

La educación infantil en el punto de mira: qué dicen los documentos curriculares oficiales sobre las experiencias de lectura y escritura¹

Aline Juliana Oja-Persicheto ^I  

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.

I. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Brasil. Profesora Asistente de la Universidad 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.



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

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.



Introducción

En el escenario de la educación brasileña, se observa un largo recorrido de luchas y conquistas para la construcción de la identidad de la Educación Infantil como un espacio formal de aprendizaje que requiere profesionales con formación cualificada para el desarrollo de un trabajo dotado de intencionalidad pedagógica y, verdaderamente, comprometido con la infancia y sus especificidades.

A lo largo de esta trayectoria, el esfuerzo por la construcción de un currículo para la Educación Infantil también ha sido objeto de innumerables estudios y discusiones, así como parte de la iniciativa de las diferentes instancias gubernamentales para subsidiar proyectos orientados a esta finalidad, con el propósito de garantizar la consolidación de presupuestos teóricos y prácticos que fundamenten y orienten el trabajo pedagógico desarrollado con los niños en esta etapa.

Entre los principales problemas identificados en el transcurso de la escolarización básica, las dificultades relacionadas con la alfabetización de los niños han sido un tema recurrente, constituyendo el foco de diversos estudios y de reportajes difundidos en los medios de comunicación.

De hecho, considerando la complejidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en el contexto brasileño, no sería posible identificar un único motivo o una etapa escolar específica en la que tales impasses y dificultades se manifiesten de manera más evidente. En realidad, es necesario comprender que el proceso de escolarización a lo largo de la Educación Básica, iniciado formalmente en la Educación Infantil, representa una trayectoria que necesita ser concebida de modo continuo y progresivo, considerando las especificidades de cada etapa.

Cuando se trata de la alfabetización de los niños, se percibe el énfasis otorgado a los primeros años de la escolarización primaria (1.º al 5.º año), en detrimento de experiencias intencionales de lectura y escritura desarrolladas en



la Educación Infantil (Albuquerque; Ferreira, 2020; Amorim et al., 2019; Morais; Silva; Nascimento, 2020; Neves; Castanheira; Gouvêa, 2015; Nunes; Corsino, 2019). No obstante, se destaca la necesidad de profundizar las discusiones sobre las experiencias de lectura y escritura en el contexto de la Educación Infantil, fortaleciendo el reconocimiento de esta etapa escolar como un espacio potencialmente relevante de desarrollo y aprendizaje durante la infancia.

Con el propósito de contribuir a este objetivo, la presente investigación presenta un recorte de los resultados de una investigación teórica de naturaleza bibliográfica y documental de posdoctorado, cuyo objetivo principal fue analizar el recorrido legal y científico del proceso de consolidación de la Educación Infantil como parte de la Educación Básica, en la última década (2010-2020), así como la construcción de su identidad como espacio de aprendizaje y cuidado, orientado a la formación humana y al desarrollo del niño, con énfasis en las prácticas de Letramento, Alfabetización y Ludicidad.

En el ámbito de la investigación documental, fueron analizados los principales documentos curriculares oficiales que orientaron, y aún orientan, el trabajo educativo en las instituciones escolares de Educación Infantil: los Referenciales Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 1998), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2010a) y la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018). La referida investigación buscó identificar la presencia/ausencia de los términos “alfabetización” y “letramento” en los textos de las propuestas, así como otras palabras/ expresiones relacionadas con el proceso de apropiación de la lectura y la escritura.

El análisis de los términos y de las palabras en cuestión fue realizado con el propósito de comprender cómo dichos documentos curriculares orientadores conciben la presencia de la lectura y la escritura en la Educación Infantil y cuáles son los desdoblamientos que estas concepciones poseen para fundamentar y cualificar el trabajo pedagógico en el campo de la cultura escrita en esta etapa escolar.



Metodología

El enfoque de la presente investigación se caracterizó como cualitativo y exploratorio (Minayo, 2002). En lo que se refiere al diseño de la investigación, considerando los procedimientos técnicos de recolección y análisis de datos, el estudio fue desarrollado en dos fases principales: la primera, de carácter documental y, la segunda, bibliográfica. En el presente texto se presentarán los datos de la investigación documental (Gil, 2002).

Fueron consideradas como fuentes para la recolección de datos, en el ámbito de la investigación documental, los documentos oficiales, específicamente las propuestas curriculares nacionales para la Educación Infantil a partir de la década de 1990: los Referenciales Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 1998), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2010a) y la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018).

Considerando el propósito de analizar el modo en que las experiencias de lectura y escritura son tratadas en los documentos anteriormente mencionados, la investigación documental desarrollada buscó identificar la presencia de los términos “alfabetización” y “letramento” en los textos de las propuestas, así como otras palabras/expresiones relacionadas con el proceso de apropiación de la lectura y la escritura.

Para el análisis de los datos, se realizó un estudio progresivo por medio de sucesivas lecturas, considerando que

[...] la tarea de análisis implica, en un primer momento, la organización de todo el material, dividiéndolo en partes, relacionando esas partes y procurando identificar en él tendencias y patrones relevantes. En un segundo momento, esas tendencias y patrones son reevaluados, buscándose relaciones e interferencias en un nivel de abstracción más elevado (Lüdke; André, 1986, p. 45).

Después del análisis del texto de los documentos y de la identificación de las referidas palabras, expresiones y concepciones, se buscó comprender



tanto los avances como las lagunas de las propuestas curriculares en lo que concierne a las experiencias de lectura y escritura en la Educación Infantil.

Para iniciar la conversación...

La Educación Infantil es reconocida actualmente en el escenario brasileño como la primera etapa de la Educación Básica y representa una fase importante para la formación humana y el desarrollo del niño. Sin embargo, esta etapa escolar no recibió la debida atención del poder público durante mucho tiempo, caracterizándose por un perfil asistencialista, sin la presencia de profesionales cualificados para actuar en el trabajo educativo con bebés y niños pequeños.

En este recorrido, los principales documentos curriculares orientadores del trabajo educativo en las escuelas de Educación Infantil, por medio de sus concepciones y características, contribuyeron, cada uno a su manera, a la consolidación de la identidad de esta etapa escolar como un espacio orientado al cuidado y a la formación integral del niño. Entre estos documentos, se destacan: los Referenciales Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (BRASIL, 1998), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (BRASIL, 2010a) y la Base Nacional Común Curricular (BRASIL, 2018). Cada propuesta, considerando el contexto histórico y temporal en que fue publicada, tuvo como objetivo orientar y subsidiar, por medio de diferentes perspectivas teóricas y prácticas, las experiencias de aprendizaje orientadas a la educación formal durante la infancia.

Entre las experiencias vividas en la Educación Infantil, la aproximación a la cultura escrita representa un punto destacado, ya que, muchas veces, los primeros contactos significativos y formales con la lectura y la escritura ocurren cuando los niños ingresan a la escuela.

Sin embargo, al abordar las experiencias de lectura y escritura en el espacio escolar durante la infancia, encontramos posicionamientos distintos, especialmente en lo que se refiere a las metodologías y perspectivas teóricas/



prácticas que sustentan el trabajo pedagógico en este período. Mientras algunas perspectivas defienden el uso de intervenciones pedagógicas más directivas en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, otras se posicionan en el sentido de valorar las acciones espontáneas de los niños.

En este escenario, entran en discusión las concepciones de alfabetización y letramento que, dependiendo de la manera en que son concebidas e incorporadas en las propuestas curriculares y en el trabajo educativo de las escuelas, denotan diferentes posturas en lo que concierne a los encaminamientos de las experiencias iniciales con la lectura y la escritura en la Educación Infantil.

Considerando el propósito de comprender las perspectivas que orientan las experiencias de lectura y escritura, teniendo en cuenta las concepciones de alfabetización y letramento presentes en las propuestas curriculares citadas al inicio de este apartado, se desarrolló una investigación documental para identificar la presencia de los términos “alfabetización” y “letramento” en los textos de las propuestas, así como otras palabras/expresiones relacionadas con el proceso de apropiación de la lectura y la escritura.

En lo que concierne a los conceptos de alfabetización y letramento, vale destacar la polisemia de los términos, dependiendo del referencial teórico adoptado. En el presente estudio, tales concepciones tuvieron como referencia los estudios de Magda Soares, quien comprende la alfabetización como

[...] el aprendizaje de un sistema de representación, en el que signos (grafemas) representan, no codifican, los sonidos del habla (los fonemas). Aprender el sistema alfabético no es aprender un código, memorizando relaciones entre letras y sonidos, sino comprender lo que la escritura representa y la notación con la que, arbitraria y convencionalmente, son representados los sonidos del habla, los fonemas (Soares, 2021, p. 10, énfasis de la autora).

El concepto de letramento es “entendido como el desarrollo explícito y sistemático de habilidades y estrategias de lectura y escritura” (Soares, 2021, p. 12), es decir, representa el estado o la condición que adquiere tanto un grupo



social como un individuo en razón de haberse apropiado de la lectura y la escritura (Soares, 2003).

A continuación, serán presentados los resultados de los análisis en cada documento.

Resultados y discusión

Los Referenciales Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 1998) fueron publicados en tres volúmenes (1- Introducción, 2- Formación Personal y Social y 3- Conocimiento del Mundo), siendo que el tercero de ellos, titulado “Conocimiento del Mundo”, presenta, entre sus objetos de conocimiento, un apartado denominado “Lenguaje oral y escrito”. Conforme consta en la introducción del ítem mencionado,

[...] el aprendizaje del lenguaje oral y escrito es uno de los elementos importantes para que los niños amplíen sus posibilidades de inserción y participación en las diversas prácticas sociales. El trabajo con el lenguaje constituye uno de los ejes básicos en la educación infantil, dada su importancia para la formación del sujeto, para la interacción con las otras personas, en la orientación de las acciones de los niños, en la construcción de muchos conocimientos y en el desarrollo del pensamiento (Brasil, 1998, p. 117).

De esta manera, los RCNEIs² orientan que la Educación Infantil necesita constituirse como un espacio que promueva experiencias significativas en el trabajo relativo al aprendizaje de la lengua, permitiendo ampliar las capacidades de comunicación y expresión, así como el acceso al mundo letrado por parte de los niños, mediante el “desarrollo gradual de las capacidades asociadas a las cuatro competencias lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir” (Brasil, 1998, p. 117).

Los RCNEIs presentan, en el tercer volumen en cuestión, un capítulo que indica las peculiaridades del trabajo con el lenguaje oral y escrito en el contexto de la Educación Infantil, abordando las siguientes temáticas: “Presencia del Lenguaje Oral y Escrito en la Educación Infantil: ideas y prácticas corrientes”; “El niño y el lenguaje” (conteniendo los ítems: Desarrollo del lenguaje oral y



Desarrollo del lenguaje escrito); “Objetivos” (organizados por grupo etario – niños de cero a tres años y niños de tres a seis años); “Contenidos” (organizados por grupo etario – niños de cero a tres años y niños de tres a seis años); las “Orientaciones Didácticas” (organizadas por grupo etario – niños de cero a tres años y niños de tres a seis años, presentando orientaciones para Hablar y escuchar; Prácticas de Lectura y Prácticas de escritura); “Orientaciones Generales para el profesor” (Ambiente alfabetizador, Organización del tiempo; Los recursos didácticos y su utilización) y, finalmente, el ítem “Evaluación, Registro y Evaluación Formativa”.

En lo que se refiere a las experiencias iniciales con la cultura escrita retratadas en los presupuestos teóricos y prácticos de los RCNEIs (Brasil, 1998), se verifica la tendencia a no concebir este proceso de aprendizaje como algo “mecánico”, siendo presentadas algunas críticas a los métodos de enseñanza centrados en la copia y con énfasis en el desarrollo de actividades que exploran la coordinación motora mediante el entrenamiento de habilidades sensoriomotoras, de percepción y de memorización (Radino, 2001). Tales aspectos se aproximan a la idea de alfabetización defendida por Magda Soares y que se relaciona con la comprensión de un sistema de representación de escritura alfabética, en una determinada cultura, e implica procedimientos de enseñanza específicos orientados a que este aprendizaje se consolide (Soares, 2021).

De acuerdo con Radino (2001), además del reconocimiento del niño como sujeto activo en el proceso de construcción de su conocimiento, los RCNEIs (Brasil, 1998) destacan que el aprendizaje de la lectura y la escritura representa un largo recorrido de desarrollo compuesto por prácticas sociales relativas a estas habilidades (leer y escribir), así, “la alfabetización representa la construcción de un conocimiento de naturaleza conceptual. El niño necesita reconocer no solo lo que la escritura representa, sino la forma mediante la cual ella representa el lenguaje” (Radino, 2001, p. 75).



Esto significa que la alfabetización no es el desarrollo de capacidades relacionadas con la percepción, memorización y entrenamiento de un conjunto de habilidades sensoriomotoras. Es, antes bien, un proceso en el cual los niños necesitan resolver problemas de naturaleza lógica hasta llegar a comprender de qué forma la escritura alfabética en portugués representa el lenguaje, y así poder escribir y leer por sí mismos (Brasil, 1998, p. 122).

A partir de la lectura del documento en cuestión, al tratar del lenguaje oral, se destaca que esta construcción, por parte del niño, “no es lineal y ocurre en un proceso de aproximaciones sucesivas con el habla del otro, sea este el padre, la madre, el profesor, los amigos o aquellas escuchadas en la televisión, en la radio, etc.” (Brasil, 1998, p. 126). De este modo,

[...] la ampliación de sus capacidades de comunicación oral ocurre gradualmente, mediante un proceso de idas y vueltas que involucra tanto la participación de los niños en las conversaciones cotidianas, en situaciones de escucha y canto de canciones, en juegos, etc., como la participación en situaciones más formales de uso del lenguaje, como aquellas que implican la lectura de textos diversos (Brasil, 1998, p. 127).

Considerando la necesidad de contemplar las experiencias de los niños (o la carencia de ellas) relacionadas con las prácticas de lectura y escritura vividas en la infancia, los RCNEIs (Brasil, 1998) preconizan la importancia de promover un ambiente alfabetizador, en el sentido de valorar las diversas situaciones en que la lectura y la escritura son utilizadas en la vida cotidiana. La relevancia de este ambiente alfabetizador es enfatizada, principalmente, para los niños que no poseen, en su ambiente familiar, experiencias diarias relacionadas con la lectura y la escritura, siendo que, en estos casos, el docente se constituirá como una referencia importante (Brasil, 1998).

Así, conforme las orientaciones expuestas en el documento en cuestión, corresponde al profesor y a la profesora utilizar situaciones reales para el uso de la lectura y la escritura en las que los niños participen de forma activa y, poco a poco, puedan identificar las funciones sociales implicadas en estas acciones (leer y escribir), tales como: preparar una invitación para una fiesta, escribir una nota para la reunión de padres, leer un cartel colocado en el patio, entre



otras. Estos momentos de aprendizaje que implican los usos sociales expresados mediante la lectura y la escritura son considerados por los RCNEIs (Brasil, 1998) como “eventos de letramento”, siendo que tales eventos configuran, de hecho, un ambiente alfabetizador.

Por lo tanto, se observa la presencia del término “letramento” en el texto de los RCNEIs (Brasil, 1998) y, del modo en que fue presentado, se aproxima a la perspectiva preconizada por Magda Soares (2016, 2021), en la que el referido concepto se refiere a las prácticas sociales de lectura y escritura presentes en la vida cotidiana. Conforme defiende Soares (2021), para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, es imprescindible que se desarrollen experiencias que exploren el sistema alfabético de escritura en un contexto de letramento.

En lo que se refiere al acto de contar historias, Radino (2001) enfatiza que los RCNEIs (Brasil, 1998) valorizan este momento, especialmente vinculado a la lectura del libro, sin embargo,

[...] la lectura de una historia por el profesor es presentada más como una actividad que puede favorecer la alfabetización, que como un momento de placer. Se prioriza el conocimiento que se puede obtener con estas historias y no la emoción o el placer que ellas puedan despertar. La emoción que aparece es la del otro y no la del niño (Radino, 2001, p. 76).

Radino (2001) aún señala que las palabras “fantasía” y “creatividad” no aparecen en este capítulo del referencial, siendo que el uso de historias contadas por el docente es indicado más como un elemento importante para favorecer la cognición y la alfabetización de los niños que como un momento que puede estimular las emociones, la imaginación y la creatividad. Con ello, a pesar de que el referido documento critique la lectura como un proceso mecánico, al mismo tiempo enfatiza la importancia de que el profesor y la profesora realicen una lectura lineal, de la manera en que se presenta en el texto, visando su asimilación por parte del niño (Radino, 2001).

Por más que los RCNEIs (Brasil, 1998) hayan presentado cierta fragilidad en el reconocimiento del niño como sujeto histórico y productor de cultura, ya que están centrados en los contenidos de aprendizaje y en la sistematización



de las experiencias con la lectura y la escritura (aproximándose a la estructura y organización de la Enseñanza Fundamental), vale considerar la relevancia de un documento, publicado en la década de 1990, que expresa la necesidad de concebir objetivos, temáticas y experiencias fundamentadas para la organización del trabajo pedagógico de forma intencional en el contexto de la Educación Infantil. Tal idea favorece la deconstrucción del carácter asistencialista que aún está arraigado en la manera de concebir la primera etapa de la Educación Básica y enfatiza la necesidad de considerar este espacio como responsable de la formación humana e integral del niño mediante el cuidado y las prácticas pedagógicas intencionales.

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil - DCNEIs³ - (Brasil, 2010a), establecidas a partir de la Resolución n° 5 del 17 de diciembre de 2009, integran un documento que define las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica en Brasil (Brasil, 2010b), aprobado en 2010 por el Consejo Nacional de Educación (CNE).

[...] Las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil se articulan con las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Básica y reúnen principios, fundamentos y procedimientos definidos por la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación, para orientar las políticas públicas en el área y la elaboración, planificación, ejecución y evaluación de propuestas pedagógicas y curriculares (Brasil, 2010a, p. 11).

Por lo tanto, los análisis de las concepciones (alfabetización y letramento) en foco serán presentados tomando como referencia el documento general (Brasil, 2010b), articulando las discusiones con el texto que aborda la etapa de la Educación Infantil (Brasil, 2010a), comprendiendo que las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica (Brasil, 2010b), instituidas por la Resolución n° 4 del 13 de julio de 2010, representan un conjunto de fundamentos y principios que permea todas las fases de este período de escolarización.



A lo largo del recorrido de elaboración de las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Básica (Brasil, 2010b) ocurrieron algunas modificaciones, siendo que la principal de ellas

[...] fue la modificación a nueve años de la Enseñanza Fundamental, lo que significó principalmente una ampliación del período destinado al proceso de alfabetización, ya en un intento de revertir la situación del analfabetismo brasileño. A la alfabetización, o como muchos pasaron a referirse: “bloque de alfabetización”, se le determinó su focalización específicamente en los tres años iniciales de la Enseñanza Fundamental, ampliando e intensificando, gradualmente, el proceso educativo con calidad social, iniciado en la Educación Infantil (Santos; Ribeiro, 2021, p. 53).

Por lo tanto, para este análisis, también será utilizado el texto que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental de Nueve Años (Brasil, 2010c), instituidas por la Resolución nº 7 del 14 de diciembre de 2010. Considerando la ampliación de la Enseñanza Fundamental (de acuerdo con la Ley nº 11.274, del 6 de febrero de 2006), las Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Básica (Brasil, 2010b) proponen el encuadramiento de la alfabetización, especialmente, en los tres primeros años de la Enseñanza Fundamental (propuesta ya modificada en razón de la publicación de la Base Nacional Común Curricular en el año 2017).

Al tratar de la Enseñanza Fundamental, se verifica, en el texto de las Directrices Curriculares Nacionales Generales para la Educación Básica (Brasil, 2010b), en su artículo nº 24, que el dominio de la lectura y la escritura consta entre los objetivos de formación básica de los niños, siendo que necesita ocurrir, preferentemente, en los tres primeros años de esta etapa.

Art. 24. Los objetivos de la formación básica de los niños, definidos para la Educación Infantil, se prolongan durante los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, especialmente en el primero, y se completan en los años finales, ampliando e intensificando, gradualmente, el proceso educativo, mediante:

I - desarrollo de la capacidad de aprender, teniendo como medios básicos el pleno dominio de la lectura, de la escritura y del cálculo;



II – foco central en la alfabetización, a lo largo de los 3 (tres) primeros años;

III – comprensión del ambiente natural y social, del sistema político, de la economía, de la tecnología, de las artes, de la cultura y de los valores en que se fundamenta la sociedad;

IV – el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, teniendo en vista la adquisición de conocimientos y habilidades y la formación de actitudes y valores;

V – fortalecimiento de los vínculos familiares, de los lazos de solidaridad humana y de respeto recíproco en que se asienta la vida social (Brasil, 2010b).

No obstante, el texto de las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental de Nueve Años (Brasil, 2010c) aclara que esta delimitación para la consolidación de la alfabetización en estos tres primeros años no significa que durante los demás períodos escolares tales habilidades no serán exploradas (lectura y escritura).

[...] es necesario garantizar que el paso del Preescolar a la Enseñanza Fundamental no lleve a ignorar los conocimientos que el niño ya ha adquirido. Igualmente, el proceso de alfabetización y letramento, con el cual él pasa a estar más sistemáticamente involucrado, no puede sufrir interrupción al final del primer año de esta nueva etapa de la escolaridad (Brasil, 2010c).

El enfoque dirigido al proceso de alfabetización en los tres primeros años de la Enseñanza Fundamental se fundamenta, en consonancia con las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza de Nueve años (Brasil, 2010c), en la idea de favorecer este aprendizaje (lectura y escritura) con una mirada atenta y especial para intentar revertir el cuadro del fracaso escolar que aún afecta a muchos niños que finalizan la primera etapa de la Enseñanza Fundamental (años iniciales) sin dominar la lectura y la escritura con autonomía.

En lo que se refiere al tiempo de aprendizaje para la apropiación de la lectura y la escritura, el documento que señaló una revisión de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (Brasil, 2013) enfatiza la necesidad de un proceso de alfabetización continuo y articulado, afinal,



[...] así como hay niños que después de algunos meses están alfabetizados, otros requieren de dos a tres años para consolidar sus aprendizajes básicos, lo que tiene que ver, muy frecuentemente, con su convivencia en ambientes en los que los usos sociales de la lectura y escritura son intensos o escasos, así como con el propio involucramiento del niño con estos usos sociales en la familia y en otros lugares fuera de la escuela. Entretanto, incluso entre los niños de familias de clase media, en las que la utilización de la lectura y la escritura es más corriente, se verifica también gran variación en el tiempo de aprendizaje de estas habilidades por los alumnos (Brasil, 2013, p. 121).

Por lo tanto, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica en sus dos versiones (Brasil, 2010b, 2013) enfatizan la relevancia de los procesos de alfabetización y letramento en la formación de los individuos mediante un recorrido articulado entre las etapas de la Educación Básica, siendo que la lectura y la escritura representan aprendizajes esenciales a ser desarrollados, en especial, en los tres primeros años de la Enseñanza Fundamental.

De esta manera, se identifica, por medio de los documentos citados, la defensa de un trabajo compartido que favorezca la construcción de una trayectoria de aprendizaje continua, en especial, en el paso de la Educación Infantil a la Enseñanza Fundamental. La lectura y la escritura son concebidas como instrumentos de comprensión de la realidad, siendo que la convivencia que el niño posee con estas habilidades en su ambiente familiar puede favorecer el aprendizaje.

Con el propósito de comprender los presupuestos generales que fundamentan las Directrices Nacionales para la Educación Básica (Brasil, 2010b), especialmente en lo que se refiere a las concepciones de alfabetización y letramento, el análisis prosigue enfatizando el texto que trata de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2010a) para comprender las experiencias iniciales del niño con la lectura y la escritura en la escuela.



Al concebir la idea de currículo para la Educación Infantil, las DCNEIs (Brasil, 2010a) lo definen como

[...] un conjunto de prácticas que buscan articular las experiencias y los saberes de los niños con los conocimientos que forman parte del patrimonio cultural, artístico, científico y tecnológico. Tales prácticas se efectivizan por medio de relaciones sociales que los niños, desde muy pequeños, establecen con los profesores y con los otros niños, y afectan la construcción de sus identidades [...] (Brasil, 2010a, p. 12).

En este sentido, el niño, centro de la planificación curricular, es concebido como un sujeto histórico y de derechos que se desarrolla por medio de las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas que le son ofrecidas y establecidas con las personas con las cuales convive, es decir, adultos y niños de diferentes edades en los diversos grupos y contextos culturales de los cuales forma parte (Brasil, 2010a). De este modo, conforme enfatizan las DCNEIs (Brasil, 2010a), mediante situaciones distintas en las que experimenta y vivencia el mundo a su alrededor, así como su identidad en el plano personal y colectivo, el niño produce cultura.

En relación con la propuesta pedagógica de las instituciones de Educación Infantil, las DCNEIs (Brasil, 2010a) preconizan que el objetivo principal consiste en promover el desarrollo integral de los niños de cero a cinco años de edad, con el propósito de garantizar que tengan acceso a “procesos de construcción de conocimientos y al aprendizaje de diferentes lenguajes, así como el derecho a la protección, a la salud, a la libertad, al respeto, a la dignidad, al juego, a la convivencia e interacción con otros niños” (Brasil, 2010a, p. 18).

Se observa que las referidas Directrices (Brasil, 2010a) enfatizan la necesidad de que el proceso de construcción de las experiencias infantiles, en esta etapa, esté permeado por la familiaridad con los diferentes lenguajes. Tal elemento es destacado en varios pasajes del documento en cuestión, siendo que, al tratar de la organización de las experiencias de aprendizaje en la propuesta curricular, la familiaridad con los diferentes lenguajes es retomada como parte de un conjunto de aprendizajes explorados con los niños, señalando que los



docentes que actúan en esta etapa escolar necesitan promover condiciones de organización de los tiempos, de los espacios, de los materiales y de las interacciones durante las actividades, posibilitando que el niño se exprese de diferentes formas, inclusive, en la oralidad y/o lengua de señas y en sus primeros intentos de escritura (Brasil, 2010a).

Así, se verifica que las DCNEIs (Brasil, 2010a) explicitan la presencia de las experiencias de lectura y escritura durante el proceso de aprendizaje de manera articulada con los diferentes lenguajes y modos de expresión inherentes al universo infantil. Estas experiencias, promotoras de aprendizaje, tienen como objetivo favorecer la comunicación a partir de diferentes formas de expresión, es decir, por medio de “imágenes, canciones y música, teatro, danza y movimiento, así como la lengua escrita y hablada, sin olvidar la lengua de señas, que puede ser aprendida por todos los niños y no solamente por los niños sordos” (Brasil, 2013, p. 94).

El lenguaje verbal, compuesto por el lenguaje oral y escrito, es preconizado por las DCNEIs (Brasil, 2010a) como un bien cultural al que el niño tiene derecho, ya que representa un instrumento esencial para la expresión de sentimientos, ideas, etc. Sobre el proceso de adquisición del lenguaje oral, la orientación del documento en cuestión es que sea desarrollado de manera planificada e intencional, ya que depende de las posibilidades ofrecidas a los niños para observar y participar, diariamente, en diversas situaciones comunicativas.

En este recorrido, el lenguaje escrito también se hace presente y se constituye como objeto de interés del niño, afinal, vivimos en una sociedad grafocéntrica, es decir, en la que la lengua escrita está cada vez más presente. De tal modo, los niños, muchas veces, ya se han familiarizado con la escritura antes del ingreso a la escuela (Brasil, 2010a).

Al tratar de las especificidades de la apropiación del lenguaje verbal (oral y escrito), son valorizadas por las DCNEIs (Brasil, 2010a, p. 25) experiencias que



II - favorezcan la inmersión de los niños en los diferentes lenguajes y el progresivo dominio por ellos de varios géneros y formas de expresión: gestual, verbal, plástica, dramática y musical;

III - posibiliten a los niños experiencias de narrativas, de apreciación e interacción con el lenguaje oral y escrito, y convivencia con diferentes soportes y géneros textuales orales y escritos; [...] IX - promuevan la relación y la interacción de los niños con diversificadas manifestaciones de música, artes plásticas y gráficas, cine, fotografía, danza, teatro, poesía y literatura.

Los tres ítems indicados anteriormente remiten a la idea de promover la inmersión del niño, por medio de la manifestación de los diferentes lenguajes, en una atmósfera amplia de relaciones con las distintas posibilidades de expresión y comunicación en situaciones contextualizadas y dotadas de sentido. Al considerar la necesidad de la “convivencia con diferentes soportes y géneros textuales orales y escritos” (Brasil, 2010a, p. 25), tal aspecto favorece la aproximación de los aprendizajes infantiles con las funciones sociales de la lectura y de la escritura, contribuyendo a la atribución de sentidos para las acciones de leer y escribir en determinada sociedad.

Tales consideraciones permiten inferir que las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2010a) señalan nuevas perspectivas para concebir las experiencias con la lectura y la escritura, en lo que concierne, principalmente, a la intencionalidad de la acción docente en este proceso. Además, el documento en cuestión considera la necesidad de explorar los diferentes lenguajes, valorizando la formación humana del niño, como un sujeto histórico y de derechos, en una perspectiva articulada y que considere sus diferentes formas de expresión.

Del mismo modo, en lo que respecta a los avances que pueden ser identificados en relación con el RCNEI (Brasil, 1998), las DCNEIs (Brasil, 2010a) amplían la comprensión del niño como sujeto histórico y de derechos, productor de cultura, reconociendo la necesidad de concebir las especificidades infantiles, como la interacción y el juego, por ejemplo, como ejes principales de toda acción pedagógica realizada con los niños en el contexto escolar.



Además, es posible observar, a partir de los análisis de las prácticas requeridas para el desarrollo del lenguaje oral y escrito, la necesidad de promover tales experiencias de modo intencional, en un contexto que valore y explore las funciones sociales de la lectura y de la escritura. Sin embargo, en el texto de las Directrices Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2010a), los términos “alfabetización” y “letramento” no son mencionados en ningún momento.

La ausencia de tales términos sugiere algunas reflexiones y puede justificarse por diversos motivos; no obstante, teniendo en vista la defensa del documento (Brasil, 2010a) de concebir las especificidades infantiles como centro de las acciones pedagógicas, se cree que tal supresión ocurre debido a la necesidad de no caracterizar la Educación Infantil como un espacio en el que la alfabetización y el letramento sean concebidos del modo en que son tratados en la Enseñanza Fundamental, es decir, con acciones sistematizadas y caracterizadas como “enseñanza”.

En este sentido, se cree que la no identificación explícita de los términos en cuestión permite comprender que las experiencias con la lectura y la escritura en la Educación Infantil no sean caracterizadas de manera rígida y sistematizada. Tal supresión también puede estar relacionada con la idea corriente de que “no se debe alfabetizar en la Educación Infantil”, pues, dependiendo del modo en que esta concepción es sostenida, el riesgo existente es vaciar la esencia de la infancia de las prácticas pedagógicas orientadas a bebés y niños pequeños.

Vale destacar que las DCNEIs (Brasil, 2010a) permanecen vigentes y actúan de modo complementario a la Base Nacional Común Curricular – BNCC – (Brasil, 2018), actual documento curricular normativo que tiene como objetivo orientar la elaboración de las propuestas curriculares de los sistemas y redes de enseñanza en el contexto de la Educación Básica.

Sin desconsiderar elementos que son cruciales en el análisis crítico de la BNCC (Brasil, 2018), entre divergencias y convergencias sobre su implementación en el ámbito de la educación brasileña, se destaca la anticipación de la



“consolidación” de la alfabetización para el final del 2.º año de escolaridad de la Enseñanza Fundamental. Esta postura interfiere en la manera de concebir la apropiación de la lectura y de la escritura en el escenario de la Educación Básica, ejerciendo influencias en el campo de la Educación Infantil. Así, con el propósito de favorecer la comprensión de estas relaciones en el ámbito de la cultura escrita, serán presentados los preceptos que orientan la actuación pedagógica en este aspecto en la primera etapa de la Educación Básica conforme la BNCC (Brasil, 2018).

Para la etapa de la Educación Infantil, la organización del documento en cuestión se fundamenta en “Derechos de Aprendizaje y Desarrollo”, distribuidos en los “Campos de Experiencias”, siendo que, para cada Campo de Experiencia, se presentan objetivos de aprendizaje y desarrollo organizados en tres grupos (bebés, niños muy pequeños y niños pequeños), delimitados por franja etaria.

En lo que se refiere a la estructura y organización de la BNCC (Brasil, 2018), en el ámbito de la Educación Infantil, se verifica que dicho documento se basa, principalmente, en el texto de las DCNEIs (Brasil, 2010a), siendo que, en lo concerniente a la vigencia legal de estos materiales, la BNCC es concebida de manera complementaria a las DCNEIs (Brasil, 2010a), con el propósito de dar continuidad al proceso de elaboración de un currículo para la primera etapa de la Educación Básica, intención que ya constaba en el texto de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996.

Los principios contemplados en la BNCC (Brasil, 2018) y que se constituyen como ejes orientadores de la Educación Infantil son las interacciones y el juego, así como en las DCNEIs (Brasil, 2010c), y denotan “experiencias en las cuales los niños pueden construir y apropiarse de conocimientos por medio de sus acciones e interacciones con sus pares y con los adultos, lo que posibilita aprendizajes, desarrollo y socialización” (Brasil, 2018, p. 37).

Considerando estos dos ejes principales, se presentan seis derechos de aprendizaje y desarrollo para orientar los procesos educativos: convivir, jugar, participar, explorar, expresarse y conocerse. Después de la presentación de los



derechos de aprendizaje y desarrollo, se observa, en el texto de la BNCC (Brasil, 2018), un fragmento que busca enfatizar la necesidad de la intencionalidad educativa en el ámbito de la Educación Infantil, destacando que:

[...] la concepción de niño como un ser que observa, cuestiona, formula hipótesis, concluye, realiza juicios y asimila valores, y que construye conocimientos y se apropia del conocimiento sistematizado por medio de la acción y de las interacciones con el mundo físico y social, no debe resultar en el confinamiento de estos aprendizajes a un proceso de desarrollo natural o espontáneo. Por el contrario, impone la necesidad de imprimir intencionalidad educativa a las prácticas pedagógicas en la Educación Infantil, tanto en la guardería como en el preescolar (Brasil, 2018, p. 38).

En la presentación de los seis derechos de aprendizaje, se observa que se mencionan algunas habilidades que denotan proximidad con el universo de la lectura y de la escritura, más específicamente, en el cuarto y en el quinto derecho. Los derechos citados se presentan a continuación.

Explorar movimientos, gestos, sonidos, formas, texturas, colores, palabras, emociones, transformaciones, relaciones, historias, objetos, elementos de la naturaleza, en la escuela y fuera de ella, ampliando sus saberes sobre la cultura, en sus diversas modalidades: las artes, la escritura, la ciencia y la tecnología.

Expresarse, como sujeto dialógico, creativo y sensible, sus necesidades, emociones, sentimientos, dudas, hipótesis, descubrimientos, opiniones y cuestionamientos, por medio de diferentes lenguajes (Brasil, 2018, p. 38, énfasis de la autora).

En los derechos relacionados anteriormente, se verificó, en el primero, entre los diversos elementos citados, la mención del término “palabras” como componente de este proceso de exploración de los niños, ya que, en la Educación Infantil, el uso de la palabra está en construcción, tanto en la modalidad oral como escrita. En este mismo derecho, la palabra “escritura” también aparece como posibilidad de incorporar los saberes de la cultura. Ya en el segundo derecho, se encuentra la expresión “diferentes lenguajes” y, así como consta en las DCNEIs (Brasil, 2010a), el documento reafirma la necesidad de que la



comunicación del niño sea viabilizada para promover diferentes formas de manifestación e interacción.

En los cinco Campos de Experiencias citados en el documento en cuestión, la definición y la denominación de cada uno de ellos también se basa en “lo que disponen las DCNEIs (Brasil, 2010a) en relación con los saberes y conocimientos fundamentales que deben ser propiciados a los niños y asociados a sus experiencias” (Brasil, 2018, p. 40). Se verifica que tales campos son establecidos por medio del agrupamiento de experiencias que comprenden determinada área del conocimiento y que “constituyen una organización curricular que acoge las situaciones y las experiencias concretas de la vida cotidiana de los niños y sus saberes, entrelazándolos con los conocimientos que forman parte del patrimonio cultural” (Brasil, 2018, p. 40).

En el presente texto se abordará el Campo de Experiencia titulado “Escucha, habla, pensamiento e imaginación”, ya que en él constan consideraciones explícitas sobre las vivencias con el lenguaje verbal (lenguaje oral y escrito) y las experiencias de lectura y escritura.

Considerando el proceso de desarrollo del niño desde su nacimiento, el referido campo evidencia la necesidad de participación del sujeto en situaciones comunicativas desde bebé, por medio de las primeras formas de interacción que establece con el mundo que lo rodea y que, progresivamente, amplían y enriquecen las posibilidades, apropiándose de la lengua materna.

En relación con la cultura escrita, la BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que la curiosidad del niño se manifiesta desde antes de su ingreso en la escuela, ya que, muchas veces, está inmerso en situaciones de uso de la lectura y de la escritura en su ambiente familiar y “va construyendo su concepción de lengua escrita, reconociendo diferentes usos sociales de la escritura, de los géneros, soportes y portadores” (Brasil, 2018, p. 42). Para la inmersión en la cultura escrita en el contexto de la Educación Infantil, la BNCC (Brasil, 2018) sugiere que este trabajo tenga como punto de partida aquello que los niños conocen, así como las curiosidades que manifiestan en las actividades cotidianas.



Los objetivos de aprendizaje y desarrollo propuestos en el Campo de Experiencia “Escucha, habla, pensamiento e imaginación” están organizados en tres grupos, por franja etaria (bebés, niños muy pequeños y niños pequeños), comprendiendo una trayectoria progresiva de los aprendizajes presentados. Por medio del análisis de dichos objetivos, se verificó que la inmersión en vivencias de lectura y escritura es propuesta desde la franja etaria de cero a seis meses de edad (bebés), a partir de la participación en experiencias distintas que permitan el contacto con situaciones en las que tales habilidades son utilizadas, así como con los portadores textuales.

Las situaciones propuestas se configuran, por ejemplo, como la escucha de la lectura de poemas y canciones, la posibilidad de oír historias contadas por el adulto, observando las ilustraciones y el modo en que el lector puede hacer uso de determinados comportamientos en esos momentos (Brasil, 2018). Se verifica, además, la valorización de la escucha de textos que contemplen diferentes géneros textuales, además del conocimiento y la manipulación de materiales impresos y audiovisuales en diferentes soportes, tales como libros, revistas, historietas, etc.

La familiaridad con la lectura y la escritura prosigue en la etapa delimitada para los niños muy pequeños (1 año y 7 meses a 3 años y 11 meses), por medio de la participación en experiencias que permitan, por ejemplo, identificar rimas en poemas y canciones, diferenciar la escritura de las ilustraciones, involucrarse con la historia narrada para comprenderla, entre otros objetivos. La valorización del uso de diferentes géneros textuales aparece nuevamente, con el propósito de promover la identificación de sus usos sociales, buscando ampliar el contacto del niño con la diversidad de géneros existentes. Además, se propone que esta manipulación y el contacto con los soportes de escritura puedan orientar la producción de dibujos y el trazado de letras y otros signos gráficos.

Para la franja etaria de los niños pequeños (4 años a 5 años y 11 meses), la interacción con las prácticas de lectura y escritura continúa enfatizando el



contacto con los libros, la creación de juegos cantados, así como la recreación de historias, tanto en la modalidad oral como escrita. En esta fase, se menciona la escritura espontánea como posibilidad de expresión del niño y, en la producción de la recreación escrita, el profesor y la profesora pueden actuar como escribientes de los niños.

Resulta interesante observar que, después del análisis del texto de la BNCC (Brasil, 2018) correspondiente a la etapa de la Educación Infantil, así como de la búsqueda de los términos/concepciones de alfabetización y literacidad presentes en él, se verificó que, en ningún momento del texto, las palabras “alfabetización” y “literacidad” aparecieron en este apartado. Fueron mencionadas experiencias en las que los niños pueden vivenciar, desde bebés, el contacto con situaciones de uso de la lectura y de la escritura, pero sin el apoyo de una fundamentación teórica y científica consistente que dé sustento a tales encaminamientos.

Al tratar de la inserción del niño en situaciones contextualizadas y que representan la función social de las acciones de leer, escribir y comunicarse por medio de la oralidad, por ejemplo, se comprende la proximidad de esta propuesta indicada en la BNCC (Brasil, 2018) con la perspectiva teórica de la literacidad defendida por Magda Soares (2021, 2016), en la que el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura no ocurre desvinculado de sus usos en determinada cultura. Sin embargo, no hay mención al término literacidad ni tampoco una ampliación de las posibilidades de esta perspectiva para la consolidación de experiencias infantiles con la cultura escrita por medio de un aporte teórico y científico.

El término alfabetización, como se mencionó, tampoco se encuentra en ningún fragmento de este apartado del documento. Consta, de manera específica, en el Campo de Experiencias “Escucha, habla, pensamiento e imaginación” (y en los objetivos de desarrollo y aprendizaje a él vinculados), la indicación de propuestas con el objetivo de familiarizar a los niños por medio de situaciones en las que la lectura, la escritura y la oralidad son utilizadas en



la vida cotidiana. No se presentan principios teóricos y científicos explícitos relativos al proceso inicial de apropiación de la lectura y de la escritura para sustentar los aspectos retratados en el documento.

Cabe destacar que la ausencia de tales términos —alfabetización y literacidad— en el texto de la BNCC (Brasil, 2018) no presupone que tales concepciones no estén allí presentes. Dichas concepciones están, aunque de forma implícita, dialogando y orientando el trabajo pedagógico con las experiencias de lectura y escritura en la Educación Infantil. La aparición de los términos “alfabetización” y “literacidad” (en el caso del texto de la BNCC, se observa también el uso del término “literacidades”) ocurre cuando se inicia el apartado que aborda la etapa de la Enseñanza Fundamental del documento en cuestión.

La supresión de los términos alfabetización y literacidad en la BNCC (Brasil, 2018), en el tópico que aborda la Educación Infantil, sugiere algunos análisis (e incoherencias) respecto de lo que se espera de las experiencias vividas por los niños en la primera etapa de la Educación Básica. Tal hecho puede justificarse por la necesidad de considerar que la Educación Infantil representa un espacio dotado de especificidades propias de la infancia, sin la debida sistematización del trabajo pedagógico orientado a la apropiación de la lectura y de la escritura. Sin embargo, esta perspectiva no exime la necesidad de indicar fundamentos teóricos y científicos consistentes que subsidien la comprensión del trabajo pedagógico en la infancia en el área en discusión.

Por lo tanto, cuando se trata del aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura, se identifican varias lagunas en los documentos analizados (RCNEI, DCNEI y BNCC), teniendo en cuenta las inconsistencias observadas en lo que concierne a las orientaciones de carácter pedagógico y al sustento teórico y científico que pueda favorecer una comprensión más adecuada de las especificidades del niño y de cómo potenciar su entrada en el universo de la cultura escrita.



Aun con el reconocimiento de esta relevancia, se percibe que todavía no existe un consenso sobre el lugar que la lectura y la escritura pueden ocupar en la vida de los niños, tanto en el contexto escolar como fuera de él. Además, se añade a esta discusión el hecho de que, en el ámbito de la Educación Infantil,

[...] concurren distintas formas de relación con la educación primaria, que van desde la búsqueda de funciones y prácticas específicas hasta la subordinación de contenidos y metodologías adoptados en la educación primaria. En las sociedades contemporáneas, las prácticas de lectura y escritura en la educación infantil materializan gran parte de estas disputas, tanto por el valor otorgado a la alfabetización, debido al sesgo grafocéntrico en el cual se organizan, como por la idea de productividad, de abreviación del tiempo libre, de exigencia de productos que comprueben resultados de las inversiones realizadas (Nunes; Corsino, 2019, p. 104).

Los aspectos mencionados sugieren la construcción de una mirada más atenta hacia las experiencias de lectura y escritura que se desarrollan en el espacio escolar y que son propagadas por los documentos curriculares oficiales aquí presentados, teniendo en vista que varios estudios del área han indicado que tales experiencias, además de prometedoras, son primordiales en el ámbito de la Educación Infantil, pues favorecen, precozmente, el contacto con vivencias significativas que darán sustento para la apropiación de estos conocimientos a lo largo de toda la vida (Albuquerque; Ferreira, 2020, Amorim, et al., 2019, Morais; Silva; Nascimento, 2020; Neves; Castanheira; Gouvêa, 2015, Nunes; Corsino, 2019).

Al final, ¿qué experiencias pueden desarrollarse en la infancia para promover el acercamiento a la cultura escrita de modo significativo y placentero? Esta pregunta no posee una única respuesta, y puede ser esclarecida por medio de diferentes enfoques, considerando las innumerables aproximaciones que buscan ofrecer sustento teórico y científico a este propósito.

No obstante, los documentos curriculares oficiales poseen un importante papel en este escenario, teniendo en vista la función normativa que muchos de ellos ejercen cuando se trata de la organización de las propuestas pedagógicas



en las escuelas brasileñas. Por este motivo, es relevante y necesario desarrollar lecturas críticas y análisis consistentes de estos textos para que sea posible comprender las concepciones empleadas y realizar elecciones más acordes con las especificidades infantiles y la realidad de las instituciones escolares en diferentes contextos.

Consideraciones finales

Dentro de las experiencias vivenciadas en la Educación Infantil, el acercamiento a la cultura escrita representa un punto destacado, ya que, en muchos casos, las primeras experiencias significativas y formales del niño con la lectura y la escritura ocurren al ingresar a la escuela.

Estas experiencias son objeto de discusión y debate entre los investigadores que se dedican al estudio del trayecto inicial de la alfabetización en la infancia, revelando posicionamientos distintos en lo que concierne al abordaje de las prácticas pedagógicas de lectura y escritura en el ámbito de la Educación Infantil.

Se analizaron, por medio de la investigación documental, los documentos curriculares oficiales más relevantes y que tuvieron como objetivo orientar (y aún guían) el trabajo educativo en el contexto de la Educación Infantil desde la década de 1990: los Referenciales Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 1998), las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil (Brasil, 2010a) y la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018).

En el análisis en cuestión, fue posible identificar debilidades en lo que concierne al posicionamiento teórico y científico de los documentos oficiales sobre las experiencias de lectura y escritura en la infancia, demostrando la discontinuidad de las políticas educativas brasileñas, especialmente aquellas que están orientadas a la alfabetización en el contexto de la Educación Básica.

Los tres documentos (RCNEI, DCNEI, BNCC) preconizan, cada uno a su modo, la valorización del acercamiento del niño a la cultura escrita; sin embargo, aunque priorizan las especificidades infantiles, presentan inconsistencia y



desfasaje, pues no se apoyan en un posicionamiento teórico y científico, claro y consistente, sobre el abordaje de las experiencias de lectura y escritura en la primera etapa de la Educación Básica.

De modo general, este escenario refleja los desafíos para la construcción de una identidad para la Educación Infantil, durante la historia de la Educación Brasileña, como un espacio de aprendizaje, de hecho, orientado hacia la formación humana e integral del niño, con el sesgo del cuidar y educar como indisolubles de la práctica pedagógica intencional, por medio de un trabajo educativo que valore la infancia y el jugar como actividad central.

References

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, dispendo 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. Disponible en: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Consultado el: 10 de abr. de 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. Disponible en: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Consultado el: 10 de abr. de 2026.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC: SEB, 2010a. Disponible en: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Consultado el: 20 de abr. de 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. Disponible en: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Consultado el: 20 de Marzo de 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. Disponible en: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Consultado el: 20 de Marzo de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponible en: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Consultado el: 10 de marzo de 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xN3QNBZWYxKpDWff35hBhMr/abstract/?lang=pt>. Consultado el: 15 de marzo de 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. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3wGn9QPBWTpfHLsKvtz4tRB/abstract/?lang=pt>. Consultado el: 10 de 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. Disponible en: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6109> Consultado el: 10 de 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 Traducción realizada con la asistencia de AI-GEMINI.
- 2 Directrices del currículo nacional para la educación infantil.
- 3 Directrices del currículo nacional para la educación infantil.





Cómo 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. 1-32, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54664>.

Enviado: 20 de febrero de 2026

Aceptado: 6 de abril de 2026

Publicado: 21 de Mayo de 2026

CRediT

Reconocimiento:	No aplica.
Financiación:	No aplica.
Conflicto de intereses:	La autora certifica que no tiene ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprobación ética:	No aplica.
Contribución de los autores:	OJA, A. J. afirma haber realizado: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, supervisión, visualización, redacción (preparación del borrador original) y redacción (revisión y edición).

Equipo Editorial

Section Editor:	Letícia Bassetto Secorum
Production Team Member:	Daniella Caroline R. R. F. Mesquita
Editorial Assistant:	Martinho Gilson Cardoso Chingulo y Cristiane Ferreira de Moura - Escritório de Apoio ao Editor Científico
Layout and Typesetting:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

