

Educação infantil em foco: o que dizem os documentos curriculares oficiais sobre as experiências de leitura e escrita

Aline Juliana Oja-Persicheto ^I  

Resumo

O presente artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa teórica de pós-doutoramento que objetivou analisar a presença das experiências de leitura e escrita nos principais documentos curriculares orientadores da Educação Infantil: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A problematização norteadora da pesquisa centrou-se no seguinte questionamento: “Como as experiências de leitura e escrita são concebidas pelos documentos curriculares oficiais norteadores da Educação Infantil e em que medida valorizam as especificidades infantis nas situações em que a cultura escrita se faz presente?”. Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo é de natureza qualitativa e caracteriza-se como pesquisa documental. Foram analisados os documentos curriculares citados para identificar a presença/ausência dos termos “alfabetização” e “letramento” nos textos das propostas, assim como palavras/expressões correlatas à cultura escrita. Os resultados apontaram que, apesar dos avanços no reconhecimento da Educação Infantil como espaço de educar e cuidar, ainda persiste a falta de compreensão sobre a identidade dessa fase escolar e como conciliar a prática pedagógica no âmbito da cultura escrita com as especificidades das crianças.

Palavras-chave: Educação infantil; currículo; leitura; escrita.

I. Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Professora Assistente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Campus Marília, SP, Brasil. E-mail: aline.oja-persicheto@unesp.br

Early childhood education in focus: what official curriculum documents say about reading and writing experiences

Abstract

This article presents part of the results of a post-doctoral theoretical research that aimed to analyze the presence of reading and writing experiences in the main curricular documents guiding Early Childhood Education in Brazil: the National Curricular References for Early Childhood Education (Brazil, 1998), the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (Brazil, 2010a), and the National Common Curricular Base (Brazil, 2018). The guiding question of the research focused on the following issue: “How are reading and writing experiences conceived by the official curricular documents guiding Early Childhood Education, and to what extent do they value the specificities of childhood in situations where written culture is present?”. Regarding methodological procedures, the study was qualitative and characterized as documentary research. The aforementioned curricular documents were analyzed to identify the presence/absence of the terms literacy and reading comprehension in the texts of the proposals, as well as words/expressions related to written culture. The results indicated that, despite advances in recognizing Early Childhood Education as a space for educating and caring, there is still a lack of understanding about the identity of this school phase and how to reconcile pedagogical practice within the context of written culture with the specific needs of children.

Keywords: Early childhood education; curriculum; reading; writing.



La educación infantil en el punto de mira: qué dicen los documentos curriculares oficiales sobre las experiencias de lectura y escritura

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación teórica postdoctoral que tuvo como objetivo analizar la presencia de experiencias de lectura y escritura en los principales documentos curriculares que orientan la Educación Infantil: las Referencias Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 1998), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2010a) y la Base Curricular Común Nacional (Brasil, 2018). La pregunta orientadora es: ¿Cómo son concebidas las experiencias de lectura y escritura por los documentos curriculares oficiales que orientan la Educación Infantil, y en qué medida valoran las especificidades de la infancia en situaciones donde está presente la cultura escrita? En cuanto a los procedimientos metodológicos, el estudio es cualitativo y se caracteriza como investigación documental. Los documentos curriculares fueron analizados para identificar la presencia/ausencia de los términos alfabetización y comprensión lectora, así como palabras/expresiones relacionadas con la cultura escrita. Los resultados indicaron que, a pesar de los avances en el reconocimiento de la Educación Infantil como un espacio de educación y cuidado, aún hay falta de comprensión sobre la identidad de esta etapa escolar y cómo conciliar la práctica pedagógica en el contexto de la cultura escrita con las necesidades específicas de los niños.

Palabras clave: Educación infantil; plan de estudios; lectura; escritura.



Introdução

No cenário da educação brasileira, observa-se um longo percurso de lutas e conquistas para construção da identidade da Educação Infantil como um espaço formal de aprendizagem que necessita de profissionais com formação qualificada para o desenvolvimento de um trabalho dotado de intencionalidade pedagógica e, realmente, comprometido com a infância e suas especificidades.

Ao longo dessa trajetória, o esforço pela construção de um currículo para a Educação Infantil também tem sido pauta de inúmeros estudos e discussões, assim como parte da iniciativa das diferentes instâncias governamentais em subsidiar projetos voltados para essa finalidade, visando garantir a consolidação de pressupostos teóricos e práticos para fundamentar e orientar o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças nesta fase.

Dentre os principais problemas identificados no decorrer da escolarização básica, as dificuldades relacionadas com a alfabetização das crianças têm sido um tema recorrente, sendo o foco de vários estudos e de reportagens veiculadas na mídia.

De fato, considerando a complexidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto brasileiro, não seria possível identificar um único motivo ou uma fase escolar específica em que tais impasses e dificuldades se alojam de modo mais evidente. Na verdade, é preciso compreender que o processo de escolarização ao longo da Educação Básica, iniciado formalmente na Educação Infantil, representa uma trajetória que precisa ser concebida de modo contínuo e progressivo, considerando as especificidades de cada etapa.

Quando se trata da alfabetização das crianças, percebe-se a ênfase dada aos primeiros anos da escolarização fundamental (1º ao 5º ano), em detrimento de experiências intencionais de leitura e escrita desenvolvidas na Educação Infantil (Albuquerque; Ferreira, 2020, Amorim, *et al.*, 2019, Moraes; Silva; Nascimento, 2020; Neves; Castanheira; Gouvêa, 2015; Nunes; Corsino, 2019). Frisa-se, no entanto, a necessidade de aprofundar as discussões sobre as



experiências de leitura e escrita no contexto da Educação Infantil, fortalecendo o reconhecimento dessa etapa escolar como um espaço potencialmente relevante de desenvolvimento e aprendizagem no período da infância.

Com o intuito de contribuir com esse propósito, a presente investigação apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa teórica de natureza bibliográfica e documental de pós-doutorado que teve como objetivo principal analisar o percurso legal e científico do processo de consolidação da Educação Infantil como parte da Educação Básica, na última década (2010-2020), assim como a construção de sua identidade como espaço de aprendizagem e cuidado, direcionado à formação humana e ao desenvolvimento da criança, com ênfase nas práticas de Letramento, Alfabetização e Ludicidade.

No âmbito da pesquisa documental, foram analisados os principais documentos curriculares oficiais que nortearam, e ainda orientam, o trabalho educativo nas instituições escolares de Educação Infantil: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil,1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A referida pesquisa buscou identificar a presença/ausência dos termos “alfabetização” e “letramento” nos textos das propostas, assim como outras palavras/expressões correlatas ao processo de apropriação da leitura e da escrita.

A análise dos termos e das palavras em questão foi realizada com o propósito de compreender como tais documentos curriculares orientadores concebem a presença da leitura e da escrita na Educação Infantil e quais desdobramentos que essas concepções possuem para fundamentar e qualificar o trabalho pedagógico no campo da cultura escrita nessa fase escolar.

Metodologia

A abordagem da presente pesquisa caracterizou-se como qualitativa e exploratória (Minayo, 2002). No que se refere ao delineamento da investigação, considerando os procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, o



estudo foi desenvolvido em duas fases principais, sendo a primeira, de caráter documental e, a segunda, bibliográfica. No texto em questão serão apresentados os dados da pesquisa documental (Gil, 2002).

Foram consideradas fontes para coleta de dados, no âmbito da pesquisa documental, os documentos oficiais, em específico, as propostas curriculares nacionais para a Educação Infantil a partir da década de 1990: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Tendo em vista o propósito de analisar o modo como as experiências de leitura e escrita são tratadas nos documentos supracitados, a pesquisa documental desenvolvida buscou identificar a presença dos termos “alfabetização” e “letramento” nos textos das propostas, assim como outras palavras/expressões correlatas ao processo de apropriação da leitura e da escrita.

Para análise dos dados, realizou-se o estudo progressivo por meio de sucessivas leituras, considerando que

[...] a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado (Lüdke; André 1986, p. 45).

Após a análise do texto dos documentos e identificação das referidas palavras, expressões e concepções, objetivou-se compreender tanto os avanços como as lacunas das propostas curriculares no que concerne às experiências de leitura e escrita na Educação Infantil.

Para início de conversa...

A Educação Infantil é reconhecida no cenário brasileiro, atualmente, como a primeira etapa da Educação Básica e representa uma fase importante



para a formação humana e o desenvolvimento da criança. Contudo, essa etapa escolar não recebeu a devida atenção do poder público durante um bom tempo, caracterizando-se por um perfil assistencialista, sem a presença de profissionais qualificados para atuar no trabalho educativo com bebês e crianças pequenas.

Nesse percurso, os principais documentos curriculares norteadores do trabalho educativo nas escolas de Educação Infantil, por meio de suas concepções e características, contribuíram, cada um a seu modo, para consolidação da identidade dessa etapa escolar como um espaço voltado ao cuidado e à formação integral da criança. Dentre esses documentos, destacam-se: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Cada proposta, considerando o contexto histórico e temporal em que foram publicadas, objetivaram orientar e subsidiar, por meio de diferentes perspectivas teóricas e práticas, as experiências de aprendizagem voltadas à educação formal no período da infância.

Dentre as experiências vivenciadas na Educação Infantil, a aproximação com a cultura escrita representa um ponto de destaque, já que, muitas vezes, os primeiros contatos significativos e formais com a leitura e a escrita ocorrem quando as crianças ingressam na escola.

Contudo, ao tratar das experiências de leitura e escrita no espaço escolar no período da infância, encontramos posicionamentos distintos, especialmente, no que se refere às metodologias e perspectivas teóricas/práticas que sustentam o trabalho pedagógico nesse período. Enquanto algumas perspectivas defendem o uso de intervenções pedagógicas mais diretivas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, outras se posicionam no sentido de valorizar as ações espontâneas das crianças.

Nesse cenário, entram em pauta as concepções de alfabetização e letramento que, dependendo do modo como são concebidas e incorporadas



nas propostas curriculares e no trabalho educativo das escolas, denotam diferentes posturas no que concerne aos encaminhamentos das experiências iniciais com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Tendo em vista o propósito de compreender as perspectivas que norteiam as experiências de leitura e escrita, considerando as concepções de alfabetização e letramento presentes nas propostas curriculares citadas no início deste tópico, foi desenvolvida uma pesquisa documental para identificar a presença dos termos “alfabetização” e “letramento” nos textos das propostas, assim como outras palavras/expressões correlatas ao processo de apropriação da leitura e da escrita.

No que concerne aos conceitos de alfabetização e letramento, vale frisar a polissemia dos termos, dependendo do referencial teórico adotado. No estudo em questão, tais concepções tiveram como referência os estudos de Magda Soares que compreende a alfabetização como

[...] a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (os fonemas). Aprender o sistema alfabético não é aprender um *código*, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita *representa* e a *notação* com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas (Soares, 2021, p. 10, grifo da autora).

O conceito de letramento é “entendido como o desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita” (Soares, 2021, p. 12), ou seja, representa o estado ou a condição que adquire tanto um grupo social como um indivíduo em razão de ter se apropriado da leitura e da escrita (Soares, 2003).

A seguir, serão apresentados os resultados das análises em cada documento.

Resultados e discussão

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998) foram publicados em três volumes (1- Introdução, 2- Formação Pessoal



e Social e 3- Conhecimento de Mundo), sendo que o terceiro deles, intitulado “Conhecimento de Mundo”, apresenta, dentre os seus objetos de conhecimento, um tópico denominado “Linguagem oral e escrita”. Conforme consta na introdução do item mencionado,

[...] a aprendizagem da linguagem oral e escrita é um dos elementos importantes para as crianças ampliarem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais. O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (Brasil, 1998, p. 117).

Dessa forma, os RCNEIs¹ orientam que a Educação Infantil precisa constituir-se como um espaço que promove experiências significativas no trabalho relativo à aprendizagem da língua, permitindo ampliar as capacidades de comunicação e expressão, assim como o acesso ao mundo letrado pelas crianças, por meio do “desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (Brasil, 1998, p. 117).

Os RCNEIs apresentam, no terceiro volume em questão, um capítulo indicando as peculiaridades do trabalho com a linguagem oral e escrita no contexto da Educação Infantil, abordando as seguintes temáticas: “Presença da Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil: ideias e práticas correntes”; “A criança e a linguagem” (Contendo os itens: Desenvolvimento da linguagem oral e Desenvolvimento da linguagem escrita); “Objetivos” (organizados por faixa etária – crianças de zero a três anos e crianças de três a seis anos); “Conteúdos” (organizados por faixa etária – crianças de zero a três anos e crianças de três a seis anos); as “Orientações Didáticas” (organizadas por faixa etária – crianças de zero a três anos e crianças de três a seis anos, apresentando orientações para Falar e escutar; Práticas de Leitura e Práticas de escrita); “Orientações Gerais para o professor” (Ambiente alfabetizador, Organização do tempo; Os



recursos didáticos e sua utilização) e, por fim, o item “Avaliação, Registro e Avaliação Formativa”.

No que se refere às experiências iniciais com a cultura escrita retratadas nos pressupostos teóricos e práticos dos RCNEIs (Brasil, 1998), verifica-se a tendência de não conceber esse processo de aprendizagem como algo “mecânico”, sendo apresentadas algumas críticas aos métodos de ensino focados na cópia e com ênfase no desenvolvimento de atividades que exploram a coordenação motora por meio do treinamento de habilidades sensório-motoras, de percepção e de memorização (Radino, 2001). Tais aspectos se aproximam da ideia de alfabetização defendida por Magda Soares e que se relaciona à compreensão de um sistema de representação de escrita alfabética, em uma determinada cultura, e implica procedimentos de ensino específicos voltados para que essa aprendizagem se consolide (Soares, 2021).

De acordo com Radino (2001), além do reconhecimento da criança como sujeito ativo no processo de construção do seu conhecimento, os RCNEIs (Brasil, 1998) destacam que a aprendizagem da leitura e da escrita representa um longo percurso de desenvolvimento composto por práticas sociais relativas às essas habilidades (ler e escrever), assim, “a alfabetização representa a construção de um conhecimento de natureza conceitual. A criança precisa reconhecer não só o que a escrita representa, mas a forma pela qual ela representa a linguagem” (Radino, 2001, p. 75).

Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (Brasil, 1998, p. 122).

A partir da leitura do documento em questão, ao tratar da linguagem oral, salienta-se que essa construção, pela criança, “não é linear e ocorre em um processo de aproximações sucessivas com a fala do outro, seja ela do pai,



da mãe, do professor, dos amigos ou aquelas ouvidas na televisão, no rádio, etc” (Brasil, 1998, p. 126). Desse modo,

[...] a ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos (Brasil, 1998, p. 127).

Considerando a necessidade de contemplar as experiências das crianças (ou a carência delas) relacionadas às práticas de leitura e escrita vivenciadas na infância, os RCNEIs (Brasil, 1998) preconizam a importância de promover um ambiente alfabetizador, no sentido de valorizar as diversas situações em que a leitura e escrita são utilizadas no cotidiano. A relevância desse ambiente alfabetizador é enfatizada, principalmente, para as crianças que não possuem, em seu ambiente familiar, experiências diárias relacionadas com a leitura e a escrita, sendo que, nesses casos, o docente se constituirá como uma referência importante (Brasil, 1998).

Assim, conforme as orientações expostas no documento em questão, cabe ao professor e à professora utilizar situações reais para uso da leitura e da escrita em que as crianças participem de forma ativa e, aos poucos, possam identificar as funções sociais envolvidas nessas ações (ler e escrever), tais como: preparar um convite para uma festa, escrever um bilhete para a reunião de pais, ler um cartaz colocado no pátio, dentre outras. Esses momentos de aprendizagem que envolvem os usos sociais expressos por meio da leitura e da escrita são considerados pelos RCNEIs (Brasil, 1998) como “eventos de letramento”, sendo que tais eventos configuram, de fato, um ambiente alfabetizador.

Logo, nota-se a presença do termo “letramento” no texto dos RCNEIs (Brasil, 1998) e, do modo como foi apresentado, se aproxima da perspectiva preconizada por Magda Soares (2016, 2021), em que o referido conceito se refere às práticas sociais de leitura e escrita presentes no cotidiano. Conforme



defende Soares (2021), para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é imprescindível que sejam desenvolvidas experiências que explorem o sistema alfabético de escrita em um contexto de letramento.

No que se refere ao ato de contar histórias, Radino (2001) enfatiza que os RCNEIs (Brasil, 1998) valorizam esse momento, especialmente, vinculado à leitura do livro, porém,

[...] a leitura de uma história pelo professor é apresentada mais como uma atividade que pode favorecer a alfabetização, do que um momento de prazer. Prioriza-se o conhecimento que se pode obter com essas histórias e não a emoção ou o prazer que elas possam despertar. A emoção que aparece é a do outro e não a da criança (Radino, 2001, p. 76).

Radino (2001) ainda pontua que as palavras “fantasia” e “criatividade” não aparecem neste capítulo do referencial, sendo que o uso de histórias contadas pelo docente é indicado mais como um elemento importante para favorecer a cognição e a alfabetização das crianças do que um momento que pode estimular as emoções, a imaginação e a criatividade. Com isso, apesar do referido documento criticar a leitura como um processo mecânico, ao mesmo tempo, enfatiza a importância do professor e da professora realizarem uma leitura linear, da maneira como se apresenta no texto, visando a assimilação da mesma pela criança (Radino, 2001).

Por mais que os RCNEIs (Brasil, 1998) tenham apresentado certa fragilidade no reconhecimento da criança como sujeito histórico e produtor de cultura, já que está centrado nos conteúdos de aprendizagem e na sistematização das experiências com a leitura e a escrita (aproximando-se da estrutura e organização do Ensino Fundamental), vale considerar a relevância de um documento, publicado na década de 1990, que expressa a necessidade de conceber objetivos, temáticas e experiências fundamentadas para organização do trabalho pedagógico de forma intencional no contexto da Educação Infantil. Tal ideia favorece a desconstrução do caráter assistencialista que ainda está enraizado no modo de conceber a primeira etapa da Educação



Básica e enfatiza a necessidade de considerar esse espaço como responsável pela formação humana e integral da criança por meio do cuidado e das práticas pedagógicas intencionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs² - (Brasil, 2010a), fixadas a partir da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, integram um documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no Brasil (Brasil, 2010b), aprovado em 2010 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

[...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares (Brasil, 2010a, p. 11).

Portanto, as análises das concepções (alfabetização e letramento) em foco serão apresentadas tendo como referência o documento geral (Brasil, 2010b), articulando as discussões com o texto que aborda a etapa da Educação Infantil (Brasil, 2010a), compreendendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010b), instituídas pela Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, representam um conjunto de fundamentos e princípios que permeia todas as fases desse período de escolarização.

Ao longo do percurso de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2010b) ocorreram algumas alterações, sendo que, a principal delas

[...] foi a alteração para nove anos do Ensino Fundamental, que significou principalmente uma ampliação do período destinado ao processo de alfabetização, já em tentativa de reverter a situação do analfabetismo brasileiro. À alfabetização, ou como muitos passaram a se referir: 'bloco da alfabetização', ficou determinado sua focalização especificamente nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, iniciado na Educação Infantil (Santos; Ribeiro, 2021, p. 53).



Portanto, para esta análise, também será utilizado o texto que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2010c), instituídas pelas Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Considerando a ampliação para o Ensino Fundamental (de acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2010b) propõem o enquadramento da alfabetização, especialmente, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (proposta já modificada em razão da publicação da Base Nacional Comum Curricular no ano de 2017).

Ao tratar do Ensino Fundamental, verifica-se, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010b), em seu artigo nº 24, que o domínio da leitura e da escrita consta nos objetivos de formação básica das crianças, sendo que precisa ocorrer, preferencialmente, nos três primeiros anos dessa etapa.

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social (Brasil, 2010b).

No entanto, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Brasil, 2010c) esclarece que essa delimitação para consolidação da alfabetização nesses três primeiros anos não significa que



durante os demais períodos escolares tais habilidades não serão exploradas (leitura e escrita).

[...] é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade (Brasil, 2010c).

O foco voltado para o processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental pauta-se, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Nove anos (Brasil, 2010c), na ideia de favorecer esse aprendizado (leitura e escrita) com um olhar atento e especial para tentar reverter o quadro do fracasso escolar que ainda acomete muitas crianças que finalizam a primeira etapa do Ensino Fundamental (anos iniciais) sem dominar a leitura e a escrita com autonomia.

No que se refere ao tempo de aprendizagem para a apropriação da leitura e da escrita, o documento que apontou uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) enfatiza a necessidade de um processo de alfabetização contínuo e articulado, afinal,

[...] assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos (Brasil, 2013, p. 121).

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em suas duas versões (Brasil, 2010b, 2013) enfatizam a relevância dos processos de alfabetização e letramento na formação dos indivíduos por meio de um percurso articulado entre as etapas da Educação Básica, sendo que a leitura



e a escrita representam aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas, em especial, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Dessa forma, é identificada, por meio dos documentos citados, a defesa de um trabalho compartilhado que favoreça a construção de uma trajetória de aprendizagem contínua, em especial, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A leitura e a escrita são concebidas como instrumentos de compreensão da realidade, sendo que o convívio que a criança possui com essas habilidades em seu ambiente familiar pode favorecer o aprendizado.

Visando a compreensão dos pressupostos gerais que fundamentam as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010b), em especial, no que se refere às concepções de alfabetização e letramento, a análise prossegue enfatizando o texto que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a) para compreender as experiências iniciais da criança com a leitura e a escrita na escola.

Ao conceber a ideia de currículo para a Educação Infantil, as DCNEIs (Brasil, 2010a) o definem como

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades [...] (Brasil, 2010a, p. 12).

Neste sentido, a criança, centro do planejamento curricular, é concebida como um sujeito histórico e de direitos que se desenvolve por meio das interações, relações e práticas cotidianas que são oferecidas a elas e estabelecidas com as pessoas com as quais convive, ou seja, adultos e crianças de diferentes idades nos diversos grupos e contextos culturais das quais fazem parte (Brasil, 2010a). Desse modo, conforme enfatizado pelas DCNEIs (Brasil, 2010a), por meio de situações distintas em que experimenta e vivencia o mundo ao seu redor, assim como a sua identidade no plano pessoal e coletiva, a criança produz cultura.



Em relação à proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, as DCNEIs (Brasil, 2010a) preconizam que o objetivo principal consiste em promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, com o propósito de garantir que tenham acesso a “processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças” (Brasil, 2010a, p. 18).

Observa-se que as referidas Diretrizes (Brasil, 2010a) enfatizam a necessidade de que o processo de construção das experiências infantis, nesta fase, esteja permeado pela familiaridade com as diferentes linguagens. Tal elemento é destacado em vários trechos do documento em questão, sendo que, ao tratar da organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular, a familiaridade com as diferentes linguagens é retomada como parte de um conjunto de aprendizagens explorados com as crianças, pontuando que os docentes que atuam nesta etapa escolar precisam promover condições de organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e das interações durante as atividades, possibilitando que a criança se expresse de diferentes formas, inclusive, na oralidade e/ou língua de sinais e em suas primeiras tentativas de escrita (Brasil, 2010a).

Assim, verifica-se que as DCNEIs (Brasil, 2010a) explicitam a presença das experiências de leitura e escrita durante o processo de aprendizagem de maneira articulada com as diferentes linguagens e modos de expressão inerentes ao universo infantil. Essas experiências, promotoras de aprendizagem, objetivam favorecer a comunicação a partir de diferentes formas de expressão, ou seja, por meio de “imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas” (Brasil, 2013, p. 94).



A linguagem verbal, composta pela linguagem oral e escrita, é preconizada pelas DCNEIs (Brasil, 2010a) como um bem cultural em que a criança tem direito, já que representa um instrumento essencial para expressão de sentimentos, ideias etc. Sobre o processo de aquisição da linguagem oral, a orientação do documento em questão é que seja desenvolvido de maneira planejada e intencional, já que depende das possibilidades oferecidas às crianças para observarem e participarem, diariamente, de situações comunicativas diversas.

Neste percurso, a linguagem escrita também se faz presente e se constitui como objeto de interesse da criança, afinal, vivemos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, em que a língua escrita está cada vez mais presente. De tal modo, as crianças, muitas vezes, já se familiarizaram com a escrita antes do ingresso na escola (Brasil, 2010a).

Ao tratar das especificidades da apropriação da linguagem verbal (oral e escrita), são valorizadas pelas DCNEIs (Brasil, 2010a, p. 25) experiências que

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...] IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

Os três itens indicados acima remetem à ideia de promover a imersão da criança, por meio da manifestação das diferentes linguagens, em uma atmosfera ampla de relações com as distintas possibilidades de expressão e comunicação em situações contextualizadas e dotadas de sentido. Ao considerar a necessidade do “convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010a, p. 25), tal aspecto favorece a aproximação das aprendizagens infantis com as funções sociais da leitura e da escrita, contribuindo com a atribuição de sentidos para as ações de ler e escrever em determinada sociedade.



Tais considerações permitem inferir que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a) pontuam novas perspectivas para conceber as experiências com leitura e a escrita, no que concerne, principalmente, à intencionalidade da ação docente nesse processo. Ademais, o documento em questão considera a necessidade de explorar as diferentes linguagens, valorizando a formação humana da criança, como um sujeito histórico e de direitos, em uma perspectiva articulada e que considere as suas diferentes formas de expressão.

Do mesmo modo, no que diz respeito aos avanços que podem ser identificados em relação ao RCNEI (Brasil, 1998), as DCNEIs (Brasil, 2010a) ampliam a compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos, produtor de cultura, reconhecendo a necessidade de conceber as especificidades infantis, como a interação e a brincadeira, por exemplo, como eixos principais de toda ação pedagógica realizada com as crianças no contexto escolar.

Ademais, é possível observar pelas análises das práticas requeridas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a necessidade de promover tais experiências de modo intencional, em um contexto que valorize e explore as funções sociais da leitura e da escrita. Contudo, no texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a) os termos “alfabetização” e “letramento” não são mencionados em nenhum momento.

A ausência de tais termos sugere algumas reflexões e pode ser justificada por motivos diversos, porém, tendo em vista a defesa do documento (Brasil, 2010a) em conceber as especificidades infantis como centro das ações pedagógicas, acredita-se que tal supressão seja em razão da necessidade de não caracterizar a Educação Infantil como um espaço em que a alfabetização e o letramento sejam concebidos do modo como são tratados no Ensino Fundamental, ou seja, com ações sistematizadas e caracterizadas como “ensino”.

Neste sentido, acredita-se que a não identificação explícita dos termos em questão permita a compreensão de que as experiências com a leitura e a



escrita na Educação Infantil não sejam caracterizadas de maneira engessada e sistematizada. Tal supressão também pode estar relacionada à ideia corrente de que “não se deve alfabetizar na Educação Infantil”, pois, dependendo do modo como essa concepção é sustentada, o risco existente é de esvaziar a essência da infância das práticas pedagógicas voltadas para bebês e crianças pequenas.

Vale destacar que as DCNEIs (Brasil, 2010a) permanecem vigentes e atuam de modo complementar à Base Nacional Comum Curricular - BNCC - (Brasil, 2018), atual documento curricular normativo que visa orientar a elaboração das propostas curriculares dos sistemas e redes de ensino no contexto da Educação Básica.

Sem desconsiderar elementos que são cruciais na análise crítica da BNCC (Brasil, 2018), entre divergências e convergências sobre a sua implementação no âmbito da educação brasileira, destaca-se a antecipação da “consolidação” da alfabetização para o final do 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Esse posicionamento interfere na maneira de conceber a apropriação da leitura e da escrita no cenário da Educação Básica exercendo influências no campo da Educação Infantil. Assim, no intuito de favorecer a compreensão dessas relações no âmbito da cultura escrita serão apresentados os preceitos que orientam a atuação pedagógica nesse quesito na primeira etapa da Educação Básica conforme a BNCC (Brasil, 2018).

Para a etapa da Educação Infantil, a organização do documento em questão está pautada em “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento” que são distribuídos pelos “Campos de Experiências”, sendo que, para cada Campo de Experiência, são apresentados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dispostos em três grupos (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), delimitados por faixa etária.

No que se refere à estrutura e organização da BNCC (Brasil, 2018), no âmbito da Educação Infantil, verifica-se que o referido documento está pautado, principalmente, no texto das DCNEIs (Brasil, 2010a) sendo que, no que



diz respeito à vigência legal desses materiais, a BNCC é concebida de modo complementar às DCNEIs (Brasil, 2010a), visando promover continuidade ao processo de elaboração de um currículo para a primeira etapa da Educação Básica, intenção que já constava no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Os princípios contemplados na BNCC (Brasil, 2018) e que se constituem como eixos norteadores da Educação Infantil são as interações e a brincadeira, assim como nas DCNEIs (Brasil, 2010c), e denotam “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2018, p. 37).

Considerando esses dois eixos principais, são apresentados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para orientar os processos educativos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Após a apresentação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, observa-se, no texto da BNCC (Brasil, 2018), um trecho que busca enfatizar a necessidade da intencionalidade educativa no âmbito da Educação Infantil, destacando que a

[...] concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p. 38).

Na apresentação dos seis direitos de aprendizagem, observa-se que são mencionadas algumas habilidades que denotam proximidade ao universo da leitura e da escrita, mais especificamente, no quarto e no quinto direito. Os direitos citados são apresentados a seguir.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes



sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2018, p. 38, grifo da autora).

Nos direitos relacionados acima, verificou-se, no primeiro, dentre os vários elementos citados, a menção do termo “palavras” como componente desse processo de exploração das crianças, já que na Educação Infantil, o uso da palavra está em construção, tanto na modalidade oral como escrita. Nesse mesmo direito, a palavra “escrita” também aparece como possibilidade de incorporar os saberes da cultura. Já no segundo direito, encontra-se a expressão “diferentes linguagens”, e, assim como consta nas DCNEIs (Brasil, 2010a), o documento reafirma a necessidade de que a comunicação da criança seja viabilizada para promover diferentes formas de manifestação e interação.

Nos cinco Campos de Experiências citados no documento em questão, a definição e a denominação de cada um deles também se baseia “no que dispõem as DCNEIs (Brasil, 2010a) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências” (Brasil, 2018 p. 40). Verifica-se que tais campos são estabelecidos por meio do agrupamento de experiências que compreendem determinada área do conhecimento e se “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2018, p. 40).

Será tratado, no presente texto, o Campo de Experiência intitulado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, já que nele constam considerações explícitas para as vivências com a linguagem verbal (linguagem oral e escrita) e as experiências de leitura e escrita.

Considerando o processo de desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento, o referido campo evidencia a necessidade de participação



do sujeito em situações comunicativas desde bebê por meio das primeiras formas de interação que estabelecem com o mundo ao seu entorno e vão, progressivamente, ampliando e enriquecendo as possibilidades, apropriando-se da língua materna.

Em relação à cultura escrita, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que a curiosidade da criança é manifestada desde antes do ingresso na escola, já que, muitas vezes, ela está imersa em situações de uso da leitura e da escrita em seu ambiente familiar e “vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores” (Brasil, 2018, p. 42). Para a imersão na cultura escrita no contexto da Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2018) sugere que esse trabalho tenha como ponto de partida o que as crianças conhecem, assim como as curiosidades que elas manifestam nas atividades cotidianas.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” são organizados em três grupos, por faixa etária (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), compreendendo uma trajetória progressiva das aprendizagens apresentadas. Por meio da análise dos referidos objetivos, verificou-se que a imersão em vivências de leitura e escrita são propostas desde a faixa etária de zero a seis meses de idade (bebês), a partir da participação em experiências distintas que permitam o contato com situações em que tais habilidades são utilizadas, assim como os portadores textuais.

As situações propostas se configuram, por exemplo, como a escuta da leitura de poemas e músicas, a possibilidade de ouvir histórias contadas pelo adulto, observando as ilustrações e o modo como o leitor pode fazer uso de certos comportamentos nesses momentos (Brasil, 2018). Verifica-se, ainda, a valorização da escuta de textos que contemplem diferentes gêneros textuais, além do conhecimento e a manipulação de materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores, tais como livros, revistas, gibis etc.



A familiaridade com a leitura e a escrita prossegue na etapa delimitada para crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), por meio do envolvimento em experiências que permitam, por exemplo, identificar rimas em poemas e cantigas, diferenciar a escrita de ilustrações, se envolver com a história narrada para compreendê-la, dentre outros objetivos. A valorização do uso de diferentes gêneros textuais aparece, novamente, visando promover a identificação dos seus usos sociais, buscando ampliar o contato da criança com a diversidade de gêneros existentes. Além disso, é proposto que esse manuseio e o contato com os suportes de escrita possam orientar a produção de desenhos e do traçado de letras e outros sinais gráficos.

Para a faixa etária das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), a interação com as práticas de leitura e escrita prossegue enfatizando o contato com os livros, a criação de brincadeiras cantadas, assim como o reconto de histórias, tanto na modalidade oral como escrita. Nessa fase, é mencionada a escrita espontânea como possibilidade de expressão da criança e na produção do reconto escrito o professor e a professora podem atuar como escribas das crianças.

Interessante observar que, após a análise do texto da BNCC (Brasil, 2018) que compreende a etapa da Educação Infantil, assim como a busca pelos termos/concepções de alfabetização e letramento nele presentes, verificou-se que, em nenhum momento do texto, as palavras “alfabetização” e “letramento” apareceram nesse item. Foram mencionadas experiências nas quais as crianças podem vivenciar, desde bebês, o contato com situações de uso da leitura e da escrita, mas sem o apoio de uma fundamentação teórica e científica consistente para dar sustentação a tais encaminhamentos.

Ao tratar da inserção da criança em situações contextualizadas e que representam a função social das ações de ler, escrever e se comunicar por meio da oralidade, por exemplo, compreende-se a proximidade dessa proposta indicada na BNCC (Brasil, 2018) com a perspectiva teórica do letramento defendida por Magda Soares (2021, 2016), em que o processo de aprendizagem



da leitura e da escrita não ocorre desvinculado dos seus usos em determinada cultura. Porém, não há menção ao termo letramento e, nem mesmo, a ampliação das possibilidades dessa perspectiva para a consolidação de experiências infantis com a cultura escrita por meio de um aporte teórico e científico.

O termo alfabetização, como mencionado, também não é encontrado em nenhum trecho, neste item do documento. Constam, de modo específico, no Campo de Experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (e nos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem a ele elencados) a indicação de propostas com o objetivo de familiarizar as crianças por meio de situações em que a leitura, a escrita e a oralidade são utilizadas no cotidiano. Não são apresentados princípios teóricos e científicos explícitos relativos ao processo inicial de apropriação da leitura e da escrita para sustentar os aspectos retratados no documento.

Vale ressaltar que a ausência de tais termos – alfabetização e letramento – no texto da BNCC (Brasil, 2018) não pressupõe que tais concepções não estejam ali presentes. Tais concepções estão, ainda que de forma implícita, dialogando e orientando o trabalho pedagógico com as experiências de leitura e escrita na Educação Infantil. O surgimento dos termos “alfabetização” e “letramento” (no caso do texto da BNCC, observa-se também o uso do termo “letramentos”) ocorre quando se inicia o item que aborda a etapa do Ensino Fundamental do documento em questão.

A supressão dos termos alfabetização e letramento na BNCC (Brasil, 2018) no tópico que aborda a Educação Infantil sugere algumas análises (e incoerências) a respeito do que se espera das experiências vivenciadas pelas crianças na primeira etapa da Educação Básica. Tal fato pode ser justificado em razão da necessidade de considerar que a Educação Infantil representa um espaço dotado de especificidades para a infância, sem a devida sistematização do trabalho pedagógico pautado na apropriação da leitura e da escrita. Porém, tal perspectiva não isenta a necessidade da indicação de fundamentos



teóricos e científicos consistentes que subsidiem a compreensão do trabalho pedagógico na infância na área em discussão.

Logo, quando se trata da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, várias lacunas são identificadas nos documentos analisados (RCNEI, DCNEI e BNCC) tendo em vista as inconsistências observadas no que concerne às orientações de cunho pedagógico e à sustentação teórica e científica que possa favorecer uma compreensão mais adequada das especificidades da criança e como potencializar a sua entrada no universo da cultura escrita.

Mesmo com o reconhecimento dessa relevância, percebe-se que ainda não há um consenso sobre o lugar que a leitura e a escrita podem ocupar na vida das crianças, tanto no contexto escolar como fora dele. Ademais, acrescenta-se a essa discussão o fato de que no âmbito da Educação Infantil

[...] concorrem distintas formas de relação com o ensino fundamental, que vão desde a busca por funções e práticas específicas à subordinação de conteúdos e metodologias adotados no ensino fundamental. Nas sociedades contemporâneas, as práticas de leitura e escrita na educação infantil materializam grande parte dessas disputas, tanto pelo valor dado à alfabetização, devido ao viés grafocêntrico no qual se organizam, quanto pela ideia de produtividade, de abreviação do tempo livre, de exigência de produtos que comprovem resultados de investimentos feitos (Nunes; Corsino, 2019, p. 104).

Os aspectos mencionados sugerem a construção de um olhar mais atento para as experiências de leitura e escrita que são desenvolvidas no espaço escolar propagadas pelos documentos curriculares oficiais aqui apresentados, tendo em vista que vários estudos da área têm indicado que tais experiências, além de promissoras, são primordiais no âmbito da Educação Infantil, pois favorecem, precocemente, o contato com vivências significativas que darão sustentação para a apropriação desses conhecimentos ao longo de toda a vida (Albuquerque; Ferreira, 2020, Amorim, *et al.*, 2019, Moraes; Silva; Nascimento, 2020; Neves; Castanheira; Gouvêa, 2015, Nunes; Corsino, 2019).

Afinal, quais experiências podem ser desenvolvidas na infância para promover a aproximação com a cultura escrita de modo significativo e



prazeroso? Essa questão não possui uma única resposta, e pode ser esclarecida por meio de diferentes enfoques, considerando as inúmeras abordagens que visam oferecer sustentação teórica e científica a esse propósito.

No entanto, os documentos curriculares oficiais possuem um importante papel nesse cenário, tendo em vista a função normativa que muitos deles exercem quando se trata da organização das propostas pedagógicas nas escolas brasileiras. Por esse motivo, é relevante e necessário desenvolver leituras críticas e análises consistentes desses textos para ser possível compreender as concepções empregadas e realizar escolhas mais condizentes com as especificidades infantis e a realidade das instituições escolares em diferentes contextos.

Considerações finais

Dentre as experiências vivenciadas na Educação Infantil, a aproximação com a cultura escrita representa um ponto de destaque, já que, em muitos casos, as primeiras experiências significativas e formais da criança com a leitura e a escrita acontecem ao ingressar na escola.

Essas experiências são alvo de discussão e debate entre os pesquisadores que se dedicam ao estudo do percurso inicial da alfabetização na infância, revelando posicionamentos distintos no que concerne à abordagem das práticas pedagógicas de leitura e escrita no âmbito da Educação Infantil.

Foram analisados, por meio da pesquisa documental, os documentos curriculares oficiais mais relevantes e que visaram orientar (e ainda norteiam) o trabalho educativo no contexto da Educação Infantil desde a década de 1990: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Na análise em questão, foi possível identificar fragilidades no que concerne ao posicionamento teórico e científico dos documentos oficiais sobre as experiências de leitura e escrita na infância, demonstrando a descontinuidade



das políticas educacionais brasileiras, especialmente, as que são voltadas para alfabetização no contexto da Educação Básica.

Os três documentos (RCNEI, DCNEI, BNCC) preconizam, cada um a seu modo, a valorização da aproximação da criança com a cultura escrita, porém, ainda que priorizem as especificidades infantis, apresentam inconsistência e descompasso, pois não se apoiam em um posicionamento teórico e científico, claro e consistente sobre a abordagem das experiências de leitura e escrita na primeira etapa da Educação Básica.

De um modo geral, esse cenário reflete os desafios para a construção de uma identidade para a Educação Infantil, durante a história da Educação Brasileira, como um espaço de aprendizagem, de fato, orientado para a formação humana e integral da criança, com o viés do cuidar e educar como indissociáveis da prática pedagógica intencional, por meio de um trabalho educativo que valorize a infância e o brincar como atividade central.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Práticas de ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil no Brasil e na França e os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e159401, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698159401>

AMORIM, Américo Nobre Gonçalves Ferreira et al.. Habilidades iniciais de leitura e escrita na educação infantil: amostra de desempenho no Nordeste do Brasil para obtenção de referenciais específicos por região. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 21, n. 5, e13219, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921513219>

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**: introdução. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos art. 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. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC: SEB: DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC: SEB, 2010a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 mar. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio, GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, e250018, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2026.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 215-244, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3wGn9QPBWTPfHLsKvtz4tRB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2026.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na Educação Infantil: contextos e práticas em diálogo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.49, n. 174, p. 100-129, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109> Acesso em: 10 abr. 2026.

RADINO, Gloria. Oralidade: um estado de escritura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 2, p. 73-79, jul./dez. 2001.

SANTOS, Eloise Andréia dos Santos; RIBEIRO, Éllen Lisbôa Moreira. Concepções de alfabetização nas DCNs e na BNCC: duas linhas paralelas ou convergentes? **Work. Pap. Linguíst.**, Trindade, v. 22, n. 1, p. 50-77, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2021e71342>

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

Notas

- 1 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- 2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.





Como citar

OJA-PERSICHETO, A. J. Educação infantil em foco: o que dizem os documentos curriculares oficiais sobre as experiências de leitura e escrita. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-31, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54664>.

Submetido em: 20 de fevereiro de 2026

Aceito em: 06 de abril de 2026

Publicado em: 21 de maio de 2026

CRediT

Reconhecimentos:	Não se aplica
Financiamento:	Não se aplica
Conflito de interesses:	A autora certifica que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética:	Não se aplica
Contribuição dos autores:	OJA, A. J. afirma ter realizado conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, supervisão, visualização, redação (preparação do rascunho original) e redação (revisão e edição).

Equipe Editorial

Editora de Seção:	Letícia Bassetto Secorum
Membro da Equipe de Produção:	Daniella Caroline R. R. F. Mesquita
Assistente de Editoração:	Martinho Gilson Cardoso Chingulo e Cristiane Ferreira de Moura - Escritório de Apoio ao Editor Científico
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

