

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM TEMA POLÊMICO E NECESSÁRIO

READING AND WRITING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
A POLEMIC AND NECESSARY ISSUE

Gabriela Medeiros Nogueira

Universidade Federal do Rio Grande-FURG
gabynogueira@me.com

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

Universidade Federal do Rio Grande-FURG
carmenreginaferreira@yahoo.com.br

Carolina do Santos Espíndola

Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
carolinasanesp@gmail.com

RESUMO

O artigo parte de publicações de trabalhos que tratam sobre levantamentos bibliográficos com foco na leitura e escrita na Educação Infantil, evidenciando que esta temática tem sido mais discutida no campo da alfabetização e menos explorada no campo de estudos da Educação Infantil. Na sequência, o texto elenca o que tratam as DCNEI's, a BNCC e a PNA, sobre leitura e escrita na primeira etapa da educação básica, indicando diferentes direcionamentos em cada documento. Por fim, aborda sobre autores que vêm discutindo sobre essa temática, configurando dois grupos, com posições diferentes. Um grupo defende que por meio das práticas sociais de uso da oralidade, leitura e escrita, a criança vai compreendendo como a linguagem escrita se constitui. Outro grupo enfatiza a necessidade de colocar a escrita como objeto de ensino e reflexão a partir de situações em que a oralidade, leitura e escrita se fazem presentes. Evidência, portanto, que não há consenso nem nos documentos orientadores nem entre autores que discutem essa temática, o que gera certa tensão no campo.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Educação Infantil. DCNEI. BNCC. PNA.

ABSTRACT

This paper is based on bibliographic studies whose focuses are reading and writing in Early Childhood Education and shows that this issue has been more discussed in the field of literacy than in the one of Early Childhood Education. It describes the guidelines issued by the DCNEIs, BNCC and PNA on reading and writing in the first phase of basic education and shows that every document gives different orientation. Finally, it addresses texts written by authors who have discussed the issue and classifies them into two groups with different positions. A group advocates that children understand how written language is constituted by means of social practices of orality, reading and writing while the other group highlights the need to consider writing an object of teaching and reflection, based on situations which require orality, reading and writing. Therefore, neither official guidelines nor authors who discuss the theme have reached consensus on the topic, a fact that leads to some tension in the field.

Key words: Reading and Writing. Early Childhood Education. DCNEI. BNCC. PNA.

Considerações Iniciais

Este artigo coloca em pauta a discussão sobre a leitura e escrita na Educação Infantil. Trata-se de um tema polêmico que causa discordâncias entre pesquisadores da infância e, até mesmo, certo silenciamento nas produções vinculadas ao campo de estudo e pesquisa da Educação Infantil, especialmente, no Brasil. Apoiando-se em trabalhos que tratam sobre levantamentos bibliográficos, como, por exemplo, o realizado no ano de 2021¹, a partir de fontes que reúnem produções científicas voltadas para educação das crianças até seis anos de idade, o Congresso de Estudos da Infância – CEI e o periódico Zero-a-Seis, observa-se que essa temática é tratada de forma muito tímida.

Essa ausência de trabalhos também foi indicada na dissertação de Brião (2019) e no artigo de Espíndola e Silveira (2022), em que ambos ressaltam o restrito número de trabalhos publicados em espaços potentes de discussão do campo da Educação Infantil. Além das publicações citadas, cabe ainda mencionar o trabalho de Neves e Corsino, apresentado na ANPED em 2017, sobre o levantamento de produções acadêmicas acerca da leitura e escrita na Educação Infantil entre 1973 e 2013, considerando os grupos de trabalho 7 e 10, de zero a seis anos e de alfabetização respectivamente, além de artigos, teses e dissertações. No recorte temporal de 50 anos, as autoras identificaram 23 trabalhos entre os dois GTs, o que daria em média 0,46 por ano, contudo, no artigo não fica claro o que exatamente é abordado sobre leitura escrita, nem quanto ao foco, à metodologia ou à abordagem teórica. Contudo, causa-nos certo estranhamento que haja silenciamento dessa temática no Grupo de Trabalho 7, espaço que, ao nosso ver, seria privilegiado para discussões que envolvem a Educação Infantil diretamente.

No entanto, levando em consideração o levantamento realizado por Espíndola e Silveira (2022), percebe-se que a temática esteve presente em 11 trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBAIf, os quais discutiam sobre leitura e escrita na Educação Infantil, no recorte temporal de 2013 a 2021, totalizando 2,2 em média nas cinco edições do evento. Esses dados indicam que esta temática é latente e vem sendo investigada e publicada, se não, em espaços em que a Educação Infantil é o foco, em espaços que promovem a discussão sobre alfabetização. Isso, por si só, é um indicador de que é preciso que os espaços de discussão das temáticas que envolvem a Educação Infantil acolham e potencializem as reflexões sobre leitura e escrita nesta etapa, visto que elas existem e estão sendo publicadas no campo de pesquisa destinados à alfabetização.

Diante disso, propõe-se fomentar o debate e contribuir com a reflexão sobre leitura e escrita na primeira etapa da educação básica. Assim, na próxima seção apresenta-se o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – (DCNEI, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), deliberam sobre o tema. Na sequência, o texto trata sobre autores que têm produção recorrente sobre leitura e escrita na Educação Infantil, destacando perspectivas, aproximações e distanciamentos. Observou-se que alguns autores defendem a importância de proporcionar às crianças reflexões sobre o sistema de escrita alfabética desde a Educação Infantil, assim o trabalho com a leitura e escrita, para além de outros aspectos, também se valeria desta questão. Dentre os autores que defendem esta perspectiva estão Magda Soares, Artur Morais e Ana Carolina Brandão.

Uma outra proposta de trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil tem o foco nas práticas sociais envolvendo a língua escrita no cotidiano, atrelada à oralidade, à cultura escrita, ao letramento, trazendo a linguagem literária como um forte potencial. Na esteira desta perspectiva estão Monica Baptista, Patrícia Corsino e Cecília Goulart.

1 Levantamento publicado na dissertação "Práticas de leitura e escrita na pré-escola: um estudo realizado em uma escola de educação infantil do município de Rio Grande/rs (ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos). Disponível em: <<https://argo.furg.br/?BTD13139>>.

1. A leitura e a escrita na Educação Infantil segundo os documentos oficiais

Considerando os documentos oficiais que regulam/orientam a Educação Infantil em âmbito nacional, observa-se que há pelo menos três documentos que estão em vigor, concomitantemente em 2023: as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI's (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019).

Os três documentos foram produzidos e instituídos em um cenário de disputas, negociações e até mesmo imposição, como foi o caso da PNA, que se furtou do debate com a comunidade acadêmica, configurando-se como uma ruptura em relação ao que vinha sendo discutido até então, tanto no campo da Educação Infantil como no da alfabetização.

Contudo, não é intuito deste texto tratar sobre o contexto de produção dos documentos, nem das disputas e arranjos estabelecidos, mas elencar aspectos atinentes à linguagem, à leitura e à escrita, a fim de destacar o que indicam os documentos legais sobre esses aspectos e contrapor às diferentes perspectivas que serão discutidas nas seções seguintes.

No caso das DCNEI's, destaca-se que são definidos os “princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010).

Segundo o documento, as práticas pedagógicas na Educação Infantil “devem garantir experiências que 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” (BRASIL, 2010, p. 25) e também possibilitarem “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

Tratando sobre os processos de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita de maneira articulada, as DCNEI's sustentam que “[...] aprender a ler e a escrever tem uma estreita relação com o desenvolvimento da oralidade e que ambas as duas modalidades se influenciam mutuamente” (BAPTISTA, 2017, p. 04).

A BNCC foi instituída oito anos após as DCNEI's, com um maior detalhamento em relação ao que é esperado para cada etapa da Educação Básica. Na parte da Educação Infantil, é ressaltado que a mesma foi elaborada levando em consideração as concepções apresentadas nas DCNEI's. Após debates com diversos segmentos da sociedade, foram realizadas modificações no documento original, sendo aprovada a terceira versão, a qual foi instituída em 2017. A BNCC propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Além desses, são propostos os seguintes Campos de Experiências para a Educação Infantil: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – que devem ser vivenciados pelas crianças – incluindo: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados em três grupos por faixa etária: bebês – de 0 a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas – de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e crianças pequenas – de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

No capítulo específico da Educação Infantil, principalmente no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a BNCC traz orientações sobre as aprendizagens essenciais envolvendo as linguagens oral e escrita, dentre elas:

- Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
- Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
- Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
- Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
- Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
- Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações, etc.).
- Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea (p. 47 e 48).

Essas orientações, sugerem um trabalho na pré-escola que leve a criança à apropriação da linguagem escrita, propondo ações que possibilitem a reflexão sobre suas funções na sociedade por meio, por exemplo, do contato com diferentes gêneros textuais, especialmente nos objetivos: produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea) e levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. O documento propõe que sejam trabalhadas atividades envolvendo a identificação de palavras conhecidas por meio de livros selecionados pelas próprias crianças, as reflexões e o levantamento de hipóteses em relação à língua escrita, com registros de palavras e textos escritos espontaneamente.

Mesmo que não seja propósito deste artigo focar a discussão na BNCC, considera-se importante destacar que essas questões precisam ser analisadas com cautela, uma vez que se tem observado que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, do campo de experiência citado, têm pautado a produção de livros didáticos – cartilhas – para as crianças na Educação Infantil, cujo foco tem sido a alfabetização compulsória delas. Isso fere os preceitos instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em 2009.

No que tange à imersão na cultura escrita, a BNCC destaca que na Educação Infantil, as práticas devem partir dos interesses, curiosidades e conhecimentos das crianças, sendo que as experiências com a literatura infantil contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do seu conhecimento de mundo (BRASIL, 2017). Além disso, “o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros” (BRASIL, 2017, p. 40).

A Política Nacional de Alfabetização – PNA, em vigor desde 2019, foi instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, incluindo a pré-escola em sua proposta. Conforme consta no próprio documento, a PNA visa implementar

[...] programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019, p. 01).

O decreto assume o conceito de alfabetização como o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019, p. 01). Observa-se ainda que a PNA, desconsidera a produção no Brasil, baseando-se fortemente no *Developing Early Literacy*, do *National Early Literacy Panel*, o qual indica seis variáveis que garantiriam o sucesso na alfabetização, especialmente se associadas “ao quociente de inteligência (Q.I.) e o nível socioeconômico” (BRASIL, 2019, p. 30).

Segundo a PNA “[...] na educação infantil, sobretudo da etapa pré-escolar, em que se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita” (BRASIL, 2019, p. 32), tais pressupostos vão de encontro ao que está proposto nos outros dois documentos apresentados anteriormente. Dentre as diversas críticas que vêm sendo aferidas à PNA, destaca-se que incorporar a Educação Infantil nesta política seria um contrassenso, tendo em vista a natureza da proposta que vai em direção a um ensino associacionista e mecanicista. Tomando como referência os três documentos apresentados nesta seção, considera-se que há dissonância entre eles, em especial na condução do trabalho a ser realizado com a leitura e escrita na Educação Infantil.

2. Reflexões sobre o sistema de escrita alfabética na Educação Infantil

Inicialmente, considera-se importante destacar a contribuição de Magda Soares na reflexão sobre leitura e escrita na Educação Infantil. A autora, que é referência no campo da alfabetização e do letramento no Brasil, enfatiza que a criança que “vive em contextos grafocêntricos já iniciou um processo de alfabetização e letramento informal, assistemático, mas que já introduz a criança no mundo da escrita” (SOARES, 2009, p. 35). Partindo desse pressuposto, assevera que determinar se as crianças podem ou não ter contato sistematizado com a leitura e a escrita antes dos seis anos, é considerado uma falsa polêmica, “pois as crianças convivem com a escrita umas, mais, outras, menos, dependendo da camada social que pertençam, mas todas convivem muito antes de chegar ao ensino fundamental e antes mesmo de chegar a instituições de educação infantil” (SOARES, 2009, p. 01).

Assim, para Soares (2009), o processo de alfabetização precisa começar desde cedo na vida escolar das crianças, iniciando na Educação Infantil, pois nessa etapa pode-se apresentar as atividades que envolvem o sistema alfabético a partir de práticas de uso da leitura e da escrita, o que corresponderia ao processo indissociável de alfabetizar letrando. Desse modo, a questão que se coloca, não é se a criança pode ou não ser alfabetizada antes dos seis anos, mas como realizar esse processo respeitando as devidas particularidades de socialização e de ludicidade essenciais na Educação Infantil.

De acordo com Soares (2009) é preciso, primeiramente, atentar para as atividades rotineiras que ocorrem na Educação Infantil como os desenhos e os jogos realizados pelas crianças que constituem, segundo os estudos vigotskianos, o período da pré-história da linguagem escrita. Quando as crianças atribuem a esses rabiscos e desenhos ou a objetos a função de signos, estão descobrindo sistemas de representação, que se constituirão como facilitadores na compreensão do sistema alfabético de escrita. Nesse sentido, Soares (2016, p. 59) destaca que:

[...] os processos de representação semiótica que preparem a criança para a compreensão da escrita como um *sistema de representação*: as brincadeiras de faz de conta, o desenho, os rabiscos, a representação icônica de seres, objetos, sentimentos, em geral não considerados como atividades de alfabetização, são, na verdade, integrantes, do processo de desenvolvimento da língua escrita, por constituírem oportunidades de atribuição de signos a significados e, também com esse objetivo deveriam ser realizados, facilitando assim o processo de atribuição de signos aos sons da fala, ou seja, a conceitualização da escrita como um sistema não só de *representação*, mas também *notacional*.

Da mesma forma, quando as crianças, mesmo sem saber ler convencionalmente, folheiam livros e revistas fingindo que leem; quando ouvem histórias que são lidas para ela; quando convivem em um ambiente repleto de materiais escritos, percebem seus usos e funções; ou ainda, quando brincam de escrever; embora sejam consideradas analfabetas, já estão imersas em um mundo que as torna de certa forma letradas (SOARES, 2009). Desse modo, essas ações relacionadas aos processos de alfabetização e letramento podem ser ampliadas na Educação Infantil respeitando as infâncias e suas especificidades.

Em entrevista concedida a Silva e Oliveira (2018, p. 08), Soares coloca que na Educação Infantil pode-se aproveitar o trabalho com a leitura de histórias realizado nessa etapa para, por exemplo, “ampliar o léxico da criança e desenvolver operações cognitivas de compreensão e interpretação, tanto da linguagem oral quanto da linguagem escrita que ela ouve pela voz da professora”. A autora assegura ser importante nesses momentos enriquecer o vocabulário das crianças ampliando-o de forma sistemática.

Convergindo com os pressupostos teóricos de Soares, Artur Morais também faz a defesa de um trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil que “não implica ensinar, sistematicamente, correspondência grafema-fonema, no final da Educação Infantil, mas, sim, garantir o direito a vivenciar práticas de leitura e produção de textos escritos e de reflexão sobre a notação alfabética” (MORAIS, 2012, p. 171). Para esse autor, na Educação Infantil, em escolas públicas, historicamente não se tem ofertado para as crianças, as mesmas oportunidades de acesso aos bens culturais relacionados à leitura e à escrita como as que são ofertadas na escola privada. Desse modo, Morais (2012, p. 116, grifos originais) defende que:

[...] para enfrentar o “apartheid educacional” do nosso país, a escola pública precisa iniciar, no final da educação infantil, um ensino que permita às crianças não só conviver e desfrutar, diariamente, de práticas de leitura e produção de textos escritos, mas também refletir sobre as palavras, brincando, curiosamente, com sua dimensão sonora e gráfica.

Assim, para Morais não significa promover a antecipação do processo que acontece no 1º ano do Ensino Fundamental, nem mesmo se trata de “preparar para a alfabetização”, com atividades de treino coordenação motora, discriminação visual e outros tantos equívocos que ainda estão presentes em algumas instituições escolares. De acordo com o autor, o que precisa ser revisto são as ações que contemporaneamente acontecem na Educação Infantil, que são promotoras das desigualdades de acesso qualificado às aprendizagens a respeito da cultura escrita. Conforme Morais, diferentes pesquisas atestam que quando ingressam no Ensino Fundamental, nas redes públicas, as crianças apresentam hipóteses pré-silábicas de escrita, o que corresponde a chegar a essa etapa sem compreender o que a escrita representa, sendo que esse constitui-se em um dos conceitos basilares do trabalho com a leitura e a escrita (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020).

Para esses autores, garantir o acesso às crianças na Educação Infantil é importante, mas igualmente relevante constitui-se em assegurar a permanência e a qualidade “da experiência escolar vivenciada por meninas e meninos, tendo em vista que, há algumas décadas, diferentes estudos, realizados em variados países, têm atestado que o acesso à educação infantil contribui para a redução do fracasso escolar” (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020, p. 6), bem como a qualidade das ações pedagógicas vivenciadas atestam resultados positivos na alfabetização de crianças de classe econômica e social desfavorecida. Com base em um estudo que analisou comparativamente as prescrições de currículos nacionais de seis países, Brasil, Portugal, México, Espanha, Canadá e França, a respeito do ensino da notação alfabética na Educação Infantil, Morais e colaboradores (2020), constataram que nos documentos de Portugal, França e Canadá há a recomendação de que as crianças possam vivenciar experiências de reflexão sobre a escrita de forma a ampliar os conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita, sem, no entanto, que sejam práticas pedagógicas capazes de antecipar o ensino sistemático de relações fonema-grafema (MORAIS; SILVA, 2022, p.19). No entanto, no Brasil essa questão ainda parece ser um tabu.

Uma recente contribuição, ainda nesta perspectiva, é o livro “A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas” (BRANDÃO; ROSA, 2021). Os capítulos que compõem o livro versam sobre alfabetização e letramento na Educação infantil, leitura e escrita das crianças e com elas, aprendizagem das letras, jogos e brincadeiras com palavras, atividades com lápis e papel, leitura e escrita dos nomes das crianças. As reflexões explicitadas na apresentação da obra esclarecem que:

[...] é preciso inserir na rotina dos anos finais da educação infantil momentos em que as crianças reflitam sobre a escrita de palavras (e não simplesmente as copiem) e sobre os princípios que regem sua composição, ao mesmo tempo em que participem de atividades que envolvam a leitura e a produção escrita de textos – de forma compartilhada e, também, em ensaios individuais – com diferentes finalidades comunicativas e recorrendo a diversos gêneros textuais (BRANDÃO; ROSA, 2021, p. 10).

Ao longo do livro são apresentadas práticas realizadas na Educação Infantil e problematizados os seguintes aspectos: tipo de atividade, frequência e tempo. As autoras defendem que a leitura e a escrita sejam incluídas na rotina da Educação Infantil, promovendo a curiosidade das crianças sobre como se escreve, em que momentos e quais situações a escrita está presente na escola e fora dela. Contudo, advertem que é preciso ter cuidado para que isso não ocupe grande parte da rotina e não seja algo maçante e enfadonho. As autoras frequentemente citam os trabalhos de Ferreiro e Teberosky sobre os níveis de escrita para embasar as descobertas, as estratégias e as hipóteses das crianças, bem como os pressupostos do campo da sociologia da infância, mais especificamente os defendidos por Sarmiento e Corsaro, a fim de promover o diálogo entre alfabetização e infância.

Conforme ressalta Brandão (2021, p. 33, grifos originais), “discutir alfabetização na Educação infantil significa, sobretudo, levar as crianças a **prestar atenção** aos sons das palavras e também às letras no momento em que escrevem sozinhas ou de forma compartilhada sob a mediação da professora”. A autora manifesta preocupação em relação ao silenciamento que vem sendo observado no campo da Educação Infantil quando se trata de discutir essa temática e se posiciona da seguinte forma “[...] a Educação Infantil deve, sim, instigar as crianças a superar a ideia de associar a escrita de uma palavra às características físicas ou funcionais dos seus referentes e, [...] começar a estabelecer **algumas** relações entre as letras que escreve e a pauta sonora das palavras (BRANDÃO, 2021, p. 34). E para que as crianças possam relacionar a escrita à pauta sonora, faz-se necessário participar

de situações que levem a isso, tendo acesso à escrita seja por meio de livros de literatura infantil, seja vendo pessoas escreverem, conversando sobre o que está escrito, interagindo não apenas com esse objeto de conhecimento, mas também com pessoas que conversam sobre ele.

Como se observa, esses autores são unânimes em considerar que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil deve ser planejado com atividades que proporcionem às crianças reflexões sobre os princípios básicos que regem o sistema de escrita, concomitante às atividades de leitura e produção textual, em que a criança, tanto vivencie experiências individuais quanto compartilhadas, desde que essas atividades, lhe proporcionem o contato com diferentes tipos de práticas, nas quais a linguagem escrita circula socialmente.

3. Práticas sociais envolvendo a língua escrita na Educação Infantil

Os trabalhos de Monica Baptista, Patrícia Corsino e Cecília Goulart sugerem que as interações e as brincadeiras estejam na centralidade do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, compreendendo a linguagem escrita como uma, dentre as diversas linguagens que devem ser trabalhadas nessa etapa inicial do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a escrita não assume centralidade, enquanto ensino reflexivo sobre o sistema de escrita, mas a imersão da criança em práticas sociais de letramento, centralizadas nas atividades de oralidade e exploração do universo literário.

Baptista (2009, p. 2), afirma que “o acesso ao mundo da escrita pode se constituir numa possibilidade de inserção cultural e não de negação do direito de a criança viver plenamente esta etapa da vida humana.” No entanto, segundo a autora, a Educação Infantil possui uma identidade que foi constituída ao longo da história, para que fosse garantido o respeito às características das crianças que frequentam a creche e a pré-escola. Assim, compreendendo a escrita, enquanto objeto cultural, necessita estar em consonância com a criança que produz cultura enquanto leitora e produtora de textos pertencente a essa etapa e suas singularidades (BAPTISTA, 2010). Isso significa dizer, que “o direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita e dele se apropriar não pode descuidar-se do direito de ser criança, e há muitas maneiras de se respeitarem ambos os direitos.” (BAPTISTA, 2009, p. 23).

Desse modo, para a referida autora a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil designa:

[...] o processo educativo por meio do qual as crianças vão expandindo seus conhecimentos e suas experiências relacionadas à cultura escrita. Esse processo pressupõe situações de aprendizagem planejadas, sequenciadas, sistematizadas e desenvolvidas por profissionais qualificados e devidamente habilitados, que, de um lado, garantam o contato cotidiano das crianças com variados suportes e gêneros discursivos orais e escritos e, de outro lado, incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento e o conhecimento das crianças sobre a linguagem escrita (BAPTISTA, 2014, p.1).

Esse entendimento sobre o que significa o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, parece ter sido obscurecido, de acordo com Baptista (2014), pela polêmica se “deve ou não alfabetizar na Educação Infantil”. Esse questionamento acabou gerando dificuldades em promover um debate com questões centrais, como discutir sobre de que forma as docentes poderiam ampliar os conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita ao ingressarem na Educação Infantil, tendo em vista que tal conhecimento inicia-se antes da sua entrada na instituição escolar. Outro aspecto importante teria sido investir nas discussões a respeito dos conhecimentos imprescindíveis que as professoras dessa etapa deveriam adquirir sobre o processo de apropriação da linguagem escrita por crianças de 0 a 4 anos.

Baptista (2014) ressalta, que a ausência de aprofundamento sobre essas duas questões centrais, no que se refere à linguagem escrita, geraram práticas pedagógicas que, ou isolavam as crianças do contato com a escrita ou promoviam atividades de “sonorizar letras, repetir oralmente sílabas ou fazer cópias de letras, de sílabas e de palavras sem uma preocupação com seus significados e contextos de uso” (BAPTISTA, 2014, p.1). Para a autora, essa dualidade vem sendo superada e cada vez mais as instituições educativas parecem assegurar o direito da criança, desde a mais tenra idade, de interagir de diferentes formas com a cultura letrada.

Desta forma, Baptista defende que para garantir o efetivo trabalho com a cultura letrada na Educação infantil há que se considerar três princípios básicos que, primeiramente, constitui-se em considerar as especificidades desse segmento, em que as interações e a brincadeiras precisam ser os eixos fundantes de todo o trabalho a ser realizado com a primeira infância nas instituições educacionais. E em segundo lugar, considerar que o trabalho a ser desenvolvido com a linguagem escrita precisa ser contínuo “que requer intensa elaboração cognitiva e que se constitui como fonte de interações e de reflexão sobre si e sobre o mundo” (BAPTISTA, 2014, p. 1). E, por fim, ter clareza sobre a importância de se “promover e intensificar o contato da criança com diferentes gêneros discursivos, em especial com a literatura entendida como arte, superando uma visão instrucional e pragmática da mesma” (Idem Ibidem)

Diante disso, a autora, reforça que as instituições educacionais responsáveis pela primeira infância devem trabalhar a linguagem escrita por meio dos gêneros textuais, explorando diferente suportes, bem como suas temáticas e onde esses circulam, para que possam ser utilizados como forma de refletir sobre os conteúdos e estruturas textuais que os constituem.

Em consonância com essa perspectiva, Corsino destaca que as reflexões sobre o trabalho com a linguagem escrita nessa etapa intensificaram-se com o surgimento da ampliação da idade escolar, o ingresso das crianças aos 6 anos no Ensino Fundamental, bem como com a obrigatoriedade da criança de 4 anos na pré-escola. Essas mudanças continuam tensionando o questionamento se crianças com 4 e 5 anos podem ou não ser alfabetizadas. Em resposta a essa pergunta, a autora, diz que “Sim, mas esse interesse é individual e não pode, jamais, ser o objetivo para o coletivo da escola” (CORSINO, 2019, p. 2).

Em entrevista a ANPEd, Patrícia Corsino enfatiza que:

A obrigatoriedade aos quatro anos agudiza as questões da qualidade porque há um entendimento do senso comum de que a escola boa é aquela que ensina conteúdos de forma instrucional e “bancária” e que ir para a escola se relaciona à aprendizagem de ler, escrever e contar. Assim, a obrigatoriedade aos quatro anos, sem reflexões e ações efetivas de formação de professores de Educação Infantil, corre o risco de se sustentar em concepções questionáveis até mesmo para o Ensino Fundamental e de se tornar inadequada à faixa-etária (CORSINO, 2016, p. 4).

Corsino também defende que a Educação Infantil pode promover espaços de contato com a linguagem escrita, que desperte o interesse das crianças pelas ações de ler e escrever, porém adverte que o trabalho sistemático com a língua cabe aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo a autora, “existe uma visão de adestramento, uma ideia de que a criança vai aprender copiando e colorindo espaços vazios de desenhos feitos por outros, por exemplo” (CORSINO, 2019, p. 2). Esse tipo de percepção a respeito do trabalho a ser desenvolvido na pré-escola, não se restringe a alguns professores, mas também a pais/familiares que consideram que atividades como essa podem ser capazes de melhor preparar seus filhos para o processo de alfabetização no Ensino Fundamental.

De acordo com Corsino ao tratar sobre a linguagem escrita não se pode desconsiderar a sua complexidade, “sua estreita relação com a oralidade, com as imagens, com as práticas sociais e seus significados, suas especificidades, regras e convenções” (CORSINO, 2016, p. 3). Segundo a autora, a discussão sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil perpassa pelas concepções que se tem de criança, que enquanto sujeitos ativos e também criativos, interagem com o mundo a sua volta, relacionando-se com as diferentes linguagens, que “inclui as linguagens verbal e não verbal, com entonações, gestos, expressões, imagens. Tudo isso sempre situado no tempo e no espaço. A fala é organizadora do mundo, está dentro e fora de cada um. O sujeito da linguagem é o sujeito do conhecimento” (CORSINO, 2016, p.5).

Partindo dessa concepção de criança e sua relação com as linguagens, o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil, segundo Corsino (CORSINO, 2016, p. 6), deve desenvolver-se a partir de atividades em que as crianças possam ter ampliado:

- i) seu universo de referências-com acesso às culturas, artes, conhecimentos de diversas áreas;
- ii) suas formas de ver o mundo e de se expressar (usando diferentes linguagens- oral, corporal, visual, gráfica);
- iii) suas possibilidades de narrativa, constituindo-se como sujeito de enunciação;
- iv) sua capacidade de criação da ficção e utilização da linguagem para imaginar, constituir o não observado e reconstituir o passado;
- v) suas apropriações de diferentes discursividades da linguagem escrita (participar de práticas em que ler e/ou escrever sejam necessários, façam parte das interações sociais; conhecer diferentes gêneros discursivos no interior destas práticas; se familiarizar com livros de diferentes tipos e gêneros, e de outros suportes como jornal, revista, internet; ampliar seu repertório literário, cultural, linguístico...);
- vi) sua capacidade de leitura. Como leitor ouvinte - compreender e interpretar textos diversos, inferir, deduzir, levantar hipóteses, estabelecer inúmeras relações. Como leitor autônomo- assumir o ato de ler – folhear livros, contar histórias, interpretar imagens;
- vii) suas capacidades de escrita: desenhar, escrever de forma espontânea, não convencional, ditado de textos para um escriba;
- viii) suas possibilidades de articulação entre a linguagem escrita e as brincadeiras, dramatizações, artes visuais, cinema, entre outras linguagens;
- ix) sua compreensão da escrita como forma de enunciação, comunicação com o outro, de expressão (estabelecer relações entre a oralidade e a escrita; conhecer convenções referentes à linguagem escrita tais como: finalidade, estrutura composicional e estilo de diferentes gêneros; uso de letras, números, figuras, imagens entre outros elementos próprios dos textos impressos; participação na produção de textos escritos), e
- x) seu interesse e desejo de ler e de escrever.

Para Corsino, o trabalho com a linguagem escrita exige que se leve em consideração todos esses aspectos e que se invista em formação docente que tenha como norteadoras as questões de infância, linguagem e culturas escritas.

Outra autora que contribui com o debate sobre leitura e escrita na primeira etapa da Educação Básica é Cecília Goulart, que tem se dedicado, dentre outros estudos, à alfabetização e às práticas discursivas na Educação Infantil. Em 2005, antes mesmo de serem publicadas as novas DCNEI's, na ocasião da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e com o ingresso das crianças aos seis anos no 1º ano, Goulart publicou o texto "Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos". Neste trabalho a autora provoca os leitores a olhar para a criança, escutar sua fala, conhecer sua história e reconhecer sua potencialidade. Indica ainda que por meio da linguagem oral, é possível ter pistas sobre as origens socioculturais, sobre o que as crianças sentem, bem como, suas expectativas.

Goulart (2005) convida a pensar sobre a entrada da criança na escola, nas novas relações e possibilidades que esse momento proporciona, que é cheio de expectativas, tanto das crianças e suas famílias quanto das professoras que estão recebendo um novo grupo de alunos. É no espaço escolar que se dá a ampliação de "objetos culturais" entre eles a linguagem escrita, "de um modo geral [as crianças] já têm conhecimento por meio das escritas das ruas, da TV, das caixas e invólucros de brinquedos, de produtos de alimentação e de higiene, de livros, de cadernos, de materiais escritos distribuídos nas ruas, de revistinhas e jornais, entre outras tantas possibilidades!" (GOULART, 2005, p. 18). Nesse sentido, é preciso que se conceba as crianças como leitoras e produtoras de textos mesmo que ainda não o façam de forma convencional. Deve-se, portanto,

[...] olhar para elas na perspectiva do que já são e do potencial que têm. Leitores e produtores de textos não só em linguagem verbal, oral e escrita, mas de outras formas de expressão, como a pintura, visitando as obras de grandes pintores; a escultura; o cinema; o teatro; a música; a dança; entre outras (GOULART, 2005, p. 21).

Todas essas formas de linguagens devem fazer parte do trabalho desenvolvido na Educação Infantil, pois constituem-se em diferentes formas de expressão humana. E a linguagem escrita é uma dentre essas linguagens a serem exploradas, de modo que compreendam o que significa e de que forma é representada. "E assim vão aprendendo aspectos das atividades de ler e escrever" (GOULART, 2016, p. 53).

Partindo desse pressuposto, o trabalho com a linguagem escrita ultrapassa o aprendizado do sistema alfabético-ortográfico, pois anterior a isso, deve-se investir em práticas sociais que levem a criança a entender, primeiramente, os usos e funções sociais da linguagem escrita. Promover atividades que auxiliem a criança a entender "para que se lê e se escreve? Onde se lê e se escreve? Como se lê e se escreve? Há organizações discursivas diferentes para diferentes tipos de texto" (GOULART, 2005, p. 19). Com isso, a autora assevera que o trabalho com a linguagem escrita "seja o de criar condições culturais de ampliação e aprofundamento da inserção das crianças no mundo da cultura escrita" (GOULART; MATA, 2016, p. 54).

No entanto, o fato da Educação Infantil não propor um trabalho de sistematização do ensino da leitura e da escrita, também não significa que não se deva investir em situações de aprendizagem em que o ler e o escrever possam ampliar os conhecimentos sobre a cultura escrita (GOULART, 2005). Com base nos estudos vigotskianos, reforça que não se deve impor às crianças atividades de escrita que não partam da necessidade de dar significado a alguma atividade em que essa linguagem se faça necessária. De acordo com Goulart há diversas formas de se trabalhar com a linguagem escrita:

Desde os primeiros anos da Educação Infantil, é possível trabalhar com os nomes das crianças, brincar com seus nomes de várias maneiras; trabalhar com letras do alfabeto móvel; com o calendário marcando datas significativas, inclusive dos aniversários das crianças, com desenhos ou fotografia; elaborar listas de atividades a realizar, além de outras listas e textos pertinentes ao trabalho em desenvolvimento. É importante também criar situações em que as crianças ditem textos para serem escritos, para que elas vivenciem com o outro a experiência da escrita (GOULART, 2005, p. 20).

Em atividades como as citadas, as crianças estarão em contato com a escrita de forma que compreendam onde a utilizam, de que forma e com quais finalidades reais de uso pode ser empregada, sem que para isso precise fazê-las “aprender as relações internas e externas do sistema alfabético e também do sistema gramatical” (GOULART, 2012, p. 56). Frequentemente, nas propostas desenvolvidas na Educação Infantil, as crianças expressam interesse sobre os sons e a representação das letras do alfabeto, motivadas pelo desenvolvimento das situações de leitura e escrita que estão em curso em algum projeto ou atividade (GOULART; MATA, 2016). Outra questão importante ressaltada pela autora é que no trabalho proposto às crianças dessa etapa, não se deve “temer assumir o nosso papel de ensinar, de propor questões, revisões, reescritas, de discutir limites e possibilidades” (GOULART, 2005, p.21).

As autoras referenciadas nesta seção, defendem um trabalho na Educação Infantil a partir da concepção de “cultura do escrito” que não se resume às ações de ler e escrever, mas sim uma visão e trabalho com a linguagem escrita de forma mais ampliada que concebe as diferentes dimensões de produção, de aproximação e de participação de comunidades e de indivíduos das/nas culturas do escrito” (GALVÃO, 2016, p. 20).

Desse modo, pressupõem que as crianças, enquanto protagonistas, escutam histórias, criam narrativas, formulam hipóteses, sem necessariamente estabelecerem relações entre fonemas e grafemas.

4. Aproximações e dissonâncias entre autores e documentos orientadores

Em uma sociedade em que a comunicação oral e escrita se configuram como ‘passaporte social’ para a inserção dos indivíduos nas práticas sociais, cabe às instituições escolares promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita desde a primeira infância. No entanto, parece não haver consenso nos documentos orientadores da Educação Infantil sobre como realizar um trabalho que garanta a ampliação do processo de aprendizagem da linguagem escrita, que é anterior à entrada das crianças na escola.

As DCNEI’s indicam as interações e as brincadeiras como eixos no trabalho, inclusive quando envolve a leitura e escrita, sem com isso antecipar conteúdos próprios do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010). O documento ressalta a importância de se propor experiências com várias linguagens, explorando diversas formas de expressão que incluem a gestualidade, a musicalidade, a dramaticidade e a linguagem verbal. Observa-se que ao tratar sobre a linguagem verbal, o documento refere-se ao trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita por meio de diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. Nesse sentido, propõe que as ações de ler e escrever precisam ser desenvolvidas a partir de uma estreita relação com a oralidade, uma vez que o oral e o escrito influenciam-se mutuamente.

Para as DCNEI's, as crianças que frequentam a Educação Infantil são múltiplas e produtoras de cultura e, desse modo, não caberia o caráter prescritivo, a fim de garantir a autonomia do trabalho docente a ser desenvolvido em creches e pré-escolas. O documento orienta que as propostas pedagógicas devem garantir amplas experiências com as mais variadas linguagens, dentre estas, a linguagem escrita com o objetivo de assegurar “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

Para Baptista (2014), esse se constitui o papel central do trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil que consiste, como apregoa as DCNEI's, investir em atividades que intensifiquem as experiências das crianças com diferentes gêneros textuais, em especial, com a literatura e com as demais linguagens, não apenas a linguagem escrita (GOULART, 2016). No entanto, Corsino (2016) ressalta, assim como também se encontra descrito nas DCNEI's, que esse trabalho consiste em fomentar o interesse da criança pela leitura e a escrita e não a promoção de um estudo sistemático como o proposto pelos anos iniciais do Ensino Fundamental. O desenvolvimento da linguagem escrita, segundo essas autoras, deve partir do interesse das crianças em aprender aspectos sobre a língua a partir do trabalho com as diferentes linguagens (CORSINO, 2016) e não ter como foco o ensino da língua, pois isso não cabe à primeira etapa da Educação Básica. Na Educação Infantil o fundamental é, portanto, promover a ampliação de experiências com a cultura escrita por meio do acesso a diferentes gêneros textuais, leitura de livros literários, contação de histórias, textos ditados pelas crianças tendo a docente como escriba, bem como, práticas de oralidade, dentre tantas outras atividades (GOULART, 2005).

Embora não utilizem a expressão cultura do escrito, Soares (2009), Morais (2012), Brandão e Rosa (2021) também defendem o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil em consonância com as DCNEI's, propondo que as crianças vivenciem situações dentro e fora da escola. Porém, enfatizam a necessidade de colocar a escrita como objeto de ensino e reflexão a partir de situações em que a oralidade, leitura e escrita se fazem presentes. Isso não significa a proposição de atividades repetitivas, mecanicistas e enfadonhas, sem o menor sentido para as crianças.

Contudo, esses autores ressaltam que em relação ao ensino da escrita alfabética, não há um esclarecimento nas DCNEI's sobre como poderia ser realizado respeitando as infâncias. Isso poderia indicar, que o documento não concebe a língua escrita como objeto de conhecimento a ser trabalhado nessa etapa da educação básica. Para eles, deveria ser explicitado nas DCNEI's, como o trabalho com a linguagem escrita poderia ser realizado, ao invés de apenas anunciar que não se deve tomar essa etapa como antecipação da alfabetização.

O contrário se observa com a BNCC, que parece propor um certo direcionamento, ao indicar a reflexão sobre o sistema de escrita, para além da inserção em práticas letradas. Embora não faça referência explícita, o documento da BNCC, apresenta como um de seus objetivos de aprendizagem no campo da “escuta, fala, pensamento e imaginação” a orientação para atividades de reflexão sobre a língua com crianças da pré-escola ao propor “inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (BRASIL, 2017, p. 45), bem como, salienta a importância de se planejar atividades que estimulem a escrita espontânea de palavras e textos, que seriam capazes de possibilitar o levantamento de hipóteses pelas crianças de como o sistema alfabético funciona.

Na BNCC há a ainda a indicação da professora como escriba, da importância das crianças se expressarem por meio da oralidade ou textos escritos, de lerem e recontarem histórias, dentre outros, em situações contextualizadas que façam sentido para as crianças. Porém, segundo Morais e Silva (2022), o documento da BNCC não fornece orientações didáticas claras quanto ao efetivo trabalho com a linguagem escrita. Não há orientações, por exemplo, sobre como ensinar estratégias de leitura que auxiliassem

na compreensão dos textos, o que não pode se resumir a conversar sobre o que leram/escutaram como se observa nesse documento. A BNCC também não parece conceber a escrita de textos como um dos objetivos a ser trabalhado com a linguagem escrita na Educação Infantil (MORAIS; SILVA, 2022).

Para Morais (2012), seria preciso além de se vivenciar práticas de leitura e escrita na pré-escola, promover atividades de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, o que não significaria segundo Soares (2009), desenvolver o mesmo trabalho que se faz no Ensino Fundamental. Para esses autores, as crianças não deveriam deixar a pré-escola em um nível pré-silábico, o que corresponde a finalizar essa primeira etapa sem entender o que a escrita representa, visto ser esse o conceito basilar do trabalho com a leitura e a escrita nas instituições escolares (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020). Para tanto, a necessidade de atividades que levem as crianças a refletirem sobre os sons da língua e suas representações, sem que isso se resuma a cópias sem sentido e totalmente descontextualizadas. Ao contrário, a proposição é de atividades individuais e/ou coletivas em que a leitura e a produção escrita de textos se faça em situações comunicativas que explorem diferentes gêneros textuais (BRANDÃO; ROSA, 2021).

Em um movimento inverso têm-se as orientações da PNA com uma evidente defesa de um trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil como preparatório para o Ensino Fundamental, o que é alvo de crítica de todos os autores apresentados neste texto. A proposta da PNA apresenta concepções de infância e de criança contrárias às defendidas pelos autores citados neste artigo, bem como dos documentos oficiais anteriores. Enquanto nas DCNEI's e na BNCC são propostas práticas que garantem a concepção de criança como sujeito histórico social, a perspectiva de infância como categoria geracional não homogênea, na PNA o desenvolvimento de habilidades e competências desde a pré-escola é o foco, por meio de um ensino sistemático da linguagem escrita, a partir de atividades de treino das relações fonema-grafema que vão do mais simples ao mais complexo, desconsiderando as especificidades dessa etapa educacional. Os campos de experiência preconizados pela BNCC são reduzidos a habilidades e competências na PNA, que considera a língua escrita como um código a ser ensinado e desvinculado das práticas de sociais em que a escrita se estabelece.

Essa lógica preconizada pela PNA é refutada por Baptista (2014), Corsino (2016) e Goulart (2005), que defendem uma perspectiva de trabalho com a linguagem escrita contextualizada e significativa para as crianças. Do mesmo modo, a PNA também é fortemente rejeitada por Soares (2009), Moraes (2012), Brandão e Rosa (2021), mesmo que defendam que o trabalho na Educação Infantil precisa ir além da exploração de gêneros textuais que circulam socialmente de forma oral e escrita. Ao proporem a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita, referem-se ao planejamento de atividades que proporcionem às crianças estabelecerem relações entre as letras e a pauta sonora das palavras. Diferentemente do que propõe a PNA quando estimula a execução de atividades repetitivas e esvaziadas de sentido como a pronúncia de fonemas isolados.

Desta forma, destaca-se que os documentos orientadores ainda vigentes não são unânimes quanto ao trabalho a ser desenvolvido com a linguagem escrita na Educação Infantil. Como se observa, embora não haja consenso entre os autores sobre como efetivamente se deva trabalhar com a linguagem escrita na Educação Infantil, todos concordam que é preciso que esse trabalho respeite o *ser criança*, não propondo atividades enfadonhas com a linguagem escrita, a ponto de ocupar a centralidade do trabalho a ser desenvolvido na primeira etapa da Educação Básica. Ressaltam a importância de se desenvolver atividades com a oralidade, leitura e escrita realizadas pelas crianças ou com a mediação das professoras na exploração de diferentes gêneros textuais e seus meios de circulação na sociedade. Compreendem que os documentos orientadores possuem lacunas, continuidades e rupturas, mas no que diz respeito às orientações da PNA, são unânimes em assegurar a dissonância desse documento em relação a tudo que se vem estudando sobre a Educação Infantil.

5. Considerações finais

Discutir sobre a temática da leitura e escrita na Educação Infantil no Brasil é um desafio, pois há anos tem se constituído motivo de muitas polêmicas. Se por um lado tratar sobre esse tema pode significar o risco de privar o direito da criança de viver sua infância no espaço escolar, por outro lado, não discutir pode intensificar o abismo que há entre crianças que estão em escolas da rede pública e privada, exacerbando a desigualdade social e as possibilidades de acesso aos bens culturais.

Assim, ao longo deste artigo, teve-se a intenção de fomentar essa discussão, apresentando como os documentos orientadores vigentes abordam a leitura e a escrita, bem como alguns autores que estudam sobre essa temática. Identificou-se que as autoras Baptista (2014), Corsino (2016) e Goulart (2005), defendem um trabalho com a leitura na Educação Infantil ancorado em práticas sociais, sem a necessidade de promover a apropriação do sistema alfabético de escrita de forma mais sistemática. Desse modo, defendem que por meio da inserção em práticas sociais de uso da oralidade, leitura e escrita, a criança vai compreendendo como a linguagem escrita se constitui. Não discordando da necessidade de imersão das crianças em práticas sociais envolvendo a língua escrita Soares (2009), Moraes (2012), Brandão e Rosa (2021) defendem que essa imersão precisa estar alinhada ao trabalho de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita de forma reflexiva e sistematizada. Ao nosso ver, esse seria o aspecto de maior embate entre esses dois grupos de autores.

A questão polêmica parece-nos mais sobre como realizar o trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil do que o entendimento de que é preciso que esse trabalho respeite as especificidades desta etapa da Educação Básica, não propondo atividades fastidiosas com a linguagem escrita, a ponto de ocupar a centralidade do trabalho. Do mesmo modo, todos os autores ressaltam a importância de promover atividades com a oralidade, leitura e escrita realizadas pelas crianças ou com a mediação das professoras na exploração de diferentes gêneros textuais e seus meios de circulação na sociedade. Compreendem que os documentos orientadores possuem lacunas, continuidades e rupturas, mas no que diz respeito às orientações da PNA, são unânimes em assegurar a dissonância desse documento em relação a décadas de estudos sobre a Educação Infantil.

Diante o exposto, considera-se pertinente contribuir com o debate propondo os seguintes questionamentos: como promover práticas que envolvam a leitura e a escrita na Educação Infantil, sem que o direito da criança de viver plenamente a infância no contexto escolar seja negligenciado? Como acolher e respeitar os interesses e conhecimentos das crianças, enriquecendo-os e os ampliando, sem que a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita seja sonogado? De que modo promover formação inicial e continuada que reverberam em ações voltadas para a apropriação da leitura e escrita pela criança em um ambiente favorável e acolhedor, mediante as contradições identificadas nos documentos legais?

Essas e outras tantas questões não são simples de serem respondidas. No entanto, com o intuito de avançar nas discussões sobre o trabalho da leitura e escrita na Educação Infantil, acredita-se que o desenvolvimento da linguagem escrita, sobretudo, na pré-escola, enquanto etapa obrigatória, precisa ser planejada de forma sistemática, com intencionalidade. Acredita-se que o contato com suportes escritos, a prática de audição de leitura, a disponibilização de materiais com diversos gêneros textuais não é suficiente, pois esperar que a criança, de forma individualizada passe a se interessar sobre a linguagem escrita é não cumprir o que está disposto no Art. 9^a, Parágrafo II das DCNEIS de que as práticas pedagógicas “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 mu-

sical” (BRASIL, 2009, p. 21). Do mesmo modo, promover atividades reproduzidas em folhas xerografadas com atividades enfadonhas ou em livros didáticos totalmente inaceitáveis para essa etapa da Educação Básica é desrespeitar os direitos das crianças, instituídos legalmente.

Desse modo, entende-se que um trabalho sistemático seria potencializar as ações de leitura e escrita, ampliando as experiências das crianças, evidenciando intencionalidade pedagógica no planejamento. Nesse sentido, ao conceber a criança como sujeito de direitos que vive em uma cultura letrada, não promover a apropriação da linguagem escrita desde a Educação Infantil representa furtar o seu o direito de participação social. Assim como propor um ensino que priorize essa linguagem em detrimento das demais, é desrespeitar o direito de cada criança, de viver toda a inteireza da sua infância. A linha tênue reside em compreender que cabe à escola ampliar os conhecimentos sobre as ações do ler e escrever a fim de minimizar os atravessamentos resultantes das desigualdades sociais, em que muitas vezes, esse é o primeiro e único espaço de contato mais direto com diferentes gêneros textuais, que embora possam estar em seu cotidiano, não são fonte de reflexão e trabalho com a linguagem escrita a fim de garantir que continuem aprendendo-a. A escola, sim, é o lugar de direito para garantir tal aprendizado sem com isso desrespeitar as infâncias.

Referências

- BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Belo Horizonte: UFMG, FaE, CEALE, 2009. p. 13-25.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: *I Seminário Nacional Currículo em Movimento*. Anais, p. 01-12. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mar. 2023.
- BAPTISTA, Mônica Correia. *Apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil Glossário*. In: Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- BAPTISTA, Mônica Correia. *Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil*. Paideia, v. 18, p. 1-8, 2017. Disponível em: < <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488>>. Acesso em: 22/09/2021.
- BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. CORSINO, Patrícia. *Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões*. In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017, São Luiz. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. p. 1-19. Disponível em: < http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_812.pdf>. Acesso em: 22/09/2021.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. *A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos*. São Paulo: Autêntica, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 abr. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRIÃO, Eliane Costa. *Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996 - 2017)*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação - PPGEDU, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande/RS, 2019b. Disponível em: < <https://argo.furg.br/?BDTD12497>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

CORSINO, Patrícia. Aprendizagem cerceada de mitos [Entrevista concedida a Silvana Azevedo] publicada *Revista Pátio Educação Infantil*. 51ª Edição, ago. 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/leitura-escrita-ensino-fundamental/> Acessado em: 03 abr. 2023.

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil - desafios e embates da área em contexto de crise e retrocessos de políticas públicas [Entrevista concedida a João Marcos Veiga e Amanda de Oliveira e Camilla Shaw] publicada pela ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/formacao-de-professoras-para-educacao-infantil-entrevista-com-patricia-corsino-ufrj> Acessado em: 04 abr. 2023.

ESPINDOLA, Carolina dos Santos; SILVEIRA, Juliana de Oliveira Alves. O LUGAR DA LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estado do conhecimento das produções entre os anos de 2013 e 2022. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 31, n. 03, p. 366–390, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i03.14972. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14972>. Acesso em: 22 abr. 2023.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: < <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 07/04/2023.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: < <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 07/04/2023.

GOULART, Cecília. *Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 11, nº 63, p. 16-21, mai/jun 2005. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/210970511/Nos-ja-somosleitores-e-p>>. Acesso em: 07/04/2023.

MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes, SILVA, Alessandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro da. O ensino da escrita alfabética no final da educação infantil: comparando os currículos de seis países. *Revista Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 66, p. 01-23, 2022.

MORAIS, Artur Gomes. Artur Gomes de Moraes fala sobre os processos de alfabetização e letramento no Brasil. [Entrevista concedida a Solange Alves de Oliveira-Mendes, Solange Alves de Oliveira-Mende e Vânia Márcia Silvério Perfeito]. *Travessias Interativas*, São Cristóvão (SE), V. 12, n. 25, p. 1-8, jan-abr., 2022.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro da. Leitura, compreensão e produção de textos na educação infantil: o que prescrevem os currículos de seis países? *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 103, n. 264, p. 335-355, maio/ago. 2022.

SOARES, Magda. Palavra de Magda Soares: criança e a reinvenção da escrita. [Entrevista concedida a Joyce Rosset, Maria Helena Webster e Ângela Rizzi.] *Tempo de Creche*, mar., 2017. Disponível em: <https://tempodecreche.com.br/campos-de-experiencias-2/palavra-de-magda-soares-crianca-e-a-reinvencao-da-escrita/> Acessado em: 19 fev. 2023.

SOARES, Magda. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. [Entrevista concedida a Magna do Carmo Silva e Renata Araújo Jatobá de Oliveira] *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

Recebido em: 15/03/2023

Aceito em: 22/05/2023