



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PAOLA COMETTI FORECHI SCHMITTEL

CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA PROPOSTA NAS
ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE ARACRUZ

VITÓRIA

2019



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

PAOLA COMETTI FORECHI SCHMITTEL

**CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA PROPOSTA NAS
ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE ARACRUZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Cleonara Maria Schwartz

VITÓRIA, ES

2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S355c Schmittel, Paola Cometti Forechi, 1980-
Concepções de leitura e escrita propostas nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município de Aracruz / Paola Cometti Forechi Schmittel. - 2019.
178 f. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Educação Infantil. 4. Políticas curriculares. 5. Privatização da Educação. I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAOLA COMETTI FORECHI SCHMITTEL

CONCEPÇÕES DE LEITURA E ESCRITA PROPOSTA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE ARACRUZ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 30 de setembro de 2019.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Claudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Fernanda Zanetti Becalli
Instituto Federal do Espírito Santo

Àquele que me fez acreditar que TUDO
POSSO: *Jesus Cristo!*

Àquela que mais acreditou: Nossa Senhora
Aparecida!

AGRADECIMENTOS

Com carinho especial, agradeço à professora orientadora, Dr^a Cleonara Maria Schwartz, nossa “Diva”, principalmente pelos diálogos, contribuições, paciência e por ter sido exemplo de resistência e competência, sempre firme em tempos tão difíceis.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que me possibilitou a vaga no Curso de Mestrado em Educação, e aos professores das disciplinas do curso que constituíram vozes que tramaram o tecido discursivo desta dissertação. Em especial, à querida Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi que, ao mesmo tempo em que nos inquieta com palavras emancipadoras e de resistência, afaga-nos com expressões de apoio e compreensão.

Aos professores da banca de qualificação e defesa: à Prof.^a Dr.^a Valdete Coco com suas ricas contribuições sobre Educação Infantil; a Prof.^a Dr.^a Claudia Maria Mendes Gontijo pelas palavras assertivas e sensatas, orientando com maestria e responsabilidade; e à Prof.^a Dr.^a Fernanda Zanetti Becalli pela contribuição na pesquisa e por ter aceitado participar da banca de defesa. Muito agradecida.

Aos amigos da linha de pesquisa “Educação e Linguagens”: Monique, Felipe, Danilo, Lara, Nayara, Barbara, Lívia, Danieli, Debora, Thaynara e Tiana. Também agradeço aos colegas do grupo de orientandos.

Com carinho, à minha formadora e amiga, Fabrícia, por sempre estar por perto quando eu mais precisei me lembrando que sou capaz e que MEU LUGAR É ONDE EU DESEJAR ESTAR.

À Prefeitura Municipal de Aracruz pela licença parcial para estudos; à diretora Kátia Rosalino do CMEI Criança Feliz pelo apoio e incentivo. Aos colegas das escolas em que trabalhei, que passaram por minha vida nesses 20 anos de profissão e valorizaram meus esforços por uma Educação que promovesse o desenvolvimento das crianças. Muito agradecida por acreditarem em meu potencial e me incentivarem a fazer o Processo Seletivo de Mestrado em Educação.

Às minhas crianças do Grupo I da Educação Infantil pelos sorrisos que me motivaram a continuar em meio às dores físicas, pelos abraços que me fizeram sentir acolhida e pelos olhares sempre atentos em nossas relações dialógicas quando percebi a importância de minha pesquisa.

Aos amigos de vida, meus companheiros de luta, aqueles que sabem o valor de um abraço de conforto nos momentos difíceis e a gentileza de um afeto verdadeiro nas alegrias das vitórias. Agradeço pela torcida.

À minha família: minha mãe, Marta, meu pai, Carlinhos, minhas irmãs Maria Antônia e Carla, meus cunhados Fábio e Henrique, meus sogros Zenira e Valdeci, vovó Anna, a querida Nira (Djanira) e os primos (em especial Suelen) e tios. Obrigada por sempre acreditarem em mim e me apoiarem com as crianças. Agradeço *in memoriam* aos meus avós Penha e Silvério e à vovó Aurea que, desde o magistério, sempre se orgulhou da neta professora. AMO VOCÊS.

Agradeço a Lara, minha querida amiga/sobrinha, por me ajudar a acreditar que seria possível. Ao Pedro, meu sobrinho, por encher meu coração de esperança. AMO VOCÊS.

A Carlos Henrique, meu filho, razão de minha vida. Seu olhar expressa todo o carinho que há em seu coração. Muito agradecida. Eu te amo, meu filho! A Anna Clara, minha filha, razão da minha vida. Sua alegria me traz paz. Eu te amo, minha filha! Vocês são os motivos que me fizeram crer que TUDO DARIA CERTO.

A Richardson Moro Schmittel, meu “Bem”, meu companheiro de vida, meu maior incentivador, que aposta em minhas loucuras, que segura minha mão e diz “Vamos conseguir”. Meu amigo, com quem travo meus melhores diálogos acadêmicos e de vida. Meu querido, muito, mas muito agradecida por ter você neste momento de minha vida e para sempre. EU TE AMO!

A meu Deus maravilhoso, que envia seu Espírito Santo para iluminar minha fé e me fazer levantar a cada dia acreditando *que TUDO POSSO EM NOME DE JESUS*.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entonação, em sua totalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim por meio dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

BAKHTIN, 2011, p. 373-374.

RESUMO

Esta dissertação integra estudos desenvolvidos no campo da Educação Infantil e do ensino da leitura e da escrita, pela linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Trata-se uma pesquisa documental, pautada pela perspectiva bakhtiniana da linguagem como aporte teórico-metodológico, que tem como problema de estudo a abordagem do ensino da leitura e o trabalho com a escrita propostas nas Orientação Curriculares para Educação Infantil (OCEIs). Ao focalizar essa temática, busca investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, sustentado pelas OCEIs, documento elaborado no período de 2014 a 2016, por meio da assessoria da instituição privada intitulada Comunidade Educativa CEDAC, da Secretaria Municipal de Educação do município de Aracruz (Semed). Para isso, toma como base as contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem, buscando dialogar com os discursos materializados por esse enunciado constituído por várias vozes e com os pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin. A partir da análise do documento, constata que suas orientações consideram a abordagem psicogenética ou cognitivista como base do trabalho com a leitura, identificando que as OCEIs se fundamentam numa concepção de leitura como processo de compreensão de significados do texto lido. O trabalho com a escrita observa os preceitos da perspectiva psicogênese da língua, com base nas teorias construtivistas.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Educação Infantil. Políticas curriculares. Privatização da Educação.

ABSTRACT

This dissertation integrates studies developed in the field of early childhood education and the teaching of reading and writing, through the research line Education and Languages, of the Graduate Program in Education of the Federal University of Espírito Santo. This is a documentary research, based on the Bakhtinian perspective of language as a theoretical and methodological approach, which has as its study problem the approach of reading teaching and the work with writing proposed in the Curriculum Guidance for Early Childhood Education. Focusing on this theme, it seeks to investigate reading and writing concepts that underlie the proposed work for Early Childhood Education in the municipality of Aracruz, supported by the Curriculum Guidance for Early Childhood Education, a document elaborated from 2014 to 2016, through the advice of the private institution called the Educational Community Cedac, from the Municipal Secretariat of Education of the municipality of Aracruz. For this, it is based on the contributions of the Bakhtinian perspective of language, seeking to dialogue with the discourses materialized by this utterance consisting of several voices and with the theoretical assumptions of Mikhail Bakhtin. From the analysis of the document, it finds that its orientations consider the psychogenetic or cognitivist approach as the basis of the work with reading, identifying that the Curriculum Guidance for Early Childhood Education are based on a reading conception as a process of understanding the meanings of the read text. The work with writing observes the precepts of the psychogenesis perspective of language, based on constructivist theories.

Keywords: Reading. Writing. Child education. Curriculum policies. Privatization of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do documento <i>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (v. 1)</i>	35
Figura 2 – Capa do documento <i>Literatura na Educação infantil: acervos, espaços e mediações</i>	41
Figura 3 – Capa do documento <i>Brincadeira e interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis</i>	41
Figura 4 – Sugestão de atividade apresentada no documento <i>Brinquedos e brincadeiras: manual de orientação pedagógica</i>	42
Figura 5 – Sugestão de mobiliários apresentada no documento <i>Brinquedos e brincadeiras: manual de orientação pedagógica</i>	43
Figura 6 – Sumário do Módulo I do documento <i>Brinquedos e brincadeiras: manual de orientação pedagógica</i>	44
Figura 7 – Sugestões de atividades para o trabalho com as narrativas e gêneros textuais, orais e escritos do documento <i>Brinquedos e brincadeiras: manual de orientação pedagógica</i>	45
Figura 8 – Sumário do documento <i>Literatura na Educação infantil: acervos, espaços e mediações</i>	49
Figura 9 – Objetivos de Aprendizagem da BNCC/2015	54
Figura 10 – Apresentação do Movimento pela Base Nacional Comum	86
Figura 11 – Apresentação CE CEDAC com apoiadores do Movimento pela Base Nacional Comum	86
Figura 12 – Apresentação das áreas de atuação da CE CEDAC.....	92
Figura 13 – Apresentação da Missão da CE CEDAC.....	93
Figura 14 – Parceiros da CE CEDAC	94
Figura 15 – Folha Expediente das OCEIs	96
Figura 16 – Folha Expediente das OCEIs	97
Figura 17 – Conselho Diretor da CE CEDAC	100
Figura 18 – Notícia de divulgação da elaboração das <i>Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de Aracruz</i>	107
Figura 19 – Capa das <i>Orientações Curriculares para Educação Infantil do município de Aracruz</i>	108
Figura 20 – Imagem do documento.....	109
Figura 21 – Imagem do documento	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos publicados pelo MEC, utilizados na pesquisa.....	66
Quadro 2 – Leis e normativas nacionais utilizadas na pesquisa	68
Quadro 3 – Documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação	68
Quadro 4 – Orientações e notificações da Secretaria Municipal de Educação utilizadas na pesquisa.....	70
Quadro 5 – Caracterização do índice das Orientações Curriculares para Educação infantil do Município de Aracruz	112
Quadro 6 – Comparação entre os objetivos de aprendizagem das OCEIs para as crianças de zero a dois anos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC/2016	120
Quadro 7 – Comparação entre os objetivos de aprendizagem das OCEIs para as crianças de três a cinco anos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC/2016	121
Quadro 8 – Informações retiradas das OCEIs sobre a leitura	127

LISTA DE SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC/2015	Base Nacional Comum Curricular versão 1
BNCC/2016	Base Nacional Comum Curricular versão 2
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE CEDAC	Comunidade Educativa CEDAC
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coedi	Coordenação Geral de Educação Infantil
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Dcneis	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
Fopales	Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita no Espírito Santo
Fopeies	Fórum Permanente de Educação Infantil no Espírito Santo
Greppe	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Mieib	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OCEIs	Orientações Curriculares para Educação Infantil
Oscip	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PMA	Prefeitura Municipal de Aracruz
PME	Plano Municipal de Educação
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PVE	Parceria Votorantim pela Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
Ried	Rede Interdisciplinar de Educação
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
Semed	Secretaria Municipal de Educação de Aracruz
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Uninove	Universidade Nove de Julho
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	DIÁLOGOS INICIAIS	16
2	O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	22
2.1	Apontamentos sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil a partir de produções acadêmicas.....	22
2.2	Leitura e escrita na Educação Infantil nas orientações oficiais.....	32
2.2.1	A Base Nacional Comum Curricular	53
2.3	O problema de pesquisa e os objetivos do trabalho	59
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	62
3.1	As fontes documentais da pesquisa.....	65
3.1.1	Materiais elaborados pelo MEC.....	65
3.1.2	Materiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação	68
3.2	Procedimentos metodológicos	70
4	ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (OCEIS).....	73
4.1	Antecedentes das OCEIs: os Referenciais Curriculares para Educação Infantil no Município de Aracruz.....	74
4.2	Comunidade Educativa CEDAC e sua assessoria na Prefeitura Municipal de Aracruz	90
5	A LEITURA E A ESCRITA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ	105
5.1	O documento e seu endereçamento	108
5.2	O trabalho com a leitura e a escrita nas OCEIs.....	119
5.2.1	A leitura nas OCEIs	126
5.2.2	A escrita nas OCEIs	133
6	DIÁLOGOS FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICES	159
	APÊNDICE A – TRABALHOS ACADÊMICOS SELECIONADOS NO PERÍODO DE 2000 A 2018 SOBRE O TEMA "LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL"	160
	APÊNDICE B – PUBLICAÇÕES OFICIAIS PRODUZIDAS PELO MEC E DOCUMENTOS NORMATIVOS HOMOLOGADOS PELO CNE PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL UTILIZADAS NA PESQUISA	162

APÊNDICE C – SÍNTESE DAS NOTÍCIAS SOBRE CE CEDAC, PVE E INSTITUTO VOTORANTIM ENCONTRADAS NO LINK DE BUSCA DO SITE DA PMA.....	163
APÊNDICE D – COMPARATIVO DAS NOTÍCIAS SOBRE CE CEDAC, PVE E INSTITUTO VOTORANTIM ENCONTRADAS NO LINK DE BUSCA DO SITE DA PMA.....	166
APÊNDICE E – FUNCIONAMENTO DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARACRUZ.....	168
APÊNDICE F – INFORMAÇÕES DISPOSTAS NAS OCEIS SOBRE A ESCRITA.....	170
ANEXOS	173
ANEXO 1 – DOZE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº5/2009.....	174
ANEXO 2 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA, ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO DA BNCC/2016.....	175
ANEXO 3 – CIRCULAR 218/2015/SEMED QUE APRESENTA A BNCC/2016 COMO O DOCUMENTO QUE FUNDAMENTOU A CONSTRUÇÃO DAS OCEIS.....	176
ANEXO 4 – NOTA DO DIÁRIO OFICIAL QUE APRESENTA O RESUMO DO CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DA CE CEDAC PARA A PMA NO ASSESSORAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DAS OCEIS.....	177
ANEXO 5 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA, ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO DAS OCEIS.....	178

1 DIÁLOGOS INICIAIS

Este trabalho teve como objeto de estudo o documento intitulado *Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de Aracruz* (OCEIs), produzido no período de 2014 a 2016, com assessoria da Comunidade Educativa CEDAC (CE CEDAC),¹ tendo como propósito investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, sustentado pelas OCEIs.

O interesse por este objeto de investigação deveu-se a meu² percurso profissional, em que tive a oportunidade de dialogar com o documento *Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de Aracruz* (ARACRUZ, 2016), por meio de sua construção, nos anos de 2014 a 2016, quando atuava como professora de Educação Infantil nesse município. O referido documento apresenta diretrizes que orientam as práticas pedagógicas na rede municipal de ensino na etapa da Educação Infantil e contém um capítulo específico sobre práticas de leitura e escrita.

Nosso estudo trata-se de uma pesquisa documental orientada sob a perspectiva bakhtiniana da linguagem como aporte teórico-metodológico. Buscando dialogar com as contribuições do teórico Mikhail Bakhtin, fomos chamada a nos colocar em uma posição de participante da pesquisa, sendo, ao mesmo tempo, sujeito da compreensão e participante do enunciado a ser produzido. Sobre isso, o teórico alerta:

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e enriquecimento (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Nesse trecho, Bakhtin (2011) nos³ convida a pensar sobre a postura do pesquisador

¹ A Comunidade Educativa CEDAC é uma instituição privada que atua em Secretarias Municipais de Educação, na maioria das vezes, em parceria com Fundações ou Institutos Empresarias. No texto, decidimos nos referir a essa instituição usando CE CEDAC, por ser o nome da instituição na data que contextualiza a construção das OCEIs (2014 – 2016).

² Somente nos colocaremos em primeira pessoa do singular em alguns momentos do texto, quando precisarmos historicizar nossas vivências profissionais e nossa participação pessoal no contexto de produção das OCEIs, enfatizando nosso interesse pessoal na emergência do objeto de pesquisa.

³ O texto desta dissertação está escrito na primeira pessoa do plural, seguindo a perspectiva bakhtiniana na categoria do enunciado, entendendo que “[...]todo enunciado [...] é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184). Sendo assim, nossos enunciados (textos) são construídos “na cadeia ininterrupta de discursos verbais” produzidos nos diálogos com nossa orientadora e o grupo de orientandos.

diante do conhecimento a ser produzido na pesquisa. Concordando com o autor russo, colocamo-nos na posição de quem está aberto a se apropriar de novos conhecimentos e de ressignificar pontos de vistas, concepções e até abandonar crenças consideradas inquestionáveis.

Nessa perspectiva, posicionamo-nos como esse sujeito da compreensão, entendido como sujeito com “pontos de vista” ressignificados a partir de lutas firmadas entre nossas próprias crenças, certezas inabaláveis e os conhecimentos acadêmicos apropriados após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Como sujeito que se abre para ressignificar sua própria compreensão de uma temática, realizamos um estudo que objetivou investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil. A pesquisa efetivou-se no município de Aracruz, sustentada pelas OCEIs, documento elaborado no período de 2014 a 2016, por meio da assessoria da instituição privada, intitulada de Comunidade Educativa CEDAC, na Secretaria Municipal de Educação do Município de Aracruz.

As OCEIs foram construídas a partir do “[...] desejo de repensar a Proposta Curricular do Município pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (ARACRUZ, 2016, p.13). Dessa forma, as OCEIs vêm substituir o documento municipal intitulado *Proposta Pedagógica de Educação Infantil* (ARACRUZ, 2004), que apresentava fundamentos teóricos de base para a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. As OCEIs constituem-se em uma política curricular a ser implementada para a Educação Infantil.

Nesse documento, intrigou-nos o fato de ele ter sido produzido a partir da assessoria da CE CEDAC para a Prefeitura Municipal de Aracruz (PMA). A CE CEDAC se caracteriza juridicamente como uma instituição privada e vem atuando, de acordo com informações constatadas no site⁴ da própria instituição, nas seguintes localidades do

⁴ Destacamos que a CE CEDAC divulga em seu site, conforme dados de 2017, que atua em 23 Estados brasileiros, totalizando 329 municípios, com 15 programas que envolvem 109 parcerias, entre 95 Secretarias

estado do Espírito Santo: Aracruz, Colatina, Conceição da Barra, Viana, Baixo Guandu, João Neiva, Ibirapu, Pedro Canário, Venda Nova do Imigrante e São Mateus.

Nesse percurso, mais especificamente no ano de 2014, atuava na Educação Infantil no município de Aracruz como professora efetiva, em uma turma de Grupo I, com crianças até 1 ano e 11 meses. Naquele mesmo ano, a Semed convocou as instituições de Educação Infantil para a construção das *Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de Aracruz*.

Naquela época, ocorreram alguns encontros envolvendo as equipes pedagógicas das instituições de Educação Infantil – com seus diretores, professores de suporte pedagógico,⁵ professores da Educação Infantil municipais – além dos coordenadores pedagógicos⁶ da Semed e duas assessoras da CE CEDAC, para a elaboração do documento que seria a referência para o planejamento curricular das turmas de Educação Infantil da rede pública de ensino.

Conforme pontuado no documento, é possível notar a preocupação de tornar pública a existência do envolvimento e da participação dos professores e da equipe técnica da rede municipal de ensino de Aracruz no processo de construção do currículo da Educação Infantil, como exemplifica o seguinte trecho:

O material escrito foi ganhando forma à medida que a equipe técnica, junto aos professores de suporte pedagógico e diretores da rede municipal, nos encontros de formação, registravam sínteses dessas discussões, construídas pelo próprio grupo. Os textos eram compartilhados com os professores nas escolas nos momentos de formação para análise, reflexões e sugestões (ARACRUZ, 2016, p.13).

Em um trecho do próprio documento, fica evidente que haveria necessidade do envolvimento da equipe pedagógica para a produção de orientações curriculares. Contudo, isso ocorreria sob a “assessoria da Comunidade Educativa CEDAC”, conforme pontuado nesse mesmo documento da seguinte forma:

Municipais de Educação e 14 fundações e institutos empresariais, indicando que se trata de uma instituição que possui ampla abrangência nacional (Disponível em: <http://www.comunidadeeducativa.org.br/sobrenos/nos-em-numeros/>. Acesso em: 20 jul. 2018).

⁵ A nomenclatura “Professor de Suporte Pedagógico” é utilizada na PMA para os profissionais que atuam na rede pública municipal como pedagogos nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

⁶ A nomenclatura “Coordenador Pedagógico” é utilizada na PMA para os professores efetivos convidados pelos gestores municipais para atuarem na rede pública municipal apoiando, formando e orientando, pedagogicamente, as equipes de gestão escolar das instituições públicas de ensino.

Em 2016, a Semed optou em continuar com a assessoria da Comunidade Educativa CEDAC [...]. Iniciamos a segunda fase do processo de produção colaborativa das Orientações Curriculares da Educação Infantil do município de Aracruz em contexto de formação continuada (ARACRUZ, 2016, p. 14).

Nesse momento, minha participação como professora da Educação Infantil do município aconteceu em dois encontros, nos quais estavam os professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Aracruz. Os encontros foram organizados pela Semed a partir das orientações de duas assessoras da CE CEDAC. Participei também de outros encontros que contaram com a presença somente dos diretoras e professores de suporte pedagógico, junto à coordenação pedagógica da Semed.

Assim, em 2016, foram finalizadas as OCEIs, constituindo-se o documento balizador das propostas pedagógicas de todas as instituições de Educação Infantil públicas do município de Aracruz, a serem implementadas no ano de 2017 na rede municipal de ensino. Em 2017, após as eleições municipais e mudança de prefeito, mudam-se também alguns membros das equipes de coordenadores pedagógico da Semed, momento em que fui convidada a integrar a nova equipe de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da rede. Nossa equipe seria responsável pela implementação das OCEIs.

No início do exercício desse cargo, as políticas municipais de governo a serem instituídas pela Semed nos demandavam a responsabilidade de direcionar nosso trabalho, priorizando o foco na leitura e escrita na Educação Infantil, com a justificativa referendada no discurso de ineficiência da alfabetização no município. Diante da situação de implementar OCEIs, concomitantemente com os interesses da atual gestão pública municipal, focando o trabalho na a leitura e na escrita, nós, os coordenadores pedagógicos, fomos motivados a compreender que as OCEIs contribuiriam para solucionar o fracasso da alfabetização.⁷

Na oportunidade, começamos a nos questionar sobre as possibilidades de construção de um documento orientador do trabalho com a leitura e escrita voltado para as

⁷ Fracasso da alfabetização era o discurso utilizado pela Semed para explicar o número de crianças que chegava ao 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever.

crianças de idade até 5 anos e 11 meses. Além disso, indagávamos quais seriam as contribuições da assessoria de uma instituição privada para a construção de uma política pública municipal de Educação. Esses questionamentos nos acompanharam em nosso trajeto inicial de ingresso no Curso de Mestrado acadêmico no PPGE da Ufes.

Em 2017, ano em que ingressei no PPGE, foram inúmeras as discussões ocorridas no Centro de Educação da Ufes sobre a privatização⁸ da Educação pública. Os fóruns, como o Fórum Permanente de Alfabetização, Leitura e Escrita no Espírito Santo (Fopales) e o Fórum Permanente de Educação Infantil no Espírito Santo (Fopeies) pautavam questões sobre os regimes de colaboração entre os entes federativos e instituições privadas, parcerias arranjadas entre os governos estaduais/municipais e Organizações Não Governamentais dirigidas por empresários, entre outras questões. Essas discussões aumentavam nossas inquietações sobre as intencionalidades de grupos de empresários na organização de políticas educacionais para o sistema público de ensino.

Todas essas vivências fortaleceram ainda mais o nosso interesse em estudar as questões que envolvem o trabalho com a leitura e a escrita, uma vez que minha experiência profissional, tanto na Educação Infantil como nas turmas das séries iniciais, onde atuo em outro turno, esteve muito relacionada com as questões sobre o trabalho com a linguagem verbal, a leitura e a escrita. Devido ao nosso envolvimento nessas duas etapas da Educação Básica, incomodava-nos o discurso de culpabilidade da Educação Infantil no que se refere à (suposta) ineficiência da alfabetização.

Naquela oportunidade, começamos a nos questionar sobre como a assessoria da CE CEDAC havia contribuído para vencer os desafios que se colocavam na articulação entre a Educação Infantil e a alfabetização no processo de escolarização. Nesse sentido, outro aspecto que nos fez propor esta pesquisa foi o fato de haver no município uma política pública elaborada com a assessoria de uma instituição privada.

⁸ Privatização da Educação é um termo utilizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe), da Universidade Estadual de Campinas/SP (Unicamp) liderado por Adrião (2013, 2018). Tratamos desse assunto no Capítulo 4 desta dissertação.

Assim, com base em minhas vivências profissionais e nos diálogos travados no PPGE, elegi, como objeto de estudo desta dissertação, as *Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de Aracruz*, produzidas pela Semed, por meio da assessoria da CE CEDAC, com o objetivo de investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, sustentado pelas OCEIs.

Nosso estudo se organiza em seis capítulos. Os capítulos 2 a 5 são destinados ao desenvolvimento da pesquisa. No segundo capítulo, dialogamos com trabalhos acadêmicos e com os documentos oficiais que discutem sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. No terceiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a pesquisa. Em seguida, no quarto capítulo, apresentamos a análise do objeto de estudo desta pesquisa, partindo da construção das OCEIs e da apresentação da autoria do documento por meio da CE CEDAC. No quinto capítulo, tratamos dos destinatários do documento e das análises sobre as concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto pelas OCEIs para a Educação Infantil do município de Aracruz.

2 O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse excedente nunca é utilizado como emboscada, como possibilidade de chegar-se e atacar pelas costas. Esse é um excedente aberto e honesto, que se revela dialogicamente ao outro, um excedente que se exprime em discurso voltado para alguém à revelia. Todo o essencial está dissolvido no diálogo, colocado cara a cara (BAKHTIN, 2011, p. 355).

Neste capítulo, buscamos dialogar com o outro, sem ataques e emboscadas, por meio do excedente de visão do pesquisador, aberto às várias possibilidades de enunciados encontrados. Procuramos selecionar os textos que dialoguem “cara a cara” com nosso objeto de estudo.

Dessa forma, propomo-nos o exercício da seleção das produções que abordam a leitura e a escrita na Educação Infantil com o objetivo de dialogar com os trabalhos acadêmicos e documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC). É importante compreender o que já foi materializado sobre o tema, para que o nosso enunciado dê continuidade à contribuição acadêmica e seja um “[...] novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.311).

O levantamento dos estudos para esta revisão de literatura realizou-se com base em dois tipos de enunciados: produções acadêmicas e documentos oficiais do MEC. No primeiro momento, dialogamos com quatro produções acadêmicas selecionadas nos bancos de pesquisa, entre teses, dissertações, artigos científicos e relatórios de pesquisas. No segundo momento, chamamos ao diálogo os documentos oficiais do MEC, trazendo normativas homologadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), publicações do MEC direcionadas aos profissionais da Educação Infantil e as duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A inclusão dos documentos oficiais em nossa revisão deu-se pela importância de analisar o que dizem sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil.

2.1 Apontamentos sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil a partir de produções acadêmicas

O levantamento das produções acadêmicas realizou-se por meio do mapeamento das teses, dissertações e artigos acadêmicos da área de Educação e também das

plataformas de pesquisa: Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Dados de Teses e Dissertações do PPGE da Ufes; portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Demonstramos, na Tabela 1, as teses e dissertações defendidas e os artigos científicos publicados que tratam, em seu resumo e palavras-chave, da temática “leitura e escrita na Educação infantil” e/ou “linguagem oral/verbal”.

Tabela 1 – Demonstrativo de teses, dissertações defendidas e publicadas e artigos científicos de 2000 a 2019

Palavras-chave	Banco de dados					Total	Total selecionado
	Teses e Dissertações			Artigos			
	BDTD	Ufes	Capes	Anped	SciELO		
Leitura e escrita na Educação infantil e / ou linguagem oral / verbal	139	1	55	4	19	218	4

Fonte: Dados encontrados pela autora nas páginas da *web* BDTD, Capes, Anped, Ufes e SciELO.

Como evidenciado na Tabela 1, encontramos 218 trabalhos dos quais selecionamos duas dissertações e dois artigos científicos (APÊNDICE A). A seleção dos quatro trabalhos deu-se pelo fato de terem aproximação com nossa proposta de investigar concepções de leitura e de escrita na Educação Infantil. Em geral, as demais produções apresentam pesquisas que retratam as experiências vivenciadas nos espaços educativos com a leitura e a escrita sem se aprofundarem nas concepções de linguagem que fundamentavam o trabalho com as crianças.

Para iniciar nosso diálogo, selecionamos a dissertação de Costa (2007), com o título *O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil*, e a de Miguel (2015), *Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André/SP*.

O estudo de Costa (2007) refere-se a uma pesquisa que investiga o trabalho com linguagem oral numa instituição de Educação Infantil, por meio da observação de rodas de conversas as brincadeiras. Em suas análises, fundamentadas na perspectiva bakhtiniana de linguagem como aporte teórico-metodológico e da psicologia histórico-

cultural, o autor partiu do princípio de que “[...] a interação é um fenômeno sociocultural que integra o processo de comunicação” (COSTA, 2007, p. 194). Desse modo, entendeu a interação como “[...] espaço no qual acontece a produção de sentidos, envolvendo elementos linguísticos e discursivos que possibilitam a observação e a análise” (COSTA, 2007, p. 194).

A leitura e a escrita necessitam da interação verbal entre as crianças e as professoras que, no caso do adulto, orientam sua comunicação sob uma concepção de linguagem e de infância. Dessa forma, Costa (2007, p. 196) afirma que “[...] existem fatores de ordem política, econômica, social, histórica e cultural que influenciam diretamente as experiências das professoras no trabalho com a linguagem”. Assim como a autora, compreendemos que as formações continuadas e as propostas de atividades das OCEIs também influenciam diretamente as experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil.

Costa (2007) considera que as análises efetuadas contribuem com as discussões sobre o tratamento conferido à linguagem oral no interior das instituições de Educação Infantil, uma vez que apontam a necessidade de transformação na sala de aula em um espaço no qual a criança possa enunciar, expressar-se, constituir-se como sujeito. Nesse sentido, as brincadeiras infantis se revelaram como uma atividade que possibilitam que as crianças enunciem. Nelas, assumem diferentes lugares sociais e fazem uso de diferentes gêneros do discurso, de acordo com o lugar que ocupam na ação lúdica.

A investigação sobre o trabalho que é realizado com a linguagem oral levou Costa (2007) a analisar como se desenvolve, tomando situações em que as professoras têm intenção de ensinar/trabalhar a linguagem oral. Com isso, a autora percebeu que a compreensão de texto escrito, por parte desses profissionais, é pensada como única fonte de sentidos. Costa (2007, p.122) diz que, “[...] segundo essa concepção, a leitura se dá por meio da decodificação do texto escrito”.

Em suas análises, a autora observa que as professoras, ao trabalharem textos, desconsideram as reais condições de vida da criança, o contexto histórico, social, econômico, político e cultural em que vivem. Costa (2007, p. 196) constatou, ainda,

que “[...] o redimensionamento das concepções de linguagem e de sujeito pode ser o ponto de partida para mudanças necessárias no trabalho educativo”.

Para Costa (2007), não é necessário primeiro dominar os meios (conhecimentos do sistema de escrita, incluindo as relações sons e letras e letras e sons) para, depois, escrever. Esse meio é usado pelos profissionais da instituição. Observando as análises da autora, compreendemos que o trabalho com produção de textos nessa instituição é fundamentado conforme perspectivas que defendem que é necessário o amadurecimento de determinadas funções psicológicas para que a escrita de textos se efetive.

Miguel (2015) estudou as concepções de leitura e escrita presentes nos registros e nas falas das professoras dos anos finais da Educação Infantil. A autora constatou a predominância dos referenciais teóricos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky,⁹ embasando as explicações das professoras sobre o trabalho com a leitura e a escrita. Considera, ainda, que as professoras se distanciam das práticas preparatórias para a alfabetização, afirmando serem tais práticas caracterizadas pela apresentação das letras uma a uma, na ordem do alfabeto, cópias e contornos de letras, entre outros exercícios perceptivo-motores.

Considerando um movimento de superação dos professores, Miguel (2015) cita atividades que buscam incluir práticas diárias de leitura e que propõem às crianças ler e escrever palavras e textos de seus respectivos contextos, trabalhando o texto por ele mesmo e considerando as vivências das crianças para a construção dos significados do texto. Afirma que tais mudanças se deram por meio de uma política de formação continuada, em serviço, articulada com as diretrizes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Os referenciais teóricos adotados pelas professoras apontados na pesquisa de Miguel (2015) são influenciados pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que discutem os fundamentos da psicogênese da língua, por meio da Teoria

⁹ As autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) trazem proposições sobre o trabalho com a leitura e a escrita, em sua obra *Psicogênese da língua escrita*. Os pressupostos teóricos que fundamentam suas pesquisas são ancorados na abordagem Psicogenética do psicólogo Jean Piaget, que orienta a Teoria Construtivista.

Construtivista. Miguel (2015) diz que os professores de Educação Infantil sofreram influência dos programas nacionais de formação de professores, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

Miguel (2015) diz que as propostas das professoras, baseadas na Teoria Construtivista, indicam atividades de leitura por meio da decodificação de palavras retiradas de um texto, e as atividades de escrita espontânea com registro de listas de nomes. A autora considera que essas concepções de leitura e escrita utilizadas pelos professores superaram as antigas práticas preparatórias para a escolarização.

Não pretendemos desconsiderar a relevância teórica da pesquisa de Miguel (2015) para os estudos da leitura e escrita. No entanto, a perspectiva teórica defendida pela autora é diferente da proposta teórica deste estudo, que concebe a linguagem de natureza dialógica, produto da atividade humana. Miguel (2015) aborda uma concepção da língua como um sistema abstrato, no qual a natureza dialógica não tem lugar, pois o texto é apenas um mote para o trabalho de unidades menores da língua, desconsiderando sua discursividade.

A leitura dos trabalhos de Costa (2007) e Miguel (2015) afirma ainda mais a necessidade de se pesquisar sobre concepções que orientam as diretrizes curriculares que determinam o fazer educativo na Educação Infantil. Ambas as pesquisas utilizam a metodologia de observação e análise das práticas docentes, o que se difere de nosso estudo, que se trata de uma pesquisa documental. Contudo, as OCEIs nos dizem muito sobre as concepções de infância, linguagem, leitura e escrita, que orientam as propostas de brincadeiras e interações ocorridas nas instituições de Educação Infantil no município de Aracruz.

Portanto, percebemos que, em ambos os trabalhos, as pesquisadoras observam concepções que se fundamentam nas unidades menores da língua para o trabalho com a escrita, observadas em atividades com a escrita de listas de palavras. No trabalho com a leitura, é comum, nas duas dissertações, propostas de atividades às crianças que trabalham o texto reproduzindo significados das leituras que já estão presentes nele, desconsiderando as falas e vivências das crianças. Com base nos

fundamentos da Teoria Construtivista, percebemos que as instituições apresentam em suas práticas princípios enraizados dessa proposta teórica que se fazem presentes nas práticas das professoras de Educação Infantil, nas formações de professores e nos documentos oficiais do MEC.

Além das dissertações de Costa (2007) e Miguel (2015), dialogamos também com duas produções acadêmicas, o artigo de Kramer, Nunes e Corsino (2011), selecionado no banco de dados SciELO, intitulado *Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na Educação infantil e no Ensino Fundamental*, e o relatório de pesquisa de Neves e Corsino (2017), selecionado no banco de dados da Anped, denominado *Produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões*. É importante frisar que tanto o trabalho de Kramer, Nunes e Corsino (2011), como o de Neves e Corsino (2017) apresentam relatórios de pesquisa que abordam desdobramentos de investigações distintas sobre as vivências nas instituições de Educação Infantil.

O artigo das autoras Kramer, Nunes e Corsino (2011) traz dados da pesquisa *Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a Educação*,¹⁰ realizada de 2005 a 2008. Analisa, dentre outras vivências nas instituições de Educação Infantil, as práticas de leitura e escrita com foco na oralidade, nas práticas observadas. As análises das autoras partem do “[...] referencial teórico que concebe a linguagem como central nas interações sociais, no desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimento” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.75), sob a base teórica bakhtiniana.

De acordo com as observações das autoras, as leituras que circulam nos espaços institucionais de Educação Infantil, por meio de murais e produções das professoras, evidenciam abecedários sequenciais, com recortes de figuras com as iniciais dos nomes, calendários e chamadinhas divididas por gênero classificando os nomes.

¹⁰ A pesquisa *Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação*, que objetivou conhecer e compreender práticas institucionais e interações entre crianças e adultos em 21 instituições públicas e privadas envolvendo crianças de zero a oito anos e seus professores, é citada no artigo científico selecionado, porém não foi encontrada na íntegra nos bancos de dados que selecionados. Sobre a pesquisa, localizamos dois relatórios anuais do projeto de pesquisa no site da Pontifícia Universidade Católica (PUC), do Rio de Janeiro, produzidos por alunos pós-graduandos da professora Sônia Kramer. Decidimos utilizar as análises do artigo, por considerarmos mais completo para nosso estudo.

Afirmam, ainda, que a predominância do adultrocentrismo e a invisibilidade das crianças nas atividades eram frequentes.

As pesquisadoras evidenciam que o uso de literatura infantil se dava por meio dos livros distribuídos pelo MEC, que ficavam nas salas de aulas e bibliotecas. No entanto, foi observado que os momentos de leitura e “contação” de histórias mais serviam como fio condutor das atividades dirigidas citadas acima, pois não representavam um momento frequente na rotina das crianças.

As análises das autoras mostram as crianças tuteladas por profissionais que atuam com práticas instrucionais constituídas pelo ensino de conteúdos predefinidos, repetição, “[...] modelos a serem copiados, gestos, atitudes e habilidades aprendidas, com formas escolares rígidas e a presença forte da cultura escolar com ênfase a rotinas, tempos de espera, filas, separação dos grupos por gênero” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p.78).

As práticas descritas na pesquisa desconsideraram a criança como sujeitos fazedores de história, pois são invisibilizadas como produtores de cultura. Essa pesquisa colabora com nosso estudo, quando consideramos o alcance das políticas públicas de formação de professores, bem como as orientações curriculares sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil nas práticas dos profissionais nessas instituições. Assim como as autoras, percebemos a intencionalidade dos profissionais na pré-escolarização das crianças, o que é bastante refutado nos documentos oficiais do MEC.

O relatório de pesquisa de Neves e Corsino (2017)¹¹ apresenta os desdobramentos sobre a análise de todos os trabalhos sobre leitura e escrita na Educação Infantil

¹¹ É importante citar que o trabalho de Neves e Corsino (2017) trata de desdobramentos da pesquisa intitulada *Projeto leitura e escrita*, do grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). O relatório final dessa pesquisa encontra-se no documento *Subprojeto leitura e escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)*, que mostra o estado do conhecimento sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil. Esse documento encontra-se no site de divulgação e publicação dos resultados do projeto. O *Projeto Leitura e Escrita* foi realizado em parceria com o MEC, que publicou o material produzido pelo grupo de pesquisas da UFMG, UFRJ e Unirio, e adotou no *Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Infantil - Pnaic da Educação Infantil*, realizado entre novembro de 2017 e março de 2018 (Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/5.-VF-relatorio-estadoconhecimento-MEC.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018).

selecionados no levantamento bibliográfico, entre 1973 e 2013. O objetivo deste relatório de pesquisa foi analisar a situação das produções acadêmicas publicadas em teses, dissertações e artigos científicos sobre o tema *Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Para realizar o levantamento bibliográfico, utilizaram bases de dados nacionais que continham teses, dissertações e periódicos especializados, dos quais foram selecionados 399 documentos: 217 dissertações de mestrado, 72 teses de doutorado, uma tese de livre docência, 61 artigos e 48 trabalhos apresentados na Anped.

Considerando as possíveis tendências pedagógicas que marcaram as quatro décadas que delimitaram a pesquisa, Neves e Corsino (2017) apresentam os dados em três interstícios históricos: o primeiro com os trabalhos encontrados entre 1973 e 1989; o segundo com as produções dos anos noventa; e o terceiro entre 2000 e 2013. Assim, as autoras observam que, até o fim de 1980, as produções sobre o tema são escassas e poucos trabalhos discutiam o tema alfabetização na Educação Infantil, contabilizando pela pesquisa um total de 19 publicações encontradas. Os estudos criticavam a influência da Educação compensatória na Educação pré-escolar, ou seja, percebiam que as instituições acreditavam que a pré-escola propedêutica¹² poderia combater e evitar o fracasso escolar das crianças das camadas populares, de onde incidia o maior número de analfabetismo.

Neves e Corsino (2017), ao analisarem a Educação compensatória no período até 1989, citam autores como Campos e Haddad¹³ e Saviani,¹⁴ que diziam que a pré-escola era compreendida como uma política que compensava, que serviria como medida paliativa para contornar o problema do analfabetismo, em lugar de atacá-lo de frente. As autoras afirmam que essa crítica à concepção compensatória da Educação Infantil foi apropriada pelos defensores do Ensino Fundamental, minimizando a Educação Infantil a meras instituições assistencialistas, diminuindo, assim, seu objetivo educacional.

¹² Pré-escola propedêutica onde as crianças de quatro a seis anos receberiam conhecimentos introdutórios para a alfabetização.

¹³ CAMPOS, Maria Machado Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p. 11-20, 1992.

¹⁴ DERMEVAL, Saviani. As teorias da Educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 42, p. 8-18, 1982.

Nos anos 90, aumenta o número de trabalhos sobre o tema da alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil para 67 publicações encontradas pelas pesquisadoras. Os interesses de pesquisa giram em torno de três temas: investigações que descrevem e analisam o fazer docente e as metodologias adotadas para ensinar; pesquisas que analisam os impactos das concepções que influenciam a prática pedagógica por meio das políticas públicas; e tímidas pesquisas que investigam o cotidiano das relações nas instituições de Educação Infantil.

Em relação a esse período da pesquisa, as autoras não se aprofundam nas concepções encontradas nos trabalhos, considerando que as pesquisas que se encontram no segundo tema de investigação, citado no parágrafo anterior, são as que priorizam o trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a alfabetização na Educação Infantil.

Os trabalhos encontrados nos anos 2000 a 2013 são um total de 313 publicações, ou seja, 78,4% das produções selecionadas pelas pesquisadoras, chamando a atenção a procedência dos estudos apresentados à Anped sobre a linguagem verbal na Educação Infantil, pois, até a década de 90, eram apresentados ao grupo de trabalho (GT) 07 - Educação de crianças de zero a seis anos. Já nos anos 2000, essa tendência inverte para o GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, em que concentra maior número de trabalhos sobre leitura, escrita, oralidade e linguagem verbal na Educação Infantil.

As análises desses trabalhos não excederam a indagações das pesquisadoras sobre seu título, que questionam: quais aspectos contribuíram para que houvesse uma “[...] inversão no local de apresentação de trabalhos sobre linguagem verbal, passando do GT 07 para o GT 10 a maior concentração de trabalhos sobre o tema da oralidade, leitura e escrita?” (NEVES; CORSINO, 2017, p. 16).

As contribuições do trabalho de Neves e Corsino (2017) nos levam a inferir que é preciso priorizar a pesquisa sobre o tema tanto nos grupos de pesquisa que se dedicam à Educação Infantil quanto nos grupos de pesquisa sobre alfabetização, estabelecendo um diálogo entre esses grupos, visto que são pesquisadores de crianças e seus processos de desenvolvimento.

Outro aspecto importante que observamos foram os resultados encontrados pelas autoras no primeiro interstício histórico, que se deu entre 1973 e 1989, quando encontram trabalhos que afirmam a influência da Educação compensatória da Educação pré-escolar. Fazendo um paralelo com a pesquisa de Kramer, Nunes e Corsino (2011), que analisam instituições de Educação Infantil entre 2005 e 2008, ou seja, numa distância de pelo menos duas décadas da primeira pesquisa, percebemos que há posturas pedagógicas bem semelhantes no fazer pedagógico. O ensino da língua, nesses dois casos, apresenta uma concepção de linguagem que concebe a leitura como um processo de decodificação, em que o leitor necessita aprender o código linguístico para entender o texto. A escrita é vista como uma associação de unidades menores da língua.

Considerando que se trata de instituições de Educação Infantil em momentos historicamente diferentes, com profissionais que participaram (ou não) de formações profissionais distintas, com crianças reconhecidas por políticas públicas sob perspectivas singulares, causa estranheza reconhecer propostas de trabalho com aproximações teóricas. Dessa forma, vemos que as políticas de formação de professores e os documentos oficiais do MEC pouco influenciaram as práticas desses profissionais.

Em um apanhado geral dos quatro trabalhos analisados, verificamos que as instituições pesquisadas pelos autores pouco consideram as crianças como interlocutores na produção dos discursos orais e escritos. Já sobre as concepções observadas nos trabalhos, constatamos que as dissertações abordam instituições que fundamentam suas práticas na Teoria Construtivista, e os artigos observam propostas pedagógicas com fundamentos nas teorias associacionistas, que reconhecem a língua como um código linguístico.

Dessa forma, as teses, as dissertações, os artigos científicos que pesquisamos, produzidos de 2000 a 2019, foram importantes para pensar a emergência do estudo sobre concepções de leitura e de escrita na Educação Infantil. Já os documentos oficiais nos ajudaram a compreender como o MEC orienta o trabalho com a leitura e a escrita para os profissionais da Educação Infantil.

2.2 Leitura e escrita na Educação Infantil nas orientações oficiais

O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil vem sendo objeto de discussão de estudiosos há pelo menos quatro décadas. Tais pesquisas têm contribuído com a produção de documentos oficiais do MEC, seja por meio de normativas, seja por publicações destinadas aos profissionais da Educação Infantil. As normativas são leis e resoluções homologadas pelo Poder Executivo da nação ou pelo Conselho Nacional de Educação, das quais apresentamos apenas aquelas que influenciaram na construção de nosso objeto de estudo. Já sobre as publicações do MEC, elegemos algumas que se destinam a orientar o fazer pedagógico dos profissionais da Educação Infantil e que apresentam proposições quanto ao trabalho com a leitura e a escrita.

Corsino (2017, p. 32-33), ao falar da identidade da Educação Infantil, cita alguns documentos oficiais que tratam dessa etapa da Educação básica em âmbito nacional, afirmando que a

[...] este conjunto de materiais se somam pesquisas que tem sido produzidas no campo acadêmico que vêm tecendo as especificidades da Educação Infantil [...]. A pré-escola, como o próprio nome indica, algo que vem antes da escola, tem sido concebida com diferentes nuances como preâmbulo ou preparo, dificultando a compreensão do que a caracteriza ou que poderia caracterizá-la enquanto espaço coletivo de ampliação das experiências infantis.

O conjunto de materiais¹⁵ que a autora cita se refere a alguns documentos oficiais do MEC, que se destinam a orientar os profissionais da Educação Infantil. São documentos que contaram com a participação de estudiosos da área e de pesquisadores universitários que se dedicam ao estudo das experiências infantis. Foram produzidos em um contexto histórico de participação de instituições privadas e grupos de interesses próprios, buscando estabelecer ideias pedagógicas de preparo

¹⁵ Os materiais citados por Corsino (2017) são: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (2005); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009); reedição dos Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitam os Direitos Fundamentais das Crianças (2009); Currículo em Movimento: textos que versam sobre as perspectivas curriculares para creches e pré-escolas (2010); Educação Infantil e práticas promotoras da igualdade racial (2012); Brinquedos e brincadeiras de creches (2012); Oferta e demanda de Educação Infantil do campo (2012); Contribuições para as políticas: avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto (2015); Literatura na Educação Infantil: espaços, acervos e mediações (2015); e Educação Infantil e jornada de tempo integral (2015).

para o Ensino Fundamental nas instituições de Educação Infantil.

Constatamos que as fragilidades que permeia as práticas docentes na Educação Infantil sobre o trabalho com a leitura e a escrita, tratadas pelas produções acadêmicas, também são discutidas nas publicações oficiais do MEC e nos documentos normalizadores do Conselho Nacional de Educação (CNE). Tanto os estudiosos da linguagem oral e escrita quanto os que se dedicam à Educação Infantil têm se debruçado para fortalecer o debate nos fóruns nacionais com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib),¹⁶ por meio das reuniões dos GT 07 e GT 10 da Anped e, principalmente, pela atuação de pesquisadores no Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) do MEC.

Esses documentos oficiais do MEC (APÊNDICE B) foram importantes em nossa pesquisa para contextualizar nosso objeto de estudo, uma vez que eles possibilitaram estabelecer um diálogo entre as OCEIs e as normativas e orientações do Governo Federal. Além disso, oportunizaram-nos identificar influências que tais documentos exerceram na construção do referencial municipal.

Nossa busca deu-se com base nas publicações encontradas no site do MEC¹⁷ e em documentos citados pela autora Corsino (2017), em seu texto *Educação infantil, alfabetização, leitura e escrita: indagações com Alice no país das maravilhas*, no qual discute as articulações entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, dialogando com alguns documentos oficiais do MEC para a Educação Infantil e sua relação com a alfabetização.

A escolha das normativas citadas nesta revisão de literatura se deu a partir das leis nacionais e resoluções produzidas pelo CNE, promulgadas pela Câmara de Educação

¹⁶ Mieib - O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil nasceu em 1999 como movimento nacional em defesa da Educação Infantil, quando integrantes dos Fóruns Estaduais de Educação Infantil discutiram a necessidade de se unirem na defesa dos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação Infantil de qualidade.

¹⁷ Algumas publicações citadas no texto da Corsino (2017) não são encontradas no site do MEC, porém, facilmente localizadas no site de pesquisa do *Google*. Por isso decidimos citar a colaboração do texto de Corsino (2017) na busca dos documentos utilizados nesta revisão. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 20 jul. de 2019).

Básica (CEB) e encontradas no site do CNE.¹⁸ Estabelecemos um critério de busca verificando a ocorrência das palavras-chave “linguagem verbal”, “linguagem oral”, “oralidade”, “leitura e escrita” e “alfabetização” nas publicações oficiais do MEC destinadas especificamente à Educação Infantil.

Selecionamos para leitura os documentos que mostravam a recorrência dessas palavras-chave. Após a leitura, observamos quais orientações, normas e referências falavam sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil. Delimitamos as produções publicadas no período de 1996 a 2016, seguindo um critério estabelecido na pesquisa que parte da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, até o ano de término da produção das OCEIs.

O corpo de materiais levantados nos permitiu notar que a Constituição de 1988 exigiu mudanças na organização das etapas da Educação formal brasileira, dedicando os arts. 205 a 214 à Educação. Destacamos o art. 208, IV, que descreve sobre o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade, normatizando sua garantia pelo Estado brasileiro. Por isso, a Lei suprema do país dá maior visibilidade a essa faixa etária, possibilitando frequência em instituições educacionais.

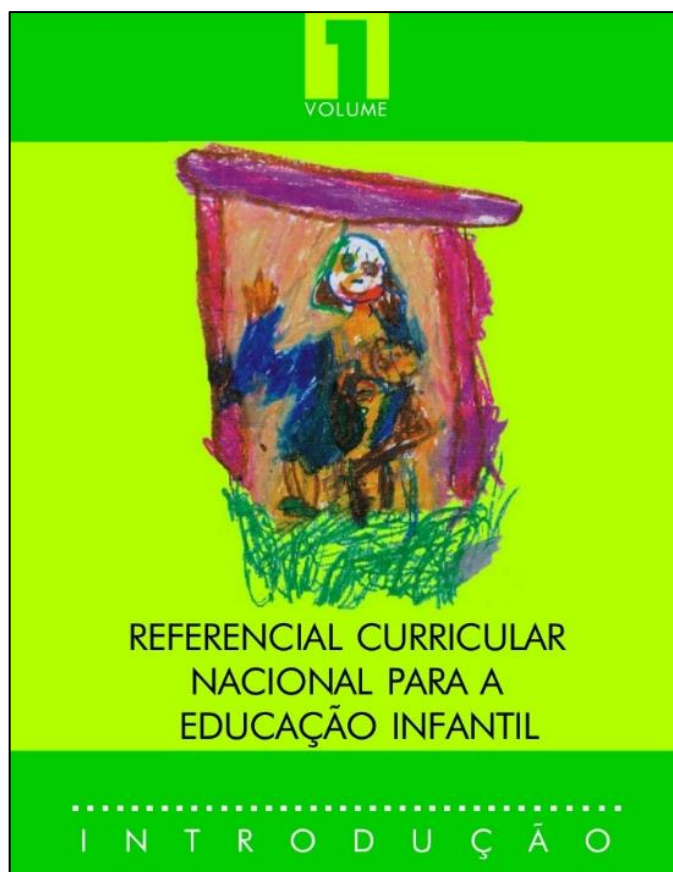
Em 20 de dezembro de 1996, é homologada a LDBEN nº 9.394, que institui, no art. 21, a composição da Educação escolar, discriminando a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil passa a ser dever dos municípios, conforme diz o art.18, e garante a Lei uma seção no capítulo da Educação Básica para delimitar suas especificidades. Assim, a Educação Infantil torna-se a primeira etapa da Educação básica, devendo ser oferecida em creches e pré-escolas municipais, podendo a União ou os Estados ofertar desde que cumpram suas obrigações.

A LDBEN nº9.394/96, em seu art. 9º, IV, concerne à União, aos Estados e municípios estabelecer “[...] competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino

¹⁸ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>. Acesso em: 20 jul. 2019.

Fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Assim, em 1998, o MEC publica um conjunto de materiais que referenciam os currículos das redes de ensino. Nesse material, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Figura 1), com o objetivo de “[...] apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos” (BRASIL, 1998a, p.7).

Figura 1 – Capa do documento *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (v. 1)



Fonte: BRASIL, 1998a.

Nessa publicação do MEC, composta por três volumes,¹⁹ observamos suas orientações quanto ao trabalho com a leitura e a escrita para a Educação Infantil. No v. 1 (Figura 1), verificamos a ênfase em propor um trabalho com histórias para crianças, sugerindo ir além da leitura, mas também trabalhar a fala, a escuta e a escrita. O texto ainda faz críticas às classes de alfabetização na pré-escola, dizendo

¹⁹ Nossas análises se limitam ao v. 1 e v. 3 das RCNEIs porque seus textos propõem orientações e concepções sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

que “[...] são classes que atendem crianças a partir de seis anos, retendo-as até que estejam alfabetizadas” (BRASIL, 1998a, p. 59).

Sobre o trabalho com a leitura e a escrita nessa etapa da Educação Básica, o RCNEI faz sugestões de organização de espaços para leitura nas salas e o contato com a escrita. Nos objetivos gerais para a Educação Infantil, destaca que as crianças deverão desenvolver, nas instituições, a capacidade de

[...] utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido [indivíduo], expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998a, p.63).

A linguagem nesse trecho é vista como atividade centrada na criança e em suas intenções individuais, o que se difere do que compreendemos por linguagem, pois acreditamos que deva ser base da enunciação, ou seja, um evento da interação verbal entre o falante e o ouvinte. Dessa forma, a linguagem não é mero instrumento de expressão do pensamento individual, mas sim um elemento essencial do diálogo.

O v. 3 do RCNEI especifica, no item *Linguagem oral e escrita* (BRASIL, 1998b, p. 117), a importância de práticas, como as rodas de conversas e brincadeiras de faz de conta, para o trabalho com a linguagem na Educação Infantil. Também faz críticas à ideia que se tem de a Educação Infantil ser um período de prontidão²⁰ da alfabetização, bem como ao momento de iniciar a aprendizagem da leitura por meio da silabação e do trabalho sequenciado das letras do alfabeto.

É importante frisar que o RCNEI é organizado com base nas pesquisas publicadas no meio acadêmico. Contou com a participação de pesquisadores e educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Outras pesquisadoras na área de alfabetização participaram de sua produção, como a assessoria de Ana Teberosky e Telma Weisz, dentre outros pesquisadores alinhados à Teoria Construtivista. Com

²⁰ Período de prontidão da alfabetização é citado por com Ferreiro (1985) como o momento inicial de alfabetização da criança, o estado de “maturidade” em que ela conseguirá compreender o sistema de escrita alfabética por meio de atividades propostas, muitas vezes na pré-escola, consideradas pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual etc., que devem ser desenvolvidos para possibilitar a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças, como exercícios repetitivos de coordenação perceptivo-motora, como passar o lápis sobre os pontilhos.

isso, notamos a influência das concepções dessa teoria nessa publicação do MEC.

O RCNEI considera “[...] crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever” (BRASIL, 1998b, p. 111). Assim como no RCNEI, o estudo de Neves e Corsino (2017) observa que há um avanço nas produções após os anos 90 no que se refere ao conceito de criança.

Desse modo, a criança começa a ser considerada protagonista no espaço escolar e ativa na construção de conhecimentos. Observamos também que o texto do RCNEI apresenta a criança como “aquela que aprende”, “ser ativo”, que pode “escrever e ler por si mesma” (BRASIL, 1998b, p.113). A aprendizagem da linguagem escrita é concebida, no documento,

[...] como a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança; um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita (BRASIL, 1998b, p.113).

Ao analisarmos as concepções de criança e linguagem abordadas no RCNEI, observamos a influência da abordagem construtivista, ao ser enfatizada a aprendizagem da criança num processo de construção de seus conhecimentos, e minimizada a mediação do professor. O documento dá ênfase à linguagem como compreensão de um sistema de representação, secundarizando a dimensão da discursividade. No entanto, já percebemos um grande avanço nessa publicação do MEC, por considerar a criança protagonista nos espaços escolares e visibilizar a Educação Infantil como parte integrante do processo educacional, pretendendo superar a visão assistencialista das creches e a marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas.

Em 1999, com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril, o Conselho Nacional de Educação institui as primeiras diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, a fim de serem observadas na organização das propostas pedagógicas das instituições dessa etapa de ensino. As diretrizes de 1999 normatizaram os

fundamentos e os princípios pedagógicos que orientaram a construção das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil por mais de uma década.

Como vimos, na primeira parte deste capítulo, quando nos reportamos ao relatório do estado da arte sobre leitura e escrita na Educação Infantil, de Neves e Corsino (2017), na década de 90 e anos 2000, cresceu o foco de estudos de pesquisadores e profissionais da Educação sobre o tema alfabetização, leitura e escrita na Educação Infantil. É possível notar que essas pesquisas influenciaram as produções e publicações do MEC, quando, por exemplo, verificamos no RCNEI orientações que destacam a necessidade de se respeitar a subjetividade da criança e seu direito de brincar, além de um arcabouço amplo de propostas para o fazer pedagógico na Educação Infantil, balizadas por esse fundamento.

Não obstante, é sabido que, paralelamente às pesquisas acadêmicas que focavam a criança como protagonista, estava a preocupação dos governantes, visando à diminuição dos índices de analfabetismo do país. Nesse sentido, era necessária a aplicação de avaliações para mensurar a aprendizagem das crianças. No entanto, a legislação não permitia a aplicação de avaliação classificatória na Educação Infantil. O foco estava nas crianças de seis anos que chegavam às escolas de Ensino Fundamental, pois, para os representantes do governo,²¹ era necessário que elas já tivessem se apropriado de conhecimentos linguísticos necessários à alfabetização.

Essa questão da alfabetização de crianças de seis anos avançava na Educação Infantil também por interesse dos pais e das escolas de Ensino Fundamental, o que levou, inclusive, à judicialização do corte etário²² por meio das determinações judiciais que permitiam o direito da matrícula das crianças que completassem seis anos em qualquer mês do ano no Ensino Fundamental. Entendemos que há muitas questões envolvidas sob o aparente interesse dos pais e das escolas em avançar essa criança para o Ensino Fundamental.

²¹ Aqui nos referimos ao Governo Executivo representado pelo MEC e às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais que fundamentam suas críticas nos índices de analfabetismo divulgados por essas instâncias.

²² Sobre a judicialização do corte etário, podemos compreender melhor no texto *O corte etário para matrícula das crianças menores de seis anos: Educação Infantil ou Ensino Fundamental? O peso da alfabetização*, de Baptista (2017).

É importante pensar em dois fatores significativos no que se refere à inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental. O primeiro remete ao campo editorial de venda de livros didático, pois, até 2017,²³ as redes de editoras não tinham espaços nas instituições de Educação Infantil, assim não poderiam avançar no mercado com venda de seus produtos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O segundo fator importante está relacionado com a avaliação do rendimento escolar das crianças, pois ainda não se instituiu uma forma de mensurar criança por criança na Educação Infantil, portanto é inviável inferir sobre os métodos de alfabetização dessa criança (BAPTISTA, 2017).

Mediante todo esse contexto de (des)identificação da Educação Infantil,²⁴ em 2006, foi promulgada, pelo presidente da República, a Lei nº 11.274, alterando a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDBEN nº 9.394/96, dispendo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Após todo esse contexto de mudanças,²⁵ foi necessária a reorganização das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, por meio da Resolução CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009, reunindo novos “[...] princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (BRASIL–CNE, 2009, p.18). Tais orientações vieram por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Dcneis).

²³ Até 2017, não havia publicações de livros didáticos pelo MEC voltados às instituições de Educação Infantil. Em 2018, o Edital nº 01/2017 - PNLD 2019, convoca editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos professores de Educação Infantil das escolas da Educação Básica pública, das redes federal, estaduais, municipais, do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

²⁴ Destacamos que, apesar das disposições da Resolução CNE/CEB nº 6 de 2010, continuaram as judicializações para a matrícula de crianças menores de seis anos no Ensino Fundamental. Os juristas alegavam que compreendiam que “[...] assegurar a matrículas dessas crianças significava consolidar um direito público subjetivo” (BAPTISTA, 2017, p. 54). Após vários discussões no Supremo Tribunal de Justiça, o Conselho Nacional se posiciona por meio da Resolução CEB/CNE nº 2, de 9 de outubro de 2018, definindo diretrizes operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos quatro e aos seis anos de idade, definindo até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula inicial.

²⁵ Neste contexto de mudanças, o Conselho Nacional também define, por meio das resoluções CNE/CEB nº. 6 e nº 7 de 2010, respectivamente, as diretrizes operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, revogando as determinações da Resolução CNE/CEB nº 1 de 1999.

Os princípios, fundamentos e procedimentos orientados pelas Dcneis pretendem nortear as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, apresentando concepções de currículo e criança, além de princípios que respeitam as garantias de direitos e condições para o trabalho. Determinam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil considerem a

[...] criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL–CNE, 2009, p.18).

Observemos o destaque aos aspectos históricos culturais que envolvem esses sujeitos, suas autorias, relações e práticas do cotidiano. No que se refere ao currículo da Educação Infantil, as Dcneis o concebem

[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL–CNE, 2009, p.18).

As concepções que fundamentam os Dcneis norteiam a Educação Infantil no Brasil, dando centralidade à criança e ênfase às vivências e experiências que constituem sua identidade pessoal por meio de seus saberes, e os conhecimentos que partem do patrimônio histórico da humanidade. As práticas pedagógicas nas Dcneis são descritas por 12 incisos que devem compor as propostas curriculares das instituições, seguindo os eixos norteadores das interações e da brincadeira.

Sobre o trabalho com a leitura e a escrita, tratadas como prática pedagógica, o inciso III do art. 9º afirma que as instituições devem garantir vivências que “[...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL–CNE, 2009, p.18). Analisando essa afirmação, observamos que é possível que o trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil seja proposto por atividades que tratem a língua tanto como um sistema estável de signos, como uma forma de expressão do indivíduo, ou até, como acreditamos ser a mais adequada, “[...] um processo ininterrupto de formação, realizada por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLOCHINÓV, 2017, p. 224).

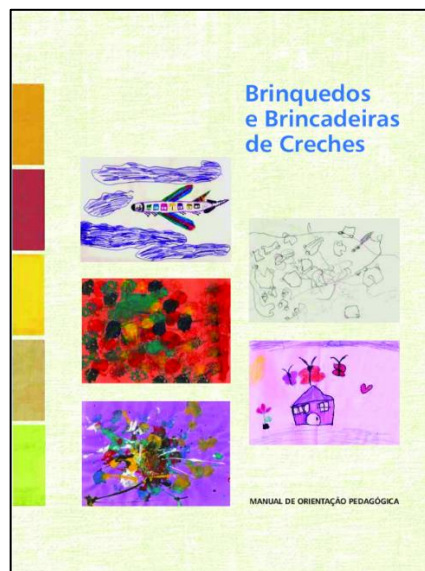
A partir das proposições dos Dcneis, muitos documentos foram produzidos e publicados pelo MEC com o objetivo de orientar, apoiar e formar os profissionais que atuam na Educação Infantil. Destacamos algumas publicações do MEC escolhidas para o diálogo em nossa revisão de literatura, por proporem orientações sobre o trabalho com a leitura e a escrita: documento *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações* (Figura 2); manual *Brincadeira e interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis* (Figura 3); e o texto *A linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância* (BRASIL, 2014a).

Figura 2 – Capa do documento *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*



Fonte: Brasil, 2014a.

Figura 3 – Capa do documento *Brincadeira e interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis*



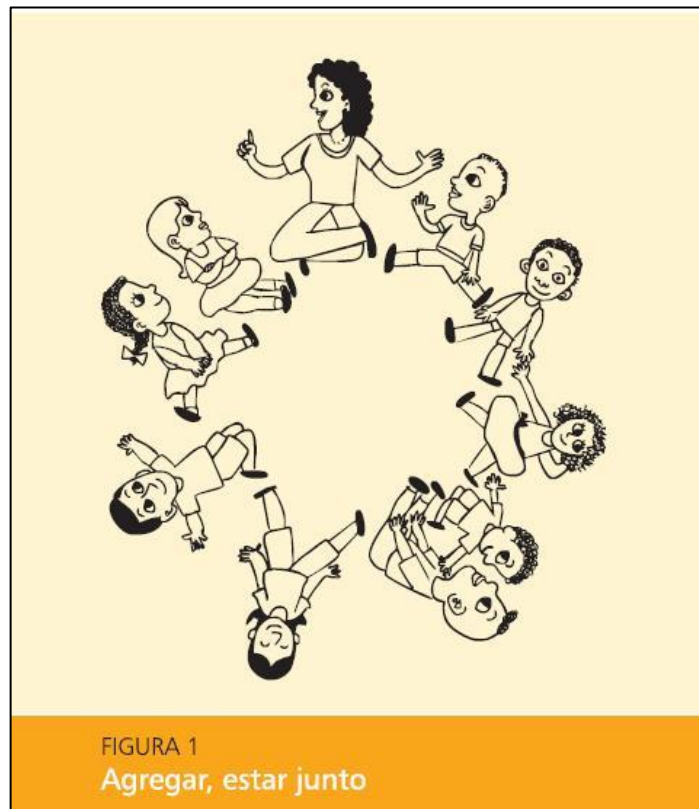
Fonte: Brasil, 2012.

O documento *Brinquedos e brincadeiras: manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), distribuído pelo MEC diretamente às instituições de Educação Infantil,²⁶ trata-se de um documento técnico com o objetivo de orientar profissionais da Educação Infantil na

[...] seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaços, atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores de uma Educação infantil de qualidade (BRASIL, 2012, p. 2).

De acordo com o documento, seu conteúdo destinava-se à Educação das crianças de zero a três anos e onze meses, porém não descarta a necessidade e importância de estudos para a idade de quatro a cinco anos. O material traz sugestões de atividades e organização dos espaços por meio de fotos ilustrativas e listas de mobiliários e brinquedos. Algumas dessas atividades estão exemplificadas a seguir.

Figura 4 – Sugestão de atividade apresentada no documento *Brinquedos e brincadeiras: manual de orientação pedagógica*



Fonte: Brasil, 2012, p.17.

²⁶ Esse material é composto por cinco módulos denominados *Manual de orientação pedagógica*, disponível na versão impressa (na forma de livro com conteúdo completo ou com o conteúdo subdividido em cinco cadernos independentes que formam a coletânea) e na versão on-line (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 28 jul. 2018).

A Figura 4 mostra as crianças e a professora sentadas no chão, em círculo. O documento apresenta a figura, possivelmente, a fim de orientar o professor sobre a postura correta para atividades que envolvem diálogos entre crianças e adultos, em momentos de roda de conversa e leitura de livros. Verificamos que a figura representa várias crianças, umas atentas à professora, algumas conversando com seus pares e outras aparentemente introspectivas, o que remete à compreensão de um espaço educativo que respeita a diversidade e a individualidade das crianças.

Figura 5 – Sugestão de mobiliários apresentada no documento *Brinquedos e brincadeiras: manual de orientação pedagógica*



Fonte: Brasil, 2012, p.136.

A Figura 5 apresenta as sugestões de mobiliários para as salas das instituições de Educação Infantil conforme indicado no documento. Sugere esses mobiliários para as salas de atividades diversas, que serão utilizadas por todas as turmas. Também propõe o uso de tapetes e almofadas para o conforto das crianças no momento de leitura.

O documento constitui-se de 12 subtítulos no Capítulo 1 (Figura 6) – Brinquedos e interações nas diretrizes curriculares para a Educação infantil – que sugerem atividades e interações na prática pedagógica dos profissionais de Educação Infantil. Essas sugestões seguem as 12 práticas pedagógicas propostas na Resolução CNE/CEB nº5/2009 (ANEXO A). Vejamos a seguir como são dispostos esses subtítulos do documento, apresentados na Figura 6, onde destacaremos para o diálogo o item “c”.

Figura 6 – Sumário do Módulo I do documento *Brinquedos e brincadeiras: manual de orientação pedagógica*

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	10
MÓDULO I BRINCADEIRA E INTERAÇÕES NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	14
1. BRINCADEIRA E INTERAÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E NAS EXPERIÊNCIAS INFANTIS	15
a) Conhecimento de si e do mundo	18
b) Linguagens e formas de expressão	20
c) Narrativas e gêneros textuais, orais e escritos	25
d) A brincadeira e o conhecimento do mundo matemático	34
e) Brincadeiras individuais e coletivas	36
f) Brincadeiras livres: cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar	37
g) Brincadeiras e vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, para favorecer a identidade e a diversidade	41
h) Brincadeiras: mundo físico e social, o tempo e a natureza	44
i) Brincadeiras com música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura	49
j) Brincadeiras, biodiversidade, sustentabilidade e recursos naturais	50
k) Brincadeiras e manifestações de tradições culturais brasileiras	52
l) Brincadeiras e tecnologia	53
2. BRINCADEIRA E PROPOSTA CURRICULAR	54
a) Integração das interações, brincadeiras e experiências da comunidade	55
b) Preservar valores da comunidade e integrar tecnologias	57
c) Acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico	58
d) Registros de adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)	60
3. BRINCADEIRAS NAS TRANSIÇÕES DA CASA À CRECHE E DA CRECHE À PRÉ-ESCOLA	61

Fonte: Brasil, 2012, p. 7.

As proposições para o trabalho com a leitura e a escrita estão no item “c”, *Narrativas e gêneros textuais, orais e escritos* (Figura 7), trazendo sugestões de práticas pedagógicas que trabalham o desenvolvimento das aprendizagens da linguagem verbal, envolvendo crianças e adultos.

Figura 7 – Sugestões de atividades para o trabalho com as narrativas e gêneros textuais, orais e escritos do documento *Brinquedos e brincadeiras: manual de orientação pedagógica*

c. Narrativas e gêneros textuais, orais e escritos		No processo de interação com o mundo, as crianças adquirem experiências de narrativas veiculadas pelas linguagens oral, escrita e visual. Há várias formas para narrar experiências e mostrar significados, seja utilizando cada uma das linguagens seja integrando-as. Para favorecer as experiências de narrar, as crianças podem ser levadas a apreciar as várias modalidades de linguagens e com elas interagir:
	FALADA	- praticar a conversação, ouvir músicas, cantar, contar e ouvir histórias, brincar com jogos de regras, com jogos imitativos, ver e comentar programas de TV, vídeos e filmes.
	ESCRITA	- usar ambientes impressos, livros, cartazes, letras, revistas, jornais, embalagens de brinquedos e alimentos.
	VISUAL	- ver e criar imagens, desenhos, construções tridimensionais, ilustrações, retratos, animação, TV, filmes.
	COMBINAÇÃO DE LINGUAGENS VISUAL / ESCRITA / FALADA	- baseia-se em equipamentos que utilizam a tela como suporte e possibilitam a interação entre máquina e espectador, a exemplo dos computadores e da TV. Internet, jogos eletrônicos e filmes possibilitam a conjunção das linguagens falada, escrita e visual, enquanto as embalagens de brinquedos e alimentos, livros, revistas, capas de CD, privilegiam as linguagens escrita e visual.
MEDIAÇÕES CRÍTICAS	- ao analisar os programas televisivos ou propagandas, pode-se ampliar a experiência das crianças por meio da mediação crítica da professora, que consiste em comentários críticos durante as brincadeiras, enquanto olha a imagem de um livro ou vê algum programa de TV.	
		Há dois fatores importantes para ampliar as narrativas das crianças: o trabalho integrado com a família e o uso da sua cultura popular . Quando se estreitam as relações entre a casa e a creche ou se conhecem os brinquedos e brincadeiras preferidos pelas crianças, seus familiares e comunidade, ou seja, a sua cultura popular, caminha-se na direção da ampliação das experiências de narrativas infantis. Considerar os saberes das crianças implica em não rotular como inadequada uma música cantada por elas, ou uma preferência de dança ou um gesto, mas procurar ampliar suas experiências.

Fonte: Brasil, 2012, p. 25.

As atividades propostas para o trabalho pedagógico são voltadas, principalmente, para a oralidade, propondo experiências envolvendo escuta atenta às narrativas das crianças, utilização de materiais impressos e leitura de livros infantis. Incentivam a mediação do professor a partir de imagens de livros, vídeos, músicas e imagens. Utilizam termos como, “a criança está sendo letrada”, levando o professor a integrar a seus conhecimentos pedagógicos conceitos como “letramento” e “mundo letrado”. Afirmam ainda que

Desde o nascimento, as crianças vão entrando no mundo letrado. Esse mundo se inicia com gestos, olhares, depois com a oralidade, desenhos e

construções tridimensionais, até chegar à escrita propriamente dita. A oralidade, a escrita e a imagem visual têm o papel importante nesse processo e integram o que se entende por letramento (BRASIL, 2012, p. 32).

Mesmo não fazendo menção a nenhum autor ou texto que fundamentem os conceitos de “letramento”, o documento apresenta os termos dessa perspectiva teórica de forma naturalizada, além de propor várias sugestões de atividades ancoradas nos princípios do construtivismo. O documento sugere o trabalho de repetição das narrativas das experiências vividas pelas crianças, a fim de que a linguagem verbal se transforme em linguagem escrita. Completa dizendo que o letramento se fortalece com o uso da diversidade de linguagens para expressar os mesmos significados (BRASIL, 2012, p. 26).

Acreditamos, sob a perspectiva bakhtiniana da linguagem, que, “[...] em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas” (VOLOCHINÓV, 2017, p. 232). Sendo assim, as narrativas das experiências vividas pelas crianças, mesmo ditas várias vezes, por meio de diversas expressões da linguagem, sempre serão ditas com um novo significado, acrescentando uma nova camada na compreensão dessa experiência.

Apesar de incentivar o trabalho por meio das experiências que envolvem o cotidiano das crianças, o documento *Brinquedos e brincadeiras: manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012) propõe o contato com a diversidade de textos orais e escritos, dispostos nos acervos de literatura e cultura oral. Porém, quando enfatiza a importância da mediação do professor, considera-o como um narrador ou dramatizador da história, sem avançar na possibilidade do fazer pedagógico interagindo com as crianças, produzindo juntos sentidos dos textos enunciados.

Outro documento oficial do MEC considerado em nossa revisão é o *A linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância* (BAPTISTA, 2010), publicado pelo meio do *Programa Currículo em Movimento*.²⁷ O texto de Baptista (2010) apresenta

²⁷ O programa Currículo em Movimento buscava melhorar a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com textos publicados para a formação do professor. Na Educação Infantil, após a aprovação das *Dcneis*, o MEC convida um grupo de pesquisadores para apresentar sugestões, críticas e propostas sobre os sobre diferentes eixos e experiências da Educação Infantil. Assim, esses pesquisadores publicaram textos sobre os eixos tratados nas

três pressupostos para o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. O primeiro, o direito à cultura letrada na Educação Infantil, considera a criança produtora de cultura a partir das interações culturais de que participa, e a escrita como um elemento dessa cultura. O segundo concebe a linguagem escrita ou letramento como instrumento de interação social, devendo ser pensada à luz das especificidades de infância. O terceiro trata a brincadeira como experiência de cultura, forma privilegiada de expressão da criança e eixo do processo educativo.

No que diz respeito ao segundo pressuposto para o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil, a autora propõe que observem os estudos da psicogênese da leitura e da escrita de Ferreiro e Teberosky (1999), que mostram “[...] como as crianças formulam hipóteses para explicar o funcionamento desse sistema” (BAPTISTA, 2010, p.3). Assim, é possível afirmar que o texto apresenta princípios da concepção de linguagem da Teoria Construtivista, que compreende o desenvolvimento da criança e, no caso, da linguagem escrita, como se dando em etapas predefinidas, das quais acreditamos que desconsidera a mediação qualificada do professor, por entender que, a seu tempo, todas as crianças passarão pelos mesmos processos de desenvolvimento.

Para Baptista (2010, p. 13), devemos ensinar aquilo que a criança deseja saber e incentivá-la a saber mais sobre a linguagem escrita, frisando que “[...] o aprendizado desses saberes deve ocorrer concomitantemente ao desenvolvimento de outros saberes e não como condição ou pré-requisito”. Com relação à afirmação dessa autora, é importante mencionar que consideramos que é necessário a criança ter acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, pois entendemos que as elas, sozinhas, não terão condições de desejar saber todo esse arcabouço de informações e conhecimentos. Dessa forma, acreditamos ser ariscado propor ao professor que ensine apenas aquilo que a criança deseja saber.

Baptista (2010, p. 15) diz que devemos assegurar as condições materiais adequadas por meio de “[...] ambiente que estimula a leitura e a escrita, a imaginação e a

criatividade das crianças”. A autora também considera a literatura infantil como arte, devendo a criança ter acesso aos textos literários para contribuir com o seu desenvolvimento do letramento literário. Acreditamos que tais proposições sejam importantes para a garantia de suportes de leitura e escrita (livros infantis, acervos do PNLD, cadernos, agendas, lápis, entre outros) nos espaços das instituições de Educação Infantil. No entanto, indagamos: como os suportes de leitura e escrita garantirão a aprendizagem das crianças? Como acontecerá a mediação entre a criança e esses objetos?

Finalmente, trataremos do documento intitulado *Literatura na Educação infantil: acervos, espaços e mediações* (BRASIL, 2014a), uma coletânea de textos produzidos por vários autores da área de literatura, originários do *Seminário Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*, que aconteceu em 2014, na cidade de Belo Horizonte. Assim como a pesquisa de Neves e Corsino (2017), trata-se de mais um fruto dos desdobramentos do *Projeto de Leitura e Escrita na Educação Infantil*.²⁸

O documento, formado por dez textos (Figura 8), apresenta diversos apontamentos a fim de responder a questões sobre: a literatura ideal para as crianças menores de seis anos; as práticas educativas que devem ser desenvolvidas na Educação Infantil em relação à literatura; como orientar professores e demais promotores de leitura na constituição e manutenção de acervos e na organização dos espaços e contextos da Educação Infantil.

Alguns textos trazem sugestões de práticas de leitura e de escuta às narrativas das crianças com foco na oralidade e em pesquisas sobre os acervos literários encontrados em instituições e programas da Educação Infantil.

²⁸ O *Projeto leitura e escrita na Educação Infantil*, do grupo de pesquisadores da UFMG e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), já foi citado neste capítulo de nossa dissertação, na nota de rodapé nº 14, na qual nos referimos ao relatório de pesquisa intitulado *Subprojeto leitura e escrita na Educação Infantil: o estado do conhecimento (1973-2013)*, que traz a revisão de literatura das produções acadêmicas.

Figura 8 – Sumário do documento *Literatura na Educação infantil: acervos, espaços e mediações*²⁹

LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Sumário</i>	
⇒ Apresentação	3
⇒ Ler com as crianças pequenas	11
⇒ As narratividades	29
⇒ Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia	37
⇒ Elecciones y constitución de acervos en la Educación Infantil Criterios y condiciones de selección de libros	57
⇒ Entrar na cultura escrita pela porta da Literatura Infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos materiais educativos <i>Trilhas</i>	79
⇒ ¿Por qué incluir proyectos de lectura en Educación Inicial?	103
⇒ Organización de acervos: espacios para los libros y la lectura en la educación infantil	117
⇒ A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil	125
⇒ Infancia, Lectura, Escritura y Políticas Públicas	141
⇒ PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re) construção	155

Fonte: Brasil, 2014a, p. 4.

²⁹ Listamos autores dos textos na ordem do Sumário: 1. *Ler com as crianças pequenas*, de Dominique Rateau; 2. *As narrativas*, de Ligia Cademartori; 3. *Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primeira infância*, de Alma Carrasco Altamirano; 4. *Elecciones y constitución de acervos en la educación infantil – criterios y condiciones de selección de libros*, de Cristina Corroer y Teresa Colomer; 5. *Entrar na cultura escrita pela porta da literatura infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos materiais educativos trilhas*, de Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda; 6. *¿Por qué incluir proyectos de lectura en educación inicial?*, de Martha Beatriz Soto Martínez; 7. *Organización de acervos: espacios para los libros y la lectura en la educación infantil*, de Edith Sebastian Corona Sánchez; 8. *A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil*, de Edmir Perrotti; 9. *Infancia, lectura, escritura y políticas públicas*, de Silvia Castrillón; 10. *PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re)construção*, de Aparecida Paiva. Os textos em espanhol são de autores estrangeiros que participaram da produção do documento.

Nos textos que compõem esse documento, não há indicação quanto à abordagem teórica que fundamenta tais produções, porém observamos o termo letramento indicando essa perspectiva teórica. Suas proposições nos levam a acreditar que os textos reconhecem os fundamentos do letramento e suas implicações na leitura literária como práticas sociais.

Para entender melhor essas suposições, destacamos um texto intitulado *Entrar na cultura escrita pela porta da literatura infantil: reflexões a partir da pesquisa sobre a compreensão e os usos dos materiais educativos Trilhas* (BRASIL, 2014a), das autoras Beatriz Cardoso e Angélica Sepúlveda. A escolha do texto deu-se porque, nesse texto, elas apresentam conhecimentos e compreensões que alcançaram por meio da produção do material do projeto Trilhas,³⁰ que afirma “[...] promover a incorporação de práticas em torno de livros de literatura infantil no ensino inicial da leitura, da escrita e da oralidade” (p. 81).

As autoras apresentam uma pesquisa de campo com professoras de crianças de seis anos que utilizaram o material do projeto Trilhas em suas aulas. O objetivo da pesquisa era “[...] descrever as mudanças introduzidas pelos materiais Trilhas nas práticas de leitura compartilhada de livros em aulas de alfabetização ‘tradicionais’ no primeiro ano do Ensino fundamental” (BRASIL, 2014a, p.85). No texto, descrevem o material do Projeto Trilhas, a metodologia de trabalho utilizada, as pessoas envolvidas e os resultados da pesquisa. Após, elas sugerem como essas práticas podem colaborar para o uso de literatura, leitura e escrita na Educação Infantil.

Assim, detivemo-nos em trazer as sugestões das autoras para o trabalho na Educação Infantil, que foi fundamentado com citações de vários pesquisadores, destacando-se Ana Teberosky, estudiosa da Teoria Psicogenética, citada em 29 passagens do texto. Salientamos o parágrafo que descreve sobre o que pensam ser apropriado para o trabalho na Educação Infantil, como

[...] situações que oferecem às crianças a oportunidade de (re)produzir linguagem, como os recontos orais, de simular o ato de ler ou de falar como;

³⁰ Projeto Trilhas, impressos do Projeto Trilhas – conjunto de materiais produzido em parceria entre o Instituto Natura, a Comunidade Educativa CEDAC e o MEC. É um conjunto de materiais elaborados para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com crianças de seis anos, com o objetivo de inseri-las em um universo letrado (FERREIRA, 2014).

também as atividades de ditado ao professor (Teberosky, 2010a) e de elaboração de listas (Sepúlveda e Teberosky, 2008; Teberosky e Portilla, 2011; Domínguez, 2014), entre outras (BRASIL, 2014a, p. 99).

Nessa citação, verificamos algumas atividades que propõem um trabalho com a linguagem escrita, como reprodução de textos por meio de recontos e ditado pelo professor. A leitura é estimulada por meio da memorização, e a escrita é compreendida como um processo de assimilação do código escrito.

Sobre o Projeto Trilhas, dialogamos com a dissertação de Ferreira (2014), que buscou analisar as concepções de alfabetização, leitura e escrita engendradas nesses materiais. Ao finalizar as análises dos materiais do Projeto Trilhas, Ferreira (2014) observou que

[...] o conceito que fundamenta a constituição dos impressos desse projeto se aproxima das contribuições de Ferreira e Teberosky (1999), isto é, a alfabetização é o processo pelo qual as crianças assimilam o código escrito e compreendem os usos que lhe damos por meio das culturas do escrito. A leitura se configurou como decodificação dos signos linguísticos e compreensão do significado, e a escrita como codificação de um sistema de representação (FERREIRA, 2014, p.138).

Desse modo, ao menos o quinto texto do documento *Literatura na Educação infantil: acervos, espaços e mediações* (BRASIL, 2014a), com sugestões de trabalho com crianças da Educação Infantil com base nas propostas do material do Trilhas, possivelmente apresente aproximações com as bases teóricas do construtivismo.

Vejamos, por meio dessas análises, que os documentos publicados pelo MEC, *Brinquedos e brincadeiras: manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012), *A linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância* (BAPTISTA, 2010) e *Literatura na Educação infantil: acervos, espaços e mediações* (BRASIL, 2014a) propõem fundamentos teóricos que pressupõem os princípios da Teoria Construtivista na abordagem do letramento.

Para a compreensão do conceito de letramento, apresentamos alguns apontamentos para nossa pesquisa com base nas teses de doutorado de Stieg (2012), *Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no município de Vila Velha/ES*, e de Cornélio (2015), *Perspectivas do letramento:*

mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização, pois são trabalhos que tratam o letramento como objeto de pesquisa com uma visão crítica e fundamentada na perspectiva dialógica de linguagem.

Dessa forma, explicitaremos os motivos que nos levam a acreditar que as proposições balizadas pela perspectiva do letramento não trazem implicações para fundamentar o trabalho com a leitura e a escrita com crianças. Portanto, a atividade com o texto existe e sempre existiu na instituição de Educação Infantil, com ou sem a perspectiva do letramento, levando-nos a acreditar que o termo é desnecessário para caracterizar um trabalho com a diversidade de textos que possa, fundamentalmente, ampliar experiências de leitura e de escrita de crianças. Para nós, o que se faz necessário são formações para que os profissionais possam compreender as diferentes abordagens de trabalho com o texto e, assim, refletir sobre as diversas formas de se explorar textos que circulam na sociedade com as crianças.

Stieg (2012, p.22) confirma a tese de que a adoção oficial do termo “letramento” nas publicações do MEC são possibilidades de “[...] conciliação entre as ideias construtivistas e as defendidas pelos seguidores dos ‘antigos’ métodos de alfabetização”. Dessa maneira, o discurso do letramento é fundamentado também pelos princípios da Teoria Construtivista. Cornélio (2015) estuda a adoção da perspectiva do letramento como norteadora das políticas de alfabetização em nível federal. Afirmando ser um conceito amplamente difundido, o letramento está presente em inúmeras publicações do MEC, além de livros didáticos de alfabetização.

Os autores dos documentos do MEC apontam que o letramento foca os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, podendo participar de práticas letradas até mesmo os não alfabetizados. Já Cornélio (2015) traz à tona algumas questões sobre o letramento, como a minimização do conceito de alfabetização visto apenas como habilidade de codificar e decodificar palavras, considerando as práticas de leitura e escrita de âmbito individual.

Cornélio (2015, p. 69) afirma que “[...] a redução da alfabetização à aquisição do código escrito ou o complemento letramento, ligado ao aspecto funcional do ler e escrever, esvazia a alfabetização de seu caráter político”. Assim como a autora,

também acreditamos na alfabetização como uma ação política que se desenvolve nas instituições educativas. Para nossa pesquisa, são importantes as considerações de Cornélio (2015) e Stieg (2012), das quais nos apropriaremos mais profundamente em nossos pressupostos teóricos.

2.2.1 A Base Nacional Comum Curricular

Das publicações oficiais do MEC, destacamos a Base Nacional Comum Curricular,³¹ por estar ligada diretamente ao nosso objeto de estudo, como veremos no terceiro capítulo desta dissertação. A BNCC é a principal fundamentação teórica na construção das OCEIs. Ela foi homologada em 20 de dezembro de 2017, mas, até sua versão final, foram publicadas três versões preliminares. Devido à análise do contexto de construção das OCEIs, que se deu entre 2014 e 2016, detivemo-nos subtítulo apenas as duas primeiras versões, identificando a primeira versão como BNCC/2015 e a segunda versão como BNCC/2016.

A BNCC/2015 expõe uma versão preliminar das ideias construídas por pesquisadores de todas áreas. É apresentada para extensa discussão em todos os ambientes educativos e acadêmicos do país, contando com milhares de contribuições por consulta pública até março de 2016. Mesmo com as Dcneis, a Educação Infantil deveria ser incluída na BNCC, pois se trata de uma base curricular para toda a Educação Básica. Destacamos que as Dcneis já haviam sido discutidas por vários pesquisadores da área e ampliadas em muitas publicações do MEC, além de terem sido implementadas nas suas propostas pedagógicas de diversas instituições de Educação Infantil. Sendo assim, a lógica seguida na BNCC/2015 foi apresentar as

³¹ A BNCC foi elaborada seguindo o art. 26 da LDBEN nº 9394/96, que diz que “[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum” (BRASIL, 1996, p. 9). Também prevista no PNE 2014-2024, onde estabelece a construção e encaminhamento de uma versão da Base Nacional Curricular até junho de 2016 para análise no CNE. Dessa forma, por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, o MEC convoca várias instituições ligadas à Educação nacional para a elaboração desta base nacional, atendendo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, em posterior consulta pública, para que, então, seja encaminhada, apreciada e aprovada pelo CNE. Foi realizada a elaboração de três versões do documento: 1ª versão em 16-09-15, 2ª versão em 3-05-16 e 3ª versão em abril de 2017. Após várias discussões, seminários, consultas públicas, foi enviada ao CNE. Em 22 de dezembro de 2017, contando com a aprovação de muitas instituições privadas apoiadoras da BNCC e críticas de várias associações acadêmicas e de pesquisadores, a BNCC é instituída e implantada em todo o território nacional pela Resolução CNE nº 2, de 22 de dezembro de 2017. A versão homologada traz um texto diferente das versões anteriores. Informações do site do MEC (Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 20 jul. 2018).

concepções e organização das Dcneis.

Os objetivos para a Educação Infantil da BNCC/2015 são divididos em cinco campos de experiências que integram as áreas de conhecimentos do Ensino Fundamental. Os campos de experiências apresentados nesta versão são: “o eu, o outro e o nós”, “corpo, gestos e movimentos”, “escuta, fala, pensamento e imaginação”, “traços, sons, cores e imagens” e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Na área da linguagem, temos o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que se refere à “[...] aquisição e o domínio da linguagem verbal [...] vinculada à constituição do pensamento, à fruição literária, sendo instrumento de apropriação dos demais conhecimentos” (BRASIL, 2015, p. 24).

Esse campo de experiência apresenta seis objetivos de aprendizagem, como vemos na Figura 9, que são comuns a todas as faixas etárias da Educação Infantil.

Figura 9 – Objetivos de aprendizagem da BNCC/2015

» EITSCOA001	Conviver e elaborar produções com as linguagens artísticas junto com os colegas, valorizando a produção destes e com eles fruindo manifestações culturais de sua comunidade e de outros lugares, desenvolvendo o respeito às diferentes culturas, às identidades e às singularidades.
» EITSCOA002	Brincar com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, materiais sem forma, imagens, indumentárias e adereços, construindo cenários para o faz de conta.
» EITSCOA003	Explorar variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, recursos tecnológicos, instrumentos etc., utilizando linguagens artísticas para recriar, a seu modo, manifestações de diferentes culturas.
» EITSCOA004	Participar da organização de passeios, festas, eventos e da decoração do ambiente, da escolha e do cuidado do material usado na produção e na exposição de trabalhos, utilizando diferentes linguagens que possibilitem o contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico.
» EITSCOA005	Comunicar, com liberdade, com criatividade e com responsabilidade, seus sentimentos, necessidades e ideias, por meio das linguagens artísticas.
» EITSCOA006	Conhecer-se, experimentando o contato criativo e prazeroso com manifestações artísticas e culturais, locais e de outras comunidades, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão.

Fonte: Brasil, 2015, p. 24-25.

Compreendemos que a BNCC/2015 é a versão mais enxuta, trazendo apenas algumas questões estruturais do documento, exigindo aprofundamento e especial atenção de especialistas para sua construção final. Tratamos apenas da apresentação da BNCC/2015, pois o que nos interessa é compreender algumas enunciações da BNCC/2016, que serviram de fundamento para as discussões das OCEIs.

A BNCC/2016 foi publicada em maio de 2016, mais completa que a primeira, pois já contava com a contribuição de vários especialistas de cada área, além de algumas instituições ligadas ao MEC e a Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Na parte destinada à Educação Infantil, o conceito de currículo é descrito como está expresso nas Dcneis e propõe que uma organização curricular para Educação Infantil seja constituída a partir de cinco aspectos: princípios éticos, políticos e estéticos; cuidar e educar; interações e brincadeiras; seleção de práticas, saberes e conhecimentos; e centralidade das crianças (BRASIL, 2016, p. 58). O mesmo acontece com a concepção de criança, que é referenciada com a citação do próprio texto das Dcneis.

É importante destacar que há na BNCC/2016 um avanço sobre a questão da integralidade entre os campos de experiências da Educação Infantil e as áreas de conhecimentos do Ensino Fundamental. Sobre isso, o documento explica:

Como este documento apresenta uma base comum para os currículos de Educação Infantil e não um currículo em sua integralidade, aqui se indicam os objetivos de aprendizagem reconhecidos como aqueles compromissos que as escolas e os/as professores/as devem assumir com as crianças. A partir desses objetivos, cada sistema, escola ou professor/a deverá eleger/elaborar novos/outros objetivos que constituirão a parte diversificada do currículo, considerando as especificidades de cada contexto (BRASIL, 2016, p. 65).

O trecho acima deixa claro que esse documento é uma base, não o currículo. Por isso, cada instituição de Educação Infantil deverá integrar os objetivos de aprendizagem de sua proposta pedagógica, as indicações teóricas metodológicas sugeridas pela Base.

A BNCC/2016 continua com os cinco campos de experiências,³² que são apresentados como um texto de fundamentação, seis direitos de aprendizagem³³ e objetivos de aprendizagem, organizados em três subgrupos etários: bebês (0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses).

As estudiosas da infância Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016) propõem que os “campos de experiências” não sejam pensados a partir de uma perspectiva restrita com foco em conhecimentos e habilidades, nem reduzidos a conteúdos clássicos sistematizados em disciplinas. Defendem “[...] a ideia de que a Educação infantil deve-se orientar por uma perspectiva em que prevaleçam as experimentações, as criações de novos possíveis, os pensamentos, a partir do faz-de-conta e das brincadeiras” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 54)

O campo de experiência que nos interessa neste estudo é o da *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, que é composto pelos objetivos de aprendizagem (ANEXO B). A intenção desse campo de experiência deixa de ser “[...] a aquisição e o domínio da linguagem verbal” (BRASIL, 2015, p. 24), como vemos na BNCC/2015, ampliando seu fim para a participação das crianças em “[...] situações comunicativas cotidianas com as pessoas com quem interagem, apropriando-se da primeira língua (língua materna/nativa/línguas de socialização)” (BRASIL, 2016, p. 73).

A participação dos especialistas na feitura da BNCC/2016 é nítida quando observamos as proposições intencionalmente realizadas no discurso desse novo enunciado. Sobre a linguagem escrita, a BNCC/2016 apresenta um item sugerindo “[...] que ao longo de sua trajetória na Educação Infantil as crianças possam explorar saberes e conhecimentos da linguagem oral e escrita” (BRASIL, 2016, p. 82). Afirma que as experiências que garantirão a aprendizagem desses saberes e conhecimentos devem prever a continuidade no processo de “[...] aprendizagem e desenvolvimento

³² Os “campos de experiências” propostos pela BNCC são definidos como cinco eixos dos currículos para a Educação Infantil com base nos direitos de aprendizagem. São cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

³³ Os “direitos de aprendizagem” são definidos na BNCC/2016 como “[...] referidos às cinco principais ações que orientam os processos de aprendizagem e desenvolvimento, dadas as características dos bebês e crianças e as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2016, p. 44)

das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016, p. 82). Observamos que esse enunciado afirma a necessidade do ensino da língua, porém se preocupa com as práticas de pré-escolarização observadas por Costa (2007), Miguel (2015) e Kramer, Nunes e Corsino (2011) nas instituições de Educação Infantil pesquisadas.

Sobre a linguagem, o texto que se refere à Educação Infantil na BNCC/2016 faz algumas considerações a respeito do trabalho com as linguagens, as quais incluem a linguagem oral e escrita. Afirma que as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com os adultos e outras crianças com quem interagem, apropriando-se da língua. Observa que as experiências com a linguagem oral se dão por meio de escuta de histórias, participação em conversas e elaboração de narrativas, enfatizando serem atividades necessárias para a apropriação da linguagem. Em suma, considera que as crianças se apropriem, desenvolvam e ampliem as linguagens.

Quando se refere à linguagem, verificamos que trata a língua como um objeto pronto, transferido de uma geração para outra por meio apropriações, assim como os conhecimentos acumulados pela humanidade. Ao afirmar que “[...] as palavras são apropriadas pela criança e se tornam seu veículo privilegiado de pensamento e comunicação” (BRASIL, 2016, p. 73), refere-se à apropriação. Compreende-se que prioriza os conhecimentos linguísticos em detrimento da natureza discursiva da linguagem.

Essa forma de compreender a linguagem nega a discursividade da língua, tornando-a um enunciado monológico, ou seja, uma abstração natural da língua, sem que haja a interação verbal entre os sujeitos do discurso. Na perspectiva bakhtiniana da linguagem, acreditamos que “[...] todo enunciado [...] responde a algo e orienta-se para uma resposta” (VOLOCHINOV, 2017, p. 184). Assim, a criança, ao escutar histórias ou participar de conversas, está pronta para respostas. Contudo, para que a compreensão ativa e responsiva aconteça, é necessária a mediação do professor. Sobre a escrita, consideram que

A imersão na cultura escrita deve partir do que a criança conhece, das curiosidades que ela deixa transparecer, instigando-a a pensar, a formular

hipóteses sobre a escrita, a dialogar com seus pares e com os adultos sobre essas curiosidades, a participar de situações de leitura e de escrita, aprendendo a ler o mundo das imagens, das letras, dos números, das palavras e dos textos (BRASIL, 2016, p.73).

Compreendemos como imersão na cultura escrita o momento em que a criança materializará seus discursos por meio de gêneros discursivos escritos. Assim, a criança precisará, antecipadamente, ter o quem dizer, saber para que dizer, como dizer e por que diz; só assim, compreendendo a razão pela qual escrevemos, ela apresentará interesse nos conhecimentos necessários para a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Se partirmos do que a criança conhece, como afirma na BNCC/2016, daremos a ela um repertório reduzido de possibilidades para imersão na cultura escrita. Acreditamos que as crianças produzem culturas infantis em cada contexto de que participa (familiar, escolar, comunitário). No entanto, ela ainda necessita dos conhecimentos culturais acumulados pela humanidade, a fim de ampliar seu repertório de possibilidades para produção de textos orais e escritos.

A BNCC/2016 não apresenta uma única concepção de linguagem explícita, mas, assim como os demais documentos oficiais do MEC analisados, esse documento concebe o ensino da linguagem escrita por meio dos conhecimentos “[...] das hipóteses que as crianças formulam, [...] identificando letras, palavras em contextos – como poesias, parlendas e canções –, da escuta e interpretação de histórias e da participação na produção de textos escritos” (BRASIL, 2016, p. 82). Dessa forma, percebemos princípios postulados pelas autoras Ferreiro e Teberosky (1999).

Sendo assim, essas colocações evidenciam que o documento também baliza abordagens que partem do pressuposto de que a linguagem escrita é a representação da linguagem. Nessa perspectiva, a escrita é tida como um sistema de representação e um objeto de conhecimento a ser apropriado pelo aprendiz.

A BNCC/2016 foi um dos documentos oficiais fundamentais nos estudos³⁴ dos

³⁴ Os estudos propostos para os professores, de professores de suporte pedagógico e gestores nas formações continuadas no contexto de elaboração das OCEIs. Como professora da rede municipal, tenho em meu caderno

profissionais da Educação Infantil do município de Aracruz para a construção das OCEIs. Por isso, optamos por retomá-la, destacando, principalmente, o campo de experiência *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, uma vez que é na parte do documento que trata desse campo que se explicitam de forma mais evidente as concepções de leitura e de escrita que fundamentam a BNCC. É importante, ainda, mencionar que a retomada da BNCC reforçava ainda mais a intenção inicial do estudo de investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto nas OCEIs, uma vez que oportunizaria que compreendêssemos também vinculações entre a elaboração da BNCC e as OCEIs.

2.3 O problema de pesquisa e os objetivos do trabalho

Tantos nas instituições analisadas nos trabalhos de Costa (2007), de Miguel (2015) e de Kramer, Nunes e Corsino (2011), como nos documentos oficiais do MEC, verificamos propostas de leitura e escrita com atividades que consideram o ensino dos conhecimentos linguísticos tidos como prioritários, que propõem atividades de leitura sem a ênfase na produção de sentido, entre outros aspectos que denotam fragilidades no trabalho com a linguagem escrita na primeira etapa do processo de escolarização.

As reflexões apresentadas nesses trabalhos nos levaram a considerar ser importante investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, sustentado pelas OCEIs, documento produzido no período de 2014 a 2016, por meio da assessoria do CE CEDAC, uma vez que verificamos que os trabalhos analisados, bem como os documentos oficiais anunciam e orientam propostas ancoradas em princípios que remontam tanto à Teoria Construtivista como também a outras abordagens. Desse modo, entendemos que o estudo, como o que desenvolvemos, oportunizaria dar visibilidade a concepções apropriadas nas OCEIs, a partir das orientações oficiais divulgadas por meio de materiais voltados para a formação de professores e para a reorganização curricular.

de planejamento as pautas e orientações com os textos trabalhados nas formações continuadas, como visto no ANEXO 3.

Portanto, priorizamos investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, sustentado pelas OCEIs, documento elaborado no período de 2014 a 2016. Consideramos que os autores afirmam que esse documento propõe novas formas de se pensar o fazer pedagógico nas instituições de Educação Infantil. A pesquisa investigou em que essa proposta se diferencia das que verificamos nas últimas duas décadas subsidiadas por meio dos documentos oficiais. Entendemos que esse propósito demandava analisar concepções de leitura e de escrita que a política de Educação municipal estava referendando para orientar o trabalho com a leitura e a escrita com crianças da Educação Infantil. Nesse contexto, nosso problema de estudo consistiu na investigação de concepções de leitura e de escrita que fundamentam as *Orientação Curriculares para Educação Infantil* do município de Aracruz, no período de 2014 a 2016.

Vale destacar mais uma vez que as OCEIs foram uma política de revisão de orientações curriculares, efetivada por meio da assessoria da instituição privada denominada Comunidade Educativa CEDAC, na Secretaria Municipal de Educação do município de Aracruz, no contexto em que a política educacional nacional estava em processo de elaboração de diretrizes curriculares para todas as etapas da Educação Básica.

O *corpus* de análise da pesquisa foi constituído do documento *Orientações Curriculares para Educação Infantil*, do Diário Oficial que apresenta as informações sobre o contrato entre a CE CEDAC e a PMA, das informações da formação continuada dos profissionais de Educação de 2015, além das informações de sites da Prefeitura municipal de Aracruz e da CE CEDAC.

Desse modo, o objetivo da pesquisa consistiu em investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, sustentado pelas OCEIs, documento oficial que materializou um modo de trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, no período de 2014 a 2016, por meio da assessoria da instituição privada intitulada Comunidade Educativa CEDAC.

Entendemos as *Orientação Curriculares para Educação Infantil* como um documento, um enunciado que se constitui no contexto de uma política curricular pública municipal, com dimensões políticas e técnicas, para direcionar o trabalho pedagógico no município de Aracruz na Educação Infantil. Para respondermos ao objetivo geral do estudo, a investigação, propusemos os seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar o contexto de construção das OCEIs, por meio da assessoria da CE CEDAC;
- b) analisar concepção(ões) de leitura que embasa(m) o documento OCEIs;
- c) analisar concepção(ões) de escrita materializada(s) nas OCEIs.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram nosso trabalho. Trata-se de uma pesquisa documental que faz uso de diversos textos produzidos no âmbito da gestão da Educação Infantil, seja em nível federal, seja em nível municipal. As fontes que constituíram o corpus documental da pesquisa encontram-se descritas no item 3. 1 deste capítulo.

Vale destacar que os textos que foram reunidos passaram a constituir as fontes documentais da pesquisa e foram analisados a partir de pressupostos da perspectiva bakhtiniana de linguagem, principalmente nos conceitos de enunciado, dialogismo, alteridade, exotopia e polifonia.

Portanto, para orientar a pesquisa, assumimos, em trabalhos produzidos pelo Círculo de Bakhtin (2017),³⁵ o entendimento de que a linguagem não é transmitida; ela está em processo de formação ininterrupto, pois os seres humanos “[...] não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez” (VOLÓCHINOV, 2017, p.198).

Bakhtin (2011) destaca que, nesse movimento dialógico, há a tomada de consciência de si por meio dos outros: deles que recebemos as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção dela mesma. Para o autor, “[...] a consciência individual é um fato social e ideológico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97). Sendo assim, a palavra é recebida na tomada de consciência de si por meio dos outros, “[...] o modo mais apurado e sensível da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99).

Volochinóv (2013, p. 141) afirma que a palavra “[...] é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou”. A palavra, como elemento da linguagem, é

³⁵ Essa citação de Bakhtin e outras do livro *Marxismo e filosofia da linguagem* referenciamos como “VÓLOCHONOV, 2017”. Por algum tempo, permaneceu a incógnita: se a obra publicada em 1929 era de autoria de Mikhail Bakhtin ou de Valentin Vólochonov, ou de ambos. Como utilizamos essa versão e acreditamos que Bakhtin (também) seja o autor dessa obra, pois se tratava do Círculo de Bakhtin, utilizaremos Bakhtin como o autor da obra, porém, na citação aparece como “VÓLOCHONOV, 2017”, conforme consta na referência da edição que apresentamos em nosso estudo.

uma arena de confronto de valores, no seu próprio existir, ela é ideológica. Não há linguagem sem que haja um processo social e ideológico, sem que transmita os valores de uma sociedade.

A partir desse entendimento, consideramos os textos que constituíram o corpus documental da pesquisa como manifestação da palavra, da linguagem e, desse modo, passaram a se colocar como possibilidade de compreendermos valores e posições assumidos pela gestão do município de Aracruz para a Educação Infantil e, conseqüentemente, para orientar o trabalho com a leitura e a escrita.

Esse entendimento revelado a partir dessa concepção de linguagem toma como base a noção de enunciado, que é desenvolvida a partir do que Bakhtin indaga sobre o que seria o centro da realidade linguística. Sobre esse centro, o autor questiona:

Qual seria o centro da realidade linguística: o ato discursivo individual – o enunciado – ou o sistema da língua? E qual seria a forma da existência da realidade linguística: a formação criativa ininterrupta ou a imutabilidade imóvel das formas idênticas a si mesmo? (VOLÓCHINOV, 2017, p. 172, grifo nosso).

Para responder às indagações, Bakhtin (2017) analisa o pensamento filosófico-linguístico que fundamentava os estudos sobre a linguagem na época. Em sua análise, o autor identifica duas grandes tendências do pensamento filosófico linguístico. A uma delas, ele deu a denominação de objetivismo abstrato, por reduzir a língua a um sistema estável e imutável de formas linguísticas. A outra ele denominou de subjetivismo individualista, pois percebia o ato discursivo “como individual”, desconsiderando a natureza social do enunciado.

De acordo com Bakhtin (2017), a centralidade de realidade linguística se dá por meio do enunciado. Bakhtin acredita que “[...] a filosofia marxista da linguagem deve se fundamentar no enunciado concebido como um fenômeno real da linguagem e como uma estrutura sócio-ideológica” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 223).

O enunciado, como centro da realidade linguística, seja por qual gênero discursivo³⁶

³⁶ Entendemos gêneros do discurso como toda atividade dirigida para outras pessoas. Para Bakhtin (2011, p. 262), “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os

for expresso, “[...] é de natureza social” (VOLÓCHINOV 2017, p. 200). A realidade efetiva da linguagem é o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados. Dessa maneira, não há enunciado isolado, “[...] ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem” (BAKHTIN, 2011, p. 371).

A realidade fundamental da língua é a interação discursiva. Para Bakhtin, “[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204), ou na ausência do interlocutor real. O enunciado se dá por meio da “[...] imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204).

Assim, a partir de Bakhtin, entendemos os documentos produzidos tanto em nível nacional como local, para orientar o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, como enunciados produzidos em diferentes instâncias responsáveis pela condução de políticas públicas. As fontes documentais passaram a ser vistas na pesquisa como elos da cadeia ininterrupta da comunicação verbal no processo de revisão de orientações curriculares, no caso objeto desta pesquisa, das OCEIs de Aracruz.

Nessa direção, as fontes documentais entendidas como enunciados não podem ser compreendidas como algo abstrato ou isolado da realidade em que foram produzidas, pois o enunciado não pode ser isolado no fluxo da comunicação discursiva. Todo enunciado, como é histórico, ou seja, parte do fluxo da comunicação discursiva, é também um fenômeno sociológico. A forma mais importante da interação discursiva é o diálogo, compreendido por Bakhtin (2011) como comunicação face a face e qualquer outra comunicação discursiva mais ampla.

Nesse sentido, entendemos que os documentos não apenas materializam diálogos como também os fomentam, uma vez que foram produzidos por sujeitos que dialogaram com outras vozes e, ao serem lidos e manuseados por outros sujeitos, professores, técnicos de Secretaria, pedagogos, abrem-se a diversos outros diálogos,

quais denominamos gêneros do discurso”. No caso da linguagem verbal, podemos ter gêneros discursivos orais e escritos.

fazendo com que os documentos sejam acesos a concepções materializadas acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil. Nessa ótica, as fontes documentais são tidas como textos que materializam formas de conceber o trabalho com a leitura e a escrita para crianças e orientações para organização da prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil.

Vale lembrar que o texto é uma unidade da enunciação, produto da interação verbal. Bakhtin (2011, p. 307) afirma que “[...] o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. O texto, como enunciado, segundo Bakhtin (2011, p. 401),

[...] só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) [...].

3.1 As fontes documentais da pesquisa

Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa foi o documento (OCEIs), elaborado no período de 2014 a 2016, no município de Aracruz, para subsidiar o trabalho com a leitura e a escrita nas instituições escolares de Educação Infantil, reunimos, durante a pesquisa, um conjunto de documentos que mostrassem, direta ou indiretamente, vinculação com o processo de elaboração do documento principal. Desse modo, constitui-se no corpus de fontes documentais os materiais indicados no item a seguir:

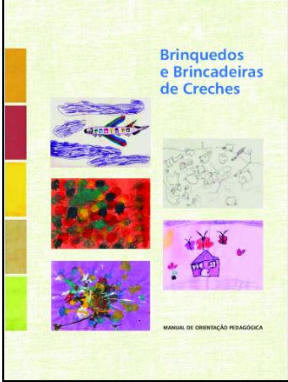
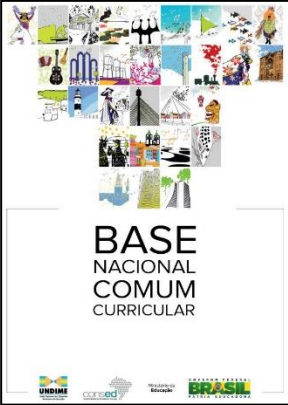
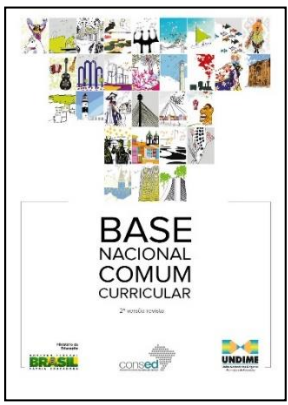
3.1.1 Materiais elaborados pelo MEC

No Quadro 1, apresentamos os documentos publicados pelo MEC utilizados na pesquisa para investigar como orientam o fazer pedagógico dos profissionais da Educação Infantil, e quais proposições apresentam quanto ao trabalho com a leitura e a escrita. Além desses, apresentamos no Quadro 2 as normativas e leis federais que regulamentam a Educação Infantil utilizadas na pesquisa.

Quadro 1 – Documentos publicados pelo MEC, utilizados na pesquisa (continua)

Título e Capa	Descrição do documento
<p>Referenciais curriculares nacional para a Educação infantil (Volume 1)</p>  <p>Fonte: Brasil, 1998a</p>	<p>Publicação do MEC em três volumes, que apresentam orientações didáticas para a prática pedagógica dos profissionais de Educação Infantil de zero a seis anos</p> <p>Objetivo: apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades e sejam capazes de crescer como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos</p> <p>Volume 1 – Introdução do documento. Apresenta reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de Educação, de instituição e do profissional que foram utilizados para definir os objetivos gerais da Educação Infantil, e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados com os âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo</p>
<p>Referenciais curriculares nacional para a Educação infantil (Volume 3)</p>  <p>Fonte: Brasil, 1998b</p>	<p>Publicação do MEC em três volumes, que apresenta orientações didáticas para a prática pedagógica dos profissionais de Educação Infantil de zero a seis anos</p> <p>Objetivo: apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescer como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos</p> <p>Volume 3 – Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, <u>Linguagem Oral e Escrita</u>, Natureza e Sociedade e Matemática</p>
<p>Literatura na Educação infantil: acervos, espaços e mediações</p>  <p>Fonte: Brasil, 2014a</p>	<p>Publicação do MEC que apresenta uma coletânea de textos produzidos por vários autores da área de literatura, por meio do Seminário “Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações”, que aconteceu em 2014, na cidade de Belo Horizonte</p> <p>Objetivo: dar continuidade ao profícuo debate que marcou os dois dias do Seminário Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações</p> <p>O documento formado por dez textos apresenta diversos apontamentos a fim de responder a questões sobre qual literatura deve ser adotada para as crianças menores de seis anos, quais práticas educativas devem ser desenvolvidas na Educação Infantil em relação à literatura, como orientar professores e demais promotores de leitura na constituição e manutenção de acervos e na organização dos espaços e contextos da Educação Infantil</p>

Quadro 1 – Documentos publicados pelo MEC, utilizados na pesquisa (conclusão)

Título e Capa	Descrição do documento
<p>Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica</p>  <p>Fonte: Brasil, 2012</p>	<p>Publicação do MEC, composta por cinco módulos denominados “Manual de orientação pedagógica”, disponíveis na versão impressa (na forma de livro com conteúdo completo ou com o conteúdo subdividido em cinco cadernos independentes que formam a coletânea) e na versão on-line</p> <p>Objetivo: orientar profissionais da Educação Infantil na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaços, atividades, conteúdos, diversidade de materiais que, no conjunto, constroem valores de uma Educação Infantil de qualidade</p> <p>O módulo I – Brincadeira e interações nas práticas pedagógicas e nas experiências infantis – com doze itens que se relacionam com os doze incisos do art. 9º da Resolução CNE/CEB nº 5/2009; Módulo II – Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês (0 a 1 ano e meio); Módulo III – Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas (1 ano e meio a 3 anos e 11 meses); Módulo IV – Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas; Módulo V – Critérios de compra e usos dos brinquedos e materiais para instituições de Educação Infantil</p>
<p>Base Nacional Comum Curricular versão 1</p>  <p>Fonte: Brasil, 2015</p>	<p>Publicação do MEC que apresenta a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, disponível para consulta pública em 16 de setembro de 2015</p> <p>Objetivo: orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização</p> <p>Organizada em duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental</p> <p>Na parte da Educação Infantil, organiza-se em Direitos de aprendizagem na Educação Infantil, campos de experiências e objetivos de aprendizagem na Educação Infantil</p>
<p>Base Nacional Comum Curricular versão 2</p>  <p>Fonte: Brasil, 2016</p>	<p>Publicação do MEC que apresenta a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, disponível em 3 de maio de 2016</p> <p>Objetivo: orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização</p> <p>Organizada em duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na parte da Educação Infantil, organiza-se em: Introdução. A relação da BNCC com as diretrizes curriculares da Educação Infantil. Currículo na Educação Infantil. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Campos de experiências. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Campos de experiências. Direitos e objetivos de aprendizagem: o eu, o outro, o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, formas e imagens; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Sobre a linguagem escrita na Educação Infantil. Transições. Condições necessárias ao trabalho pedagógico</p>

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Quadro 2 – Leis e normativas nacionais utilizadas na pesquisa

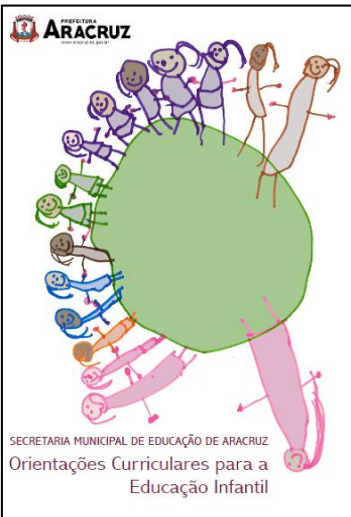
Título	Descrição do documento
Plano Nacional de Educação 2014 a 2024 Fonte: Brasil, 2014b	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Fonte: Brasil, 1996	Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 Institui as leis de diretrizes e bases da Educação nacional
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil Fonte: CNE, 2009	Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Fonte: Organizado pela autora (2019).

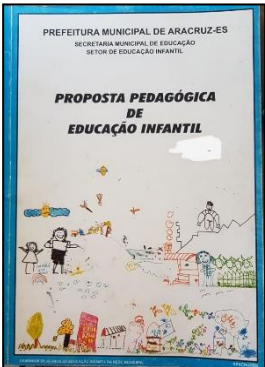
3.1.2 Materiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação

No Quadro 3, apresentamos os documentos elaborados pela Semed, utilizados na pesquisa para investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, sustentado pelas OCEIs. Além desses, apresentamos, no Quadro 4, as orientações e notificações da Semed que se referem às OCEIs utilizadas na pesquisa.

Quadro 3 – Documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (continua)

Título e Capa	Descrição do documento
<p>Orientações curriculares para a Educação Infantil do Município de Aracruz</p>  <p>SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ Orientações Curriculares para a Educação Infantil</p> <p>Fonte: Aracruz, 2016</p>	<p>Documento de 109 páginas, produzido nos anos de 2014 a 2016, pela equipe da Educação Infantil da Semed, os professores, os professores de suporte pedagógico e diretores da rede municipal de ensino de Aracruz, com a assessoria da CE CEDAC</p> <p>Objetivo do documento: orientar o trabalho pedagógico dos profissionais que atuam na Educação Infantil no município</p> <p>A estratégia de elaboração do documento deu-se pela formação de continuada de professores</p> <p>A estrutura do documento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capa com ilustração infantil, nome do documento e nome da Semed • Expediente com data (novembro de 2016) e nome dos envolvidos na construção do documento • Índice do documento • Capítulo 1, que descreve o processo de elaboração das orientações curriculares • Capítulo 2, que descreve o funcionamento da Rede de Educação Infantil em Aracruz

Quadro 3 – Documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (conclusão)

Título e Capa	Descrição do documento
<p>continuação</p>	<p>Capítulo 3, que apresenta as concepções sobre criança, educar, cuidar, Educação Especial, trabalho com as famílias e avaliação que fundamentam o documento</p> <p>Capítulo 4, que descreve a organização do trabalho pedagógico da Educação Infantil da rede</p> <p>Capítulos 5 a 9, que apresentam as orientações sobre cada um dos campos de experiência da Educação Infantil (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons e imagens; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), apontando: os objetivos de aprendizagem das crianças, o planejamento do professor, as orientações de trabalho com crianças de zero a dois anos, as orientações de trabalho com crianças de três a cinco anos e orientações quanto à avaliação do planejamento</p> <p>Anexos como formulários para a organização do trabalho pedagógico do professor e do professor de suporte pedagógico</p>
<p>Proposta pedagógica de Educação Infantil</p>  <p>Fonte: Aracruz, 2004.</p>	<p>Documento de 130 páginas, produzido nos anos de 2003 a 2004, pela equipe da Educação Infantil da Semed, os professores, os professores de suporte pedagógico e diretores da rede municipal de ensino de Aracruz</p> <p>Objetivo do documento: orientar a construção das propostas pedagógicas de cada instituição de Educação Infantil</p> <p>A estratégia de elaboração do documento deu-se pela formação continuada de professores</p> <p>A estrutura do documento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capa com ilustração infantil, nome do documento e nome da Semed • Mensagem da Secretária Municipal de Educação • Mensagem do prefeito municipal • Expediente com nome dos envolvidos na construção do documento • Índice • Apresentação escrita pela equipe de Educação Infantil • Introdução • Princípios norteadores • Fundamentação legal • Finalidade e objetivos da proposta pedagógica • Finalidade e objetivos da Educação Infantil • Concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem • Características da clientela a ser atendida e da comunidade na qual a escola se insere • Regime de funcionamento • Proposta de articulação da instituição com a família e a comunidade • Estrutura curricular contemplando os eixos de trabalho: formação pessoal e social; conhecimento do mundo (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática) • Bibliografia

Fonte: Organizado pela autora (2019).

Quadro 4 – Orientações e notificações da Secretaria Municipal de Educação utilizadas na pesquisa

Título	Descrição do documento
Plano Municipal de Educação 2015 a 2025 Fonte: Aracruz, 2015	Lei Municipal nº 3.967, de 14 de setembro de 2015 Aprova o Plano Municipal de Educação de Aracruz para o decênio 2015-2025 e dá outras providências
Circular/Semed nº 218/2015 que apresenta a BNCC (2016) como o documento que fundamentou a construção das OCEIs Fonte: Caderno de planejamento de 2015 da autora	Cópia da Circular/Semed nº 218/2015, Aracruz, de 17 de setembro de 2015, convida os profissionais da Educação Infantil do município de Aracruz para a formação continuada, onde é apresentada a BNCC/2016 pela assessora do MEC e assessora da CE CEDAC Vide documento no ANEXO C
Diário Oficial dos municípios do Espírito Santo em 26-05-2015 Fonte: Espírito Santo, 2015	Nota da Prefeitura Municipal de Aracruz no Diário Oficial dos municípios do Espírito Santo em 26-05-2015, que apresenta o resumo do contrato de prestação de serviços da CE CEDAC para a PMA no assessoramento para a construção das OCEIs Vide documento no ANEXO D

Fonte: Organizado pela autora (2019).

3.2 Procedimentos metodológicos

Como mencionado em partes anteriores deste relatório, o objeto de estudo desta pesquisa se constitui, especialmente, pelo documento curricular produzido no contexto de uma política pública para a Educação Infantil no município de Aracruz, nos anos de 2014 a 2016. Dessa forma, conduzimos o estudo seguindo os delineamentos do que se denomina “pesquisa documental”.

Entendemos que a postura do pesquisador, ao realizar uma pesquisa documental, tomando por base pressupostos da perspectiva bakhtiniana, deve ser a de se colocar também em constante diálogo com as fontes. Desde o momento de localização e seleção dos documentos, consideramos que o pesquisador necessita lançar um olhar problematizador sobre o corpus, não se colocar em isolamento e nem buscar assumir posição de neutralidade diante do contexto das fontes. Ao contrário, cabe ao pesquisador dar atenção aos autores dos documentos, ao contexto de produção, às permanências e continuidades que revelam sintonias com perspectivas e abordagens teóricas do passado.

Colocar-se em diálogo com a fonte documental é buscar entender que todo documento foi elaborado por sujeitos em um determinado momento da história.

Portanto, pautamo-nos no pressuposto de que, na pesquisa documental, a partir dos princípios bakhtinianos, o pesquisador requer se colocar como problematizador das produções discursivas elaboradas por órgãos responsáveis pelas políticas educacionais, para não só pensar o passado e o presente, mas, sobretudo, para repensar o futuro.

Logo, a pesquisa documental exige do pesquisador outros esforços que ultrapassam a tarefa de observar o documento e apenas descrevê-lo. Ela exige “[...] descobertas, revelações, tomadas de conhecimento, comunicações, produções de sentido entre o eu e o outro” (JOBIM; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110). O outro enfatiza a dimensão dialógica, de alteridade, exotópica e polifônica da produção do conhecimento em ciências humanas. O documento, nesse caso, na pesquisa documental, torna-se o discurso do outro e, também, via de acesso aos outros que atravessam a pesquisa na e pela produção discursiva. Assim, o documento é tratado como um “[...] enunciado concebido como um fenômeno real da linguagem e como uma estrutura sócio-ideológica” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 223).

Outra categoria conceitual importante para a pesquisa foi a noção de alteridade, que possibilita entender que o lugar do pesquisador, fundado num princípio dialógico, é de compreensão dos enunciados. Nessa direção, entendemos que a “[...] compreensão opõe-se ao enunciado, assim como uma réplica opõe-se a outro no diálogo” (VOLOCHINÓV, 2017, p. 232). Na busca pela compreensão, o discurso torna-se um elo na corrente discursiva, em que há enunciados anteriores, que exigiram réplicas, e enunciados posteriores, continuando a corrente discursiva.

Para que o pesquisador possa analisar o discurso que se expressa no enunciado, é preciso instaurar um processo dialógico, colocando-se no lugar do outro – assumindo uma postura de alteridade. O pesquisador não existe sem que haja o outro. Como afirma Bakhtin (2011, p. 291), “[...] ocupamos em relação a ela [a palavra] uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação”. Somente nesse movimento de diálogo e de alteridade entre o pesquisador e o objeto de pesquisa é possível desencadear um processo de compreensão.

Ao assumir uma postura de alteridade, a posição de se colocar no lugar do outro, é

preciso também se colocar em certo distanciamento. “Não se trata de fundir-se com o outro, mas de manter posição própria na distância e no excedente de visão e compreensão a este relacionado” (BAKHTIN, 2011, p. 355). Sendo assim, um outro conceito do círculo bakhtiniano que se tornou fundamental na realização da pesquisa foi o de exotopia, que nos induz a considerar a posição do pesquisador situado em um tempo e lugar, para compreendermos o texto (o documento, o enunciado) do outro.

A partir desses pontos de ancoragens, concebemos que o documento traz várias vozes que o compuseram (da CE CEDAC, dos gestores da Semed etc.), como numa orquestra em que há um conjunto de vozes (polifonia) ou instrumentos que soam simultaneamente. As vozes que compõem o enunciado, harmonicamente, constroem esse enunciado e expressam outras vozes que, ao serem compreendidas, produzem outros sentidos. Como afirma Bakhtin (2015, p. 239), “[...] a maioria das palavras [...] é tomada pelo falante [...] de dois pontos de vista: na forma como ele mesmo as entende e quer que se as entenda, e na forma como o outro pode entendê-las”.

Por isso, no decorrer da pesquisa, procuramos ler as fontes documentais, buscando identificar como elas insinuavam uma forma de entendimento, que vozes se mostravam nelas e ainda que outras eram silenciadas. Desejamos, assim, constituir, no manuseio com as fontes documentais, relações dialógicas, tomando como ponto de partida as noções de alteridade, exotopia e polifonia, uma vez que entendíamos essas relações como encontro de textos. Para Bakhtin (2011, p. 311), as relações dialógicas acontecem mediante um “[...] encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores”.

Com esses pilares, delineamos, como procedimento metodológico para o estudo e a análise das fontes documentais, as seguintes ações:

- a) investigação do contexto em que o documento foi produzido e as estratégias de construção;
- b) investigação da autoria do documento;
- c) investigação do destinatário do documento; e
- d) investigação das concepções que ecoam do documento.

4 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL (OCEIS)

Este trabalho investigou concepções de leitura e de escrita que fundamentam o documento oficial do município de Aracruz, para orientar as instituições escolares na organização do currículo da Educação Infantil. O documento elaborado, no período de 2014 a 2016, por meio da assessoria da instituição privada, intitulada Comunidade Educativa CEDAC, foi compreendido como um enunciado produzido em situações de comunicação instauradas em momentos que envolveram formação dos profissionais da Educação Infantil, equipe de secretaria e assessoria da referida instituição.

As OCEIs, como um enunciado, não se constituíram isoladamente do contexto social e histórico, mas sim em diálogo com outros enunciados, colocando-se como um dos elos da cadeia das interações que se fizeram em torno de outras discussões acerca da organização do currículo da Educação Infantil no município de Aracruz em outros momentos.

Partindo desse entendimento, tornou-se necessário, primeiramente, refazer o percurso de elaboração desse enunciado, que estamos reconhecendo como OCEIs, a fim de que pudéssemos identificar elementos que caracterizassem o contexto de construção das OCEIs por meio da assessoria da CE CEDAC.

Assim, neste capítulo, apresentamos como se deu a elaboração das OCEIs e como emergiu a parceria com a CE CEDAC que assessorou a sua construção. Para isso, foi necessário retomar outros enunciados produzidos anteriormente às OCEIs para que pudéssemos compreender as motivações para a elaboração das orientações nos anos de 2014 a 2016.

Desse modo, em um primeiro momento, contextualizamos a construção dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil no Município de Aracruz até chegarmos à elaboração das Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Município de Aracruz. Na contextualização, inevitavelmente, fomos levada a discutir aspectos da formação continuada dos professores, pois essa foi a principal estratégia utilizada para a elaboração do documento OCEIs.

Num segundo momento, dedicamos atenção à caracterização das autorias do documento e apresentamos a CE CEDAC descrevendo quem é, onde atua e quais sujeitos estão envolvidos com essa instituição. Por fim, descrevemos como se deu a parceria entre a CE CEDAC e a Prefeitura Municipal de Aracruz/Semed.

4.1 Antecedentes das OCEIs: os Referenciais Curriculares para Educação Infantil no Município de Aracruz

O documento intitulado *Proposta Pedagógica do Município de Aracruz (2004)* foi o referencial curricular para Educação Infantil no Município de Aracruz que antecedeu as OCEIs. Elaborado, entre 2003 e 2004, pela equipe de Educação Infantil da Semed, objetivou o “[...] desenvolvimento das múltiplas e diferentes capacidades das crianças” (ARACRUZ, 2004, p. 71).

Notamos que o documento *Proposta Pedagógica do Município de Aracruz (2004)* apresenta, em seu nome, a especificação do documento intitulado *Proposta Pedagógica*, que, conforme a LDBEN nº 9394/96, é um documento que deve ser construído “pela” e “para” a organização de cada instituição de Educação Infantil. Assim, entendemos que esse documento deveria, à época, servir de base para a construção das propostas pedagógicas das instituições municipais de Educação Infantil, não devendo ser compreendido como uma única proposta pedagógica para todas as instituições, pois, se assim fosse, estaria contrariando, inclusive, o que estava estipulado na lei maior da Educação.

Sobre esse e outros documentos curriculares para a Educação Infantil no município de Aracruz, a dissertação de mestrado³⁷ de Lomba (2013) pontua que, antes da *Proposta Pedagógica do Município de Aracruz (2004)*, haviam sido produzidos outros Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, intitulados: *Proposta Pedagógica: temas desenvolvidos no planejamento pré-escolar*, de 1994, e *Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino*, de 1996.

Conforme descrito na *Proposta Pedagógica do Município de Aracruz (2004)*, sua

³⁷ Lomba (2013) fez uma pesquisa em uma instituição de Educação Infantil do município de Aracruz com o objetivo de compreender a sua constituição da Educação Infantil.

construção contou com a colaboração dos sujeitos envolvidos da rede pública de ensino, dizendo ser um

[...] trabalho realizado sob a coordenação da equipe de Educação infantil com a colaboração de diretores, professores e monitores de várias unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, indispensável para a apresentação deste documento, que retrata as reais necessidades e possibilidades da escola, visando à melhoria da qualidade da Educação infantil no município (ARACRUZ, 2004, p. 17).

O fragmento retirado da apresentação do documento, bem como vimos nos documentos oficiais, permite notar a preocupação da equipe em envolver todos os sujeitos responsáveis pelo processo educacional das crianças de zero a cinco anos e onze meses da rede pública de ensino. Como afirma, a “colaboração” foi concebida com a participação dos profissionais que vivenciavam as “reais necessidades e possibilidades da escola” de Educação Infantil.

No entanto, há indícios mostrados no trabalho de Lomba (2013, p. 88) que nos levam a acreditar que a construção da *Proposta Pedagógica do Município de Aracruz* (2004) também tenha contado com “colaboração” de uma instituição privada, como relata no trecho abaixo:

A partir do segundo semestre de 2005, em decorrência da implantação do *Projeto de Assessoria e Formação Continuada em Serviço*, os/as professores/as coordenadores/as pedagógicos/as tiveram a assessoria da Rede Interdisciplinar de Educação (Ried). Nos anos de 2006 e 2007, este trabalho foi estendido a todos/as os/as diretores/as, pedagogos/as e professores/as que trabalhavam na Educação Infantil. Estes se reuniam mensalmente na sede do município, conforme calendário letivo da Educação Infantil, com o objetivo de estudar/implementar a Proposta Pedagógica municipal para a Educação Infantil, ainda vigente neste ano de 2013.

Constatamos que a *Proposta Pedagógica do Município de Aracruz* (2004) foi implementada na rede municipal de ensino com a assessoria da Ried,³⁸ uma

³⁸ Como encontramos nas redes sociais da instituição Rede Interdisciplinar de Educação (RIED), ela se identifica como: uma instituição privada voltada à qualificação das ações educativas de instituições escolares. (Disponível em: <https://www.facebook.com/ried.redeinterdisciplinareducacao/about?section=education&lst=100001967738590%3A100001973784760%3A1566673558>. Acesso em: 20 jul. 2019).

instituição privada que atua na gestão pública, principalmente por meio da formação continuada de professores. Acreditamos que, assim como aconteceu com as OCEIs, é possível que essa instituição tenha assessorado a Semed na construção desse documento, utilizando a mesma estratégia de atuação da CE CEDAC: a formação de professores, o que nos permite inferir que é prática das políticas públicas municipais de Educação buscar assessoria de empresas privadas para assessoramento da Educação no município. Para isso, investigamos os documentos que antecederam as OCEIs a fim de buscar evidências das estratégias que foram utilizadas para a elaboração desses documentos.

Torna-se importante ressaltar que Bakhtin (2011, p. 16) compreende que “[...] uma obra [...] se revela antes de tudo na unidade diferenciada da cultura da época de sua criação, mas não se pode fechá-la nessa época”. Portanto, é fundamental conhecer as propostas que antecederam as OCEIs, sob a perspectiva de sua elaboração, para melhor compreender os diálogos que foram se constituindo acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil, no documento de 2014 a 2016.

A elaboração dos primeiros documentos curriculares para Educação Infantil do município de Aracruz ocorreu na época de discussão e homologação da LDBEN nº 9.394/96. Como já mencionado, a partir dessa lei, a Educação Infantil foi incluída como etapa inicial da Educação básica, atribuindo aos municípios o dever de assegurar “[...] atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (inciso IV do art. 4º). Já a União, de acordo com o inciso IV do art. 9º da LDBEN, em colaboração com Estados e municípios, ficou com a incumbência de “[...] estabelecer [...] diretrizes para a Educação Infantil, [...] que nortearão os currículos” (BRASIL, 1996).

No contexto de mudanças na Educação nacional, em 1998, o MEC “entrega”³⁹ às instituições de Educação Infantil o RCNEI para auxiliar na “[...] realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (BRASIL, 1998a, p.5). Em conjunto com as produções que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998

³⁹ Estamos empregando o verbo “entregar” entre aspas no sentido de chamar a atenção para o fato de que foi elaborado e enviado para as instituições responsáveis pela Educação Infantil o documento *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998a), conforme vimos no Capítulo 1 desta dissertação.

para o Ensino Fundamental, o RCNEI se constituía em um dos primeiros documentos norteadores de organização curricular, em nível nacional, que contém orientações para o trabalho pedagógico. Foi produzido especialmente para a Educação Infantil.

Seguindo as políticas nacionais, com base no RCNEI, a *Proposta Pedagógica do Município de Aracruz* (2004) foi finalizada, editada e distribuída para as instituições de Educação Infantil da rede municipal de ensino, em 2004. Assim, naquele momento, a Semed “entregava” aos profissionais de Educação Infantil da rede pública municipal um documento mais ampliado que os anteriores, possibilitando, como no documento nacional, o direcionamento do trabalho pedagógico.

As mudanças na LDBEN nº 9.394/96, que reestruturavam toda a Educação nacional, exigiram do CNE resoluções que normatizassem essa nova realidade. Em função dessas estruturas, o CNE, com o apoio do MEC, como já visto em nosso primeiro capítulo, homologou, por meio da Resolução CNE nº 05/09, as Dcneis, exigindo que os municípios repensassem⁴⁰ seus documentos curriculares.

Dessa maneira, necessitando reelaborar sua base curricular para a Educação Infantil, a Semed decidiu substituir sua *Proposta Pedagógica do Município de Aracruz* (2004) por referenciais curriculares. Sendo assim, com base na Resolução CNE nº 05/09, no ano de 2014, a equipe de coordenadores pedagógicos de Educação Infantil iniciou a organização de suas orientações curriculares. Observamos relatos sobre sua construção no Capítulo 1 dos OCEIs, intitulado de *O processo de elaboração das orientações curriculares*, que justificava a produção do documento de 2016, argumentando sobre a necessidade de atualização, como se comprova pelo seguinte trecho:

[...] a rede municipal de Educação de Aracruz, no âmbito da Educação Infantil, veio, por vários anos, repensando suas práticas educacionais e acompanhando pesquisas relacionadas a essa etapa da infância. Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil embasaram a última proposta curricular construída no município em 2004. Com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, surgiu o desejo dos profissionais de repensar o documento curricular existente e as práticas pedagógicas, atualizando-as a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (ARACRUZ, 2016, p. 13).

⁴⁰ No capítulo anterior desta dissertação, verificamos que a Resolução CNE nº 05/2009 propôs diversas mudanças curriculares na Educação Infantil.

Pelo trecho, é possível inferir que o movimento de elaboração de orientações curriculares para a Educação Infantil em Aracruz esteve atrelado a movimentos de adequações a mudanças na legislação nacional. A explicitação desses motivos nas primeiras partes do documento, finalizado no ano de 2016, ilustra como o município assume uma postura de implementar políticas alinhadas às do âmbito nacional.

É importante considerar o contexto nacional da época, chamando a atenção para o fato de que, no mesmo ano que se iniciaram as discussões sobre a elaboração das OCEIs, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Uma das metas⁴¹ no Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos. Em 2015, foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME), que também apresentava a mesma meta.⁴² Dessa forma, o município precisaria normatizar seus referenciais curriculares para todas as etapas do ensino, principalmente na Educação Infantil, a fim de atender às metas estabelecidas no PME.

É oportuno chamar a atenção para o prazo de elaboração desses referenciais curriculares sob a responsabilidade municipal. Assim, num exercício de nos imprimir um excedente de visão, procuramos, no PME de Aracruz (ARACRUZ, 2015, p.6), os prazos do cumprimento da Meta 1, que exige a universalização da Educação Infantil na pré-escola até 2016, e a ampliação de 70% do atendimento das crianças na creche. Para o cumprimento dessa meta, era necessária a realização da estratégia 1.8, que visa a

[...] estimular e acompanhar as ações da União de articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação de profissionais da

⁴¹ A Meta 1 do PNE visa a “[...] Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014b). Para o cumprimento dessa meta, é prevista a estratégia 1.9, que pretende “[...] estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da Educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais, no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos” (BRASIL, 2014b).

⁴² A Meta 1 do PME tem o mesmo teor do PNE, visando a “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 70% (setenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME” (ARACRUZ, 2015).

Educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem avanços de pesquisa ligadas ao processo de ensino-aprendizagem às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (ARACRUZ, 2015, p. 7, grifos nosso).

Notamos, então, que a estratégia foi aprovada com a exigência de o município fazer articulação com programas de pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação de profissionais da Educação. No entanto, a Semed buscou a assessoria da CE CEDAC, que atuava como instituição formadora dos profissionais da Educação, por meio da Parceria Votorantim pela Educação (PVE) e da Secretaria. Com isso, sob a assessoria de uma instituição privada, o município de Aracruz iniciou a construção de um novo “referencial curricular” para a Educação Infantil.

O texto do Capítulo 1 das OCEIs descreve sobre a construção do documento, dizendo que se deu em meio ao processo formativo realizado com profissionais da Educação Infantil, com encontros presenciais com a equipe da Semed e o grupo de professores de suporte pedagógico da rede. Relata que os encontros aconteceram no período de dez meses, no ano de 2014, quando foram multiplicados pelos professores de suporte pedagógico nas instituições de Educação Infantil para os demais profissionais. Os autores frisam que, “[...] em 2015, após os estudos realizados, foi estabelecida a assessoria com a Comunidade Educativa CEDAC num *processo formativo*” (ARACRUZ, 2016, p. 13, grifo nosso).

O processo aconteceu com formações continuadas orientadas pela CE CEDAC que propôs estudar os temas propostos⁴³ na Resolução CNE nº 05/2009, juntamente com um conjunto de conteúdos,⁴⁴ como textos produzidos no site do MEC,⁴⁵ e a BNCC/2016, segundo confirma o documento disponível no ANEXO C. Sendo assim, ficou evidenciado que a “[...] fase de reflexões e estudos sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem nessa fase da infância, bem como as condições necessárias” (ARACRUZ, 2016, p. 13) iniciaram-se, em 2016, com a colaboração da

⁴³ Sobre os temas propostos na Resolução CNE nº 05/2009, referimo-nos a toda resolução, em especial, as 12 práticas pedagógicas do art. 9º (ANEXO A).

⁴⁴ Essas informações sobre o material utilizado pela CE CEDAC são possíveis devido à participação que tive na elaboração das OCEIs, quando atuei como professora da Educação Infantil na rede municipal de ensino de Aracruz. Os registros estão guardados em meus cadernos de planejamento dos anos de 2015 e 2016.

⁴⁵ Os textos foram produzidos por especialistas na Educação Infantil com assuntos diversos, envolvendo os vários eixos e experiências (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422/consultas-publicas?id=15860>. Acesso em: 20 jul 2019).

CE CEDAC.

Como sujeitos da nossa própria pesquisa, participante desse processo como professor da Educação Infantil, buscamos compor os dados por meio de nossas narrativas docentes, relatando que ocorreram dois encontros (março e novembro) em 2016, envolvendo todos os profissionais da rede municipal que atuavam na Educação Infantil e as assessoras da CE CEDAC. No primeiro encontro, as assessoras e a equipe da Semed orientaram os professores da rede quanto à dinâmica das formações mensais que ocorreriam nas instituições por meio da multiplicação de conteúdos transmitidos pela CE CEDAC aos diretores e professores de suporte pedagógico. No encontro de novembro, foi apresentada uma versão anterior à versão publicada para a apreciação de todos os profissionais da rede.

Os encontros mensais aconteciam no momento de planejamento coletivo dos professores nas instituições de Educação infantil. Discutíamos o conteúdo proposto pelas assessoras da CE CEDAC, além de observar e avaliar, por meio de imagens filmadas pelas diretoras, as experiências vividas no cotidiano das instituições. Encontramos referência às formações mensais no trecho onde diz que

Os professores envolvidos no processo foram orientados a planejar, desenvolver e filmar as propostas desenvolvidas com as crianças, em parceria com o Professor de Suporte Pedagógico. Tais filmagens recebiam devolutivas e algumas delas foram tematizadas com todos os Professores de Suporte Pedagógico e diretores que assumiram, como desafio, levar as discussões dessas propostas para suas unidades (ARACRUZ, 2016, p. 14).

Em cada encontro, produzíamos um relatório das discussões com os apontamentos do grupo sobre o tema discutido e as experiências observadas. Sobre a autorização das filmagens das rotinas das turmas e exibição das imagens, não há relatos no documento, nem em nossos registros pessoais, de permissão dos professores nem das responsáveis pelas crianças.

Sobre a formação de professores, como partícipe do processo, pudemos inferir que a estratégia de construção das OCEIs, por meio da formação continuada, aconteceu de forma rápida e aligeirada. Em apenas nove meses (março a novembro/2016), era improvável darmos conta de alcançar uma participação coletiva e eficaz dos profissionais da Educação infantil na construção do documento.

Como vimos, o formato deu-se por meio de multiplicadores, que eram os responsáveis por redigir o relatório das formações mensais. Indagamos se essa forma de organizar e compartilhar os conhecimentos discutidos pelo grupo contempla a dimensão coletiva dos processos formativos. Quanto a isso, observamos algumas estratégias utilizadas na formação dos docentes, como: o direcionamento dos conteúdos; as análises de filmagens das experiências do cotidiano; a escrita do documento. Para dialogar sobre essas estratégias, analisamos o seguinte trecho:

As escolas foram subdividas em grupos de cinco, conforme os campos de experiências sugeridos nos mais recentes documentos que estavam em discussão no Brasil naquele momento. Os professores envolvidos no processo foram orientados a planejar, desenvolver e filmar as propostas desenvolvidas com as crianças, em parceria com o Professor de Suporte Pedagógico. Tais filmagens recebiam devolutivas e algumas delas foram tematizadas com todos os Professores de Suporte Pedagógico e diretores que assumiram, como desafio, levar as discussões dessas propostas para suas unidades (ARACRUZ, 2016, p. 14).

Como vimos, os conteúdos eram direcionados pelas assessoras do CE CEDAC por meio de apostilas que traziam uma visão unidirecional do tema, sem outras abordagens, sem aprofundamento teórico, sem direito de escolhas. Além disso, a citação confirma que os temas eram subdivisão entre as instituições por “campo de experiências”. Dessa forma, cada campo de experiência era estudado com apenas um grupo formado de seis instituições, fatiando o conhecimento em “parte”, impedindo a participação por inteiro dos sujeitos envolvidos na construção do documento.

Outra estratégia utilizada no processo formativo foram filmagens das experiências vividas no cotidiano das instituições. Esse tipo de prática nos faz lembrar uma lógica privatista baseada em estudo de “casos de sucesso”, nos quais assessores citam exemplos ditos bem-sucedidos de experiências. No contexto de construção das OCEIs, eles apresentam uma proposta de “estudos de casos” de situações vivenciadas pelos próprios profissionais da rede, por meio de imagens capturadas nos cotidianos das instituições. Selecionam o que chamam de melhores práticas para serem discutidas nas formações.

Essa estratégia nos traz algumas inquietações, como: será que essas imagens foram autorizadas pelos sujeitos que participaram desses momentos? As experiências filmadas foram vivenciadas respeitando a liberdade e autonomia das crianças, ou

forjando uma situação objetivando a seleção das imagens? Como fizeram parte desse processo? Podemos dizer que elas também foram protagonistas na construção das OCEIs apenas por terem sido exibidas nas filmagens?

Ao selecionar as imagens que seriam estudadas pelo grupo de professores, os assessores direcionam os discursos, reificando a realidade, concluindo o discurso a uma última palavra. A desintegração da imagem integral das experiências vivenciadas nas instituições de Educação Infantil possibilita a produção de discursos monológicos, conclusos, sem direito a réplicas. Desse modo, a materialização desses discursos no documento acontece de forma direcionada, negando a natureza dialógica da própria vida humana (BAKHTIN, 2011).

Por fim, a “escrita do documento” era direcionada inicialmente pelo multiplicador, que redigia a materialização dos discursos produzidos pelos profissionais em um formulário estruturado pelos assessores e a equipe da Semed. Logo após, esses documentos eram encaminhados à Semed para a elaboração da escrita preliminar das partes do documento, com a autoria da equipe da Semed e das assessoras da CE CEDAC. Essa redação era devolvida aos grupos de formação para a leitura e aprovação dos profissionais das instituições. Vale ressaltar que, para cada uma das etapas, eram produzidas atas das reuniões com a assinatura dos presentes.

Esses dados nos parecem importantes para considerar os processos formativos utilizados por instituições privadas nos órgãos públicos, objetivando a construção de políticas públicas. Os modelos utilizados pelas Oscips são parecidos, utilizando das experiências e narrativas docentes para forjar um enunciado já formatado em desenhos curriculares, com conteúdos determinados, formulários para serem preenchidos e até experiências encenadas. Parecem desconsiderar o conhecimento dos participantes do processo, minimizando a historicidade desses sujeitos e direcionando seus discursos a apenas uma forma de compreender a Educação Infantil.

Nas OCEIs, está descrito que as estratégias utilizadas para a construção de seu enunciado ocorreram por meio da formação dos profissionais da Educação, em que foram registradas as sínteses das discussões realizadas nas formações que iriam

compor a escrita do documento. A assessoria da CE CEDAC continuou em 2016, com a segunda fase do “processo de produção colaborativa”, como frisa o documento no seguinte trecho:

Por meio do envolvimento de toda a rede, enfrentaríamos o maior de todos os desafios: construir um documento curricular que serviria como instrumento para o avanço do trabalho pedagógico com as crianças e não apenas um documento burocrático. O propósito da Semed nunca foi produzir um documento por especialistas externos, mas sim, vivido pelos profissionais da rede, no sentido mais profundo da palavra currículo: ‘aquilo que ocorre’ na escola (ARACRUZ, 2016, p.14).

Os autores do documento querem deixar evidenciado que esse documento é para ser utilizado efetivamente pelos profissionais de Educação Infantil, e não transformar o material em um mero instrumento de análise curricular a ser guardado na prateleira da sala dos professores. O que nos chama a atenção é a afirmação de não haver a intenção de produzir um documento por profissionais externos, mas uma produção que retrate “aquilo que ocorre na escola”.

A partir da perspectiva bakhtiniana, reconhecemos que as condições de produção de enunciados interferem na produção de sentidos neles materializados. Todo enunciado é produzido por alguém, para alguém, com alguma finalidade, em algum lugar e momento. Essas condições influenciam a forma composicional do enunciado. Portanto, ao tomar as OCEIs como um enunciado, é preciso que nos atentemos ao fato de que o documento (OCEIs) tem autoria, destinatário, cumpre a finalidades, é situado e datado historicamente.

Dessa forma, não há como isolar o documento/enunciado/OCEIs de seu contexto de enunciação e daqueles que enunciam esses discursos. Vale lembrar que Bakhtin (2011, p. 389) afirma:

Contudo, em que enunciados (manifestações verbalizadas) se exprime a pessoa, e não haveria aí a máscara, isto é, autoria? A forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado.

A autoria de um enunciado o caracteriza, pois pode ser assumida de diversas formas: individual, coletiva, institucionalmente. O enunciado objeto deste trabalho de pesquisa apresenta-se como um documento que institui uma política pública para a Educação Infantil do município, por meio de organização curricular que, por sua vez, define

práticas educativas nas instituições educacionais.

Desse modo, como enunciado nas OCEIs, constatamos que a autoria é atribuída não apenas por um só autor, mas também por um conjunto de profissionais que fizeram parte de sua elaboração. Assim, entendemos que é preciso considerar que os profissionais externos (no caso, os assessores da CE CEDAC) fizeram parte da produção do documento. Caso contrário, estaríamos escamoteando a autoria, encobrendo com máscaras a efetiva autoria das OCEIs, uma vez que os assessores da CE CEDAC foram os responsáveis pela organização das formações que fizeram parte do processo de elaboração do documento. É necessário, nesse sentido, situar a CE CEDAC tanto no processo de elaboração das OCEIs, inclusive reconhecendo-as como parte a autoria do documento, como também na sua atuação em contexto nacional.

Nesse contexto, vale lembrar que, em 2014, iniciam-se, em âmbito nacional, as discussões para a construção da BNCC, que passaria a ser a base para a elaboração curricular da Educação Básica em todo o território brasileiro. A Educação Infantil entrou nesse enredo, balizada pela LDBEN nº 9.394/96 e pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou o texto da Lei nº 9.394/96, em seu art. 26, definindo que:

Os currículos da Educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, grifos nossos).

A BNCC, como já vimos em nosso primeiro capítulo, constituiu-se em um documento de caráter normativo que passou a definir a base curricular nacional para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Sob críticas de vários movimentos e universidades, bem como o apoio de diversas instituições privadas, a BNCC foi apresentada pelo MEC, em 2015, para consulta pública. Nesse contexto, a CE CEDAC se instala como assessor da BNCC para o MEC, o que já foi salientado por outros estudiosos,⁴⁶ como mostra o trecho a seguir:

No apoio institucional ao Movimento pela Base estão as instituições Cenpec,

⁴⁶ Alguns estudiosos do campo das políticas educacionais, como Adrião (2013, 2018), Caetano (2016) e Peroni (2016, 2018), participantes do grupo de pesquisa da Unicamp, intitulado Greppe, vêm alertando sobre a instalação da iniciativa privada no âmbito das políticas públicas educacionais.

Comunidade Educativa-CEDAC, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna. Essas instituições também fazem parte do Movimento Todos pela Educação (PERONI; CAETANO, 2016, p. 346).

Portanto, é notório que, em 2015, a CE CEDAC se encontrava envolvida com a construção da BNCC, apoiando o grupo Movimento pela Base Nacional Comum,⁴⁷ que se identifica como um grupo não governamental de profissionais da Educação que, desde 2013, atua para facilitar a construção de uma Base referenciada no discurso oficial como uma ação que irá melhorar a qualidade da Educação.

Vejamos a quem o MEC tem confiado a produção de documentos que vão nortear os currículos da Educação brasileira. As instituições privadas que têm balizado a construção dos documentos oficiais do MEC também se inserem na produção das políticas públicas dos Estados e municípios.

Sobre a participação da iniciativa privada no setor público, Saviani (2013) alerta que vemos, nos últimos anos,⁴⁸ as políticas neoliberais sendo instituídas sob o princípio de privatização dos serviços públicos, e a primazia da iniciativa pública regida pelas leis do mercado, instalando-se com o discurso de qualidade na Educação.

O site do grupo não governamental *Movimento pela Base Nacional Comum* apresenta a instituição como promotora de debates, estudos e pesquisas com os gestores, professores e alunos das redes públicas de ensino, e apresenta casos de sucesso em Educação de vários países. Notamos que o grupo atua seguindo uma lógica privatista, com discursos do meio empresarial, como “casos de sucesso”, advogando sob a qualidade na Educação e nivelando todos os países a um mesmo patamar político e cultural, como ilustra o seguinte fragmento retirado do site na Figura 10:

⁴⁷ Informações encontradas no site do grupo *Movimento pela base nacional comum* (Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2018).

⁴⁸ Saviani (2013), quando faz essa afirmação, está se referindo aos anos 90. Descreve a maior participação da iniciativa privada na Educação, anunciando a influência de correntes pedagógicas neoprodutivista na Educação nacional.

Figura 10 – Apresentação do Movimento pela Base Nacional Comum



Fonte: Site da CE CEDAC (Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 jul. 2019).

Assim, torna-se fundamental chamar a atenção para a composição dos membros desse grupo. Nele, encontramos a CE CEDAC (Figura 11), intitulado como instituição que apoia profissionais da Educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma Educação pública de qualidade.

Figura 11 – Apresentação CE CEDAC com apoiadores do Movimento pela Base Nacional Comum



Fonte: Site da CE CEDAC (Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 jul. 2019).

Como pode ser constatado, a CE CEDAC atuava no cenário nacional envolvido com a construção da BNCC, e também nos municípios assessorando a construção dos desenhos curriculares municipais. Uma instituição privada trabalhando na construção de políticas públicas curriculares, por meio de organização de discussões em formações continuadas de professores, definindo conceitos e práticas típicas de empresas privadas para serem operacionalizados nas escolas públicas.

Peroni⁴⁹ (2018) destaca que o objetivo dessas instituições privadas é a implantação de concepções pedagógicas gerenciais, tratando as instituições educativas como empresas privadas. Uma das intenções desses grupos é a institucionalização de práticas gerenciais típicas de empresas privadas de administração, no cotidiano das instituições educacionais, substituindo a “cultura do fracasso escolar” pela “cultura do sucesso”.

As estratégias utilizadas para a implementação desses discursos se dão por meio da capacitação das Secretarias de Educação e dos gestores das unidades escolares, bem como os da formação continuada dos professores, para que todos atuem como foco em resultados e metas, assumindo as responsabilidades pelo resultado da aprendizagem de cada um dos alunos nas áreas específicas do campo de leitura, da escrita e da Matemática (PERONI, 2018).

A introdução da lógica mercantil nas instituições educacionais é justificada pelo discurso da necessidade de qualidade da Educação pública, com foco nos resultados das avaliações externas, que buscarão garantir a eficiência e a produtividade (PERONI, 2018). A realidade naturalizada da cultura de privatização do Estado, principalmente por via da Educação, já é demonstrada nos municípios onde atuam instituições privadas, como a CE CEDAC. As ações dessas instituições são assumidas nos discursos enunciados por meio da formação continuada de professores e outras ações, como institucionalização de avaliações externas e organização curricular das redes públicas municipais de ensino (PERONI, 2018).

Em Aracruz, não foi diferente, pois, diante desse cenário de reforma curricular

⁴⁹ Vera Maria Vidal Peroni participou do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (Greppe), liderado por Adrião (2018).

nacional, também iniciaram as discussões das OCEIs, por meio da formação continuada dos profissionais que atuavam na Educação Infantil da rede pública municipal, como comprova o fragmento do documento que indica iniciar

[...] um processo formativo, realizado com profissionais da Educação Infantil (professores de suporte pedagógico, diretores e professores regentes). Os encontros presenciais foram realizados pela equipe da Semed – Educação Infantil, com o grupo de Professores de Suporte Pedagógico no período de março a dezembro. Estes, por sua vez, realizaram estudos com o grupo de professores e diretores no âmbito das escolas de toda a rede. O processo formativo intensificou o desejo de repensar a Proposta Curricular do Município pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (ARACRUZ, 2016, p. 13).

No texto da OCEIs, é nítida a afirmação de que a necessidade da reformulação do currículo para a Educação Infantil foi consenso em discussões coletivas que envolviam professores de suporte pedagógico, diretores e professores regentes.

Todos esses profissionais realizam suas atividades no território da escola, portanto são considerados conhecedores de aproximações e de distanciamentos entre os referenciais curriculares e as experiências vividas no cotidiano das instituições de Educação Infantil do município de Aracruz. A utilização das falas dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, por meio da formação de professores, para legitimar um interesse (que muitas vezes não representa o coletivo), é comum na atuação de instituições privadas em Secretarias de Educação.

Sobre a produção de sentidos desses discursos enunciados nos ambientes de formação continuada de professores, é importante pensar que “[...] toda palavra também é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate” (VOLOCHINÓV, 2017, p.140). Sendo assim, os enunciados direcionados aos professores nas formações são carregados de sentidos produzidos pelos profissionais que organizam esses encontros.

Sobre a necessidade de reelaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Município de Aracruz, chamamos a atenção para o fato de a discussão sobre as OCEIs surgirem em meio a um contexto educacional nacional de debates sobre o BNCC. O protagonismo da CE CEDAC, tanto em nível nacional, atuando no movimento *Todos pela Base*, quanto em nível municipal, na Semed por meio da PVE,

leva-nos a compreender que talvez não tenha sido só a necessidade da reelaboração da “Proposta Pedagógica” que motivou a construção da OCEIs.

Considerando que tenha realmente sido desejado pelos profissionais da Educação “[...] repensar o documento curricular existente e as práticas pedagógicas, atualizando-as a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (ARACRUZ, 2016, p.13), por que não esperar antes o Governo Nacional homologar a BNCC? Qual a validade de esse documento ser implementado nas instituições de Educação Infantil antes mesmo que a BNCC fosse homologada em todo o território nacional? Após a homologação da BNCC, os Referenciais Curriculares para Educação Infantil em todos os municípios brasileiros não teriam de ser reelaborados?

Como vimos, em 2015, a Semed firma, por meio de um contrato⁵⁰ (ANEXO D) de assessoramento, parceria com a instituição privada CE CEDAC para a formação de professores, que resultou na construção das OCEIs e foi concluída em novembro de 2016, final do mandato do prefeito à época (2013-2016) e da equipe de coordenadores pedagógicos de sua indicação que atuavam na Semed. Ou seja, em menos de dois anos, o documento foi construído com a assessoria da CE CEDAC, que, pelo contrato, atuou na equipe por dez meses.

Sendo assim, o documento produzido, de autoria de todos os envolvidos citados, intitulado de *Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de Aracruz*, foi previamente finalizado e anexado à página da web da PMA,⁵¹ mesmo com problemas de língua portuguesa e formatação, para a consulta pública e implementação nas instituições públicas de Educação Infantil, o que pode evidenciar

⁵⁰ A assessoria foi firmada por meio do Contrato de Prestação de Serviços nº 086/2015, objetivando contratação de empresa especializada na formação de profissionais do magistério, no valor de R\$ 208.520,00 (duzentos e oito mil quinhentos e vinte reais), cujo pagamento foi realizado em quatro parcelas sucessivas, com prazo de formação prevendo encontros presenciais e assessoria a distância, no decorrer do período de vigência do contrato, nos dois horários, turnos matutino e vespertino, no prazo de nove meses, a partir do recebimento da ordem de serviço emitida pelo município de Aracruz, conforme publicado no Diário Oficial dos municípios do Espírito Santo em 26-05-2015 (Disponível em: https://diariomunicipales.org.br/arquivos/edicoes/1432657926_edicao_266_assinado.pdf. Acesso em 20 jul. 2019). É de nosso conhecimento, por meio de pesquisas realizadas com ajuda do processo desse contrato (ANEXO D), que o valor efetivado foi disponibilizado pelo Programa do FNDE, chamado *Brasil Carinhoso*, que destina recursos para a manutenção especificamente das creches, podendo ser utilizado para a formação de profissionais que atuam com crianças menores de três anos e onze meses.

⁵¹ O documento *Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de Aracruz* encontra-se, desde 20-12-2016, no site da Prefeitura Municipal de Aracruz (Disponível em: <http://www.aracruz.es.gov.br/noticia/7493/>. Acesso em: 20 jul. 2018).

um processo aligeirado. Dessa forma, os professores, professores de suporte pedagógico, diretores e coordenadores pedagógicos da Semed, em 2017, deixaram de utilizar as *Proposta Pedagógica do Município de Aracruz* (2004) e iniciaram a implementação das OCEIs.

4.2 Comunidade Educativa CEDAC e sua assessoria na Prefeitura Municipal de Aracruz

Apresentamos o protagonismo da CE CEDAC na construção do documento, buscando evidenciar, apoiada na noção de autoria em Bakhtin, que a CE CEDAC, como também autora-criadora do documento, faz parte de sua obra. No caso, a CE CEDAC é reconhecida como autora das OCEIs, dando forma ao conteúdo e representando uma posição valorativa implicada por um contexto social, político e histórico do cenário educacional brasileiro: o cenário das políticas neoliberais para a Educação pública.

Como já explicitado, a Coordenação Pedagógica de Educação Infantil da Semed estabeleceu uma assessoria com a CE CEDAC para a criação das suas OCEIs por meio de um contrato de prestação de serviços para a formação dos profissionais da Educação. Vemos aí uma relação com dois focos distintos: formação de professores e elaboração de desenhos curriculares.

Adrião (2018) aponta que uma das dimensões da privatização da Educação Básica tem como matriz o currículo. Se refletirmos sobre a ideia de que o currículo se constrói nos espaços escolares, que deve traduzir os cotidianos educacionais e ter, em sua elaboração, a participação de todos os envolvidos no processo, não tem como imaginar uma instituição privada desenhando esse currículo, sem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

No entanto, essas instituições vêm revestidas de um discurso filantropo, adotando uma postura de coparticipante do processo, integrando as atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas, como a formação continuada dos profissionais da Educação. Utilizando o processo formativo dos professores com viés de atuação, orquestram as construções de políticas públicas, como os Referenciais

Curriculares (ADRIÃO, 2018).

Assim, entendemos que a atuação da CE CEDAC para assessoria na construção das OCEIs se efetiva por esse viés estratégico, ou seja, por meio de um “[...] processo formativo para a construção do documento de Orientações Curriculares do Município de Aracruz” (ARACRUZ, 2016, p. 13).

Logo, o contrato firmado entre a CE CEDAC e a Semed, no momento da construção das OCEIs, difere-se dos que vêm sendo feitos nos anos anteriores. A CE CEDAC vem atuando como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) ligada diretamente à PVE para prestar assessoria à gestão da Educação no município de Aracruz. No momento da construção das OCEIs, foi contratada pela PMA, em um processo direto, dispensando licitação, para prestação de serviços especializados na formação de profissionais do magistério, por meio de encontros presenciais e assessoria a distância.⁵²

Acreditamos que a assessoria da CE CEDAC, na construção das OCEIs, caracteriza essa forma de privatização da Educação, em que o setor privado determina, para instituições de Educação Infantil, “[...] redes ou sistemas públicos os desenhos curriculares [...] por meio de assessorias [...] a privatização dos processos pedagógicos *stricto sensu*, envolvendo as relações entre professor/a, estudante e conhecimento” (ADRIÃO, 2018, p.12, grifo da autora).

A CE CEDAC, como uma das autoras do documento, traz, em seu discurso materializado nesse enunciado produzido para orientar os profissionais da Educação Infantil, suas concepções, valores e visões. Bakhtin (2011, p. 300) afirma que “[...] o próprio objeto do discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro de opiniões de interlocutores imediatos”. Assim, possivelmente, nesse documento, há definições e valores da CE CEDAC quanto ao que ensinar, como ensinar e quando ensinar determinadas nas orientações curriculares.

⁵² Conforme visto no Diário Oficial dos municípios do Espírito Santo, em 26-05-2015 (ANEXO D) (Disponível em: https://diariomunicipales.org.br/arquivos/edicoes/1432657926_edicao_266_assinado.pdf. Acesso em 20 jul. 2019).

A Comunidade Educativa CEDAC⁵³, iniciou sua trajetória em 1997, com foco na formação de professores do Ensino Fundamental I na área de língua portuguesa. Sua assessoria ampliou-se para a formação de professores das redes públicas em outras áreas (Figura 12), com parcerias em mais de 329 municípios, no decorrer desses mais de 20 anos, atendendo a Secretarias Municipais de Educação, assessorando os técnicos das Secretarias, os diretores educacionais, coordenadores pedagógicos, professores, familiares e conselheiros escolares (FIGURA 12).

Figura 12 – Apresentação das áreas de atuação da CE CEDAC⁵⁴



Fonte: Site do CE CEDAC (Disponível em: <http://www.comunidadeeducativa.org.br/>. Acesso em: 18 jul. 2018).

⁵³ Conforme informações em seu site (Disponível em: <http://www.comunidadeeducativa.org.br/>. Acesso em: 18 jul. 2018).

⁵⁴ Descrição da parte central da figura: **Áreas de Atuação**. A Comunidade Educativa CEDAC concebe metodologias e estratégias com o objetivo de apoiar e estimular a implementação de propostas no campo da Educação. **Formação continuada** para a rede municipal pública de Educação nos segmentos de Educação Infantil e ensinos Fundamental I e II. **Assessoria** por meio de cursos, reuniões, oficinas e palestras para professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e educacionais. **Publicações** produzidas tanto para auxiliar a prática dos profissionais de Educação de uma forma geral quanto para apoiar o trabalho realizado nos programas em que atuamos. **Avaliação de Projetos Sociais** de outras instituições. Atuamos de forma sistêmica, pois acreditamos que todos os atores envolvidos no processo educacional são responsáveis pela aprendizagem dos alunos. **Nossas áreas de conhecimento**: Artes / Coordenação Pedagógica / Ciências / Gestão Educacional / Gestão Escolar / Língua Portuguesa / Matemática / Mobilização Social/ Educação Ambiental. **Nossos públicos**: Secretários municipais de Educação / Técnicos da Secretaria Municipal de Educação / Diretores escolares / Coordenadores pedagógicos / Professores / Famílias dos alunos / Conselhos.

A parceria entre a CE CEDAC e a PMA na elaboração das OCEIs, por meio de metodologias e estratégias de formação continuada de professores, parece atender a seu objetivo de apoiar e estimular a implementação de propostas no campo da Educação. Sua autoria na construção do documento também busca a implementação do discurso de apoiador das práticas educativas, como vemos na Figura 13, que imprime sua “razão de ser” (missão).

Figura 13 – Apresentação da Missão da CE CEDAC ⁵⁵



Fonte: Site da CE CEDAC (Disponível em: <http://www.comunidadeeducativa.org.br/>. Acesso em: 18 jul. 2018).

As premissas que constituem essa instituição privada consideram o foco na atuação em redes de Educação pública. Segundo Adrião e Bezerra (2013, p. 262), essas empresas, como a CE CEDAC, que têm natureza de pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criadas por particulares com a finalidade de habilitar-se perante o Ministério da Justiça para obter a qualificação de realizar serviços sociais não exclusivos do Estado, são chamadas de Oscips.

Conforme o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no link da Comissão Nacional de Classificação,⁵⁶ as Oscips atuam com atividades de associações de defesa de direitos sociais, criadas para atuar em questões de caráter social, como a defesa dos direitos humanos, defesa do meio ambiente, das minorias

⁵⁵ Descrição do texto na figura: Missão: Apoiar os profissionais da Educação no desenvolvimento de conhecimentos e práticas que resultem na oferta de uma Educação pública de qualidade, com foco no aprimoramento contínuo dos processos de ensino, gestão em rede e participação comunitária.

⁵⁶ Comissão Nacional de Classificação, órgão público do IBGE, responsável pela classificação da natureza formativa das empresas brasileiras.

étnicas etc. Geralmente, o caráter constitutivo dessas empresas, chamadas de associações privadas, firma-se pela união de pessoas que se organizam para fins não econômicos.

Com base nessas informações, entendemos que a CE CEDAC se instalou no município de Aracruz para prestar serviços como instituição privada, com o objetivo de promover a Educação pública de qualidade, conforme sua “razão de ser”. Por isso, em nossa busca para compreender o contexto de construção das OCEIs, por meio da assessoria da CE CEDAC, foi importante entender como se deu o convite para participar como assessor na construção das OCEIs.

A CE CEDAC atuou no município de Aracruz como uma Oscip contratada pela Fundação Vale e Instituto Votorantim, por meio do PVE. Em seu site, a CE CEDAC apresenta seus parceiros, organizados conforme sua atuação (Figura 14). Para a caracterização desses parceiros, foram utilizadas as pesquisas de Adrião e Bezerra (2013), que abordam questões relativas à ampliação da presença de instituições sem fins lucrativos, identificadas genericamente como integrantes do terceiro setor.

Figura 14 – Parceiros da CE CEDAC



Fonte: Figura criada pela autora com base nas análises de Adrião e Bezerra (2013) a partir das informações do Site da CE CEDAC (Disponível em: <http://www.comunidadeeducativa.org.br/>. Acesso em: 18 jul. 2018).

Analisando a atuação dos parceiros da CE CEDAC, verificamos que institutos e fundações, identificados como entidades e/ou Oscips, apoiam a CE CEDAC, contratando sua assessoria, como é o caso do Instituto Votorantim, no município de Aracruz. As assessorias educacionais da CE CEDAC acontecem em parcerias com os institutos e fundações no desenvolvimento das ações nos municípios, atuando com materiais de apoio e plataforma digitais. Também exibem suas marcas na produção de apoio didático, na formação de gestores educacionais e demais profissionais da Educação.

No caso do município de Aracruz, a atuação do PVE com a assessoria da CE CEDAC acontece na gestão da Educação, elaborando planejamentos estratégicos, traçando planos de ação, tomando decisões sobre os processos educativos, subordinando a gestão pública da Educação ao setor privado. Enquanto isso, todas as ações democraticamente discutidas e verdadeiramente importantes, como as metas do PME, ficam de lado e esquecidas nas gavetas das Secretarias de Educação.

Por isso, acreditamos que essas instituições privadas se colocam também como autores dos referenciais curriculares, instrumentalizando as formações de professores para que elaborem, revisem e reorganizem a organização curricular dos municípios. Dessa forma, o documento construído pelos profissionais da Semed, assessorados pela CE CEDAC, que, por sua vez, é apresentado no município como assessor do PVE, apresenta várias vozes. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 328),

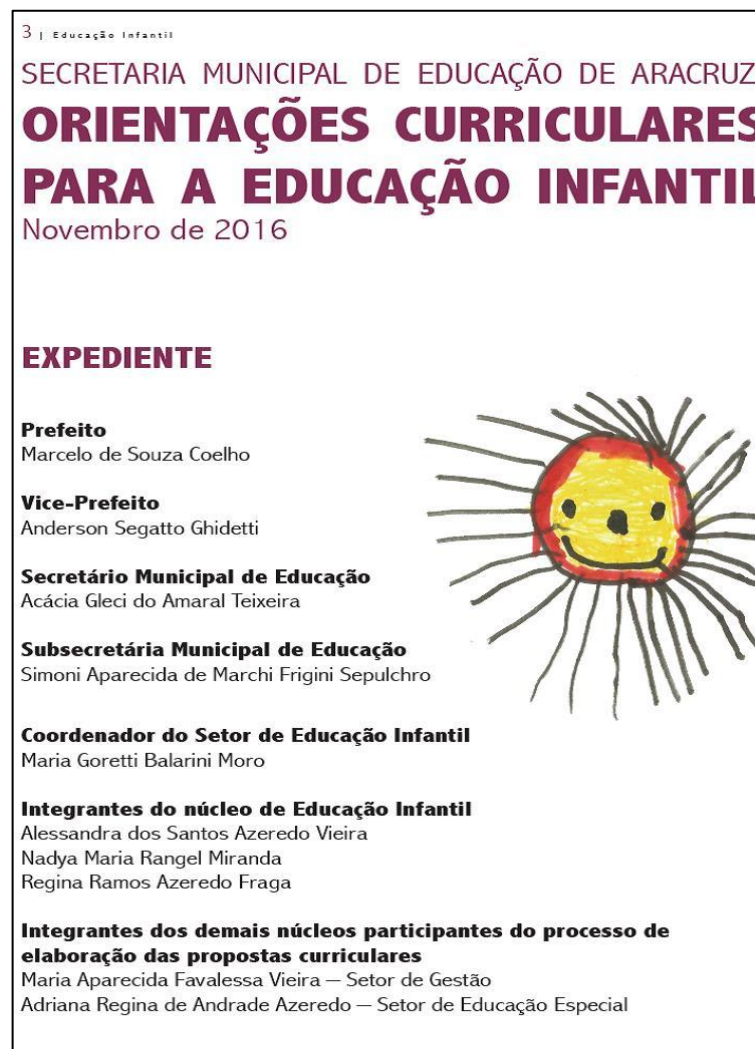
A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos; tem também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto, mas um trio). Ele não é representado pelo autor e é inadmissível que seja introjetado (introjeção) no autor.

As OCEIs tratam de um enunciado que se constituiu a partir de discursos anteriores e de outros que foram produzidos por todos os segmentos participantes da formação em prol da elaboração do documento e, por isso, também se constituíram como seus autores. Trata-se de um enunciado dirigido aos próprios profissionais e a todos que exercem suas atribuições nas salas de Educação infantil do município. Portanto, o enunciado, OCEIs, levava em conta, ainda, os leitores desses documentos. A palavra

dita nesse enunciado é comparada por Bakhtin com um drama encenado por três personagens: o falante que enuncia, o ouvinte a quem se destina a palavra, mas também aquele que já pronunciou a palavra dita pelo autor. Nesse sentido, o autor nunca será o primeiro falante dessa palavra, tampouco o último.

Destacamos que, nas primeiras páginas do documento, encontram-se os nomes dos participantes diretos na construção do documento. Conforme vemos na Figura 15, o Expediente exposto na terceira página do documento lista as autoridades municipais, começando pelo prefeito, vice-prefeito, secretário municipal de Educação, subsecretária municipal de Educação, coordenadores do setor de Educação Infantil da Semed, integrantes do Núcleo de Educação Infantil da Semed e integrantes dos demais núcleos participantes do processo de elaboração das propostas curriculares da Semed.

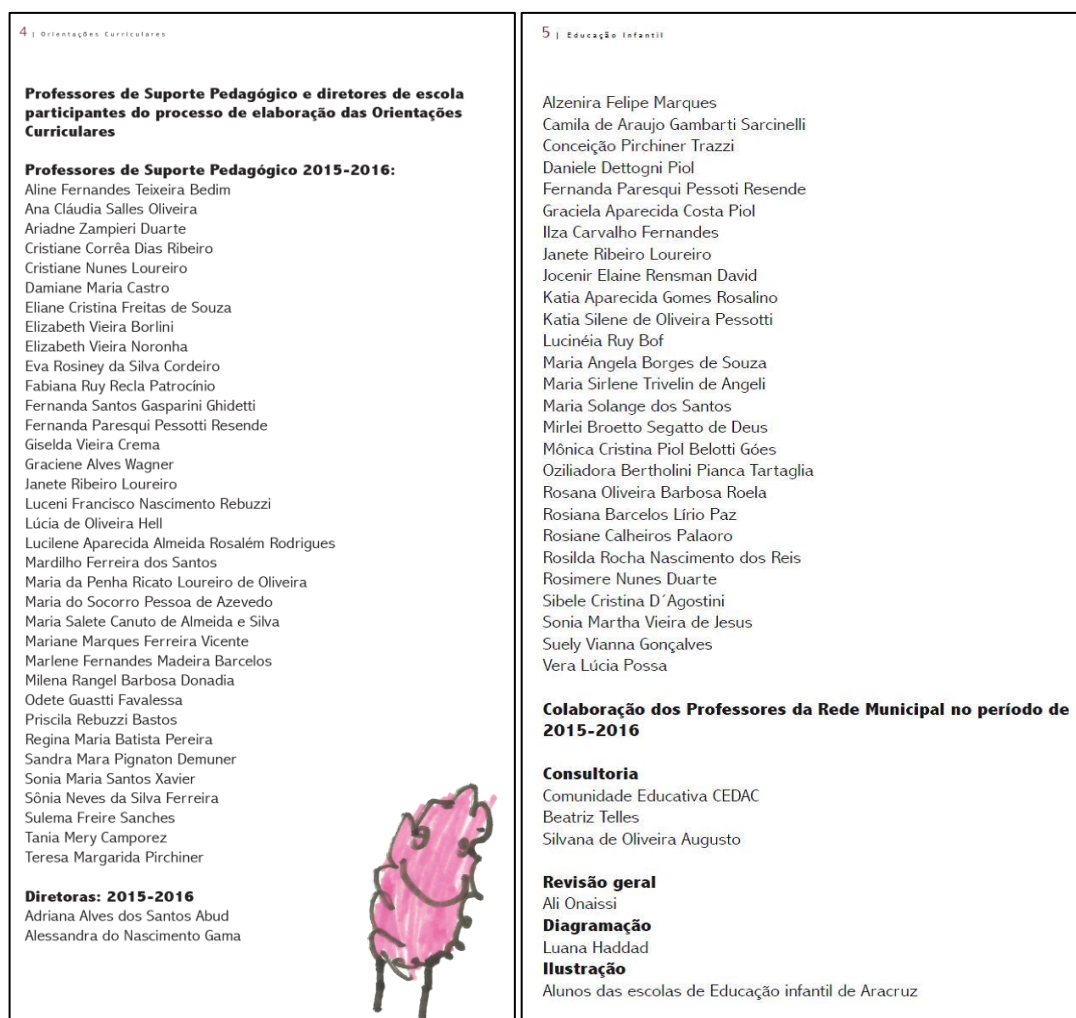
Figura 15 – Folha Expediente das OCEIs



Fonte: Aracruz, 2016, p. 3.

Na Figura 16, visualizamos as páginas quatro e cinco do documento, com as listas dos nomes dos professores de suporte pedagógico e das diretoras de todas as 29 instituições de Educação Infantil da rede municipal. Na página cinco do documento, temos o registro da colaboração dos professores que trabalharam na rede municipal nos anos de 2015 e 2016, o nome do revisor e do diagramador documento, além dos nomes das duas assessoras da CE CEDAC. Por fim, evidenciarem que as ilustrações são das crianças matriculadas na rede municipal de ensino.

Figura 16 – Folha Expediente das OCEIs



Fonte: Aracruz, 2016, p.4-5.

Entre os anos de 2015 e 2016, havia na rede municipal de ensino de Aracruz 30 instituições de Educação Infantil que atendiam, em média, a 4.500⁵⁷ crianças de até cinco anos e onze meses. Conforme a Figura 16, o documento apresenta 35

⁵⁷ Disponível em: <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 18 jul. 2019.

professores de suporte pedagógico e 29 diretoras que atuavam nessas instituições. Eram duas instituições administradas pelo mesmo gestor devido à proximidade e à quantidade de crianças.

As assessoras da CE CEDAC foram Beatriz Telles e Silvana de Oliveira Augusto, que atuaram em outros locais à frente de assessoramento de organização curricular para a Educação Infantil. Acreditamos que algumas informações sobre as assessoras nos ajudam a compreender discursos sobre o trabalho com a leitura e a escrita que se mostram materializadas no documento.

A assessora descrita no documento como Beatriz Telles chama-se Maria Beatriz Telles Marques da Silva. É mestre em Educação pela PUC/SP, com a dissertação intitulada *Programa de formação desenvolvido em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de Educação infantil*.⁵⁸ Em sua dissertação, encontramos 57 ocorrências do nome “CE CEDAC”, percebendo a influência da “CE CEDAC” em sua produção acadêmica. O objetivo de sua pesquisa foi analisar o trabalho desenvolvido pelos coordenadores de Educação Infantil do município de Venda Nova do Imigrante, no Instituto Jutta Batista, com a assessoria da CE CEDAC na formação continuada dos professores de Educação Infantil dessa rede de ensino.

A assessora Silvana de Oliveira Augusto é graduada em Filosofia, doutora e mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), escritora de diversos livros pelo projeto Avisa Lá, entre outros, destacando-se a obra intitulada *O trabalho do professor na Educação Infantil*,⁵⁹ distribuído pelo MEC no PNLD para o acervo do professor. Como consta em seu currículo *Lattes*,⁶⁰ atuou na CE CEDAC de 2015 a 2016, além de trabalhar em outras instituições privadas que prestam serviços às Prefeituras,

⁵⁸ Referência da dissertação: SILVA, MBTM da. **Programa de formação desenvolvido em Venda Nova do Imigrante na perspectiva das coordenadoras pedagógicas de Educação Infantil**. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

⁵⁹ Referência do livro: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 2. ed. São Paulo: Biruta, 2014.

⁶⁰ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4137667P0>. Acesso em: 18 jul. 2019.

como o Cenpec e o Instituto Avisa Lá.⁶¹ Além disso, é técnica assessora e assessora no Projeto MEC/Unesco,⁶² atuando nas discussões sobre a BNCC/2016.

Como compreendemos que a autoria do documento é constituída por várias vozes, das quais fazem parte a CE CEDAC, seus parceiros e os profissionais da Educação que participaram da construção das OCEIs, enfatizamos que as assessoras da CE CEDAC também trazem consigo vozes que as constituem. Essas vozes ecoam seus lugares de atuação e suas crenças e valores, que também ocupam o lugar do sujeito que se coloca, no documento, influenciando os sentidos dos discursos produzidos no processo de elaboração do enunciado (OCEIs). Esses discursos são criados a partir de diversas vozes, que, de certa forma, foram trazidas de sua formação acadêmica, das oscips em que atuaram e da participação no momento histórico de construção da BNCC. Considerando esses elementos, passamos a entender a influência que a BNCC/2016 exerceu na construção do enunciado das OCEIs. A atuação das assessoras e da CE CEDAC no contexto nacional de discussão e elaboração da BNCC, possivelmente, teve influência na construção das OCEIs.

No site da CE CEDAC, foi possível identificar nomes das pessoas que compõem suas equipes trabalhos, o que favoreceu para que compreendêssemos suas vinculações em outros órgãos e campos de atuação na Educação. Por meio de sites de pesquisa, como *Google*, e de redes sociais de informação de currículo, como *Escavador*⁶³ e *LinkedIn*,⁶⁴ organizamos, na Figura 17, um esquema ilustrativo, mostrando alguns desses sujeitos e como atuaram no cenário nacional nos anos de 2014 a 2016, época da construção das OCEIs e início das discussões sobre a BNCC.

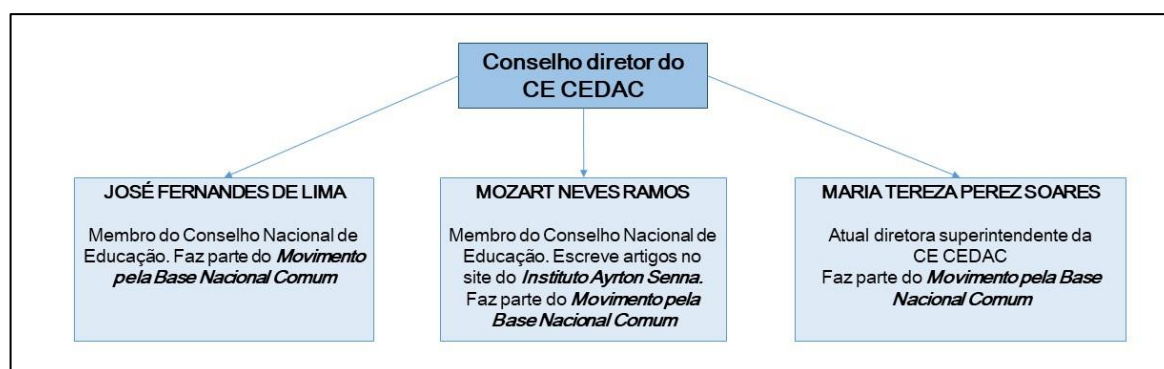
⁶¹ Cenpec e “Instituto Projeto Avisa Lá” são Oscips que atuam na formação de professores das redes de ensino públicas (Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/> e <https://avisala.org.br/>. Acesso em: 18 jul. 2019).

⁶² Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁶³ Escavador é um site que informa o currículo de pessoas, instituições, entre outros (Disponível em: <https://www.escavador.com/>. Acesso em: 18 jul. 2018).

⁶⁴ LinkedIn é uma rede social que gerencia a rede profissional (Disponível em: <https://br.linkedin.com/>. Acesso em: 18 jul. 2018).

Figura 17 – Conselho Diretor da CE CEDAC



Fonte: Figura criada pela autora por meio de pesquisa nos sites do *Google*, da CE CEDAC e do MEC (Disponível em: <http://www.comunidadeeducativa.org.br/>. Acesso em: 20 jul. 2018).

Os diretores da CE CEDAC são pessoas envolvidas em movimentos nacionais, apoiados por instituições privadas, que influenciam diretamente a Educação pública brasileira. Os três diretores foram envolvidos no Movimento pela Base Nacional Comum. Os dois primeiros foram membros do CNE, atuando na formulação e avaliação das políticas públicas nacionais da Educação. Destacamos que José Fernandes de Lima foi relator da Comissão no CNE que analisou a BNCC/2016.

Analisando o currículo dos diretores da CE CEDAC, é possível notar o quanto esses sujeitos são influentes na elaboração e implementação das políticas públicas nacionais. Como já destacamos, com Peroni e Caetano (2016), outro fato que nos chama a atenção no site do Movimento pela Base Nacional Comum diz respeito às organizações da sociedade civil e instituições privadas, como a CE CEDAC, que atuam diretamente nas discussões sobre a BNCC.

No site da Prefeitura Municipal de Aracruz, encontramos diversas notícias sobre a CE CEDAC que permitem identificar suas ações na Semed. Organizamos, no APÊNDICE C, a listagem das 13 notícias encontradas, utilizando a palavra-chave "CE CEDAC". Ao acessar a notícia mais antiga, de 30-06-2010, notamos que a CE CEDAC, em parceria com a Fundação Vale, apresenta-se como responsável por desenvolver as ações na PMA por meio do programa "Escola que Vale". Porém, as informações das notícias no site da PMA indicam que a CE CEDAC iniciou sua atuação na Semed anos antes, mais precisamente no segundo semestre de 2008, quando a PMA firmou parceria com a Fundação Vale para a formação de seus de professores de suporte pedagógico e diretores.

Constatamos que, no início, a CE CEDAC atuava na Semed como assessor da Fundação Vale, com ações de formação de diretores, e depois como um dos avaliadores do Concurso “Tempos na Escola”. Esse concurso se destaca na área de atuação diretamente relacionada com os professores que trabalhavam com o ensino da Língua Portuguesa, que lecionam com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ao ensino médio.

A última notificação no site da PMA, onde consta a CE CEDAC em conjunto com a Fundação Vale, foi do dia 23-07-2013. Na notícia de 25-03-2015, surge um novo parceiro da CE CEDAC, o Instituto Votorantim, com o PVE, por meio da empresa Fibria.⁶⁵ Em nossas análises, notamos a importância da presença do Instituto Votorantim nas ações da Semed nesse período.

A notícia de 25-03-2015 informa que a CE CEDAC foi contratada pela Fibria, em janeiro de 2013, para ser a responsável por toda a fundamentação técnica do programa PVE e pela produção de materiais de apoio, como kits com orientações, textos de referência, plano de trabalho, entre outros. A parceria atuava em dois eixos no município de Aracruz: a mobilização social e o apoio à gestão pública. O programa contava com a participação de “mobilizadores” locais – funcionários da Fibria encarregados de liderar o projeto na ponta, orientados por assessores educacionais da CE CEDAC para o planejamento e execução de ações de mobilização social, e o relacionamento com a Semed.

Como é possível verificar, a CE CEDAC, em 2014, atuava na PMA como Oscip contratada pela Fibria, por meio do PVE. Para compreender a importância da coparticipação do PVE na construção das OCEIs, abriremos parênteses para apresentar o Instituto Votorantim, com base nas informações captadas de seu site.⁶⁶

O Instituto Votorantim foi criado em 2002 e autointitulado diretor e impulsor

⁶⁵ Fibria: empresa do grupo Votorantim, maior produtora mundial de celulose de eucalipto. Tem uma de suas três fábricas situada no município de Aracruz desde 2009, quando a Votorantim Celulose e Papel (VCP) adquiriu a Aracruz Celulose. É uma empresa brasileira fundada em 1972, que se tornou líder mundial na produção de celulose branqueada de eucalipto (Disponível em: <http://www.fibria.com.br/institucional/sobre-a-fibria/>. Acesso em: 20 jul. 2018).

⁶⁶ Informações sobre o Instituto Votorantim (Disponível em: <http://www.institutovotorantim.org.br/instituto/quem-somos/>. Acesso em: 22 jul. 2018).

da performance social do grupo Votorantim, atuando em quatro países da América Latina (Argentina, Brasil, Colômbia e Peru). No Brasil, iniciou parceria com redes públicas em 19 estados e mais de 72 municípios, com ações que chamam de “soluções sociais”, divididas em cinco eixos: planejamento da atuação social; gestão do portfólio de projetos; estudos e diagnósticos; programas e projetos; e redes de parceiros. Essas ações são desenvolvidas pelo instituto e implementadas pelas empresas nas localidades onde há operações da Votorantim. As ações do eixo programas e projetos envolvem diversas áreas, entre elas, a Educação.

Por meio do Instituto Votorantim, criou-se, em 2008, o PVE para desenvolver ações do eixo programas e projetos, voltadas especificamente para agir na área de Educação nas frentes mobilização social e fortalecimento da gestão. De acordo com o site, o objetivo da PVE é contribuir para a melhoria da Educação pública nos municípios onde há operações da Votorantim e atuar em parceria com as Prefeituras e Secretarias Municipais de Educação. Afirma, ainda, que a iniciativa da PVE é certificada como tecnologia social pela Fundação Banco do Brasil e tem acumulado resultados positivos, com impacto no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em 2017, a PVE atingiu 100 municípios brasileiros, por meio das parcerias com seus executores: CE CEDAC, Fundação Lemann, Todos pela Educação, Canal Futura e Instituto Alana, atuando com implementação de metodologias, ferramentas e conteúdo. Adrião (2018) destaca que esse tipo de atuação acontece em vários países, definindo diretrizes/bases curriculares. É a primeira e mais radical forma de privatização da Educação pelo currículo.

A PVE surge em nosso cenário municipal com a PMA, em 2013, sob a assessoria do CE CEDAC, com o objetivo de promover o fortalecimento do valor social da Educação e das políticas públicas. A união entre a PVE e a CE CEDAC nos motivou a novas pesquisas no site da PMA, a fim de ampliar nossas informações a respeito dessas instituições privadas. Utilizando o site da PMA, no link de busca, procuramos pelo termo “PVE” e encontramos 20 resultados, e pelo termo “Instituto Votorantim”, resultando em 17 notícias que se encontram no APÊNDICE D. Ao comparar informações encontradas nas três buscas, constatamos que, frequentemente, há

reincidência da mesma notícia ao utilizar os termos pesquisados.

Após a análise das notícias que envolvem a CE CEDAC, a PVE e o Instituto Votorantim, foi possível compreender a acentuada importância conferida pela PMA a essas instituições, considerando a atuação na gestão da Educação no município, observada nos vários registros no site da própria PMA.

Nas buscas pelo Instituto Votorantim, percebemos o seu vínculo com a PVE, promovendo ações isoladas que buscam maior alcance da população, como: concurso Tempos de Escola; Dia do Currículo em Aracruz; divulgação do Blog Educação; informação da avaliação do ambiente escolar da rede municipal de ensino – indicadores de qualidade; Seminário de Valorização da Vida; entrega de premiação às escolas; 1º Fórum de Boas Práticas de Conselhos Escolares. Acreditamos que essas ações visam à credibilidade da Fibria para a população.

Percebemos que a PVE, além de promover ações de visibilidade de sua marca, também influencia as políticas públicas municipais por meio de seus planos de ação. A CE CEDAC atua na assessoria dessas ações com suas metodologias, conhecimentos e práticas, construindo e implantando políticas públicas de gestão democrática, propostas curriculares, avaliação da aprendizagem e outros pilares da gestão pública. Observamos que o contrato entre a PVE e as Prefeituras foi renovado conforme o planejamento feito por seus idealizadores e aplicado em todos os municípios de maneira padronizada.

Por meio da contextualização dessa atuação da CE CEDAC e do seu envolvimento na construção das OCEIs, atuando como protagonista das estratégias e métodos utilizados nas formações de professores e de professores de suporte pedagógico, foi possível, ainda, identificar marcas, ecos dessa empresa na construção do enunciado materializado no documento (OCEIs).

Como vimos, os autores das OCEIs não são apenas os coordenadores pedagógicos da Semed, tampouco os profissionais da Educação que participaram das formações continuadas, mas alguns orquestrados por vozes das instituições privadas que se enunciam no documento. Nessa direção, é importante retomar a noção de autoria de

Bakhtin (2017, p. 53) que explica:

As formas de autoria e o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante (líder, tsar, juiz, guerreiro, sacerdote, mestre, homem privado, pai, filho, marido, esposa, irmão, etc.). A posição hierárquica correlativa do destinatário do enunciado (súdito, réu, aluno, filho, etc.). Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: a palavra do líder, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. É isso o que determina a forma de autoria. A mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais. Em que formas e como se revela a pessoa do falante?.

As formas de autoria e o lugar que cada um dos protagonistas ocupa são determinantes do gênero discursivo. Por isso, continuamos detidamente as análises do documento, sua composição estrutural, buscando identificar os sujeitos que dele participam, os lugares que ocupam, as intencionalidades, uma vez que esses aspectos constituem a produção de sentidos do enunciado.

No próximo capítulo, apresentaremos os métodos e estratégias utilizados para a elaboração desse enunciado, bem como a quem se destina esse documento. Para isso, descrevemos a composição estrutural do documento, escolhendo investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, sustentado pelas OCEIs.

5 A LEITURA E A ESCRITA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ARACRUZ

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 1997, p. 166).

O trecho citado de Geraldi (1997) nos permite compreender que o processo dialógico se dá na tessitura dos diversos textos que nos constituem e nas tramas que constituímos ao longo de nossa história. Assim, entendemos que, na pesquisa, a produção de sentidos se dá na interação discursiva entre o pesquisador e o documento, objeto do estudo que foi entendido como enunciado materializado nas OCEIs elaboradas nos anos de 2014 a 2016 em Aracruz.

No processo analítico da fonte documental que se constituiu no objeto deste estudo, partimos do princípio de que o pesquisador demanda tecer sentidos sem “mãos amarradas”, pois, dessa forma, só estará recuperando os que foram produzidos pelos autores e, assim, acabará produzindo o silenciamento dos outros textos/enunciados dos quais partem e que também interferem no processo de produção do enunciado (objeto do estudo).

Apoiando-nos em Geraldi (1997), em especial, nesse fragmento, buscamos considerar, no percurso analítico da fonte documental, não só os sentidos dos autores, mas também outras vozes que constituíram o texto e que mostram “fios” que acabaram contribuindo para a constituição da tessitura do discurso acerca da leitura e da escrita na Educação Infantil materializado nas OCEIs.

Sendo assim, neste capítulo, procuraremos nos deter nos discursos que se apresentam no documento e que indicam concepções de leitura e de escrita que foram balizadas pela assessoria contratada para orientar o trabalho na Educação

Infantil. Para isso, num primeiro momento, apresentaremos o documento OCEIs, mostrando que ele se alicerça em outras concepções, como de criança e currículo, para direcionar a prática pedagógica dos profissionais das instituições de Educação Infantil. Num segundo momento, voltamo-nos para as concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, atendo-nos a propostas de práticas de leitura e de escrita sugeridas.

Apoiando-nos nas reflexões de Bakhtin (2011, 2015, 2017), que nos impelem a entender que o pesquisador não ocupa um lugar neutro, nossas concepções sobre a infância, a criança e o trabalho com a leitura e a escrita foram levadas em conta nesse encontro dialógico. Como já anunciamos, até mesmo o lugar em que o pesquisador (a sua voz) ocupa na participação histórica da produção deste documento foi tido como implicador na produção de sentidos produzidos sobre o documento.

Na perspectiva bakhtiniana, o diálogo deve nos levar à negociação, procurando dar sentido à pesquisa, pois, no dialogismo, as forças convivem, interagem de maneira tensa e contraditória. Todos ganham e todos perdem, transformando-se de diversas maneiras. Portanto, o diálogo com o documento e com todos os elementos que apresentamos na pesquisa está apresentado neste capítulo como resultado de uma atitude aberta para o outro, sem diferenciação.

Para a compreensão do enunciado OCEIs, inicialmente procedemos ao estudo da arquitetura desse documento. Como já dito, as *Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de Aracruz* estão organizadas em um único documento disponível no site da PMA. Para acessar o documento, deve-se baixar o arquivo no link disponível pela internet e utilizá-lo digitalmente ou, se preferir, imprimir o documento que tem um total de 108 páginas.


Esse enunciado foi apresentado no site da PMA por meio da notícia publicada no dia 20-12-2016, que divulgou que o documento elaborado no período de 2015 a 2016, com a participação dos diretores, professores de suporte pedagógico, professores da rede, equipe técnica de Educação infantil Semed, e contou com

a assessoria da CE CEDAC. Ainda no site, a notícia enfatiza que o objetivo do documento é orientar a prática pedagógica dos professores, o que é anunciado como uma medida que resultará na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, possibilitando às famílias acompanhar o trabalho realizado nas Instituições de Educação Infantil, como pode ser verificado na Figura 18.

Figura 18 – Notícia de divulgação da elaboração das *Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de Aracruz*⁶⁷

Semed divulga documento de orientações curriculares para a educação infantil do município

📅 20/12/2016



O documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil ([../arquivos/noticias_arquivos/Orientac807o771es_Curriculares_para_a_Educac807a771o_Infantil_-_Aracruz_\(1\)_\(2\).pdf](#)) foi elaborado no período de 2015 a 2016 com a participação dos Diretores, Professores de Suporte Pedagógico, Professores da rede, equipe técnica de Educação infantil SEMED e contou com a assessoria da Comunidade Educativa (CEDAC).

O objetivo é orientar a prática pedagógica dos professores que resultará na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, possibilitando às famílias, acompanhar o trabalho realizado nas Instituições de Educação Infantil da rede Municipal de Aracruz.

INFORMAÇÕES À IMPRENSA

Tel.
E-mail

ANEXOS:

- Orientações Curriculares para a Educação Infantil - Aracruz
([/arquivos/noticias_arquivos/Orientac807o771es_Curriculares_para_a_Educac807a771o_Infantil_-_Aracruz_\(1\)_\(2\).pdf](#))

Fonte: Site da PMA. (Disponível em: <http://www.pma.es.gov.br/noticia/7493/>. Acesso em: 18 jul. 2018).

O texto da notícia já elucida o objetivo do documento, uma vez que trouxe a público a apresentação das novas diretrizes para a condução das práticas pedagógicas dos professores, chamando a atenção para o fato de que as

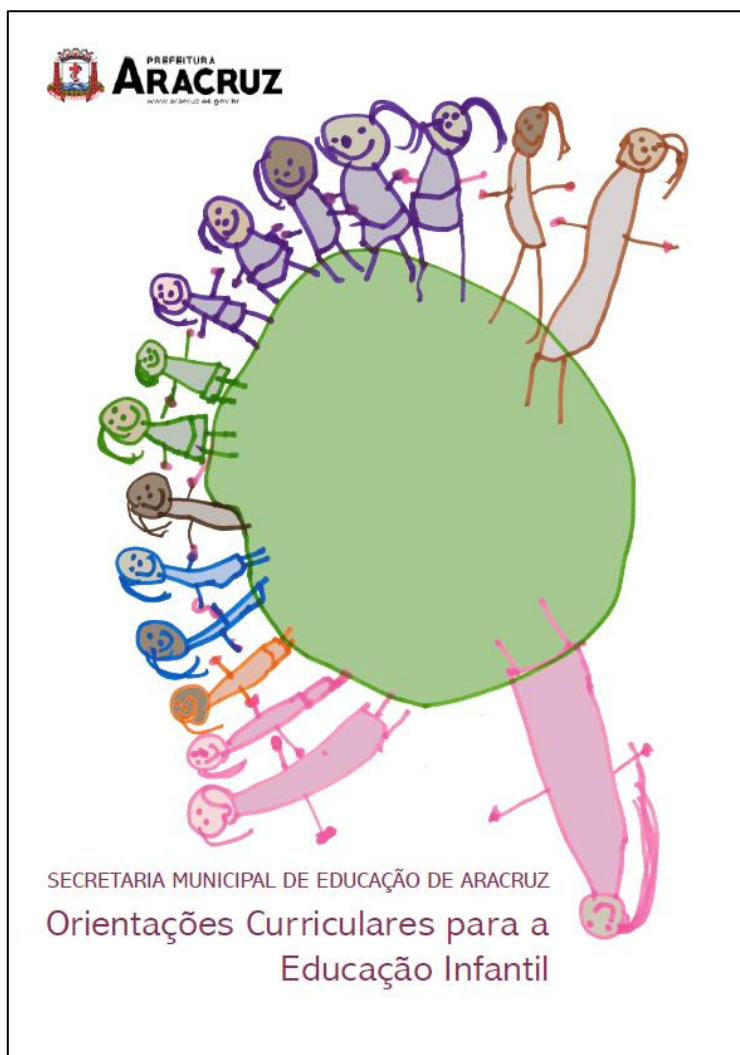
⁶⁷ Descrição do texto da figura: O documento de Orientações Curriculares para a Educação Infantil foi elaborado no período de 2015 a 2016 com a participação dos diretores, professores de suporte pedagógico, professores da rede, equipe técnica de Educação Infantil Semed e contou com a assessoria da Comunidade Educativa (CEDAC). O objetivo é orientar a prática pedagógica dos professores que resultará na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, possibilitando às famílias acompanhar o trabalho realizado nas Instituições de Educação Infantil da rede Municipal de Aracruz.

intenções das OCEIs eram focalizar o resultado da aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, enfatizando o discurso da necessidade de práticas que resultem na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o que se daria pela reorganização do referencial curricular como primícias da qualidade na Educação.

5.1 O documento e seu endereçamento

A capa do documento nos permitiu fazer algumas reflexões acerca dos sentidos que se pretendeu fomentar nas instituições escolares. A capa (Figura 19), em nosso entendimento, já mostrava que corroborava a ideia de um documento bem próximo do universo infantil e da prática pedagógica com as crianças.

Figura 19 – Capa das Orientações Curriculares para Educação Infantil do município de Aracruz



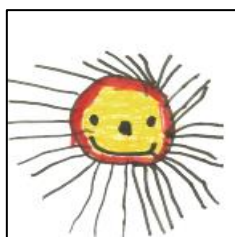
Fonte: Figura da capa do documento do site da PMA (ARACRUZ, 2016).

A capa encontra-se apresentada por um desenho infantil com 16 imagens de pessoas 15 unidas e uma afastada, todas de pé em cima de um círculo. A imagem parece ter sido digitalizada ou produzida por programas digitais, em cores pastel verde, marrom, azul, rosa e lilás. Como podemos notar, o documento estabelece uma aproximação com o ambiente da Educação Infantil, trazendo impressões de reproduções infantis, representando, possivelmente, um grupo de crianças e sua professora posicionadas em um círculo.

Em algumas páginas, o documento apresenta ilustrações como imagens de desenhos infantis referenciados como produções dos “[...] alunos das escolas de Educação Infantil de Aracruz” (ARACRUZ, 2016, p. 5). Isso nos faz lembrar que, para Bakhtin (2011, p. 319), “[...] quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda a parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado”. Sendo assim, entendemos os desenhos das crianças como signos materializados nesse enunciado. Logo, as produções das crianças constituíram o enunciado das OCEIs e passaram, desse modo, a compor o texto.

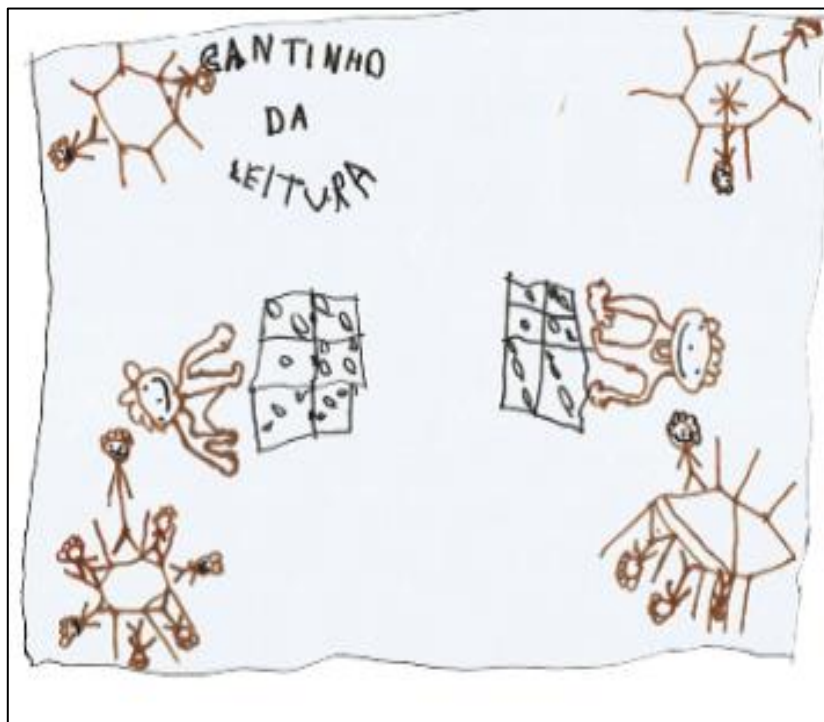
Os desenhos das crianças constantes no documento foram entendidos como “[...] texto no sentido amplo, como qualquer conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2011, p. 307). A escolha dos desenhos pelos responsáveis pela produção do documento, sua impressão em determinadas páginas, tudo parece ser endereçado aos profissionais que atuam com a Educação Infantil no município, ou seja, é para eles que se destina esse enunciado. O destinatário que lê o documento, ao considerar o contexto de produção desses desenhos, os sujeitos envolvidos, sua posição no enunciado, entre outros elementos, produzirá sentidos por meio dessas produções gráficas infantis. Vejamos nas Figuras 20 e 21 alguns exemplos das 26 produções gráficas impressas no documento.

Figura 20 – Imagem do documento



Fonte: Aracruz (2016, p. 3).

Figura 21 – Imagem do documento



Fonte: Aracruz (2016, p. 7).

Compreendemos que as produções gráficas das crianças são discursivas, pois se constituem no movimento de suas vidas. Para Bakhtin (2015, p. 209), “[...] toda a vida da linguagem, seja ela qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas”. Da mesma forma que o desenho, como um gênero discursivo escrito é um texto produzido, enunciando seus discursos de diferentes formas de linguagem.

Chama-nos a atenção a invisibilidade dos nomes das crianças que participam da construção das OCEIs por meio das ilustrações que compõem o documento. Não sabemos se essas crianças produziram esses enunciados para o documento, ou se compuseram produções de seu universo infantil como expressão de sua realidade imediata (pensamento e vivências). Seja como for, de maneira fragmentada ou em sua completude, essas produções gráficas infantis não estão ali só para ilustrar o documento, mas fazem parte do seu enunciado, dizem algo aos seus destinatários, mostram a intencionalidade de apresentar aos profissionais do município aproximações com as produções infantis no campo da linguagem.

Entendemos que essas imagens entram no documento para ilustrar suas páginas, porém não evidenciam se foram autorizadas por seus autores nem sequer se esses reconhecem que seus enunciados formam parte da composição de um documento público. Ao suprimir a autoria desses enunciados, suprime-se a identidade desses sujeitos que também construíram esse documento.

A concepção de criança anunciada como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal” (ARACRUZ, 2016, p. 18), é ignorada na feitura do próprio documento, ao anular sua autoria nas produções gráficas, impossibilitando a construção da identidade pessoal da criança num enunciado que ela própria produziu.

Os endereçamentos se fazem ver de formas diferenciadas. Nas primeiras páginas do documento, por exemplo, é visível que houve uma preocupação em esclarecer aos leitores o processo de elaboração das orientações curriculares, o que indicia que pressuponha um leitor que demandaria compreender o processo que materializou a proposta das OCEIs.

Os demais capítulos se dedicam a questões de conceitos e orientações sobre a prática. Também nos levaram a notar uma estrutura que buscasse informar o profissional que atua na Educação Infantil sobre os princípios da política educacional do município, uma vez que os dois primeiros capítulos se dedicaram a explicitar como foi o processo de elaboração e como se constitui o funcionamento da rede municipal. Como o índice do documento é extenso e repetitivo, a título de exemplificação, descrevemos, no Quadro 5, os títulos dos textos que compõem os nove capítulos do documento.

Quadro 5 – Caracterização do índice das Orientações Curriculares para Educação infantil do Município de Aracruz

Capítulo	Título	Objetivo do capítulo
1	O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES	Descrever como se deu o processo de elaboração das OCEIs
2	FUNCIONAMENTO DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARACRUZ	Apresentar os profissionais que atuam na rede municipal na etapa de Educação Infantil
3	CONCEPÇÕES	Orientar sobre as concepções a serem adotadas nas instituições de Educação Infantil da rede. Referem-se às concepções sobre: <ol style="list-style-type: none"> A criança e seu direito à Educação Educar, cuidar e a Educação Especial no âmbito da Educação Infantil Trabalho com as famílias Processo de avaliação
4	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: O TEMPO E O ESPAÇO	Apresentar os cinco campos de experiências descritos na página 20 do documento. A cada capítulo destacam nos subtítulos: <ol style="list-style-type: none"> Objetivos de aprendizagem das crianças O trabalho do professor: o que garantir no planejamento Trabalho com crianças de zero a dois anos <ul style="list-style-type: none"> A escuta das crianças e suas famílias olhar para as interações A organização dos ambientes, dos materiais e rotinas Trabalho com crianças de três a cinco anos <ul style="list-style-type: none"> A escuta das crianças e suas famílias Olhar para as interações A organização dos ambientes, dos materiais e rotinas
5	CONHECER-SE E CONVIVER: O EU, O OUTRO E O NÓS	
6	JOGOS E BRINCADEIRAS: AS EXPERIÊNCIAS DO CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	
7	LINGUAGENS ARTÍSTICAS E O DESENVOLVIMENTO DE PERCURSO CRIADOR: EXPERIÊNCIAS DOS TRAÇOS, SONS, CORES E IMAGENS	
8	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA E O DESENVOLVIMENTO DE SUAS PRÁTICAS SOCIAIS: EXPERIÊNCIAS DA ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
9	CONHECIMENTO DE MUNDO: EXPERIÊNCIAS COM OS ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	

Fonte: Organizado pela autora com informações retiradas nas OCEIs (ARACRUZ, 2016)

Como pode ser notado, a estrutura composicional das OCEIs segue a organização da BNCC/2016, na etapa da Educação Infantil, em que traça uma base curricular, trazendo as concepções de infância, currículo e os campos de experiências. No documento, há citações da BNCC/2016, mesmo considerando que ocorreriam mudanças dessa versão para o texto final da BNCC que *seria* homologada.

O documento OCEIs, como texto da BNCC/2016, traz os direitos de aprendizagem, conforme aparecem na BNCC/2016, e os mesmos quadros dos objetivos de aprendizagem da criança em cada campo de experiências. Isso faz

com que seja evidente que as discussões para a construção das OCEIs giraram em torno desse documento nacional, que estava ainda em sua versão preliminar. Isso assinala que o Município de Aracruz estava se adiantando nas discussões e ações para implementar uma política para a Educação Infantil que espelhasse os direcionamentos do MEC.

É evidente, no documento OCEIs, que os cinco campos de experiências são baseados nas Dcneis em seus 12 incisos sobre as práticas pedagógicas que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil, seguindo os eixos norteadores das interações e da brincadeira. As práticas pedagógicas ou campos de experiências foram balizados nos documentos nacionais como possíveis formas de viver a infância e possibilidades de as crianças produzirem sentidos e significados sobre o mundo pessoal, social e cultural.

Há várias partes do texto da BNCC/2016 copiadas nas OCEIs, além da proximidade na reprodução estrutural dos dois documentos. Podemos inferir, por meio dessas análises, que a produção do documento já havia sido pensada e organizada pela instituição privada que assessorou a construção, antes mesmo da participação da equipe da Semed. Nossa inferência se dá pelo fato de ter havido a participação de assessores comuns nos dois documentos. Desse modo, perguntamos: onde ficaria a participação democrática dos profissionais da Educação Infantil?

No entanto, é importante entender que as experiências, os acontecimentos vividos nos tempos e espaços das instituições de Educação Infantil são inspirados no fluxo do movimento, sem permanência nem repetição (GERALDI, 2010). Cada experiência é única, sem possibilidade de repetição, em que se vivenciam todas as formas de linguagem. Nessa perspectiva, não é possível pensar campos de experiências como disciplinas compactadas, resultando num currículo burocratizado.

A realização do currículo se dá nos espaços educativos, no contexto das ações pedagógicas, nas relações entre os sujeitos (crianças e adultos), na linguagem. Os instrumentos e formulários são apenas registros do trabalho pedagógico. O

currículo é muito mais que papéis e documento. O currículo é o território onde as crianças são reais e as infâncias são vivenciadas. Ou seja, a efetivação do currículo se dá na ordem do acontecimento das ações voltadas para o trabalho com as crianças nas instituições escolares.

Os referenciais curriculares são orientações para o trabalho pedagógico, no entanto os professores devem protagonizar os currículos educativos junto com as crianças e com todos os profissionais da Educação. Nessa linha, entendemos que todos precisam ser vistos como destinatários do documento (OCEIs), pensados como executores do fazer pedagógico.

Os Capítulos 4 a 9 das OCEIs são compostos por orientações que direcionam o trabalho do professor da Educação Infantil, propondo práticas pedagógicas que são divididas por campo de experiências a cada capítulo. Há uma grande preocupação em propor práticas pedagógicas para direcionar os professores, entretanto observamos poucas propostas e sugestões de pesquisas e estudos sobre os campos de experiências que possibilitam a formação do professor, a autonomia docente no processo de criação do fazer pedagógico.

Com base nas contribuições de Bakhtin, compreendemos que os Capítulos 2 e 3 das OCEIs nos permitem verificar que o documento tem como destinatários o corpo de profissionais que atuam na Educação Infantil do município, pois foi estruturada para explicitar a organização da rede municipal que atende à Educação Infantil e apresentar as concepções que deverão orientar o trabalho com as crianças nas instituições.

Vale lembrar que o documento é um suporte que comporta gêneros discursivos endereçados a destinatários definidos nele mesmo. Os destinatários são aqueles a quem se dirigem, seus interlocutores diretos e distantes, aqueles que os leem diretamente e aqueles que o tomam como objeto de estudo, concordando ou discordando de seu enunciado.

Sabemos que o pesquisador, que é o nosso caso, atende como destinatário desse documento. No entanto, as OCEIs fazem seu próprio endereçamento para

os professores, professores de suporte pedagógico e gestores escolares, determinando, assim, seus destinatários e seus interlocutores diretos. Sobre esse aspecto, é importante considerar que os destinatários respondem ao documento de diversas formas. Conforme Bakhtin (2011, p. 279) diz, a

[...] obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre os seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura.

Desse modo, consideramos que o documento OCEIs pretendeu construir perspectivas que influenciam o trabalho docente na Educação Infantil, agindo sobre seus ouvintes em suas convicções, suas posições responsivas, sua prática pedagógica. Como esse documento é do campo do currículo, sua determinação é ainda mais forte, pois afeta diretamente o trabalho docente. Isso pode ser notado de forma mais evidente no Capítulo 2, que apresenta a composição dos profissionais que atuam na Educação Infantil na rede pública municipal, confirmando que o documento tem endereçamento explícito aos profissionais que realizam o trabalho com as crianças nas instituições que as atendem.

Isso se torna mais contundente pelo fato de que as OCEIs descrevem os seis cargos responsáveis pela Educação Infantil no município. Assim, o documento discrimina os que atuam na função pedagógica, na gestão e os que realizam atividades diretamente com as crianças. São eles: professor referência, professor de múltiplas linguagens, professor de Educação Física, professor de suporte pedagógico, diretor e equipe técnica de Educação Infantil.

Ao descrever os profissionais, entendemos que o texto das OCEIs, além de colocá-los como destinatários imediatos do documento, também aproveita para definir uma divisão de atribuições para cada segmento de profissionais,⁶⁸ como

⁶⁸ O documento trata das atribuições dos seguintes profissionais: professor referência, professor de múltiplas linguagens, professor de Educação Física, professor de suporte pedagógico e diretor, equipe técnica de Educação Infantil. No corpo do texto faremos menção apenas à descrição do professor. No APÊNDICE E, apresentaremos as atribuições dos demais profissionais descritas no documento.

vemos no APÊNDICE E, de forma a ficar nítido para cada um deles o que compete para cada um.

Para exemplificar, vamos nos reportar ao professor referência, que é o profissional que atua diretamente com as crianças no cotidiano das instituições. O documento menciona que ele é o que planeja, propõe e participa das experiências educativas vivenciadas nas rotinas das crianças na Educação Infantil. O documento enfatiza que esse profissional oferece às crianças “[...] oportunidades para viver a infância e construir conhecimentos significativos sobre o mundo e sobre elas mesmas” (ARACRUZ, 2016, p. 16), estabelecendo, assim, uma diferenciação em termos de responsabilidades sobre os demais, no que diz respeito, especialmente, ao processo de apropriação de conhecimentos por elas, e aos impactos para o seu desenvolvimento.

Esse destinatário do documento é situado como o “[...] responsável por desenvolver as ações pedagógicas, avaliar e registrar [...] os processos de aprendizagem das crianças dentro dos contextos educativos propiciados pela escola” (ARACRUZ, 2016, p. 16). Todas as suas ações devem observar as orientações contidas no documento, seguindo instrumentos e formulários únicos para a organização do trabalho pedagógico.

Considerando que o professor, como o mediador do processo educativo e para exercer essa mediação, necessita de conhecimento, autonomia e criatividade, acreditamos que um referencial curricular não diga ao professor o que fazer, tampouco determine suas funções e ações no ambiente educativo. Se as OCEIs se propõem tais determinações, corre-se o risco de se tornar um enunciado monológico, unilateral, de ser visto como um espaço em que não há diálogos nem abertura para resposta, transformando-se, assim, em um documento prescritivo.

Entendemos que um referencial curricular precisa considerar o professor como protagonista do currículo. O currículo é visto, nesse caso, como o acontecimento cotidiano dos espaços institucionalizados educativos. O professor é coautor desse acontecimento junto às crianças e a todos que participam tanto da

organização quanto da realização das experiências e vivências nesse espaço. Dessa forma, “[...] ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir” (ARROYO, 2011, p. 52).

Porém, o documento, ao definir que o professor referência deve fazer uso de formulário único para o registro de desenvolvimento dos alunos, pode transformar esse profissional em um cumpridor de rotinas pedagógicas que possibilitam efetuar registros em formulários únicos, direcionando-o para implementar práticas vinculadas ao que demandam os registros e apagando, com isso, sua possibilidade de se colocar como autor da própria prática pedagógica. Para nós, o professor deve resistir a toda forma de anulação de sua autoria, deve assumir posição ativa e responsiva na prática profissional, pois entendemos que os referenciais curriculares são enunciados que exigem réplicas, respostas e compreensão ativa do seu destinatário.

No terceiro capítulo das OCEIs, encontram-se apresentadas as concepções que devem orientar o trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil. O documento apresenta um texto com as concepções sobre a criança e seu direito à Educação, sobre educar, cuidar, sobre a Educação Especial no âmbito da Educação Infantil, sobre o trabalho com as famílias e o processo de avaliação.

Nessa parte do texto do documento, é possível verificar para qual criança se destinam as orientações contidas nas OCEIs. É importante pontuar que, na Educação Infantil, os sujeitos menores de seis anos são chamados por pesquisadores e estudiosos da infância de crianças por compreenderem a completez desses sujeitos como produtores de sua história, ao mesmo tempo em que participam da história, aprendendo e ensinando com outros sujeitos.

No documento, esses sujeitos, referenciados também por “bebê” e “aluno”, devem ser formados por meio de um trabalho, na escola, que se oriente a partir de uma

[...] concepção de que as crianças têm potencial para aprender e aprendem na experiência e não por transmissão de informações, o foco

do planejamento no campo das construções de conhecimento do mundo passa a ser a experiência de aprender, de pesquisar e de construir o conhecimento (ARACRUZ, 2016, p. 18).

Nas OCEIs, as experiências das crianças são prioridade e se vinculam à concepção de criança balizada no texto das Dcneis (Resolução CNE Nº05/2009).

O documento das OCEIs define a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (ARACRUZ, 2016, p. 18).

Nesses trechos, compreendemos que, nas OCEIs, as crianças aparecem concebidas como protagonistas de suas histórias. Essa forma de concebê-las é replicada nas DCENIs que também mencionam que elas aprendem por meio de experiências e que, por isso, as atividades propostas pelo professor nos espaços educativos são fundamentais. Essa concepção de sujeito dialoga com a abordagem sócio-histórico-cultural.⁶⁹

É importante mencionar que, no documento OCEIs, encontramos a instituição de Educação Infantil referenciada como escola e instituição; entretanto, com todas as duas ocorrências, o documento afirma que o propósito final das orientações é o desenvolvimento humano, que só acontecerá quando houver a aprendizagem pela criança.

Em linhas gerais, não se pode negar que houve um grande avanço nas OCEIs, por considerar a criança como protagonista de suas próprias ações, participante ativa na história, construindo e produzindo cultura. Nesse processo de desenvolvimento, o texto não desconsidera que a criança constrói sua história por meio da linguagem, o que nos leva a identificar uma aproximação das OCEIs também com um pressuposto da perspectiva bakhtiniana, que afirma que a linguagem tem uma fundamental importância, pois, por meio dela, a consciência, o pensamento, o sujeito, tudo é constituído em sua integridade.

⁶⁹ Abordagem sócio-histórico-cultural fundamentada no materialismo dialético, propõe um sujeito social, histórico, ativo, transformador, criador de significações. Essa teoria fundamentou os estudos de Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e os estudos de Michael Bakhtin sobre a linguagem (FREITAS, 2013).

Vale ressaltar, ainda, que, em fragmentos como esses, é possível notar aproximações das OCEIs com os estudos de Kramer, Nunes e Corsino (2011), que também reconhecem as crianças como sujeitos produtores de cultura, agindo, modificando e se modificando ao longo do processo histórico, dando sentido ao mundo, superando as condições naturalmente estabelecidas por meio da linguagem.

Com base nessas colocações, é possível afirmar que as OCEIs foram endereçadas ao corpo de profissionais responsáveis pela Educação Infantil em diferentes instâncias. No que se refere aos profissionais denominados professores referências, fica evidenciado que o documento busca orientá-los para o desenvolvimento de práticas que oportunizem às crianças vivenciar experiências diversificadas, que possam favorecer a sua formação nos aspectos já referenciados pelos documentos nacionais, e aproximá-las de posições defendidas por pesquisadores do campo da Educação Infantil, que vêm participando das políticas nacionais por meio de assessorias na produção de orientações para as instituições de Educação Infantil.

É oportuno lembrar que a pesquisa buscou investigar as concepções de leitura e de escrita que fundamentam as OCEIs e se apresentam como balizadoras das orientações para o trabalho com a linguagem na Educação Infantil do município. Nesse sentido, principalmente ancorados na perspectiva bakhtiniana, consideramos fundamental analisar como o documento articula a formação da criança como um sujeito de direitos e, no caso específico, de direitos de desenvolver a capacidade de uso da linguagem, concepções de leitura e de escrita que estejam em consonância com esse propósito. Sendo assim, no próximo item, apresentaremos a proposta de trabalho com a leitura e com a escrita orientadas nas OCEIs.

5.2 O trabalho com a leitura e a escrita nas OCEIs

Com intuito de investigar as concepções de leitura e escrita que fundamentam as OCEIs, neste subtítulo analisaremos o trabalho com a leitura e a escrita proposto nas *Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de*

Aracruz que fazem parte do oitavo capítulo do documento. O capítulo intitulado *Linguagem oral e escrita e o desenvolvimento de suas práticas sociais: experiências da escuta, fala pensamento e imaginação* refere-se ao campo de experiências da BNCC/2016, que está no subtítulo do capítulo: *Escuta, fala, pensamento e imaginação* (BRASIL, 2016). O oitavo capítulo das OCEIs traz objetivos de aprendizagem da criança (ANEXO E), utilizando os objetivos de aprendizagem da BNCC/2016 (ANEXO B), e conforme afirmam, com “[...] alguns ajustes necessários ao contexto de nossa rede” (ARACRUZ, 2016, p. 32).

Os objetivos de aprendizagem nas OCEIs estão subdivididos em duas faixas etárias (etapa de 0 a 2 anos e etapa de 3 a 5 anos), já na BNCC/2016 são subdivididos em três faixas etárias (bebês – 0 a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas – 4 anos a 6 anos e 2 meses). Dessa forma, apresentaremos, nos Quadros 6 e 7, os comparativos entre a BNCC/2016 e as OCEIs.

Quadro 6 – Comparação entre os objetivos de aprendizagem das OCEIs para as crianças de zero a dois anos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC/2016

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA A ETAPA DE 0 A 2 ANOS OCEIs	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E 11 MESES (BNCC/2016) BEBÊS (0 a 1 ano e 6 meses)
Reconhecer quando chamam seu nome e os nomes das pessoas com quem convive	Reconhecer quando chamam seu nome e os nomes das pessoas com quem convive
Apreciar a escuta de histórias	Apreciar a escuta de <u>pequenas</u> histórias
Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar	Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar
Participar de diálogos, usando movimentos expressivos, gestos, balbucios e fala	Participar de diálogos, usando movimentos expressivos, gestos, balbucios e fala
Dialogar, por meio de sua linguagem, com apoio dos adultos, sobre diferentes assuntos em rodas de conversa e brincadeiras	
Participar de situações de registro de experiências pessoais e de atividades realizadas na escola em grupo, com apoio do adulto, por meio de fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não)	

Fonte: Organizado pela autora com informações retiradas das OCEIs (ARACRUZ, 2016, p. 32) e BNCC/2016 (BRASIL, 2016, p. 74).

Vimos, no Quadro 6, que as OCEIs apresentam seis objetivos de aprendizagem

para a etapa de zero a dois anos. Quatro são duplicados da BNCC/2016, apenas com a exclusão da palavra “pequena” em apenas um objetivo. Além desses, são incluídos dois objetivos de aprendizagem ampliando a intencionalidade pedagógica das interações e brincadeiras propostas nas instituições de Educação Infantil.

Quadro 7 – Comparação entre os objetivos de aprendizagem das OCEIs para as crianças de três a cinco anos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC/2016 (continua)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA A ETAPA DE 3 A 5 ANOS (OCEIs)	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS DE 3 ANOS E 11 MESES A 6 ANOS E 2 MESES (BNCC/2016)	
	CRIANÇAS BEM PEQUENAS 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	CRIANÇAS PEQUENAS 3 anos e 11 meses a 6 anos e 2 meses
Dialogar sobre diferentes assuntos em rodas de conversa e brincadeiras	Dialogar sobre diferentes assuntos em rodas de conversa e brincadeiras	
Registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não)		Registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não)
Ditar textos orais ao/à professor/a, individualmente ou em grupo		Ditar textos orais ao/à professor/ a, individualmente ou em grupo
Criar novos elementos para as histórias que ouve	Criar novos elementos para as histórias que ouve	
Produzir suas próprias escritas, convencionais ou não, em situações com função social significativa		Produzir suas próprias escritas, convencionais ou não, em situações com função social significativa
Levantar hipóteses sobre textos escritos sobre as características da escrita: frases, palavras, espaços em branco, sinais de pontuação e outras marcas, compreendendo que a escrita é uma representação da fala		Levantar hipóteses sobre textos escritos sobre as características da escrita: frases, palavras, espaços em branco, sinais de pontuação e outras marcas, compreendendo que a escrita é uma representação da fala

Quadro 7 – Comparação entre os objetivos de aprendizagem das OCEIs para as crianças de três a cinco anos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC/2016 (conclusão)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA A ETAPA DE 3 A 5 ANOS (OCEIs)	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO CRIANÇAS DE 3 ANOS E 11 MESES A 6 ANOS E 2 MESES (BNCC/2016)	
	CRIANÇAS BEM PEQUENAS 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	CRIANÇAS PEQUENAS 3 anos e 11 meses a 6 anos e 2 meses
Expressar seus sentimentos e opiniões, usando a linguagem verbal	Expressar seus sentimentos e opiniões, usando a linguagem verbal	
Criar sons, rimas e gestos em brincadeiras de roda e outras	Criar sons, rimas e gestos em brincadeiras de roda e outras <u>brincadeiras</u>	
Relatar, de modo expressivo, experiências e fatos acontecidos, histórias de livros, filmes ou peças teatrais	Relatar, de modo expressivo, experiências e fatos acontecidos, histórias de livros, filmes ou peças teatrais	
Inventar enredos para brincadeiras, poemas, canções, roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos e os personagens		Inventar enredos para brincadeiras, histórias, poemas, canções, roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos e os personagens

Fonte: Organizado pela autora com informações retiradas das OCEIs (ARACRUZ, 2016, p. 32) e BNCC/2016 (BRASIL, 2016, p. 74).

No Quadro 7, apresentamos os objetivos de aprendizagem das OCEIs para a etapa de três a cinco anos, propondo uma comparação com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC/2016 para as crianças de três anos e onze meses a seis anos e dois meses. Vejamos que as OCEIs apresentam dez objetivos de aprendizagem para a etapa de três a cinco anos, sendo todos duplicados da BNCC/2016.

Sobre os objetivos de aprendizagem do documento municipal, observamos que diversas vezes orientam os professores esclarecendo que as crianças devem “[...] participar de rodas de conversa, relatos de experiências, contação e leitura de histórias e poesias, construção de narrativas [...]” (ARACRUZ, 2016, p. 20).

Ao pensar a Educação como direito, entendemos as OCEIs no sentido de fomentar intenções do professor de garantir práticas de leitura e de produção textual por meio da escuta de textos lidos pelos professores, mas também por

meio da produção oral. Dessa forma, em algum momento de suas interações e brincadeiras na instituição de Educação Infantil, a criança deverá participar de experiências que promovam a “contação e leitura de histórias infantis e poesias”, provavelmente por meio da mediação do professor.

A utilização do verbo “participar” nos leva a acreditar que o documento, nessa parte, explicita para o professor a intenção de ele se colocar junto às crianças e de desencadear processos dialógicos, por meio das práticas de leitura e de produção. Desse modo, é possível inferir que o texto busca incentivar a prática pedagógica que valorize a participação das crianças por meio de diálogos com o professor e com vários textos: os lidos e os produzidos oralmente nesses momentos.

Com base nessas características do texto das OCEIs, fica evidente que o documento se coloca como orientador do trabalho com a leitura e direcionador de práticas pedagógicas, o que se evidencia por meio de orientações de inserção das crianças em práticas de leitura recorrentes nas instituições de Educação Infantil, como a contação de histórias e brincadeiras infantis. Assim, notamos que, por esses trechos, o documento busca reforçar o papel do professor como o profissional responsável para observar, planejar, propor e avaliar as experiências das crianças no contexto educativo. Desse modo, o professor parece ser tido também como protagonista do acontecimento educativo, mediando as interações e brincadeiras que acontecem nas instituições de Educação Infantil, a fim de que cada criança tenha os seus direitos de aprender garantidos.

Nos objetivos de aprendizagem das OCEIs, chama-nos a atenção a subdivisão das faixas etárias, pois, na BNCC/2016, os objetivos de aprendizagem são divididos em três faixas etárias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses). Já nas OCEIs, está dividido em dois grupos, que chamam de etapas: crianças de zero a dois anos e crianças de três a cinco anos.

Na divisão das faixas etárias da BNCC/2016, ao dividir os bebês e as crianças bem pequenas, estão se referido à “creche”, e as crianças pequenas, à “pré-escola”. Essas modalidades da Educação Infantil estão previstas tanto no art. 208 da *Constituição Federal (1988)*, como no art. 30 da LDBEN nº 9394/96, que dispõe sobre a oferta da Educação Infantil nas faixas etárias de crianças até três anos na creche e de quatro a cinco anos nas pré-escolas.

Nas OCEIs, ainda sobre a divisão etária, vemos que as crianças de três anos estão avançadas na segunda etapa, junto às crianças de quatro e cinco anos. Acreditamos que essa organização, não prevista nas leis, desfavorece as crianças de três anos por vários motivos. Primeiramente, pelo fato de as leis regerem várias dimensões, principalmente as questões de ordem financeiras, pois alguns recursos são destinados especificamente às creches (como o Programa Brasil Carinhoso), e outros à pré-escola, conforme números encontrados no censo escolar. Dessa forma, onde ficariam essas crianças de três anos na organização das escolas da rede municipal de Aracruz?

Outra questão que merece análise são os objetivos de aprendizagem das OCEIs que atendem às crianças de três a cinco anos. Como vimos acontecer no Ensino Fundamental,⁷⁰ acreditamos que esse é um avanço desnecessário, ao considerar que as crianças de três anos são pequenas e requerem maiores cuidados e atenção, além de compreender que as atividades propostas na pré-escola exigem capacidades que, muitas vezes, ainda não foram desenvolvidas nessa faixa etária.

A BNCC/2016 e o texto de Baptista (2010) fundamentaram os estudos⁷¹ e a construção das OCEIs, abordando questões sobre o trabalho com a leitura e a escrita na formação continuada dos professores de suporte pedagógico e professores assessoradas pela CE CEDAC. O texto final do oitavo capítulo do documento, publicado nas OCEIs, foi elaborado pela equipe da Semed e dos

⁷⁰ Referimo-nos às crianças que antes estavam nas pré-escolas, a partir da Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, obrigando a matrícula nessa etapa do ensino a partir dos seis anos de idade.

⁷¹ Essa informação é baseada em nossos registros pessoais da época em que participamos, como professora da rede municipal, dessas formações continuadas.

assessores da CE CEDAC, contando com dez páginas, além de instrumentos de utilização do professor de Educação Infantil em seus anexos.

Na parte inicial do texto, é abordada a linguagem, subdividindo o assunto ora sobre trabalho com a “linguagem escrita”, ora sobre “as experiências leitoras” (ARACRUZ, 2016, p. 57). A palavra linguagem(ns) aparece em 91 ocorrências ao longo do documento, porém sobre a linguagem verbal, que abrange a linguagem oral e escrita, encontramos 30 ocorrências, localizadas no oitavo capítulo.

É importante chamar a atenção para esse aspecto, pois é indicativo de que se compreende no documento a presença de diversas linguagens participantes da cultura infantil, e que o documento OCEIs as reconhece. Sobre a linguagem, o documento descreve:

Enquanto as crianças se desenvolvem, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo. Elas obtêm informações, vivem emoções, têm experiências. Enquanto aprendem, avançam em seus processos de *subjetivação*. Tudo isso se passa desde muito cedo, quando o bebê aprende a expressar suas necessidades e desejos. O desenvolvimento da linguagem e da imaginação faz parte desse processo (ARACRUZ, 2016, p. 57, grifo nosso).

No trecho, fica evidente que as OCEIs consideram que a criança se desenvolve a partir das experiências que realizam no mundo sem a mediação do outro. Ao nascer, as crianças aprendem a manifestar seus desejos, suas vontades, suas necessidades, a partir das relações que elas estabelecem no e com o mundo. É nessas relações que as crianças desenvolvem a linguagem e a imaginação, processos que fazem parte da constituição da subjetividade. Nesse sentido, o documento produzido parte do pressuposto de que as crianças aprendem por meio da relação sujeito x objeto e, por aprenderem sem a mediação do outro, desenvolvem-se.

Desse modo, parece que as OCEIs, nessa passagem do texto, remetem à perspectiva bakhtiniana que concebe a linguagem como processo de interação verbal, que se efetiva pela enunciação, ou seja, por meio do diálogo com os outros e com a realidade social, histórica, cultural. Nessa perspectiva, a

apropriação de linguagem se efetiva em um processo discursivo, como produto das relações sociais num processo sócio-histórico, com a participação dos outros sujeitos com os quais a criança dialoga. Sem o outro, sem a comunicação, para Bakhtin (VOLOCHINÓV, 2017), só existirá o enunciado monológico, havendo apenas a tradução das expressões do falante, sem que haja uma compreensão ideológica que considere a significação dos enunciados materializados na linguagem.

Acreditamos que o trabalho com a linguagem na Educação Infantil, ao partir desse pressuposto, considera a criança como um falante desde o primeiro momento em que ela vem ao mundo. Portanto, isso faz com que se acredite que, nas práticas na Educação Infantil, devam ser priorizadas diferentes experiências que insiram as crianças na comunicação como protagonistas de suas falas desde cedo.

Sob essa perspectiva da linguagem, as conversas infantis e as produções discursivas (orais e escritas) são consideradas práticas sociais de produção de sentidos. Por isso, as OCEIs, assim como os documentos nacionais, priorizam, nos textos enunciados, sob a forma de documentos oficiais, a defesa da importância de, na Educação Infantil, na prática pedagógica, o professor se colocar como mediador e instaurador de diálogos entre a criança e os objetos culturais. Nessa direção, o documento OCEIs define orientações para o trabalho com a leitura e a escrita para as instituições escolares de Educação Infantil.

5.2.1 A leitura nas OCEIs

Em um primeiro movimento, para analisar a concepção de leitura nas OCEIs, fizemos uma busca no documento para localizar as ocorrências desse termo no texto. Localizamos 47 recorrências com a palavra “leitura(s)” e três para a expressão “experiência leitora”. Todas aparecem vinculadas ao trabalho com a leitura. Em seguida, reportamo-nos aos trechos em que se encontram orientações ao professor sobre o trabalho com a leitura, e as selecionamos no Quadro 8 a fim de identificar as concepções de leitura que ancoram as OCEIs. Nesse mesmo quadro, elencamos algumas partes do texto com o objetivo de

compreender a abordagem de leitura que fundamenta as propostas do documento.

Quadro 8 – Informações retiradas das OCEIs sobre a leitura (continua)

Página	Trecho do documento
57	A leitura não deve ser vista como um meio para alguma coisa, posto que ela tem em si seus conteúdos próprios
57	A própria experiência leitora é o conteúdo mais importante na Educação Infantil
57	As crianças precisam viver a leitura porque o conteúdo está na sua prática
58	Os conteúdos da leitura, para serem apropriados pelas crianças, não pressupõem “maturidade” ou pré-requisitos
	Por isso, recomenda-se que a criança tenha acesso a textos, pois são capazes de compreendê-los, e é justamente por isso que se deve lê-los, permitindo às crianças a oportunidade da produção de sentidos próprios
58	Ao ouvir a leitura em voz alta feita pelo professor, as crianças podem se apropriar de conhecimentos e atitudes sobre a leitura, sem que de fato elas saibam ler convencionalmente
58	Quando escutam leituras feitas pelos professores, as crianças têm a oportunidade de desenvolver sua capacidade leitora durante a leitura em voz alta, não se fazendo necessário interromper a leitura com checagens da interpretação ou da compreensão das crianças
58	[sobre as crianças] Elas percebem que tipo de textos o professor gosta de ler, os autores têm seu próprio universo, as conversas que se tem após a leitura de um texto. Também desenvolvem, pouco a pouco, comportamentos leitores que observam nas atitudes dos adultos que leem. Por isso, é tão importante que tenham na escola momentos diários de encontro com os livros e seus leitores
58	O trabalho com a leitura deve ser acompanhado do trabalho com a escrita e a oralidade em contextos significativos para elas
59	[...] leitura e escrita como prática social
62	Organizar momentos de ler histórias para as crianças, desde bebês
63	Organizar biblioteca de sala e assegurar momentos para que as crianças possam explorar os livros
63	Organizar roda de leitura de histórias de diferentes gêneros
63	Organizar roda de apreciação e indicação de livros e histórias
63	Organizar momentos de ler e brincar a partir de textos memorizados, tais como letras e músicas, brincadeiras cantadas, parlendas etc
63	Selecionar acervos literários e garantir a roda de leitura diária para todas as crianças, a fim de que possam ter uma boa referência, observem e se apropriem dos comportamentos leitores
64	Diferenças entre ler e contar histórias [título de um pequeno texto]
64	[...] necessário esclarecer que a contação de histórias trabalha conteúdos diferentes da leitura
64	Já a leitura cria uma situação completamente diferente, mediada pelo professor ou outro adulto, que empresta sua voz a um autor que não se faz presente
64	[para o professor planejar] Organização de espaço aconchegante e acolhedor para a roda de leitura, para o canto de leitura, para a biblioteca
64	[para o professor planejar] Prever um tempo que acolha toda a experiência leitora, antes, durante e depois da enunciação do texto
64	[para o professor planejar] Ter clareza da sua escolha e demonstrar às crianças os seus critérios e motivações para a seleção do livro que foi lido (comportamento leitor)
64	[para o professor planejar] Conhecer e se preparar para a leitura a ser feita para as crianças: entonação, acentuação, pausas na leitura

Quadro 8 – Informações retiradas das OCEIs sobre a leitura (conclusão)

Página	Trecho do documento
64	[para o professor observar] A progressiva atenção da criança durante a leitura e como desenvolve a escuta atenta
64	[para o professor observar] Se a criança está confortavelmente acolhida durante o tempo da leitura
64	[para o professor observar] Como, onde e quando as crianças gostam de ouvir leituras
64	[para o professor observar] Se a qualidade dos textos oferecidos às crianças contribuem para a evolução da compreensão leitora e dos comportamentos leitores
65	[para o professor planejar] O melhor momento para a leitura (antes do parque, depois do almoço), a partir da experiência e avaliação das equipes educadoras
65	[para o professor planejar] Como apresentar a leitura: como motivar, contextualizar, sensibilizar, instigar
65	[para o professor planejar] Momentos para conversar e apreciar o livro depois da leitura: estimular as crianças a escolher os trechos que gostam mais, o que sentiram, o que pensaram, relações com suas experiências de vida

Fonte: Organizado pela autora com informações retiradas nas OCEIs (ARACRUZ, 2016).

Ao analisar as propostas de planejamento para o professor, sugeridas nas páginas 64 e 65 das OCEIs, constatamos que há uma atenção para a compreensão do texto. Alguns trechos do documento orientam o professor a propor para as crianças textos que contribuam para a evolução da compreensão leitora e dos comportamentos de leitores.

As orientações sugerem que o professor planeje momentos de apresentação da leitura com motivação, contextualização, possibilitando o desenvolvimento da sensibilidade e instigando o interesse das crianças para participar da escuta e do diálogo com o texto. Nesse sentido, o documento materializa proposta que incentiva o professor a planejar momentos para conversar e apreciar os livros após a leitura, estimulando as crianças a escolher trechos que mais gostam, a dizer o que sentiram, a pensar e relacionar o texto com suas experiências de vida.

Esses direcionamentos sobre o trabalho com a leitura se mostram, no documento, em trechos como este:

Elas [as crianças] percebem que tipo de textos o professor gosta de ler, os autores têm seu próprio universo, as conversas que se tem após a leitura de um texto. Também desenvolvem, pouco a pouco, comportamentos leitores que observam nas atitudes dos adultos que leem. Por isso, é tão importante que tenham na escola momentos diários de encontro com os livros e seus leitores (ARACRUZ, 2016, p. 58).

A afirmação de que as crianças percebem os tipos de textos lidos pelo professor, os autores do documento, por meio da “conversa após o texto”, indicam a importância que o documento atribui a momentos que incentivam as falas das crianças, a participação delas em práticas que motivem o diálogo sobre o texto. Porém, consideramos que o documento, ao se referir à possibilidade de elas terem “comportamentos leitoras”, pode contribuir para o entendimento de que a leitura seja um momento de mera encenação dos adultos para que as crianças imitem suas performances nas instituições escolares.

Consideramos importante que o documento explicita o que está sendo denominado por “comportamentos leitores”, para que os profissionais possam ter condições de organizar práticas de leitura de textos que valorizem reflexões sobre a historicidade dessas práticas e sobre as condições em que a leitura se efetiva, tanto na escola como fora dela.

Vale chamar a atenção também para trechos que orientam o planejamento do professor, para que ele atribua importância aos “[...] momentos para conversar e apreciar o livro depois da leitura: estimular as crianças a escolher os trechos que gostam mais, o que sentiram, o que pensaram, relações com suas experiências de vida” (ARACRUZ, 2016, p. 65).

Em trechos como esse, que orientam a prática do professor, vê-se claramente que o documento OCEIs se preocupou em orientar esse profissional para trabalhar com práticas de exploração do texto recorrentes na história do ensino da leitura. Pelo trecho, é tida no documento como prática incentivadora da leitura a conversa sobre o texto, por meio da indicação, por parte das crianças, de trechos preferidos e da apresentação de opiniões e relações do texto com experiências pessoais.

Podemos entender que o documento OCEIs, desse modo, induz, por meio desse tipo de orientação ao professor, a instauração de processo de construção de significados sobre o texto. No entanto, é importante chamar a atenção para o fato de que apenas conversar sobre os trechos preferidos e sobre as relações do texto com a sua experiência de vida pode limitar a atividade de compreensão,

reduzindo o processo de significação a preferências e experiências pessoais.

Para a abordagem cognitivista (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009) e na concepção psicogenética (BECALLI; SCHWARTZ, 2014), a leitura é relacionada com a possibilidade de construção de significados que o leitor tem ao interagir com o texto. O ato de ler é um momento de construção de significados já determinados pelo autor. O texto é o local onde se encontram as informações e mensagens deixadas pelo autor.

O leitor pretende retomar o significado do autor, procurando suas marcas textuais deixadas no texto, por meio da compreensão textual. Para a construção dos significados do texto, considera-se o desenvolvimento cognitivo do leitor e as experiências que ele adquiriu na vida. A compreensão do texto é realizada por meio de estratégias cognitivas, como percepção, inferência, memória etc.

O professor, nessa abordagem, é um leitor que se comporta devidamente mediante o texto, para que as crianças possam ter um bom exemplo de comportamento leitor. Ele dará os passos estimulando as crianças a perceber os significados do texto, as marcas deixadas pelo autor por meio das estratégias de leitura. A construção de significados se limita à compreensão do texto.

Na abordagem discursiva (GONTIJO; SCHWARTZ, 2009) ou na concepção histórico-cultural (BECALLI; SCHWARTZ, 2014), a leitura é pensada como produção de sentidos que não estão explícitos ou existentes no texto, pois se constituem em um momento da interação que acontece entre o autor, o leitor e os outros sujeitos que se fazem presentes nele. A produção de sentidos vai além da ideia de construção de significados, pois está vinculada à concepção de dialogismo, de diálogo entre os discursos produzidos pelo autor no ato da escrita e os discursos apresentados pelos leitores no momento da leitura. Assim, podem se completar, discordar e/ou se intercruzar no movimento polifônico.

Logo, o texto é o lugar de produção de sentidos, de compreensão, de expressão, de posicionamento e de constituição de sujeitos. O texto não se reduz somente ao leitor, mas também abrange a interação dialógica entre todos os envolvidos

nesse contexto. Para a produção de sentidos, o leitor precisa mais que a compreensão textual que exige dele estratégias cognitivas; precisa de um arcabouço cultural. O leitor faz a interação entre os conhecimentos linguísticos, textuais e sociais, interagindo com o texto. O professor, por sua vez, é o mediador nessa relação discursiva, levando os alunos a refletir sobre os efeitos de sentidos produzidos sobre o leitor.

Portanto, as atividades propostas de leitura devem possibilitar que a criança explore as circunstâncias de produção do texto, os aspectos éticos, estéticos, políticos, as representações que contribuem para a constituição do sentido do texto e discussão crítica. Essa abordagem possibilita a formação da criança como processo de significação social, oportuniza a formação de sujeitos críticos, participativos, criativos, históricos, capazes de superar sua condição natural por meio da linguagem.

A riqueza do trabalho com a leitura na abordagem discursiva se dá pelo fato de que todos os conhecimentos são usados para a produção de sentidos do texto. As crianças são chamadas a conhecer o autor, seu contexto de produção, os personagens, as possibilidades de escolhas, observar as pistas do autor, acionar outros conhecimentos para a produção de sentidos. Cabe ao professor mediar esse caminho de interação com o texto e o contexto

Notamos que são muitas as orientações que se preocupam com o comportamento do professor e da criança no momento da leitura do texto, conforme evidenciam estes trechos, que orientam, inclusive, a organização do ambiente tido como favorável a práticas de leitura:

Organizar biblioteca de sala e assegurar momentos para que as crianças possam explorar os livros [...];
Organizar roda de leitura de histórias de diferentes gêneros [...];
Organização de espaço aconchegante e acolhedor para a roda de leitura, para o canto de leitura, para a biblioteca [...];
Ter clareza da sua escolha e demonstrar às crianças os seus critérios e motivações para a seleção do livro que foi lido (comportamento leitor) [...];
Conhecer e se preparar para a leitura a ser feita para as crianças: entonação, acentuação, pausas na leitura [...];
[observar] Se a criança está confortavelmente acolhida durante o tempo da leitura (ARACRUZ, 2016, p. 57-65).

Consideramos importantes as orientações descritas, mas compreendemos que há no documento a preocupação também em orientar o comportamento leitor do professor, ao apontar a necessidade de ele se preparar para ler o texto com entonação, observando a pontuação e as pausas. Parece que o documento parte do pressuposto de que se encontram nas instituições professores que não se organizam previamente para o trabalho com a leitura.

É interessante pontuar ainda que as orientações são expressas com a conotação de levar o professor a notar a necessidade de prender a atenção do aluno nas práticas de leitura por meio da organização do ambiente da sala de aula e da sua performance ao ler. Acreditamos que esses aspectos são importantes, mas não são suficientes para que o professor compreenda que a criança demanda vivenciar experiências de leitura que transcendam a retomada de ideias do texto lido com base em opiniões ou vivências pessoais. É preciso que os profissionais da Educação Infantil tenham clareza de que a leitura é um processo dialógico em que o leitor produz sentidos sobre o texto, recuperando a sua historicidade, as condições em que foi produzido, os endereçamentos e as finalidades.

Entendemos que compreender a leitura como produção de sentidos do texto possibilitará um trabalho diferenciado na Educação Infantil que oportunize a formação de sujeitos críticos e participativos desde a inserção inicial das crianças no processo de escolarização. Para isso, seria importante que as OCEIs tivessem também explicitadas orientações aos professores para que eles pudessem se apropriar de conhecimentos teóricos sobre as diferentes abordagens de leitura e as implicações pedagógicas de cada uma delas para a organização do trabalho com o texto.

Sobre a “produção de sentidos”, há um trecho nas OCEIs que recomenda que “[...] a criança tenha acesso a textos, pois são capazes de compreendê-los, e é justamente por isso que se deve lê-los, permitindo às crianças a oportunidade da produção de sentidos próprios” (ARACRUZ, 2016, p.57). No entanto, as OCEIs não orientam sobre os tipos de atividades que poderiam levar a criança à produção de sentidos ao dialogar com textos.

Com base nessas informações, parece que as OCEIs se fundamentam numa concepção de leitura como processo de compreensão de significados do texto lido. Essa forma de conceber a leitura é pressuposto de abordagens cognitivistas que valorizam a construção dos significados determinados pelo autor. Desse modo, as OCEIs parecem se distanciar dos princípios teóricos da abordagem discursiva.

5.2.2 A escrita nas OCEIs

Passando às análises sobre a linguagem escrita, localizamos 102 recorrências da palavra “escrita(s)”,⁷² das quais 57 se encontram em trechos que enfatizam orientações ao professor sobre o trabalho com a escrita da criança. No APÊNDICE F, elencamos essas partes do texto que nos possibilitam compreender a concepção de escrita que orienta o documento.

Ao comparar o quantitativo de recorrências das palavras leitura e escrita, verificamos que há no texto do documento 27 orientações a mais sobre a escrita do que sobre leitura. Constatamos que os textos referentes à escrita expressam preocupação em orientar o que “não fazer” em relação ao trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. Vejamos alguns trechos que apresentam essa preocupação:

Para que o trabalho com a linguagem escrita não se torne uma tarefa enfadonha para as crianças, é necessário que desde a Educação Infantil a linguagem escrita assuma o seu papel de atividade produtora de sentido. Por isso, recomenda-se que a criança tenha acesso a textos, pois são capazes de compreendê-los, e é justamente por isso que se deve lê-los, permitindo às crianças a oportunidade da produção de sentidos próprios.

O trabalho com a linguagem escrita é *muito mais abrangente* do que a apresentação das letras do alfabeto ou famílias silábicas; (ARACRUZ, 2016, p. 57).

[...]

As crianças *não* utilizarão tudo o que sabem nas escritas de próprio punho mediante tarefas prontas ou lições artificiais, impressas em folhas mimeografadas ou xerocopiadas, mas sim, nos contextos de práticas sociais de escrita.

[...] o objetivo *não* é que a criança finalize o processo de alfabetização na Educação Infantil, mas que ela pense sobre a escrita (ARACRUZ, 2016, p. 58).

⁷² A palavra “escrita(s)” é localizada em frases em que os autores se referem a título de capítulos, a referências bibliográficas e à escrita do documento.

[...]

O que importa nesse momento *não* é a escrita em si, mas toda a situação que configura o uso da linguagem, ou seja, prática de exercício da linguagem escrita (ARACRUZ, 2016, p. 65).

Acreditamos que isso se deve à preocupação de evitar o trabalho com a escrita por meio de atividades prontas e descontextualizadas, com a intenção apenas da aquisição da base alfabética do sistema de escrita, uma vez que, o documento afirma que tais atividades eram rotineiras nas turmas de pré-escola, principalmente das crianças de seis anos, quando essas estavam na Educação Infantil.

No documento OCEIs, há materializado textualmente o repúdio a tais práticas, em trechos que afirmam que as crianças, ao fazerem as atividades “[...] tarefas prontas ou lições artificiais, impressas em folhas mimeografadas ou xerocopiadas” (ARACRUZ, 2016, p. 58), não estarão utilizando todos seus conhecimentos sobre o sistema de escrita, o que fica evidenciado em trechos como estes:

O trabalho com a leitura deve ser acompanhado do trabalho com a escrita e a oralidade em contextos significativos para elas. Na Educação Infantil as crianças constroem o sentido social que a escrita tem na vida. Criar contextos para experiência escritora das crianças é o trabalho da Educação Infantil, isso é condição para que elas possam pensar em como se escreve. As crianças não utilizarão tudo o que sabem nas escritas de próprio punho mediante tarefas prontas ou lições artificiais, impressas em folhas mimeografadas ou xerocopiadas, mas sim, nos contextos de práticas sociais de escrita (ARACRUZ, 2016, p. 58).

Em alguns trechos das OCEIs, notamos preocupações em motivar o professor a compreender como a criança escreve, o que é necessário fazer para a criança escrever etc. Nesses trechos, o foco do trabalho com a linguagem aparece centrado na criança, no que ela escreve e, portanto, na produção escrita, por meio de atividades como listas de palavras, calendários, textos mais disponíveis e familiarizados pelas crianças. Em algumas dessas partes, identificamos observações sobre o uso social da escrita, utilização de textos orais, opiniões das crianças, produção de textos coletivos, músicas, entre outros. Seguem abaixo alguns desses trechos:

As crianças não utilizarão tudo o que sabem nas escritas de próprio

punho mediante tarefas prontas ou lições artificiais, impressas em folhas mimeografadas ou xerocopiadas, mas sim, nos contextos de práticas sociais de escrita. Por exemplo:

- Quando brincam de escrever carta e de carteiro;
 - Quando se disponibilizam blocos para que as crianças brinquem de faz de conta;
 - Quando se monta um cantinho com letras móveis para que escrevam os nomes;
 - Bingos (nomes, palavras...);
 - Listas (nomes, brincadeiras, frutas...);
 - Leitura de textos variados (músicas, poesias, parlendas...)
- (ARACRUZ, 2016, p. 58).

Com base na perspectiva discursiva, entendemos que a escrita de um texto materializa uma enunciação. O texto não é um conjunto de palavras sobrepostas, mas uma unidade de significação que se constitui linguística e discursivamente em situações de interação verbal. Nesses termos, compreendemos que o trabalho com a escrita na Educação Infantil deve priorizar, além da leitura, a produção de textos (orais e escritos) de diversos gêneros, em situações de ensino organizadas com o objetivo de levar as crianças a fazerem uso da linguagem escrita em diferentes situações de comunicação. Ao escrever, produzimos enunciados que se expressam por meio de gêneros discursivos constituídos a partir de condições de produção textual.

De acordo com Geraldi (1997), é necessário considerar que a produção de texto envolve alguns aspectos que demandam ser levados em conta pelo sujeito da linguagem. Assim, como autor/produtor de texto, é preciso considerar:

[...] (a) se tenho o que dizer; (b) se tenho uma razão para dizer o que se tem a dizer; (c) se tenho para quem dizer o que se tem a dizer; (d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; (e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

O ato de escrever se constitui em um ato de produção de textos. Contudo, a partir das reflexões de Geraldi (1997), entendemos que as produções textuais das crianças não podem ser concebidas apenas como produções escritas, uma vez que elas são produtoras de textos orais mesmo antes de se apropriarem da linguagem escrita. Nesse sentido, entendemos que as OCEIs procuraram articular a escrita com a oralidade, o que mostra, de certa forma, proximidade de

se pensar a escrita como um *continuum* à linguagem oral.⁷³

Vale destacar que é consenso na Educação Infantil atribuir importância ao trabalho com a oralidade articulado com as atividades de escrita. Portanto, é preciso organizar atividades que propiciem aos alunos oportunidades de compreender as variedades do uso da fala,⁷⁴ a fim de entenderem a língua não como uma única forma de expressão e muito menos como um ato monológico de fala. É necessário ensinar as crianças que há diferentes formas de se expressar oralmente por meio da fala e da escrita fazendo uso da língua, e que isso se constitui em atividade de produção textual.

Esse entendimento favorece que a criança se veja como um sujeito que tem protagonismo nos processos discursivos. Dessa forma, notamos que algumas orientações propostas nas OCEIs expressam essa preocupação em ouvir as crianças, fazê-las protagonistas de suas falas para também trabalhar com a escrita em atividades de leitura, de produção de texto ou que se voltam para o sistema de escrita alfabética. Vejamos alguns trechos em que percebemos essa proposta de trabalho com a linguagem escrita articulada com a oralidade:

O trabalho com a leitura deve ser acompanhado do trabalho com a escrita e a oralidade em contextos significativos para elas (ARACRUZ, 2016, p. 58).

[...]

[objetivos de aprendizagem] Ditar textos orais ao/à professor/a, individualmente ou em grupo; Expressar seus sentimentos e opiniões, usando a linguagem verbal (ARACRUZ, 2016, p.61).

[...]

[o trabalho com a escrita] Organizar pequenos grupos para produzir textos coletivamente, exercitando assim os conhecimentos sobre linguagem escrita, mesmo antes de saber escrever convencionalmente; Apresentar diferentes produções orais e escrita, variações de brincadeiras, histórias e cantigas, valorizando as diversidades linguísticas regionais (ARACRUZ, 2016, p. 63).

Esses trechos mostram que as propostas de trabalho com a oralidade, com a

⁷³ Marcuschi (2008) apresenta várias perspectivas (perspectiva da dicotomia, a tendência fenomenológica de caráter culturalista, a perspectiva variacionista e a perspectiva sociointeracionista) que abordam sobre a relação entre a oralidade e a escrita. Ao afirmar que a relação entre a oralidade e a escrita se funda num *continuum*, Marcuschi (2008) baseia-se na perspectiva sociointeracionista que segue a linha discursiva do estudo da linguagem. Sob essa perspectiva, afirma que “As relações entre a fala e a escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2008, p. 34).

⁷⁴ É possível encontrar reflexões sobre a estrutura da conversação, como as variedades do uso da fala, por meio de vários autores, como Fávero, Andrade e Aquino (2007) e Geraldi (1997, 2010).

produção de textos verbais, devem acompanhar, ou até mesmo anteceder, as propostas com a produção de textos escritos. No entanto, é preciso mencionar que, a nosso ver, o documento demanda também deixar mais evidenciado que é fundamental sistematizar o trabalho com a oralidade, contemplando as variedades do uso da fala, os diferentes níveis da linguagem verbal (coloquial e formal), para que seja possibilitada a tomada de consciência de que a língua não é homogênea e monolítica, que a oralidade deve ser articulada com a escrita em uma relação mútua e entrelaçada de aspectos que constituem o processo de produção de sentidos.

No documento, há trechos em que se evidenciam, também, de forma mais específica, orientações que propõem a reflexão de aspectos necessários para a produção de textos:

Na Educação Infantil as crianças constroem o sentido social que a escrita tem na vida. Criar contextos para experiência escritora das crianças é o trabalho da Educação Infantil, isso é condição para que elas possam pensar em como se escreve (ARACRUZ, 2016, p. 58).

[...]

Quando recontam histórias, as crianças colocam em jogo conhecimentos sobre a linguagem escrita, como, por exemplo, um vocabulário específico, entonação, conjugações verbais e uso adequado de pronomes, entre outros (ARACRUZ, 2016, p. 58).

[...]

Por exemplo: Quando brincam de escrever carta e de carteiro; Quando se disponibilizam blocos para que as crianças brinquem de fazer de conta; Quando se monta um cantinho com letras móveis para que escrevam os nomes; Bingos (nomes, palavras...); Listas (nomes, brincadeiras, frutas...); Leitura de textos variados (músicas, poesias, parlendas...) (ARACRUZ, 2016, p. 58).

[...]

[o trabalho com a escrita] Organizar, nas rodas, momentos em que as crianças possam realizar recontos para os demais colegas, apoiando-se nos livros e colocando em uso os conhecimentos da linguagem escrita (ARACRUZ, 2016, p. 65).

Nesses fragmentos, é possível verificar a preocupação de apresentar sugestões de atividades que oportunizem às crianças (re)construir o sentido social da escrita, possibilitando a aprendizagem por meio de práticas pedagógicas com suportes textuais (listas, cartas, textos variados) e instrumentos de escrita (blocos de anotação), além de organização de momentos intencionais para refletir sobre “conhecimento da língua escrita”.

A partir dos princípios da perspectiva discursiva, acreditamos que a linguagem não é mera verbalização do pensamento, mas sim constitutiva de processos de interações verbais que se realizam em condições de produção. A oralidade passa a ser uma atividade linguageira, em que o sujeito interage com o outro, não uma mera verbalização de seus pensamentos. Dessa forma, na produção de textos, os conhecimentos da língua escrita não são elementos *a priori*, dados, mas se constituem parte do processo de produção.

Os conhecimentos da língua escrita são importantes na produção de textos escritos, mas não devem ser vistos como o principal meio de se chegar à produção de textos. A apropriação do sistema de escrita alfabético está nitidamente relacionada com o processo de alfabetização da criança. Contudo essa apropriação não é a alfabetização em si, nem tampouco necessariamente acontece na Educação Infantil.

Acreditamos na concepção de alfabetização proposta por Gontijo (2002, p.41), como “[...] um processo de inserção da criança no mundo da linguagem escrita”. Sendo assim, a alfabetização acontece desde a tenra idade, como um processo pelo qual a criança se insere historicamente no gênero humano (GONTIJO, 2002).

Defendemos que toda produção escrita é uma prática social, pois emerge da interação verbal entre sujeitos. Para Gontijo (2008), a alfabetização é uma prática em que se desenvolve também a consciência crítica. Portanto, a alfabetização não deve se restringir à apropriação do sistema de escrita alfabética, desconsiderando as práticas de leitura e de produção de textos.

O documento OCEIs orienta sobre como as crianças aprendem os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Vejamos o trecho a seguir que descreve a respeito do processo de aquisição da escrita pela criança:

Equivocadamente, muitos ainda pensam que primeiro as crianças precisam conhecer os sons das letras e os pedaços das palavras para, então, juntar esses sons, como se a maior dificuldade da criança fosse estabelecer essa relação entre o som e a grafia. Porém, não é o que acontece no processo de a criança descobrir a escrita. O conhecimento

sobre como as letras se organizam na palavra não é perceptivo, mas sim conceitual, e se dá porque a criança entende a composição das palavras (ARACRUZ, 2016, p. 59, grifo nosso).

O trecho traz a afirmação de que a palavra é uma organização de letras, reduzindo a linguagem a um sistema abstrato de formas, separando a língua da realidade em que ela é criada. Leva-nos a compreender que consideram a palavra como unidade principal da língua. Baseados na perspectiva bakhtiniana da linguagem, refutamos a ideia de que a unidade central da língua está na palavra, pois defendemos que a centralidade de realidade linguística se dá por meio do enunciado.

Como vimos, Bakhtin (VOLOCHINÓV, 2017) mostra que, nos estudos sobre a linguagem, prevalecem duas grandes tendências, que ele denominou de objetivismo abstrato e subjetivismo individualista, ou subjetivismo idealista. Os estudos desenvolvidos sob a égide do objetivismo abstrato concebem a língua como um sistema imutável, estável, de formas linguísticas; e os textos como enunciações monológicas constituídas por sujeito visto como isolado do contexto social (sujeito abstrato). Nessa corrente de estudos, a língua é compreendida como um sistema fechado, em que as relações entre signos são explicadas com base nas leis da Matemática. Os estudos que integram a corrente do objetivismo abstrato priorizam a palavra em detrimento do enunciado.

Já no conjunto de estudos que compõem o que o autor russo denominou como subjetivismo individualista, o homem é reconhecido como ser de linguagem, pensante e livre. As leis de desenvolvimento da linguagem são as psicológicas. Dessa forma, o texto é pensado isoladamente do contexto social, como se fosse uma produção apenas do indivíduo que o produz, sem levar em conta os diálogos desse sujeito com outros textos e com outros com quem também dialoga na produção do seu discurso em situações sociais de comunicação.

Tanto o objetivismo abstrato quanto o subjetivismo individualista/idealista negam o fundamento social e histórico constitutivo da língua. O pensamento bakhtiniano sobre a linguagem buscou mostrar que essas duas tendências do pensamento linguístico não contribuíram para a compreensão da complexidade que constitui

a linguagem como mediadora das interações entre os sujeitos usuários da língua, pois não levaram em conta que, nessas interações, por meio da linguagem, os sujeitos produzem sentidos que se materializam sob a forma de enunciado.

Bakhtin (2017, p. 176-177) destaca que a consciência subjetiva do falante não opera com a língua como um sistema abstrato de formas normativas e idênticas. Considerar a língua como um sistema dessa forma é concebê-la como uma abstração,

[...] obtida mediante um enorme trabalho realizado com uma certa orientação cognitiva e prática. O sistema é um produto de reflexão sobre a língua, sendo que essa reflexão de modo algum é realizada pela consciência do próprio falante e está longe de visar à fala imediata.[...] *para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível* (destaque do autor).

Com base nessas considerações, entendemos que o trabalho com a escrita na Educação Infantil orientado pelas OCEIs se fundamenta numa concepção de linguagem em que o sistema de escrita é visto como apartado das condições de produção do texto.

Esse entendimento se confirma a partir de trechos que explicitam a abordagem psicogenética ou cognitivista como fundamentação do documento. Segue abaixo um desses trechos:

Estudos recentes de Ferreiro (2009) afirmam que as crianças escutam as palavras no mundo como se fosse um acorde musical. Elas não pensam as palavras fragmentadas, em pedaços, mas as reconhecem em sua totalidade. É o exercício da escrita que faz com que a criança possa separar, compreendendo assim como se constitui o sistema de escrita. Portanto, o processo das crianças não parte dos sons para a escrita, mas sim o contrário, da escrita para a consciência do som. O processo das crianças não é da letra para a palavra e depois para o texto, mas sim, do texto para a palavra e a letra. Do maior para o menor e não do menor para o maior, como a cartilha pressupunha (ARACRUZ, 2016, p. 59, grifo nosso).

Como vemos, nesse trecho do documento, é explícita a posição de que a compreensão do sistema de escrita pelas crianças se dá a partir do exercício da escrita. No documento, afirma-se que é pela escrita que as crianças tomam consciência dos sons. Assim, nessa colocação, o documento parece referendar

uma perspectiva de trabalho com a escrita, que tem como pressuposto que a aprendizagem das unidades menores que compõem os textos, inclusive as relações sons e letras, pressupõe a consciência do som a partir da possibilidade de decomposição de textos em suas unidades menores. Bakhtin (2011, p. 306) nos mostra que

Quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre os enunciados antecedentes dos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcaram de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua. Todos esses fenômenos estão ligados ao todo do enunciado, e onde esse todo desaparece do campo de visão do analisador deixam de existir para ele.

Nesses termos, Bakhtin (2011) nos ajuda a compreender que o texto não pode ser pensado de forma isolada, por orações (frases ou palavras) como unidade da língua, caso contrário causaria estranheza, perdendo o fundamento principal da linguagem, a enunciação. Ao ensinar a criança por meio de frases ou palavras isoladas no texto, com a intenção de codificar e decodificar os sons das palavras, não consideraremos a linguagem em sua concretude.

É explícita, ainda, nesse e em outros trechos das OCEIs, a fundamentação nas teorizações de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a perspectiva psicogenética da língua, com base nas teorias construtivistas. A teoria da psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1999), apresenta uma compreensão sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita baseada na teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística.

Nessa perspectiva, a criança é considerada um sujeito cognoscente, ou seja, “[...] um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos de mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29). Com foco na criança que constrói seu conhecimento, a perspectiva psicogenética da língua considera que ela é capaz de construir hipóteses sobre a língua escrita.

A pesquisa das autoras com crianças de quatro a seis anos permitiu-lhes concluir que existem cinco níveis⁷⁵ sucessivos da evolução da escrita. Para essa compreensão, utilizaram um método de pesquisa que propunha às crianças a escrita de palavras de seu cotidiano, como seu próprio nome. Dessa forma, verificamos que as autoras utilizam a “palavra” como a unidade da língua escrita para a reflexão e construção das hipóteses de sua pesquisa.

Vejamos que o discurso de trabalho com as unidades menores da língua continua nas OCEIs, ao afirmar que

A criança escreve: Sem ter consciência dos sons; Juntando letras; Porque ela conhece a escrita no mundo; Comparando a própria escrita com o que ela vê ao seu redor.

As crianças vão tendo ideias, pensando, levantando hipóteses, e chega um momento em que elas entendem o conceito, constroem uma consciência fundada na compreensão conceitual e passam a escrever tudo. Nesse momento, destaca-se a importância do trabalho com a lista dos nomes das crianças da sala de aula, pois passará a observar a regularidade da escrita dos nomes, a combinação das letras, observando a lógica desse processo. Quando a criança compreende essa lógica, pode-se dizer que ela está alfabetizada (ARACRUZ, 2016, p. 63).

As listas de nomes, o trabalho com a combinação de letras, a comparação de suas produções escritas são provas de que os discursos enunciados nas OCEIs estão preocupados em primeiro lugar com a apropriação do sistema de escrita, secundarizando o trabalho com o texto. Ainda sobre isso, destacam que

Essa passagem, que comumente chamamos de processo de alfabetização, não precisa ocorrer necessariamente na Educação Infantil. Isso é uma meta do Ensino Fundamental. As crianças terão nos anos iniciais do Ensino Fundamental um tempo para descobrir isso. Se elas chegarem na escola sabendo a lista de nomes, terão um importante recurso para pensar muito mais adiante (ARACRUZ, 2016, p. 65).

Mesmo enfatizando que o processo de alfabetização não é prioridade da Educação Infantil, o documento propõe que os professores considerem propostas de atividades que priorizem o uso de listas de nomes, considerando

⁷⁵ Os níveis sucessivos da evolução da escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999) são: nível 1 – escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrever; nível 2 – ler coisas diferentes; nível 3 – reconhecer o valor sonoro de cada uma das letras que compõem uma escrita; nível 4 – passar da hipótese silábica para a alfabética; nível 5 – realizar escrita alfabética.

uma “[...] escrita estável (não varia plural, gênero, enfim, apresenta-se sempre de um mesmo jeito) [permitindo] às crianças pensarem sobre outras escritas, [servindo] como parâmetro para investigar as regularidades do sistema escrito” (ARACRUZ, 2016, p. 66).

Sobre as listas de nomes, Costa (2012), ao analisar a produção de textos numa classe de crianças de cinco anos da Educação Infantil, observa que é comum essa prática nas instituições de Educação Infantil, porém chama a atenção para o fato de que a produção de listas nas práticas sociais é um texto individual, como, no caso da produção de listas na sociedade, é uma escrita própria do sujeito que a produz.

Dessa forma, nas propostas educativas de trabalho com a escrita, o registro de listas pelas crianças é utilizado para apresentação aos pais em comparação com escritas anteriores da criança, no sentido de acompanhar seu desenvolvimento. Costa (2012, p. 91) conclui que “[...] a escrita da lista, em muitas situações, tinha finalidades comunicativas e, em outras, o objetivo era a aprendizagem das unidades da língua”. O trabalho com o texto vai muito além de sua fragmentação com foco na evolução da escrita da criança. Com base nas palavras de Geraldini (1997, p.135), acreditamos na

[...] produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

Quando falamos de escrita como produção de textos, não se trata somente de saber como se escreve ou quais conhecimentos linguísticos utilizamos para a escrita de textos, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e às situações a que se destina. O texto é o ponto de chegada e de partida, pois “[...] onde não há texto não há objeto de pesquisa e de pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 307).

Na produção de textos, devemos considerar os conhecimentos trazidos pelas crianças de seus outros contextos. Uma criança que brinca na rua de pipa, bola de gude e outras brincadeiras infantis com outras crianças pode trazer para a instituição de Educação Infantil vários conhecimentos apropriados nesse contexto, aprendidos nas suas relações com os outros, facilitando suas interações verbais nas rodas de conversas e nas brincadeiras.

Já uma criança cuja família exerce atividades de leitura e escrita, como pais professores e estudantes, pode ter maior familiaridade com a leitura e a escrita, a partir da mediação entre os livros e com adultos leitores e produtores de textos. Cabe ao professor propor experiências no cotidiano da Educação Infantil que valorizem ambos os sujeitos, compartilhando suas bagagens culturais e propondo novos conhecimentos acumulados na história da humanidade.

Nossas análises sobre as OCEIs nos leva a inferir que o trabalho proposto com a leitura e a escrita para a Educação Infantil do município de Aracruz é sustentado pela perspectiva da Teoria Psicogenética. Seguiremos, assim, para nossos diálogos finais. Neles buscaremos refletir sobre as conclusões a que chegamos sobre o contexto de construção das OCEIs por meio da assessoria do CE CEDAC e do trabalho de leitura e escrita proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz.

6 DIÁLOGOS FINAIS

Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estruturamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado.
(BAKHTIN, 2011, p. 355)

Os diálogos finais de nosso estudo não têm a intenção de responder a “todas” as perguntas que nos colocamos na trajetória de nossa pesquisa, mas sim de apresentar os sentidos produzidos por nós por meio das discussões nos grupos de estudos, das leituras, de estudos individuais, das análises do documento, das experiências vividas no PPGE e na vivência profissional, além dos esforços investidos nesta dissertação.

Conforme apresentamos nesta pesquisa, nosso objetivo principal de estudo foi investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, sustentado pelas Orientações Curriculares para Educação Infantil (ARACRUZ, 2016), documento produzido no período de 2014 a 2016, por meio da assessoria da instituição privada intitulada Comunidade Educativa CEDAC, na Secretaria Municipal de Educação do município de Aracruz.

O interesse particular por pesquisar as OCEIs deu-se por nossa participação na feitura do documento como autora e destinatária das orientações do enunciado. As questões que envolvem o trabalho com a leitura e a escrita, bem como a alfabetização, vêm de da experiência de 20 anos como professora de crianças de zero a oito anos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e também da atuação nos programas de formação para professores alfabetizadores e professores da Educação Infantil.

Questionamo-nos se a construção de orientações curriculares municipais para a Educação Infantil, assessorada por uma instituição privada, “[...] que busca repensar as práticas educacionais, a fim de dar referências mais claras às escolas na organização do trabalho pedagógico” (ARACRUZ, 2016, p.13), pode trazer propostas “repensadas” ao trabalho com a leitura e a escrita.

Ao investigar concepções de leitura e de escrita que fundamentam o trabalho proposto para a Educação Infantil do município de Aracruz, sustentado pelas OCEIs, verificamos que pouco se diferenciam das orientações que vêm sendo delineadas pelos documentos oficiais do MEC nos últimos 20 anos. Como vimos, as publicações oficiais do MEC que se direcionam aos profissionais da Educação Infantil têm orientado o trabalho com a linguagem verbal (leitura e escrita), com base no “letramento” que, conforme Stieg (2012) e Cornélio (2015), baseiam-se nos princípios do construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1999).

Esses documentos oficiais tem seus enunciados fundamentados em apropriações da Teoria Construtivista, porém com foco nas interações e experiências das crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil, propondo atividades de leitura em rodas de conversa, ambiente rico em enunciados escritos e práticas sociais significativas de leitura e escrita. No entanto, as pesquisas acadêmicas de Kramer, Nunes e Corsino (2011), Costa (2007) e Miguel (2015) mostram que esses discursos ecoam em dissonância nas instituições de Educação Infantil, pois mesclam as orientações propostas nos documentos oficiais com atividades voltadas à pré-escolarização e consideram o ensino dos conhecimentos linguísticos prioritário nas atividades de leitura e escrita.

O documento oficial que nos chamou a atenção foi a segunda versão da BNCC, que está intimamente ligada ao nosso objeto de estudo. Alguns aspectos aproximam os dois documentos, como: o contexto de criação, os autores envolvidos e a participação de instituições privadas na feitura. O processo de produção das OCEIs acontece entre 2014 e 2016, anos de discussões da Base Curricular Nacional.

Ao comparar as OCEIs com a BNCC/2016, verificamos que o documento municipal imprime o discurso do documento nacional. Por exemplo, “os objetivos de aprendizagem” são vistos como se apresentam na BNCC/2016, apenas com inclusão de alguns objetivos criados pelos autores. Como o documento foi concluído antes mesmo de a Base nacional ser homologada, acreditamos que são necessárias

mudanças no texto do documento, por exigência da Resolução que instituiu a BNCC.⁷⁶

A etapa da Educação Infantil na BNCC/2016 nitidamente foi apresentada com mais atenção do que a primeira versão da Base. Contudo, as implicações de se ter uma Base Nacional Comum Curricular para essa etapa é preocupação, principalmente pela perspectiva de proposições “comuns” a todas as instituições de Educação Infantil. A ideia de universalidade e uniformização que vem com a BNCC contradiz o que acreditamos ser mais apropriado para a Educação, que é a ideia de pluralidade e diversidade.

As brincadeiras e interações das crianças nos espaços educacionais da Educação Infantil são experiências impossíveis de serem moldadas, universalizadas, vendidas por instituições privadas. Como é possível um referencial curricular, nacional ou municipal, traçar acontecimentos, experiências, destinos de crianças antes mesmo de elas nascerem, de passarem pelo mesmo processo educativo?

Quanto à autoria do documento, evidenciamos que uma das assessoras da CE CEDAC, que participou da construção das OCEIs, também foi técnica assessora e assessora nas discussões sobre a BNCC/2016. Desse modo, percebemos que uma das vozes que perpassam as tramas do tecido discursivo das OCEIs é ecoada pelo contexto de produção da BNCC.

O envolvimento de uma instituição privada na construção das OCEIs nos intrigou, pois compreendemos que orientações curriculares deveriam ser construídas por aqueles que vivenciam cotidianamente a Educação. Como vimos, as intuições privadas vêm avançando sua atuação no contexto educacional de vários modos. Um deles é a construção de desenhos curriculares utilizando a proposta de formação continuada dos profissionais da Educação para imbricarem suas vozes nesses documentos.

Sobre o processo formativo dos professores por meio de uma instituição privada, percebemos que esse é um campo de disputa e, no município de Aracruz,

⁷⁶ A Resolução CNE nº 2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular e obriga Estados e municípios a adequarem suas orientações curriculares à BNCC até 2019 (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2018).

historicamente, é uma área de atuação privilegiada pelas Oscips, como a Ried e a CE CEDAC. A própria BNCC, principal documento que norteou a construção das OCEIs, foi elaborada e impulsionada pela ação de redes empresariais que passam a agir de forma articulada na construção de referenciais curriculares.

A Semed, ao estabelecer a parceria com a CE CEDAC na construção das OCEIs, reproduz uma prática do Governo Federal que legitima sua postura diante da classe docente, afirmando que estão na direção correta. Compreendemos o espaço de formação continuada dos profissionais da Educação como um local de participação coletiva, construção de autorias, afirmação da identidade docente.

No entanto, a privatização da Educação caracteriza a formação continuada como um momento de treinamento, observando as condutas privatistas como: “divisão dos conteúdos”, impossibilitando ao profissional a completude dos discursos; “o estudo de casos” por meio de imagens capturadas nos cotidianos das instituições, selecionadas pelos assessores e multiplicadores, direcionando os discursos, controlando as possíveis produções de sentidos produzidas pelos docentes; “a elaboração do documento” com base em modelos prontos, engessando a materialização dos discursos ocorridos nos espaços de formação.

As instituições privadas atuam por meio de contratos e parceiras com as Prefeituras, ocupando espaços públicos e naturalizando o discurso da ineficiência da gestão pública e o baixo índice educacional. Dessa maneira, mostram ao Estado que são importantes para que se alcance a tão esperada qualidade na Educação. No entanto, nas OCEIs, não percebemos avanços propostos sobre o trabalho com a leitura e a escrita nesse documento e nem no que vem sendo orientado nas publicações do MEC.

A atuação das instituições privadas traz uma diminuição do protagonismo dos profissionais da Educação na construção desses documentos. Os discursos fragilizam o trabalho desses educadores, responsabilizando-os pelo fracasso escolar das crianças e pelo baixo rendimento mensurado pelo Ideb. Com isso, fortalecem as pressões a favor da privatização da oferta educacional custeada com fundos públicos.

Quanto à nossa intenção de pesquisa, que foi investigar o trabalho com a leitura e a escrita proposto para a Educação Infantil nas *Orientações Curriculares para Educação Infantil do Município de Aracruz*, concluímos que as orientações do documento consideram a leitura com base nos fundamentos da abordagem cognitivista e do trabalho com a escrita, observando os preceitos da perspectiva de psicogênese da língua, com base nas teorias construtivistas.

Inferimos que tanto a abordagem de leitura quanto a perspectiva de escrita que fundamentam as OCEIs são coerentes com a mesma concepção de linguagem cognitivista baseada na Teoria Psicogenética. A leitura é tratada como apreensão de significados limitados à visão do autor. A escrita está fundamentada em Ferreiro e Teberosky (1999). Percebemos nesses autores que a preocupação se centra nos aspectos linguísticos e psicológicos da aprendizagem, prescrevendo etapas na construção do conhecimento, como os níveis sucessíveis de evolução da escrita, resultado da atividade individual do sujeito.

A abordagem cognitivista, base das teorias construtivistas de ensino, pela proposta de trabalho da psicogênese da língua de Ferreiro e Teberosky (1999), como afirma Becalli (2013), fundamenta as políticas públicas nacionais há mais de 20 anos, balizando o trabalho da leitura e da escrita em referenciais curriculares nacionais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), os *Parâmetros em Ação* (1999), os *Referenciais para Formação de Professores* (1999) e o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1999), que “[...] teve a assessoria de Ana Teberosky e Telma Weisz, dentre outros pesquisadores alinhados à Teoria Construtivista” (BECALLI, 2013, p. 83).

Duarte (2000, p.91), ao se referir a uma citação dos *PCNs*, afirmando que os avanços das novas tecnologias e linguagens tendem a exigir indivíduos capazes de “aprender a aprender”, assegura que há “[...] relações entre o construtivismo, “aprender a aprender” e o discurso sobre a necessidade de formar um indivíduo capaz de constantemente readaptar-se ao mercado de trabalho em constante mutação”. Dessa forma, Duarte (2000) enfatiza que a centralidade dessa teoria não está numa Educação emancipadora, que busca a liberdade dos indivíduos, mas sim na sua constante transformação para a adaptação aos meios de condição de trabalho.

Duarte, assim como Becalli (2013), diz que a Teoria Construtivista marca os documentos curriculares brasileiros, como os PCNs e os RCNEIs. Ele afirma que essas ideias defendem “[...] um currículo voltado para o saber próprio à vivência cultural do aluno e, o que acaba sendo a mesma coisa, para o saber cotidiano” (DUARTE, 2000, p. 112). Dessa forma, desconsideram os conhecimentos acumulados para a humanidade em sua construção histórica e social.

Enquanto isso, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a abordagem cognitivista vem contribuir com a solução dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita, além da diminuição dos índices de analfabetismo. Contudo, entendemos que, ao preconizar, num referencial curricular, apenas uma concepção de linguagem, seus destinatários são conduzidos por um discurso monológico que traça apenas uma direção, não mostrando outras possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita.

As orientações trazidas pelos referenciais curriculares oficiais (federais e municipais), ao definir uma única forma de pensar a linguagem, tratando-a apenas sob uma concepção, cerceiam as diversas concepções e possibilidades de compreender a língua. A valorização da prática em detrimento ao conhecimento teórico coloca o professor na posição de “fazedor”, menosprezando sua autonomia e capacidade de ser um estudioso das diversas concepções de linguagem.

Nossos diálogos com o documento foram travados fazendo o cotejamento entre a concepção de linguagem apresentada nas OCEIs e a concepção de linguagem orientada pela perspectiva dialógica. Seguimos esse caminho de análise, pois acreditamos no trabalho com a leitura e a escrita que leva o sujeito à produção de sentidos sobre os enunciados, tornando-se um leitor crítico e um produtor de textos, de enunciados.

Nesse sentido, os diálogos travados por nós e nossos amigos, colegas e professores no Curso de Mestrado, sustentados por uma perspectiva dialógica de linguagem, foram importantes para se compreender que a linguagem não se transmite, que ela é continuada como um processo de formação ininterrupto. O indivíduo, por sua vez, toma consciência de si por meio da interação com os outros, no fluxo contínuo da linguagem.

O enunciado, centro da realidade linguística, é de natureza social. Não há enunciação sem que haja relações dialógicas. O enunciado não pode ser isolado; ele sempre pressupõe e antecede outros enunciados, constituindo-se historicamente. Assim, a perspectiva de linguagem que sustenta nossos enunciados vem fundamentada nos estudos de Mikhael Bakhtin.

A perspectiva dialógica da linguagem defende que a realidade fundamental da língua não está em um sistema estável e imutável de signos linguístico, nem é de natureza individual. Para essa perspectiva, a realidade fundamental da língua é a interação discursiva. O texto, por sua vez, é compreendido como a unidade da enunciação, produto da interação verbal.

O ensino da leitura e da escrita, fundamentado na perspectiva bakhtiniana da linguagem, considera as interações verbais, tendo o texto como unidade fundamental dessa relação dialógica. Desse modo, ao ensinar a língua por meio de unidade menores, como as sílabas, com foco na codificação e decodificação dos códigos linguísticos, sem levar em conta os contextos históricos e sociais dos sujeitos falantes, não será considerada a constituição humana de sujeitos históricos e sociais.

Portanto, as propostas de leitura precisam possibilitar às crianças a produção de sentidos ao interagir com o texto. Para isso, levaremos em conta o autor do texto, seu contexto de produção, a posição de fala do autor, seus destinatários, a interação entre o texto e os seus interlocutores, a fim de produzir sentidos sobre esse enunciado. Caso contrário, a leitura torna-se um momento monológico, unilateral, do autor para o ouvinte, sem que haja uma relação dialógica e, assim, sem a produção de sentidos.

As propostas de produção de textos (orais e escritos) precisam considerar o que se tem para dizer, o porquê se quer dizer algo, para quem dizer, a constituição de falante e as estratégias para realizar todo esse movimento (GERALDI, 1997). As atividades que propõem a produção textual na Educação Infantil podem se iniciar bem cedo, no trabalho com a oralidade, em que o professor ouvinte é atento aos diálogos das crianças e às suas interações verbais.

Com a crianças maiores, é importante começar a refletir oralmente sobre as questões

relacionadas com a fala e a escrita, com foco nas práticas sociais e culturais dos gêneros discursivos, iniciando o processo de alfabetização como um elemento importante para a libertação e mudança social (GONTIJO, 2014), não apenas em um processo de codificar e decodificar signos linguísticos.

O professor, nesse processo, precisa considerar, juntamente com as outras crianças, o outro que interage nas relações dialógicas, mas com uma considerável atenção, pois encontra-se em um nível de apropriação de conhecimentos superior ao das crianças. Assim, é visto como mediador do processo, possibilitando o desenvolvimento da reflexão, a criticidade e criatividade das crianças pela linguagem.

As concepções que fundamentam os discursos enunciativos do documento que pesquisamos estão baseadas na concepção de linguagem cognitivista, considerando as análises que investimos nas partes escolhidas para a investigação de concepções que fundamentam o trabalho com a leitura e a escrita. Essa teoria pode ser “repensada” e enviesada pelas OCEIs, com propostas aparentemente inovadoras, porém seu discurso já é pronunciado nos documentos oficiais há mais de duas décadas. Portanto, acreditamos que as OCEIs tratam a linguagem de forma restrita e pouco colaboram com mudanças significativas no campo da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Como vimos, os governos conduzem suas políticas públicas curriculares conforme seus interesses, buscando o foco na capacitação dos indivíduos para a atuação do mercado de trabalho. O professor, por sua vez, subverte esses tensionamentos trazidos nos discursos dos referenciais curriculares e propõe, nos ambientes educacionais, um caminho que permita à criança compreender a leitura como uma ação emancipadora e a produção de textos como um lugar em que ela pode ser protagonista de sua fala. Assim, as propostas de trabalho necessitam ser repensadas no chão das instituições de Educação Infantil, pois as experiências e interações das crianças são da ordem do acontecimento, dos cotidianos educacionais das relações dialógicas.

Quanto à construção dos desenhos curriculares, eles precisam ser pensados, pelos que estão nas instituições de Educação Infantil, por meio de debates nos fóruns

educacionais, considerando as produções acadêmicas da área, apoiados por pesquisadores da Educação e valorizando as vivências e experiências do cotidiano das instituições de Educação Infantil.

Como vimos, por meio da pesquisa de Neves e Corsino (2017), o nosso tema é um assunto atual e de crescente interesse dos pesquisadores. De acordo com as pesquisadoras, nos anos 2000, as publicações de pesquisas sobre o tema aumentaram em mais de 78%. Tornaram-se foco de estudo de pesquisadores tanto da área de linguagem quanto da Educação Infantil. Compreendemos que é necessário haver um diálogo entre os pesquisadores dessas áreas, com a finalidade de responder às indagações sobre o trabalho com a leitura e escrita com crianças.

Para isso, chamamos a atenção para a necessidade de haver pesquisas que estudem as formas de privatização da Educação no Estado do Espírito Santo, que se dão por meio da atuação de Oscips, com implantação de desenhos curriculares e formação continuada de professores. Do mesmo modo, precisamos avançar em estudos sobre orientações curriculares, visando a compreender como se reverberam esses discursos nas instituições de Educação Infantil, nas práticas com leitura e a escrita e em outras áreas da Educação Infantil.

Nosso trabalho possibilitou pensar perspectivas no/do ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, baseadas em práticas pedagógicas criadas pelo professor protagonista, capaz de fazer suas escolhas com base em uma formação dialógica e emancipadora que o faça refletir sobre suas experiências no cotidiano educacional como um acontecimento único e irreproduzível.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil?. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 46, 2016.

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019.

ADRIÃO, Theresa; BEZERRA, E. P. O setor não lucrativo na gestão da educação pública: corresponsabilidade ou debilidade. **Currículo sem Fronteiras**, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/88292>. Acesso em: 9 fev. 2019.

ARACRUZ, Lei nº 3.967, de 14 de setembro de 2015. **Plano Municipal de Educação**. Aracruz (PMA), 2015. Disponível em: <http://www.aracruz.es.gov.br/arquivos/leis/doc04410020150921155046.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

ARACRUZ, Secretaria Municipal de Educação. **Orientação curriculares para a Educação Infantil do município de Aracruz**. Aracruz: Semed, 2016. Disponível em: [http://www.pma.es.gov.br/arquivos/noticias_arquivos/Orientac807o771es_Curricular_es_para_a_Educac807a771o_Infantil_-_Aracruz_\(1\)_\(2\).pdf](http://www.pma.es.gov.br/arquivos/noticias_arquivos/Orientac807o771es_Curricular_es_para_a_Educac807a771o_Infantil_-_Aracruz_(1)_(2).pdf). Acesso em: 8 ago. 2018.

ARACRUZ, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil**. Aracruz: Semed, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética de criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharow. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direto do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Currículo em movimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/LEPI/Lit-Educação Infantil-acervos-espacos-mediaco.es.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BAPTISTA, Mônica Correia. O corte etário para matrícula das crianças menores de seis anos: educação infantil ou ensino fundamental? O peso da alfabetização. In: MACEDO, Maria do Socorro A. N.; GONTIJO, Cláudia Maria M. (org.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: UFPE, 2017.

BECALLI, Fernanda Zanelli. **Nos cadernos de um passado recente uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2167/1/tese_6804_TESE%20compilada%20-%20FERNANDA%20Z%20BECALLI.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. O ensino da leitura no Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos. **Revista de Educação Pública**, v. 24, n. 55, p. 13-32, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9394/96. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/L12796.htm. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC/SEB, 2014a. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediacoes.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v.1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v.3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): 1ª versão**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): 2ª versão**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL–CNE (Conselho Nacional de Educação do Brasil). CNE/CEB nº5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p.18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 jun. 2019.

CAMPOS, Maria Machado Malta; HADDAD, Lenira. Educação infantil: crescendo e aparecendo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p. 11-20, 1992.

CORNÉLIO, Shenia D'Arc Venturim. **Perspectivas do letramento**: mudanças e permanências nos livros didáticos de alfabetização. 2015. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2237/1/tese_8851_Tese%20Shenia%20Venturim%20Corn%c3%a9lio.pdf. Acesso em: 28 ago. 2018.

CORSINO, Patrícia. Educação infantil, leitura e escrita: indagações com Alice no país das maravilhas. In: MACEDO, Maria do Socorro A. N.; GONTIJO, Cláudia Maria M. (org.). **Políticas e práticas de alfabetização**. Recife: UFPE, 2017.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **A escrita para o outro no processo de alfabetização**. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2165>. Acesso em: 20 jul. 2019.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil**. 2007. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória - ES, 2007. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2165/1/tese_6744_DANIA%20MONTEIRO%20VIEIRA%20COSTA.pdf. Acesso em: 28 ago. 2018.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Contrato nº 086/2015, município de Aracruz. **Diário Oficial dos municípios do Espírito Santo**, Vitória, 26 maio. 2015. Edição nº266, p.

6. Disponível em:
https://diariomunicipales.org.br/arquivos/edicoes/1432657926_edicao_266_assinado.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O.; **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino da língua materna. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

FERREIRA, Luiz Costa. **Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o Projeto Trilhas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) Vitória - ES, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1345>. Acesso em: 28 ago. 2018.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 7-17, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita da criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização**: novas contribuições. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Claudia Maria; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização**: teoria e prática. Curitiba, PR: Sol, 2009.

JOBIM, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul. / dez. 2012.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-86, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. **A constituição da Educação infantil no município de Aracruz-ES**: permanências e discontinuidades. 2013. 225 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória - ES, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2394>. Acesso em: 28 jul. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MIGUEL, Carolina Mariane. **Leitura e escrita na Educação infantil**: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André - SP. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo – SP, 2015.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CORSINO, Patrícia. Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís, MA. **Anais das Reuniões Nacionais da Anped**. São Luís: Anped, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_812.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na Educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na Educação: projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6206_VANILDO%20STIEG.pdf. Acesso em: 28 ago. 2018.

VOLÓCHINOV, Nikolaievich Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização e notas de João Wanderley Geraldi. Edição e supervisão de tradução: Valdemir Miotello. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TRABALHOS ACADÊMICOS SELECIONADOS NO PERÍODO DE 2000 A 2018 SOBRE O TEMA “LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

PESQUISAS SELECIONADAS	INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES
<p>1. Título: Leitura e escrita na Educação infantil: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André – SP</p> <p>Autor: Carolina Mariane Miguel</p> <p>Universidade: Uninove</p> <p>Local: São Paulo – SP</p> <p>Tipo: dissertação em mestrado em Gestão e Práticas Educacionais</p> <p>Ano: 2015</p> <p>Fonte: BDTD</p>	<p>Objetivo: Analisar estas concepções e práticas de leitura e escrita numa escola da cidade de Santo André/SP</p> <p>Referenciais teóricos: Ferreiro & Teberosky (1985), Ferreiro (2004) e Lerner (2002). Oliveira (2014) e Kramer (2006) contribuem com a questão das políticas públicas e a perspectiva pedagógica do trabalho na Educação Infantil. A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativo (ANDRÉ, 2001), do tipo pesquisa-intervenção embasada na ação-reflexão-ação da práxis educativa (FREIRE, 1993, 2003)</p> <p>Metodologia: Os discursos foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2011)</p>
<p>2. Título: O trabalho com a linguagem oral em uma instituição Educativa Infantil</p> <p>Autor: Dania Monteiro Vieira Costa</p> <p>Universidade: Ufes</p> <p>Local: Vitória – ES</p> <p>Tipo: dissertação em mestrado em Educação</p> <p>Ano: 2007</p> <p>Fonte: Ufes</p>	<p>Objetivo: Trata de investigar sobre o trabalho que é realizado com a linguagem oral numa instituição de ensino infantil do sistema municipal de Vitória/ES</p> <p>Referenciais teóricos: Fundamenta-se na abordagem bakhtiniana de linguagem e nos pressupostos da psicologia histórico-cultural de Vigotski que postulam que as interações verbais são, ao mesmo tempo, constitutivas dos sujeitos e da linguagem</p> <p>Metodologia: Dados coletados por meio de observação participante em salas de aula, entrevistas com os sujeitos, gravações em audiovisual e fotografias que seleciona os eventos nos quais as interações verbais foram mais evidentes</p>

continua

PESQUISAS SELECIONADAS	INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES
<p>1. Título: Infância e crianças de seis anos: desafios das transições na Educação Infantil e no Ensino Fundamental</p> <p>Autores: Sonia Kramer (PUC), Maria Fernanda R. Nunes (UFRJ) e Patrícia Corsino (UFRJ)</p> <p>Universidade Federal do Rio de Janeiro</p> <p>Universidades: PUC/RJ e UFRJ</p> <p>Tipo: Artigo acadêmico</p> <p>Ano: 2011</p> <p>Fonte: SciELO</p>	<p>Objetivo: Analisar e discutir questões que atravessam essas etapas a partir de pesquisa desenvolvida em creches, escolas de Educação infantil e escolas de Ensino Fundamental.</p> <p>Referência Bibliográfica: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no Ensino Fundamental. Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-86, 2011</p>
<p>2. Título: Produção acadêmica sobre leitura e escrita na Educação Infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões</p> <p>Autores: Vanessa Almeida Ferraz Neves (UFMG) e Patrícia Corsino (UFRJ)</p> <p>Universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e UFRJ</p> <p>Tipo: Artigo acadêmico apresentado em Anais da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação</p> <p>Ano: 2017</p> <p>Fonte: Anped</p>	<p>Objetivo: Organizar revisão bibliográfica sobre leitura e escrita na Educação Infantil, entre 1973 e 2013</p> <p>Referência Bibliográfica: NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CORSINO, Patrícia. Produção acadêmica sobre leitura e escrita na educação infantil no período de 1973 a 2013: algumas reflexões. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís/MA. Anais das Reuniões Nacionais da Anped. São Luís: Anped, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT07_812.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados encontrados nas referidas produções.

**APÊNDICE B – PUBLICAÇÕES OFICIAIS PRODUZIDAS PELO MEC E
DOCUMENTOS NORMATIVOS HOMOLOGADOS PELO CNE PARA AS
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL UTILIZADAS NA PESQUISA**

DOCUMENTO	ANO	TIPO DE DOCUMENTO		OBJETIVO GERAL
		Publicações oficiais produzidos pelo MEC	Resoluções do CNE	
Referenciais curriculares nacional para a Educação infantil (Volumes 1, 2 e 3)	1998	X		Apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades e sejam capazes de crescer como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos
Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999	1999		X	Instituir diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil
Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009	2009		X	Fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010	2010		X	Definir Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil
Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010	2010		X	Fixar Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos
I Seminário “Currículo em movimento” – “A linguagem escrita e o direito à Educação na primeira infância”	2010	X		Orientar, por meio do Programa Currículo em Movimento, melhorias para a qualidade da Educação Básica por meio do desenvolvimento do currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Brinquedos e brincadeiras de creches	2012	X		Orientar na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaços, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma Educação Infantil de qualidade
Literatura na Educação infantil	2014	X		Propor, por meio de textos produzidos por especialistas, o desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil comprometidas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com foco na literatura infantil.
Base Nacional Comum Curricular – versão 1	2015	X		Sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica
Base Nacional Comum Curricular – versão 2	2016	X		Orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização

Fonte: Elaborado pela autora com dados encontrado nos sites do MEC, do Senado e do CNE/CEB.

**APÊNDICE C – SÍNTESE DAS NOTÍCIAS SOBRE CE CEDAC, PVE E INSTITUTO
VOTORANTIM ENCONTRADAS NO LINK DE BUSCA DO SITE DA PMA**

nº	Data da notícia	Título	Parceiros envolvidos	Resumo
1.	30-06-2010	Aracruz sedia XVIII Encontro da Comunidade de Gestores	CE CEDAC, Fundação Vale	Informa que o município de Aracruz sediará o XVIII Encontro da Comunidade de Gestores. O encontro faz parte das atividades do programa "Escola que Vale" e tem como objetivo discutir e conhecer as ações da área de Educação executadas nos municípios participantes do programa
2.	07-07-2010	Aracruz sedia encontro de gestores da Educação do Espírito Santo e de Minas Gerais	CE CEDAC, Fundação Vale	Continua a notícia do dia 30-06-2010, informando que se encontraram na cidade de Aracruz, para o XVII Encontro da Comunidade de Gestores, cerca de 40 participantes, entre professores, pedagogos e diretores de escolas públicas do Espírito Santo e de Minas Gerais
3.	30-12-2010	Parceria entre Secretaria de Educação de Aracruz e "Escola que Vale" completa dois anos	CE CEDAC, Fundação Vale	Divulga a celebração do 2º ano de parceria com a Fundação Vale por meio do programa "Escola que Vale". A Semed aderiu à formação de diretores no 2º semestre de 2008 com encontros bimestrais com de professores de suporte pedagógico e diretores que multiplicam nas escolas. Objetivo: contribuir no planejamento das atividades e das práticas a serem desenvolvidas nas escolas com o intuito de melhorar a ação gestora do diretor escolar. A notícia traz um breve relato do que é o programa "Escola que Vale"
4.	24-04-2012	Escolas da rede municipal de ensino de Aracruz participam da 4ª edição do Concurso "Tempos de Escola"	CE CEDAC, Parceria Votorantim pela Educação (PVE), MEC e Canal Futura.	Divulgação do concurso que visa a premiar as redações de alunos de escolas públicas brasileiros. Envolverá três categorias de avaliação: Ensino Fundamental 1 (alunos do 3º ao 5º ano com o tema "A escola dos meus sonhos"); Ensino Fundamental 2 (alunos do 6º ao 9º ano com o tema "A escola realizando sonhos") e do Ensino Médio (alunos do 1º ao 3º ano com o tema "A escola na construção do meu sonho"). Informações no site www.blogeducacao.org.br/temposdeescola
5.	10-06-2013	Secretaria de Educação participa de palestra sobre o ambiente escolar	CE CEDAC, Editora Moderna, Fundação Santillana	Participação de representantes da Semed no lançamento do livro "Livro do diretor: espaços e pessoas - ideias práticas para aprimorar a escola", do CE CEDAC/MEC 2002, que trata de questões para melhorar o ambiente escolar e as condições de aprendizagem, ou seja, contribuir para a gestão escolar, apresentando, de forma prática, diversas sugestões para a realização de inovações a baixo custo com o envolvimento de funcionários, professores, alunos e pais, funcionando, desta forma, como uma guia prático para questões do cotidiano escolar. Palestra ministrada por Maria Maura Gomes Barbosa, uma das organizadoras da obra

continua

nº	Data da notícia	Título	Parceiros envolvidos	Resumo
6.	24-07-2013	Escolas da rede municipal de ensino de Aracruz batem metas de inscrições na 5ª edição do Concurso "Tempos de Escola"	CE CEDAC, PVE, MEC e Canal Futura	Divulgação do concurso que visa a premiar redações de alunos do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas dos municípios brasileiros participantes. Envolverá o Ensino Médio e a EJA. Tema: "A leitura transforma o mundo"
7.	25-03-2015	Parceria Votorantim pela Educação: Prefeitura renova convênio com o Instituto Votorantim	Fibria; Instituto Votorantim – PVE; CE CEDAC	Renovação da parceria com o Instituto Votorantim, representada pela empresa do grupo Votorantim, a Fibria, para dar continuidade às ações do PVE por meio da assessoria do CE CEDAC. Tema: "Família e Escola Juntas: uma Atitude que Transforma". Objetivo: atuar na capacitação de diretores das escolas, dos técnicos da Semed, promovendo também uma série de ações de mobilização social para aproximar as famílias das escolas. Nesta notícia, há uma breve explicação do que é o PVE, elucidando que sua parceria com a PMA existe desde 2011 por meio da assessoria do CE CEDAC com o objetivo de promover a mobilização social pela melhora da qualidade da Educação
8.	29-05-2015	EDUCAÇÃO: PROFESSORES E DIRETORES DE ESCOLAS DE ARACRUZ PASSAM POR QUALIFICAÇÃO	CE CEDAC	Primeira formação de professores de suporte pedagógico, diretores e equipe da Semed, em 27-05-15. Objetivo: qualificar a prática e organizar o Currículo da Educação Infantil atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais. Ação voltada para a construção da Proposta Curricular da Educação Infantil de Aracruz. Além dessa formação, seriam promovidos mais cinco encontros no decorrer daquele ano com a participação de profissionais e, aproximadamente, 270 professores da rede municipal de ensino
9.	31-07-2015	Professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino participam de formação pedagógica	CE CEDAC	Formação de professores da Educação infantil, de professores de suporte pedagógico, diretores e equipe da Semed, nos dias 20 e 21-07-15. Formação ministrada por Silvana Augusto, assessora direta do CE CEDAC na assessoria da produção da Proposta Curricular da Educação Infantil de Aracruz
10.	16-11-2015	Secretaria de Educação realiza culminância da Formação de Diretores e entrega de premiação	CE CEDAC e PVE – Instituto Votorantim	Culminância do Concurso Tempos de Escola 2015, iniciativa do Instituto Votorantim. Objetivo: estimular que os alunos produzam textos sobre assuntos relacionados com o que se aprende no universo escolar, registrando histórias e vivências que marcam as relações, as conquistas e os desafios que o ambiente da Educação proporciona às pessoas e orientar os educadores para que realizem boas propostas de produção escrita para os alunos, de modo que todos possam ter aprendizagens significativas ao longo desse processo

continua

Conclusão

nº	Data da notícia	Título	Parceiros envolvidos	Resumo
11.	12-05-2017	2º Formação de Diretores e Professores de Suporte Pedagógico da Educação Infantil é realizada	CE CEDAC	Formação continuada por videoconferência para de professores de suporte pedagógico da rede. Ação do projeto do CE CEDAC, "Círculo de Formadores": Leitura na Educação infantil
12.	09-06-2016	A Secretaria Municipal de Educação dá continuidade às ações do PVE	CE CEDAC e PVE – Instituto Votorantim	2º Ciclo de formação do PVE (8 a 10-06-17) com o assessor do CE CEDAC Fernando Mendes. Participaram toda equipe da Semed e os diretores da rede municipal de ensino. Tema: avaliação externa da aprendizagem. Objetivo: ações visam a um melhor desempenho dos resultados de aprendizagem dos alunos
13.	20-12-2016	Semed divulga documento de orientações curriculares para a Educação Infantil do município	CE CEDAC	Divulgação das OCEIs elaboradas pela Equipe da Semed com assessoria do CE CEDAC. Anexo do documento para baixar

Fonte: Elaborado pela autora com informações retiradas no site da PMA (ARACRUZ, acesso em 2018).

APÊNDICE D – COMPARATIVO DAS NOTÍCIAS SOBRE CE CEDAC, PVE E INSTITUTO VOTORANTIM ENCONTRADAS NO LINK DE BUSCA DO SITE DA PMA

Data da notícia	Título das notícias encontradas	Palavras-chave de busca		
		PVE	CE CEDAC	Instituto Votorantim
30-06-2010	Aracruz sedia XVIII Encontro da Comunidade de Gestores		X	
07-07-2010	Aracruz sedia encontro de gestores da Educação do Espírito Santo e de Minas Gerais		X	
30-12-2010	Parceria entre Secretaria de Educação de Aracruz e “Escola que Vale” completa dois anos		X	
24-04-2012	Escolas da rede municipal de ensino de Aracruz participam da 4ª edição do Concurso “Tempos de Escola”	X	X	X
17-05-2012	Prorrogadas as inscrições para a 4ª edição do Concurso “Tempos de Escola”	X		X
26-10-2012	Dia do Currículo será promovido nos dias 31 de outubro e 1º de novembro em Aracruz			X
01-11-2012	Centenas de pessoas marcam presença na abertura oficial do Dia do Currículo em Aracruz			X
10-06-2013	Secretaria de Educação participa de palestra sobre o ambiente escolar		X	
24-07-2013	Escolas da rede municipal de ensino de Aracruz batem metas de inscrições na 5ª edição do Concurso “Tempos de Escola”	X	X	
30-04-2014	Danças, dramatizações e muita leitura marcam a realização do 2º Café Literário	X		
23-05-2014	Projeto “Parceria Votorantim pela Educação” é promovido em Aracruz			X
04-06-2014	Município de Aracruz ganha destaque no “Blog Educação”			X
25-03-2015	Parceria Votorantim pela Educação: Prefeitura renova convênio com o Instituto Votorantim	X	X	X
29-05-2015	Educação: Professores e diretores de escolas de Aracruz passam por qualificação		X	
08-06-2015	Prefeitura promove avaliação do ambiente escolar da rede municipal de ensino	X		X
31-07-2015	Professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino participam de formação pedagógica		X	
02-10-2015	2ª Semana de Valorização da Vida é realizada na Barra do Riacho			X
16-11-2015	Secretaria de Educação realiza culminância da Formação de Diretores e entrega de premiação	X	X	X
02-03-2016	Secretaria de Educação firma compromisso com a Parceria Votorantim pela Educação (PVE)	X		X
09-06-2016	A Secretaria Municipal de Educação dá continuidade às ações do Programa Parceria Votorantim pela Educação (PVE)	X	X	
28-11-2016	Educação: Equipe da Parceria Votorantim pela Educação e Semed realizam evento da final do PVE/2016	X		X
20-12-2016	Semed divulga documento de orientações curriculares para a Educação Infantil do município		X	

Continua

Conclusão

Data da notícia	Título das notícias encontradas	Palavras-chave de busca		
		PVE	CE CEDAC	Instituto Votorantim
29-03-2017	Prefeitura assina pacto de compromisso de participação e atuação no programa “Parceira Votorantim pela Educação”	X		X
12-05-2017	2º Formação de Diretores e Professores de Suporte Pedagógico da Educação Infantil é realizada		X	
19-06-2017	Segundo Ciclo da “Parceira Votorantim pela Educação” tem início com reuniões e mobilização social	X		X
20-06-2017	Oficina com o assessor Fernando Mendes abre o 2º Ciclo da Parceira Votorantim pela Educação (PVE)	X		
12-09-2017	Município de Aracruz recebe o “1º Fórum de Boas Práticas de Conselhos Escolares”	X		X
15-09-2017	Fórum de boas práticas debate participação da sociedade na vida escolar			X
22-03-2018	Programa Parceria Votorantim pela Educação inicia atividades em Aracruz	X		X
08-05-2018	Projeto Comunidade de Leitores: Alunos da rede municipal de ensino participam do 1º Ciclo de Contação de Histórias	X		
17-07-2018	Doe livros de literatura para a Biblioteca Pública Municipal no “Arraiá Literário do Oriundi”	X		
20-07-2018	Programação diversa no Arraiá Literário interage crianças e pais	X		
31-07-2018	ExpoAgro Vidas receberá doação de livros para a Biblioteca Pública Municipal	X		
08-08-2018	Mais de 700 livros doados à Biblioteca Pública Municipal	X		
TOTAL		20	13	17

Fonte: Site da PMA (ARACRUZ, acesso em 2018).

APÊNDICE E – FUNCIONAMENTO DA REDE DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARACRUZ

PROFISSIONAL	FUNÇÃO PEDAGÓGICA
Professor Referência	Esse profissional atua diretamente com o grupo de crianças durante quatro dias da semana, oferecendo a elas oportunidades para viver a infância e construir conhecimentos significativos sobre o mundo e sobre elas mesmas. Cabe-lhe, diante das orientações, planejar nos diferentes níveis: Plano Geral de Ação Didática, Rotinas Semanais e Planejamento Diário. Além disso, é responsável por desenvolver as ações pedagógicas, avaliar e registrar (inclusive no Programa Digital da Rede Municipal) os processos de aprendizagem das crianças dentro dos contextos educativos propiciados pela escola
Professor de Múltiplas Linguagens	Esse profissional é mais um professor de Educação Infantil que atua uma vez na semana nos grupos de crianças, fortalecendo as práticas educativas em consonância com esse documento. A ele cabe incorporar em suas propostas os temas abordados aos projetos de trabalho, colaborando assim na construção dos conhecimentos das crianças. Pode também propor projetos autônomos ou em parcerias com os demais professores. Nos grupos I, II e III, ministra quatro horas e dez minutos de aula semanalmente e nos grupos IV e V atende a duas horas e cinco minutos semanalmente em cada grupo. Esse profissional também acompanha as crianças na rotina diária como: acolhida e alimentação, entre outros, compreendendo a criança como ser integral. O desempenho do grupo é avaliado por ele ao longo do ano e registrado no sistema Programa Digital da Rede Municipal
Professor de Educação Física	Esse profissional atua nos grupos IV e V atendendo a duas horas e cinco minutos durante a semana. Seu trabalho, em parceria com o professor de Múltiplas Linguagens e o professor referência, contribui para o desenvolvimento das crianças na área corporal em momentos especificamente dedicados ao desenvolvimento da linguagem corporal. Os conteúdos devem ser planejados por semestre em articulação com o documento de Orientações Curriculares do município. As brincadeiras, danças e tradições populares podem compor o trabalho pedagógico do grupo. Esse profissional também acompanha as crianças na rotina diária como: acolhida e alimentação, entre outros, compreendendo a criança como ser integral. O desempenho do grupo é avaliado por ele ao longo do ano, sendo registrado no sistema Programa Digital da Rede Municipal
Professor de Suporte Pedagógico	Esse profissional é responsável por zelar pela regularidade das ações pedagógicas no trabalho cotidiano referente às atividades com a comunidade escolar, auxiliando em sua coordenação, articulação e sistematização. Deve participar assiduamente da formação continuada e ser o formador do corpo docente, orientando os planejamentos, individual e coletivo, os registros avaliativos com vistas à qualificação do trabalho da escola. É fundamental que o professor de suporte pedagógico organize e mantenha atualizada sua rotina de trabalho. As ações detalhadas dessa rotina podem ser consultadas na agenda do professor de suporte pedagógico conforme documento anexo da Secretaria Municipal de Educação de 2014

continua

conclusão

PROFISSIONAL	FUNÇÃO PEDAGÓGICA
Diretor	Esse profissional atua diretamente na gestão institucional da escola em relação à Semed. A ele cabe, no âmbito pedagógico, participar das formações continuadas, garantindo reflexões sobre a prática pedagógica, assegurando um ambiente de ensino e aprendizagem e dar apoio ao professor de suporte pedagógico no acompanhamento do trabalho desenvolvido com as crianças. É fundamental que o diretor organize e mantenha atualizada sua rotina de trabalho. As ações detalhadas dessa rotina podem ser consultadas na agenda do diretor conforme documento anexo da Secretaria Municipal de Educação de 2014
Equipe Técnica de Educação Infantil	A equipe é formada por profissionais da área de Educação Infantil da rede municipal, responsabilizando-se pelo atendimento aos diretores e acompanhamento do trabalho pedagógico. A ela cabe articular a formação continuada em serviço na rede municipal, por meio dos diretores e professores de suporte pedagógico, elaborando e desenvolvendo projetos coletivos de formação e momentos de acompanhamento pedagógico individualizado, quando necessário, em consonância com os documentos norteadores do Ministério da Educação

Fonte: Elaborado pela autora com informações retiradas nas OCEIs (ARACRUZ, 2016, p.16-17).

APÊNDICE F – INFORMAÇÕES DISPOSTAS NAS OCEIS SOBRE A ESCRITA

Página	Trecho do documento
13	Nesse movimento de repensar, aliado às inquietações dos profissionais da Educação Infantil da rede municipal referentes ao processo ensino e aprendizagem, surgiram indagações tais como: “O que ensinar? O que posso e o que não posso ensinar? Como tratar a escrita das crianças? Tenho que ensinar a ler? Que outros conteúdos são importantes para a infância?”, entre outras dúvidas que emergiam sobre as práticas realizadas e o que se deveria praticar
20	EXPLORAR variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais, músicas, escritas e mapas
28	O princípio da continuidade pode ser pensado em um planejamento que se organiza no tempo em propostas de atividades sequenciadas ou projetos que garantem às crianças aprendizagens específicas, seguindo determinada ordenação, proporcionando a ampliação do conhecimento, das brincadeiras, das atividades de exploração e reconhecimento do entorno, aprimoramento da linguagem visual, musical, da oralidade e escrita, entre outras
29	[O professor percebe] a organização do tempo e dos espaços possibilitam momentos para brincar com as palavras, fazendo criativas associações de significados e registro espontâneo da escuta e apropriação da escrita e leitura?
57	Enquanto as crianças se desenvolvem, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo. Elas obtêm informações, vivem emoções, têm experiências. Enquanto aprendem, avançam em seus processos de subjetivação. Tudo isso se passa desde muito cedo, quando o bebê aprende a expressar suas necessidades e desejos. O desenvolvimento da linguagem e da imaginação faz parte desse processo. Não se dá apenas em uma etapa da vida ou em uma atividade isolada, mas percorre toda a infância. Começa com a criança bem pequena, ainda no berçário. Passa pelas atividades de brincar, desenhar, pintar, esculpir, cantar. Também faz parte desse processo a aprendizagem da leitura e da escrita. Essa compreensão é fundamental para que o foco das práticas pedagógicas esteja centrado no campo das experiências expressivas próprias das crianças, que, nessa idade, não estão apenas envolvidas com a construção dos objetos de conhecimento, mas, sobretudo, com a própria subjetividade
57	A oralidade, a leitura e a escrita são expressões da linguagem verbal. Não ocorrem isoladamente, mas sim, contínua e articuladamente no modo como as crianças se colocam no mundo, como informam, perguntam, explicam, narram, dialogam etc.
57	Para que o trabalho com a linguagem escrita não se torne uma tarefa enfadonha para as crianças, é necessário que desde a Educação Infantil a linguagem escrita assuma o seu papel de atividade produtora de sentido
57	O trabalho com a linguagem escrita é muito mais abrangente do que a apresentação das letras do alfabeto ou famílias silábicas, como nos lembra Vygotsky (2008, p. 125): “[...] ensina-se às crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal”
58	Quando recontam histórias, as crianças colocam em jogo conhecimentos sobre a linguagem escrita, como, por exemplo, um vocabulário específico, entonação, conjugações verbais e uso adequado de pronomes, entre outros.
58	O trabalho com a leitura deve ser acompanhado do trabalho com a escrita e a oralidade em contextos significativos para elas.
58	Na Educação Infantil as crianças constroem o sentido social que a escrita tem na vida. Criar contextos para experiência escritora das crianças é o trabalho da Educação Infantil, isso é condição para que elas possam pensar em como se escreve
58	As crianças não utilizarão tudo o que sabem nas escritas de próprio punho mediante tarefas prontas ou lições artificiais, impressas em folhas mimeografadas ou xerocopiadas, mas sim, nos contextos de práticas sociais de escrita Por exemplo: Quando brincam de escrever carta e de carteiro; Quando se disponibilizam blocos para que as crianças brinquem de faz de conta; Quando se monta um cantinho com letras móveis para que escrevam os nomes; Bingos (nomes, palavras...); Listas (nomes, brincadeiras, frutas...); Leitura de textos variados (músicas, poesias, parlendas...)
58	Ou seja, em toda e qualquer situação em que se utilizam a leitura e a escrita como práticas sociais. Pois, o objetivo não é que a criança finalize o processo de alfabetização na Educação Infantil, mas que ela pense sobre a escrita

Continua

Continuação

Página	Trecho do documento
58-59	Há muitas aprendizagens sobre a escrita que as crianças precisam alcançar na Educação Infantil, antes de usar as letras de forma convencional em suas produções. O que importa nesse momento não é a escrita em si, mas toda a situação que configura o uso da linguagem, ou seja, prática de exercício da linguagem escrita. As crianças escreverão para quê? Para quem? E o que escreverão? Essas perguntas precisam estar sempre em evidência quando se planejam práticas de escrita. Ou seja, o professor, ao planejar, precisa compreender que a atividade para crianças tem de ter um sentido, porque se o que ela vivencia não constrói sentido, não se constitui experiência
59	Equivocadamente, muitos ainda pensam que primeiro as crianças precisam conhecer os sons das letras e os pedaços das palavras para, então, juntar esses sons, como se a maior dificuldade da criança fosse estabelecer essa relação entre o som e a grafia. Porém, não é o que acontece no processo de a criança descobrir a escrita. O conhecimento sobre como as letras se organizam na palavra não é perceptivo, mas sim conceitual, e se dá porque a criança entende a composição das palavras
59	Estudos recentes de Ferreiro (2009) afirmam que as crianças escutam as palavras no mundo como se fosse um acorde musical. Elas não pensam as palavras fragmentadas, em pedaços, mas as reconhecem em sua totalidade. É o exercício da escrita que faz com que a criança possa separar, compreendendo assim como se constitui o sistema de escrita. Portanto, o processo das crianças não parte dos sons para a escrita, mas sim o contrário, da escrita para a consciência do som. O processo das crianças não é da letra para a palavra e depois para o texto, mas sim, do texto para a palavra e a letra. Do maior para o menor e não do menor para o maior, como a cartilha pressupunha A criança escreve: <ul style="list-style-type: none"> • sem ter consciência dos sons • juntando letras • porque ela conhece a escrita no mundo • comparando a própria escrita com o que ela vê ao seu redor
59	Nesse momento, destaca-se a importância do trabalho com a lista dos nomes das crianças da sala de aula, pois passará a observar a regularidade da escrita dos nomes, a combinação das letras, observando a lógica desse processo. Quando a criança compreende essa lógica, pode-se dizer que ela está alfabetizada
59	O papel da Educação Infantil é de introduzir a criança nas práticas sociais de escrita, mesmo que não escreva convencionalmente, porque não nos interessa que ela chegue rapidamente a um resultado convencional, mas sim, que reflita sobre como se escreve. A criança precisa arriscar-se a escrever e a pensar sobre isso. Mas, para poder pensar sobre o que se escreve, é necessário que tenha boas oportunidades para fazer uso da escrita
61	[Objetivos de aprendizagem] registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não)
61	[Objetivos de aprendizagem] participar de situações de registro de experiências pessoais e de atividades realizadas na escola em grupo, com apoio do adulto, por meio de fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não)
61	[Objetivos de aprendizagem] produzir suas próprias escritas, convencionais ou não, em situações com função social significativa
61	[Objetivos de aprendizagem] levantar hipóteses sobre textos escritos sobre as características da escrita: frases, palavras, espaços em branco, sinais de pontuação e outras marcas, compreendendo que a escrita é uma representação da fala
61	[Objetivos de aprendizagem] ditar textos orais ao/à professor/a, individualmente ou em grupo
61	[Objetivos de aprendizagem] expressar seus sentimentos e opiniões, usando a linguagem verbal
62	[O trabalho com a escrita] organizar momentos para o uso contextualizado da escrita dos nomes próprios, como, por exemplo, marcar os pertences, o mural de sala, os aniversariantes do dia etc
62	[O trabalho com a escrita] explorar ao máximo a escrita no cotidiano da escola, convidando as crianças para participarem tanto da escrita quanto da leitura de bilhetes, comunicados, cardápio, cartazes, agenda do dia, rotina etc
62	[O trabalho com a escrita] organizar, nas rodas, momentos em que as crianças possam realizar recontos para os demais colegas, apoiando-se nos livros e colocando em uso os conhecimentos da linguagem escrita

Continua

Conclusão

Página	Trecho do documento
62	[O trabalho com a escrita] organizar pequenos grupos para produzir textos coletivamente, exercitando assim os conhecimentos sobre linguagem escrita, mesmo antes de saber escrever convencionalmente
62	[O trabalho com a escrita] apresentar diferentes produções orais e escrita, variações de brincadeiras, histórias e cantigas, valorizando as diversidades linguísticas regionais
64	É importante ter clareza dessa diferença, para que o professor dê destaque à leitura em voz alta, haja vista que crianças precisam ter acesso à linguagem escrita por meio da voz do adulto que tem a prática de ler para ela
65	Com relação ao percurso de escrita, é interessante que se possa guardar algumas mostras para que seja possível acompanhar a evolução do processo de apropriação da escrita pela criança e, assim, poder enriquecer os relatórios individuais. Mas não é necessário que o professor traduza todas as produções escritas da criança. Quando estão escrevendo, é como se elas estivessem brincando de faz de conta, e, no fundo, sabem que não estão escrevendo, mas elas o fazem como se soubessem escrever. Esse “fazer como se...”, é a chave do jogo de faz de conta e tem de estar presente em seu cotidiano. A condição para que a criança pense sobre escrita é ela acreditar que pode escrever, e é por isso que devemos encorajá-las. Se começarmos a traduzir com nossas escritas convencionais a escrita da criança, é como se estivéssemos confirmando que “sua escrita é insuficiente”, ou então, que está “errado”, não está comunicando
65	Para finalizar, precisamos reconhecer que na Educação Infantil o objeto de conhecimento é a reflexão sobre o sistema de escrita e seu uso social e não a total apropriação dele, pois as crianças estão entrando no mundo da escrita

Fonte: Elaborado pela autora com informações retiradas nas OCEIs (ARACRUZ, 2016)

ANEXOS

ANEXO A – DOZE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PROPOSTAS NA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº5/2009

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

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

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Fonte: BNCC/2016 - (BRASIL, 2016, p. 69).

**ANEXO B – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA,
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO DA BNCC/2016**

BEBÊS	CRIANÇAS BEM PEQUENAS	CRIANÇAS PEQUENAS
O EU, O OUTRO, O NÓS		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
(EIBEE001) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e adultos, constituindo relações de amizade.	(EIBPE001) Demonstrar atitudes cuidadosas e solidárias na interação com diversas crianças e adultos.	(EICPE001) Seguir as regras nas brincadeiras e jogos com outras crianças, aprendendo a lidar com o sucesso e a frustração.
(EIBEE002) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras das quais participa.	(EIBPE002) Fazer uso de normas sociais, participando de brincadeiras de faz de conta.	(EICPE002) Fazer uso de estratégias para lidar com o conflito nas interações com diversas crianças e adultos.
(EIBEE003) Dialogar com parceiros coetâneos ou adultos, ao explorar materiais, objetos, brinquedos.	(EIBPE003) Assumir personagens ligados ao seu cotidiano nas brincadeiras de faz de conta.	(EICPE003) Apreciar os costumes e as manifestações culturais do seu contexto e de outros.
(EIBEE004) Comunicar suas necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, batucos e palavras.	(EIBPE004) Praticar suas habilidades comunicativas, ampliando a compreensão das mensagens dos colegas.	(EICPE004) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos, por meio de contatos diretos ou possibilitados pelas tecnologias da comunicação.
(EIBEE005) Reconhecer as sensações do seu corpo em momentos de alimentação, higiene, descanso.	(EIBPE005) Comparar características de colegas (tamanho, altura, etnia, preferências, local de moradia etc.), identificando semelhanças e diferenças.	(EICPE005) Demonstrar oposição a qualquer forma de discriminação, sempre que presenciá-la.

Fonte: BNCC/2016 - (BRASIL, 2016, p. 69).

**ANEXO C – CIRCULAR 218/2015/SEMED QUE APRESENTA A BNCC/2016
COMO O DOCUMENTO QUE FUNDAMENTOU A CONSTRUÇÃO DAS OCEIS**

SECRETARIA
DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ

CIRCULAR 218/2015/SEMED

Aracruz, 17 de novembro de 2015.

Assunto: Base Nacional Comum Curricular

Senhor(a) Diretor(a),

Nosso país se encontra no movimento de construção da Base Nacional Comum Curricular, isto é, um novo currículo para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

Já se encontra disponível no portal do MEC - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> - a Base Nacional Comum Curricular, possibilitando a todos os profissionais da Educação analisar a proposta para o segmento em que atua e contribuir dando sugestões e opinando em relação aos documentos apresentados.

Por essa razão, reuniremos os Diretores, Pedagogos e Professores que se encontram em PL individual das Escolas da Educação Infantil, para apresentação da Base Nacional Comum Curricular desse segmento pela consultora do MEC, Silvana de Oliveira Augusto, e encaminhamento das ações necessárias para que essa ação se efetive em nosso Município.

- **Data: 23/11/2015 (segunda-feira)**
- **Horário: 13h30min às 17h**
- **Local: Auditório da EMEF Placidino Passos**

Considerando que este momento não estava previsto, contamos com a colaboração de todos com lanche compartilhado. O café será oferecido pela SEMED.

Atenciosamente,

Acácia Gleci do Amaral Teixeira
Setor de Gestão

Acácia Gleci do Amaral Teixeira

p/ ACÁCIA GLECI DO AMARAL TEIXEIRA

Secretária Municipal de Educação

Av. Morobá, n° 20, Bairro Morobá, Aracruz-ES, CEP 29192-733
Tel.: (77) 3256-7732 – Fax: (77) 3256-6384 – E-mail: semed@aracruz.es.gov.br

**ANEXO D – NOTA DO DIÁRIO OFICIAL QUE APRESENTA O RESUMO DO
CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS DA CE CEDAC PARA A PMA NO
ASSESSORAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DAS OCEIS**

CONTRATO Nº 086/2015

Publicação Nº 15451

**RESUMO DO
CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS Nº
086/2015**

Processo nº 3.769/2015.

Contratante: Município de Aracruz, representado pela Secretária de Educação.

Contratada: CEDAC - CENTRO DE EDUCAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO PARA AÇÃO COMUNITÁRIA.

Objeto: Contratação de empresa especializada na formação de profissionais do magistério.

Valor: R\$ 208.520,00 (duzentos e oito mil quinhentos e vinte reais), cujo pagamento será realizado em 04 (quatro) parcelas sucessivas.

Prazo: A formação prevê encontros presenciais e assessoria à distância no decorrer do período de vigência do contrato, nos dois horários, turnos matutino e vespertino, no prazo de 09 (nove) meses, a partir do recebimento da ordem de serviço emitida pelo Município de Aracruz.

Data da assinatura: 13/04/2015.

Aracruz/ES, 25 de Maio de 2015.

Acácia Gleci do Amaral
Secretária de Educação

**ANEXO E – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO CAMPO DE EXPERIÊNCIA,
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO DAS OCEIS**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA A ETAPA DE 0 A 2 ANOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA A ETAPA DE 3 A 5 ANOS
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
Reconhecer quando chamam seu nome e os nomes das pessoas com quem convive;	Dialogar sobre diferentes assuntos em rodas de conversa e brincadeiras;
Apreciar a escuta de histórias;	Registrar experiências pessoais ou atividades realizadas na escola em fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não);
Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar;	Criar sons, rimas e gestos em brincadeiras de roda e outras;
Participar de diálogos, usando movimentos expressivos, gestos, balbucios e fala;	Inventar enredos para brincadeiras, poemas, canções, roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos e os personagens;
Dialogar, por meio de sua linguagem, com apoio dos adultos, sobre diferentes assuntos em rodas de conversa e brincadeiras; Participar de situações de registro de experiências pessoais e de atividades realizadas na escola em grupo, com apoio do adulto, por meio de fotografias, vídeos, desenhos e escrita (convencional ou não).	Relatar, de modo expressivo, experiências e fatos acontecidos, histórias de livros, filmes ou peças teatrais;
	Ditar textos orais ao/à professor/a, individualmente ou em grupo;
	Criar novos elementos para as histórias que ouve;
	Produzir suas próprias escritas, convencionais ou não, em situações com função social significativa;
	Expressar seus sentimentos e opiniões, usando a linguagem verbal;
	Levantar hipóteses sobre textos escritos sobre as características da escrita: frases, palavras, espaços em branco, sinais de pontuação e outras marcas, compreendendo que a escrita é uma representação da fala.

Fonte: Retirado das OCEIs (ARACRUZ, 2016, p. 61).

