de consenso pedagógico. Ou seja, propostas muito mais inclinadas à apresentação das letras do alfabeto como possibilidade efetiva de leitura e de escrita das crianças, do que no incentivo ao “[...] convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos” (Brasil, 2010, p. 25).

Nesse sentido, vale considerar o posicionamento de Goulart (2019, p. 68), ao advertir que “[...] considerar o sistema alfabético como a ‘escrita’ é um enorme equívoco”, embora conhecê-lo seja fundamental para o processo de apropriação da linguagem escrita. Os exemplares de atividades com apresentação do conjunto de letras do nosso sistema de escrita foram os mais variados. O modelo que mais chamou atenção apresenta-se com pontilhados de

letras cursivas, em maiúsculas e minúsculas. Essa opção, além de visar o treinamento motor, remonta-nos à cultura da letra bonita e dos traçados bem-acabados, dificultando ainda mais que crianças pequenas estabeleçam uma relação positiva com a escrita em seu processo inicial de apropriação.

A respeito da conexão entre literatura infantil e fantasia, Baptista (2010) afirma que ela constitui um importante argumento para que sejam promovidas, no cotidiano das práticas educacionais, contação de histórias, atividades de leitura, construção de textos coletivos, manipulação de textos literários, conversas sobre eles, entre outras. Contudo, tais práticas precisam estar ancoradas em concepções que busquem “[...] assegurar às crianças o direito a uma educação que reconheça a infância como uma construção da qual ela participa como ator social” (Baptista, 2010, p. 7).

Entretanto, muitas propostas educacionais preocupadas apenas com a instrução e a escolarização das crianças, frequentemente, acabam negando o potencial que a literatura infantil possui em si mesma e atribuem a ela a métrica da instrumentalização pedagógica. Com o objetivo de libertar a literatura desse fardo - bem como de garantir o direito da criança de se relacionar com “[...] referências estéticas, culturais e éticas” (Baptista, 2010, p. 7) mais amplas -, diversas pesquisas respaldadas pela DCNEI (Brasil, 2010) e pela BNCC investem em formulações que sirvam de parâmetros para a construção do trabalho com a literatura infantil nas instituições de EI.

A BNCC considera que:

As experiências com a literatura infantil [...] contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2017, p. 40).

Em consonância com os parâmetros apontados, Baptista (2010, p. 10) afirma que:

[...] a escolha dos textos literários revela, em grande medida, o que as professoras pensam sobre as crianças, a infância, a aprendizagem e o processo educativo. Considerar as crianças como interlocutores capazes, inteligentes, perspicazes resulta em prestar atenção no que elas dizem, pensam, vivenciam e naquilo pelo que elas se interessam.

No intuito de garantir nos materiais a experiência com a literatura infantil, tal como sugere a BNCC, o município localizado na Região litorânea 1 apresenta uma conhecida fábula de Esopo: “A galinha dos ovos de ouro”. Trata-se de um conto alegórico, cujos personagens,

geralmente animais, apresentam uma narrativa que tem como objetivo ensinar uma lição de moral.

Figura 6 – Município Baixada litorânea 1



Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro. Apanhou o ovo, correu para casa e, mostrando-o à mulher, disse:

- Veja! Estamos ricos!



Então, o fazendeiro levou o ovo ao mercado e o vendeu por um bom preço.

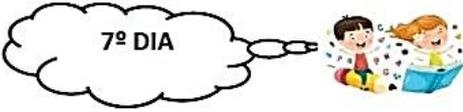
Na manhã seguinte, a galinha botou outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a um preço ainda melhor. E assim aconteceu durante muitos dias.

Quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais dinheiro ele queria. Assim, pensou: "Se esta galinha põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um tesouro!"

Matou a galinha e, por dentro, a galinha era igual a qualquer outra.



Moral da história: Quem tudo quer, tudo perde.



7º DIA

26/05: Cantando a música "A galinha do vizinho"

Ouvir e cantar a música "A galinha do vizinho" disponível em: <https://youtu.be/3HcpR3vTopQ>

Fonte: banco de imagens da pesquisa "Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro" (2020-2024).

O trabalho a partir das fábulas, geralmente, revela intenções moralizantes, bem como concepções que não favorecem a participação infantil como produtora de cultura, uma vez que a perspectiva contida na moral da história aponta para um único caminho. Nesse cenário, observa-se a utilização do texto como pretexto para desenvolver habilidades consideradas pré-requisitos para outras aprendizagens, sobretudo, para a Alfabetização.

Assim, a fábula passa a ser o eixo condutor das propostas subsequentes, e a imagem da personagem principal vira uma espécie de "coringa" a ser explorada de várias formas, e em diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, a fábula orienta o planejamento diário com leituras, contação de histórias, musicalização, noções matemáticas, entre outras, consumindo o espaço/tempo da inventividade nas interações e nas brincadeiras. Tomando por base os princípios da formação do Pnaic/EI, é possível afirmar que tais orientações desrespeitam as crianças e não as compreendem como interlocutoras inteligentes e criativas do próprio processo de aprendizagem.

O município da Região Metropolitana 2 trouxe em seus cadernos de atividades uma multiplicidade de gêneros textuais, entre eles, contos de fadas, histórias com rimas, poesias, versos, parlendas, músicas infantis, textos informativos sobre o coronavírus e higiene, listas de materiais para confecção de jogos e de brinquedos e receitas. Isso significa que o município buscou garantir que as crianças da EI mantivessem o contato com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, tal qual preconiza as DCNEI (Brasil, 2010). Para a análise pretendida, foi selecionada uma atividade a partir de uma poesia. A poesia “A casa e o seu dono”, de Elias José, que como os textos anteriores, também se adequou ao pretexto de ensinar, uma vez que acabou desdobrando-se em outras atividades.

Figuras 7 – Município Região Metropolitana

HOJE É NOSSO 15º DIA DE ATIVIDADES

a) VAMOS CONHECER UMA POESIA?

A CASA E O SEU DONO
ELIAS JOSÉ

ESSA CASA É DE CACO
QUEM MORA NELA É O MACACO.

ESSA CASA TÃO BONITA
QUEM MORA NELA É A CABRITA.

ESSA CASA É DE CIMENTO
QUEM MORA NELA É O JUMENTO.

ESSA CASA É DE TELHA
QUEM MORA NELA É A ABELHA.

ESSA CASA É DE LATA
QUEM MORA NELA É A BARATA.

ESSA CASA É ELEGANTE
QUEM MORA NELA É O ELEFANTE.

E DESCOBRI DE REPENTE
QUE NÃO FALEI EM CASA DE GENTE.

b) VAMOS DESENHAR OS DONOS DAS CASAS?

MACACO

ABELHA

BARATA

ELEFANTE

Fonte: banco de imagens da pesquisa “Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro” (2020-2024).

Nesse caso, o objetivo da proposta consiste em levar as crianças a identificarem os nomes das personagens, a partir do reconhecimento de letras e de palavras. Observa-se que apesar de a proposta culminar com um desenho, expressão muito valorizada na EI, aqui, ele é secundário. Dada a relevância do desenho para o desenvolvimento infantil, esse entendimento infelizmente é reforçado, quando se observa o espaço ínfimo que foi reservado para essa produção.

No que tange a essa questão, devemos nos atentar para Vigotski (2007) quando ele afirma que o desenho infantil está intimamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem

oral e da escrita. Para o autor, o desenho “[...] é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (Vigotski, 2007, p. 136). Nesse sentido, defende a hipótese de que a criança, inicialmente, desenha de memória, sem se preocupar muito com os detalhes na representação, porque sua produção está apoiada tanto na memória quanto na fala. Vigotski (2007) amplia esse debate quando argumenta que, em virtude desse movimento, a criança experimenta variados graus de abstração, necessários para o desenvolvimento de qualquer representação verbal. Por esse motivo, o desenho na EI é tão recomendado e relevante, apesar de ser, ao mesmo tempo, tão banalizado e compreendido como atividade menor.

O município Baixada litorânea 2 trouxe em seus cadernos muitas propostas interessantes, como caça ao tesouro no gelo, danças, pintura a partir de elementos naturais, leitura literária, confecção de um livro etc. Certamente, não é possível dimensionar apenas analisando o material, a dimensão real das limitações que incidirão sobre tais propostas, mas o fato de sugeri-las já demonstra quais são as concepções de crianças e de referenciais de trabalho que marcam as práticas pedagógicas desse município. Nesse contexto, encontra-se preservado o respeito à criança como produtora de cultura, a ancoragem da linguagem ao uso social que se fez dela e a valorização da brincadeira como forma privilegiada da criança se manifestar e produzir cultura (Baptista, 2010).

Figura 8 – Município Baixada litorânea 2



Fonte: banco de imagens da pesquisa “Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro” (2020-2024).

Encorajar as crianças a escreverem, mesmo antes delas dominarem o código linguístico, fortalece uma concepção de linguagem entendida como conteúdo simbólico de ação no mundo social e cultural, manifestado por meio das interações entre muitos sujeitos e vozes. Acredita-se que só é possível apreender os limites da linguagem perscrutando a própria linguagem, a

partir dos usos que dela fazemos, no exercício das interações entre sujeitos-sujeitos, sujeitos-conhecimento, sujeito-mundo. Desse modo, torna-se urgente promover a reconciliação entre as linguagens oral e escrita, restabelecendo o princípio da isonomia a cada uma delas, já que ambas possuem o mesmo grau de importância para o desenvolvimento cultural humano.

Por esse motivo, registrar histórias, escrever bilhetes, receitas, cartas, produzir mapas do tesouro compõem o conjunto de propostas consideradas adequadas para serem desenvolvidas no cotidiano da EI.

4 Algumas considerações

As circunstâncias de implantação do Pnaic/EI mostraram que as orientações legais para a EI, formuladas pelas pesquisas na área, foram tomadas como referência para a formação docente, sobretudo com a recomendação do material Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016).

Esse cenário revela que a trajetória de lutas em defesa de concepções de infância, de criança, de linguagem, de cultura e do trabalho pedagógico produziu inúmeros avanços em relação às políticas curriculares e às políticas de formação de professores. No entanto, os avanços observados nos textos legais e nas pesquisas pouco reverberaram no âmbito das práticas cotidianas, assim como expressam os resultados da análise dos materiais pedagógicos em destaque, mostrando-se inexpressivos.

Com efeito, nota-se que os modelos didáticos apresentados na maioria das atividades analisadas estão em desacordo com as orientações legais e as produções científicas afins, mas estão em sintonia com o ideário cultural e político que aligeira os tempos, que compreende a alfabetização pelo viés da aquisição do sistema de escrita alfabética e da mecânica da escrita, que toma a EI como etapa preparatória para o primeiro ano do EF. Nesse contexto superficial e estereótipo, as atividades fragmentadas com letras isoladas, sílabas e fonema apartadas da linguagem viva e significativa são amplamente priorizadas como principal modelo metodológico para indução da aquisição da linguagem escrita pelas crianças pequenas.

Essa constatação revela que os esforços enunciativos apresentados nas atividades não conseguiram atender à premissa de manter as crianças no centro do planejamento nem de promover a articulação de suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico conforme previsto nas DCNEI (Brasil, 2010).

Desse modo, conclui-se que mesmo diante de um intenso movimento de produção de conhecimento em torno das questões relacionadas à EI, sobretudo no que diz respeito à leitura e à escrita, ainda há espaço para desconfianças e para dúvidas a respeito da identidade e do lugar da primeira etapa na formação do leitor/escritor. Assim, tomando por base os princípios da formação do Pnaic/EI, legitima-se indagar sobre o fazer pedagógico na EI: qual é a maneira mais apropriada para se trabalhar com a leitura e com a escrita, de modo a legitimar o saber de todas as crianças e o saber de cada uma delas? Quais suportes pedagógicos – livros literários, materiais de papelaria, objetos, brinquedos – são considerados adequados para o planejamento de propostas que efetivamente valorizam a participação das crianças no processo educativo?

No que tange à adequação dos suportes e das práticas na EI, as DCNEI (Brasil, 2010) e a BNCC orientam ações que visem o fortalecimento de propostas que deem sentido à oralidade e à escrita produzidas no interior das creches e pré-escolas, distanciando-se definitivamente dos exercícios instrutivos, mecânicos e repetitivos como consta nos materiais analisados. Assim, é importante que as crianças tenham contato com leitura de textos escritos, não para alfabetizá-las, mas para garantir o convívio delas com diferentes gêneros textuais – história, fábulas, parlendas, receitas bilhetes etc. – a fim de instigá-las e encorajá-las a percorrerem os meandros da cultura escrita de forma orgânica, tranquila e prazerosa.

Ainda, tomando por base o conceito de linguagem formulado por Bakhtin (2020), percebemos a importância da interação pela linguagem nas relações sociais. Para esse autor, tudo que forma a nossa consciência individual e coletiva, a começar pelo nome próprio, chega pelo pronunciamento dos outros. Em um de seus ensaios, Bakhtin afirma: “[...] tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (Bakhtin, 2020, p. 373-374). A partir da argumentação, a palavra é apresentada como instrumento de ação no mundo, signo ideológico que contém o outro e os muitos outros, que constituem a nossa consciência e o nosso pensamento.

Ao considerar a legitimidade do posicionamento de Bakhtin (2020), esperamos que a reflexão aqui assumida possa enunciar a complexidade que é produzir conhecimento junto do outro que permanece sujeito, mesmo que as dinâmicas sociais recomendem aceitação passiva. Acreditamos também que trazer à tona as questões fundamentais da linguagem e do trabalho com a linguagem contribui para libertar crianças e professores para assumirem um fazer autoral.

Por fim, os rastros que a pandemia deixou, agravados pelo recorrente dismantelamento das políticas sociais, movimentam-nos tanto em direção à permanente vigilância dos direitos já conquistados quanto à revisão de políticas de formação e políticas curriculares, para que tenham

centralidade as reflexões acerca do fazer pedagógico do professor, no trabalho com as crianças pequenas.

Referências

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* Carta às professoras de educação infantil. **Projeto Leitura e Escrita**, Belo Horizonte, 6 fev. 2018a. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/ações/carta-as-professoras-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* Produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil. In: CARVALHO, Levindo Diniz; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018b. p. 217-234.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO E MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 1-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 6 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 27, p. 1, 7 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC-SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC: Saeb, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador. Brasília, DF: MEC-SEB, 2017.

Disponível em:

pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 9 ago. 2018.

CORSINO, Patrícia. Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. *In*: CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 49-67.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FRANGELLA, Rita; OLIVEIRA, Meyre-Ester. Políticas curriculares e formação de professores: isto e aquilo? Ou o mesmo?. *In*: FRANGELLA, Rita; OLIVEIRA, Meyre-Ester (org.). **Currículo e formação de professores**: sobre fronteiras e atravessamentos. Curitiba: CRV, 2017. p. 21-42. DOI: <https://doi.org/10.24824/978854441770.6>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOULART, Cecília. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf)**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 60-78, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334/232>. Acesso em: 15 ago. 2018.

ROVERI, Fernanda Theodoro; DUARTE, Caroline. Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 807-822, 2018. DOI <https://doi.org/10.5902/1984644432438>.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

Artigo recebido em: 31/05/24 Artigo aprovado em: 23/01/25 Artigo publicado em: 24/01/25