

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Dalila Santos Libório de Oliveira

Linguagem escrita na educação infantil: dissenso de concepções e práticas

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

SÃO PAULO

2025

Dalila Santos Libório de Oliveira

Linguagem escrita na educação infantil: dissenso de concepções e práticas

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

SÃO PAULO

2025

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli
(orientadora)

Profa. Dra. Ana Lúcia Madsen Gomboeff

Profa. Dra. Vera Maria Placco Souza

Às minhas crianças, àquelas que já passaram pelas minhas sonhadoras mãos e àquelas
que desfrutarão dos saberes buscados para elas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela misericórdia dispensada a mim. Sem Ele, eu nada seria. Sem Ele, eu nada teria.

À Dalila adolescente, que, contra todas as expectativas, sonhou o sonho de ser alguém. À Dalila adulta, que escolheu enfrentar as dificuldades e que sonha em descobrir o que terá depois da curva.

Ao esposo amado, que acolheu meus sonhos, respeitando-os e alimentando-os, mesmo quando isso colaborava para o distanciamento social, não estar com os familiares, não participar das comemorações. Quando meu mundo se resumia em ler, escrever e chorar.

À minha mãe pelo amor que pode me dar. Ela fez o melhor que podia.

À querida Margarete, tutora querida, que gentil e docemente me ensinou a respirar e a dar os primeiros passos na escrita deste texto.

À querida Prof.^a Dra. Ana Madsen que, com toda sua delicadeza, iluminou o meu caminho.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Lillian Passarelli que contribuiu para que eu alcançasse um grande avanço em meu modo de ser e estudar.

À Mônica, diretora da Emei, que verdadeiramente aberta ao diálogo, permitiu que esta pesquisa pudesse acontecer.

Em especial, com uma imensidão de carinho e um respeito irretocável, às minhas colegas de profissão que tão gentilmente cederam um pouco de seu tempo e contribuíram de maneira gigante com a pesquisa. A contribuição delas vai muito além do que se pode encontrar nestas poucas linhas.

Para além da curva da estrada, talvez haja um poço, e talvez um castelo, e talvez apenas a continuação da estrada.
Não sei nem pergunto.
Enquanto vou na estrada antes da curva, só olho para a estrada antes da curva, porque não posso ver senão a estrada antes da curva.
De nada me serviria estar olhando para outro lado e para aquilo que não vejo.
Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.
Há beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer.
Se há alguém para além da curva da estrada, esses que se preocupem com o que há para além da curva da estrada.
Essa é que é a estrada para eles.
Se nós tivermos que chegar lá, quando lá chegarmos saberemos. Por ora só sabemos que lá não estamos.
Aqui há só a estrada antes da curva, e antes da curva, há a estrada sem curva nenhuma.

Alberto Caeiro¹

¹In: [Poema: Para Além da Curva da Estrada - Alberto Caeiro - Poesia / Poemas no Citador](#). Acesso em: 10 junho 2025.

RESUMO

OLIVEIRA, Dalila Santos Libório de. **Linguagem escrita na educação infantil: dissenso de concepções e práticas**. 2025. 114 f. Trabalho final (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, é produzida a partir de inquietações geradas pela falta de consenso que o corpo docente de uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) de São Paulo parece apresentar em relação à forma como concebe e trabalha a linguagem escrita prevista no currículo da cidade. Tem como objetivo geral investigar como professores que atuam na Emei concebem as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (São Paulo, 2019) em relação à linguagem escrita a fim de identificar princípios norteadores para uma proposta de formação continuada. Sendo assim, os objetivos específicos são (1) identificar as concepções que os professores que atuam na Emei têm das orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) em relação à linguagem escrita; (2) identificar se e como, no planejamento dos professores, há referência quanto ao trabalho com a linguagem escrita; (3) identificar como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores refletem (ou não) as orientações do Currículo da Cidade no que se refere à linguagem escrita; (4) elaborar princípios norteadores para o trabalho com a linguagem escrita que possam apoiar uma proposta de formação continuada. Na fundamentação teórica, acerca do ensino e da aprendizagem da linguagem escrita, partiu-se de Leontiev (1978), Luria (1988), Vygotsky (1988), Ferreira (2001, 2011), Abramowicz (2011), Passarelli (2012), Freitas (2012), Geraldi (2013a, 2013b), Grenfell (2014) Soares (2023). Para a produção de dados é proposto um questionário (Gil, 2019), de caráter exploratório; posteriormente uma entrevista semiestruturada (Bogdan; Biklen, 1994). A análise dos dados inspirou-se na construção de categorias (Bogdan; Biklen, 1994). As professoras expuseram suas concepções, conhecimentos e indagações acerca do assunto e apontaram quais os empecilhos que enfrentam para alcançarem um trabalho consciente sobre a linguagem escrita com crianças de quatro a cinco anos e onze meses. Com base nas respostas obtidas nas entrevistas, foi possível levantar princípios norteadores para possível formação docente que atenda às demandas das profissionais. Por conseguinte, a pesquisa mostrou que professoras da Emei carecem de formação continuada a fim de ressignificar seus saberes e subsidiar o alcance de propostas significativas para as crianças, em relação à linguagem escrita.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem escrita. Formação continuada.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Dalila Santos Libório de. *Written Language in Early Childhood Education: Divergence of Conceptions and Practices*. 2025. 114 f. Final paper (Master's Degree in Education: Teacher Education) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

This qualitative research emerged from concerns about the possible challenges encountered in the context of a Municipal Early Childhood Education School (Emei) in São Paulo regarding how teachers work with written language. The general objective is to investigate how teachers working at Emei understand the guidelines of the *Curriculum of the City of São Paulo: Early Childhood Education* (São Paulo, 2019) regarding written language, in order to identify guiding principles for a continuing education proposal. The specific objectives are: (1) to identify the conceptions that teachers working in Emei have of the curriculum guidelines related to written language; (2) to identify whether and how written language is referenced in teachers' planning; (3) to identify guiding principles for working with written language in Emei; and (4) to identify how the pedagogical practices developed by teachers reflect (or not) the guidelines of the curriculum concerning written language. The theoretical framework on the teaching and learning of written language is based on Leontiev (1978), Luria (1988), Vygotsky (1988), Ferreiro (2001, 2011), Abramowicz (2011), Passarelli (2012), Freitas (2012), Geraldi (2013a, 2013b), Grenfell (2014), and Soares (2023). For data production, an exploratory questionnaire (GIL, 2019) and, subsequently, a semi-structured interview (Bogdan; Biklen, 1994) were applied. The data were analyzed through the construction of categories (Bogdan; Biklen, 1994). The teachers shared their conceptions, knowledge, and questions regarding the topic and identified the obstacles they face in developing a conscious and meaningful approach to written language with children aged four to five years and eleven months. Based on the interview responses, it was possible to define guiding principles for teacher education that meet the professionals' needs. Therefore, the research revealed that teachers at Emei require continuing education to reframe their knowledge and support the development of meaningful proposals for children concerning written language.

Keywords: Early Childhood Education. Written Language. Continuing Education

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EI – Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

JBD – Jornada Básica Diária

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RMESP – Rede Municipal de Educação de São Paulo

Sumário

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
Contextualização pessoal e profissional	12
2 CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS CORRELATAS	20
2.1 Pesquisas correlatas	20
2.1.1 Estudos sobre seis cidades e suas orientações curriculares	21
2.1.2 Estudos sobre práticas docentes	27
2.1.3 Contribuições teóricas	29
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
3.1 Educação infantil, infância e legislação	32
3.2 Língua e linguagem	34
3.2.1 Linguagem escrita, intencionalidade docente e construção identitária	36
3.3 Linguagem escrita - breve histórico	38
3.4 Funções da escrita	39
3.5 A perspectiva de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil: diálogos com o Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil	41
3.6 O processo de construção da escrita na infância: um olhar a partir de Luria e do Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil	45
3.7 A escrita na EI: a perspectiva de Leontiev e as práticas do Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil	51
3.8 A construção da escrita na EI- diálogo entre Emília Ferreiro e o Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil	53
3.9 Letramento na EI- as contribuições de Magda Soares e sua relação com o Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil	55
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	59
4.1 A Rede Municipal de Educação de São Paulo	59

4.2 A construção e a implementação do Currículo da Cidade de São Paulo: educação Infantil	60
4.3 O Currículo da Cidade de São Paulo – educação infantil e a linguagem escrita	65
4.3.1. Objetivos de aprendizagem e a linguagem escrita	72
5 CAMINHO METODOLÓGICO	76
5.1 Abordagem de pesquisa qualitativa	76
5.2 Campo de pesquisa	77
5.3 Sujeitos da pesquisa	78
5.4 Produção dos dados - instrumentos	80
5.5 Procedimentos para a produção de dados	82
5.6 Etapas da análise de dados à luz de Bogdan e Biklen (1994)	84
5.7 Análise dos dados	85
5.7.1 Concepção de infância	87
5.7.2 Compreensão da diretriz curricular	92
5.7.3 Concepções sobre linguagem escrita	96
5.7.4 Relação entre alfabetização e letramento	101
5.7.5 Práticas pedagógicas com linguagem escrita	106
5.7.5.1 <i>Práticas tradicionais e ressignificações</i>	106
5.7.5.2 <i>Escrita emergente e sentido social</i>	108
5.7.5.3 <i>Curiosidade linguística e escuta ativa</i>	109
5.7.6 Desafios enfrentados	111
6 INDICADORES NORTEADORES PARA FORMAÇÃO DOCENTE	116
6.1 Integração entre teoria e prática	116
6.2 Compreensão da escrita como prática social	117
6.3 Leitura crítica do currículo e ressignificação da prática	117
6.4 Desenvolvimento da escuta sensível e do protagonismo infantil	118
6.5 Aprofundamento conceitual sobre linguagem e língua	118
6.6 Acompanhamento reflexivo e colaborativo das práticas docentes	118

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
Referências	123
Apêndice	127
Questionário: Concepções e práticas dos professores da Emei sobre a linguagem escrita com base no Currículo da Cidade de São Paulo – educação infantil (2019).	127

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Contextualização pessoal e profissional

A produção de uma pesquisa acadêmica envolve procedimentos rigorosos. No entanto, neste momento em que apresento minha trajetória de vida e as experiências que contribuem para a formação da profissional que sou, solicito licença para o uso da primeira pessoa, a fim de descrever meu o percurso de vida, as minhas escolhas profissionais e a definição do meu tema de pesquisa.

Sou Dalila Libório e, desde pequena, identifico-me com o sobrenome do meu pai, por representá-lo como elo de pertencimento e reconhecimento da minha relação com ele, mesmo em sua ausência física. Desde cedo, compreendi que meu caminho demandaria determinação para alcançar uma vida melhor e a educação se mostrou como a rota mais promissora para essa realização. Assim, desde os primeiros anos, dediquei-me aos estudos, motivada pelo incentivo de minha mãe, que sempre me orientou a priorizar a educação e o respeito à figura docente.

Minha trajetória escolar iniciou-se com dificuldades, dadas as limitações iniciais de apoio pedagógico em minha família. No entanto, um momento decisivo foi quando, no terceiro ano do ensino fundamental, tomei a iniciativa de aprender a ler de forma autônoma. A leitura de contos de fadas, em especial "O Patinho Feio," simbolizou essa conquista, representando meu primeiro contato significativo com a literatura.

Aos nove anos, ao mudar-me para a cidade de Clementina, no interior de São Paulo, iniciei um novo ciclo escolar e tive a sorte de encontrar professores que se dedicaram à minha formação. A professora Rosimeire, com seu rigor e disciplina, e a professora Rosa Correia, que me acolheu em sua casa para aulas particulares, foram influências fundamentais em minha trajetória, solidificando em mim o respeito e o apreço pela educação pública.

Ainda muito jovem tracei um roteiro de estudos e para isso perpassaria o ensino médio, a graduação, até chegar em um bom trabalho. Não sabia bem como faria isso, mas faria, então, quando surgiu a oportunidade de cursar Magistério, agarrei - a com afincos, não porque queria ser professora, longe disso, mas usaria como uma ponte, sonhava em cursar Relações Internacionais.

Recordo-me dos anos em que estive no Magistério com muito carinho. Digo que foram os melhores anos da minha vida, até hoje. Foi um período transformador que

aprendi com entusiasmo a ser uma professora. Cada disciplina, cada professor, cada trabalho que entregava fazia com que minha essência se reconhecesse como docente.

Finalizei o curso de Magistério no município de Araçatuba, cidade que fica a quarenta minutos de onde eu residia, Clementina, e me mudei para São Paulo para trabalhar como doméstica/babá; somente por esse caminho poderia chegar à graduação. Cheguei. Por tantos empecilhos, não pude cursar Relações Internacionais e como já tinha sido afetada positivamente pela beleza e encanto do Magistério, arrisquei-me ao vestibular para o curso de Letras. E consegui cursar Letras, dois anos depois, em 2006.

Formada no curso de Magistério, em 2004 e de Letras, em 2011, foi somente em 2012 que tive a oportunidade de iniciar minha prática pedagógica em sala de aula, então passei a refletir sobre qual seria o meu olhar como docente a partir daquele momento e cheguei à conclusão de que quem eu tinha me tornado era resultado de um processo dialético das relações sociais experienciadas. Então, importa dizer que sou Professora e o papel que tenho exercido é decorrência de um longo processo iniciado ainda quando cursava Magistério, entre os anos de 2001 e 2004. Foi, conforme as ideias de Placco e Souza (2016), que fui me transformando durante o tempo a partir das mudanças contextuais e históricas que vivenciei.

Assim começou minha jornada como Professora. Desde então tenho dado pequenos passos em busca do que almejei. Ainda cursando Letras, comecei a exercer a docência em uma escola privada, de Educação Infantil (EI), logo depois arrisquei-me a trabalhar em Centros de Educação Infantil (Ceis) conveniados com a Rede Municipal de Educação de São Paulo (RMESP), em regime CLT; foram quatro anos de aprendizado, até que percebi que era tempo de dar mais um passo, busquei, em 2011, oportunidade de ministrar aulas no ensino fundamental – anos iniciais e passei a fazer parte do corpo docente de uma escola privada. Nesse momento, já formada em Letras, tracei uma nova rota, agora de carreira, que passaria pela EI, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e por fim, o Ensino Superior. Há quem considere presunção de minha parte, eu chamo de sonho.

Nesse entremeio, cursei Especialização em Língua Portuguesa (2013), na PUC - SP, o que me proporcionou conhecimento para ser aprovada no concurso de professor da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em 2014. Desse modo, assumo o cargo efetivo de professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais e Médio, mais um passo que conquisto, e permaneço nessa função até 2020.

Concomitantemente ao Estado, em 2019, retornei ao ensino fundamental - anos iniciais/educação infantil com meu segundo cargo efetivo, dessa vez na RMESP e desde então tenho refletido sobre meus caminhos profissionais e acadêmicos, até chegar ao momento presente.

Ademais, a educação por si só é um caminho muito belo e sério naquilo que está proposta a fazer, contudo, ao falar da educação pública, algo a mais precisa emanar, pois não é somente educar para uma vida futura, é oportunizar que vidas sejam transformadas e isso mexe muito comigo, me inquieta todos os dias. Reflito como é que posso contribuir para uma melhora no ensino público, mesmo que seja por meio de minha atuação profissional no que tange a vida de alguns poucos estudantes.

Partindo desse desejo, escolhi cursar o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores e conquistar subsídios que possam ressignificar minhas práticas e me orientar em um trabalho profícuo, carregando meu entusiasmo para aonde quer que eu vá, seja em uma sala de aula com crianças ou com professores como estudantes.

Ter a oportunidade de estar com professores em busca de novos saberes significa estar acompanhada de profissionais que comungam do mesmo sonho que o meu, ter condições de proporcionar aprendizagens potencializadoras e, com mais qualidade. Dentro dessa possibilidade, percebi em mim o desejo de me tornar formadora e, conseqüentemente, a necessidade de avançar em meus estudos.

Outro aspecto que corroborou para o meu interesse na formação de professores, no Mestrado Profissional, ocorreu quando assumi meu cargo de Professora de Educação Infantil, na RMESP, em 2019. Na época, engajada com as novas atribuições, preocupei-me também com a presença da língua escrita em sala, investindo em um ambiente motivador. Explicando melhor, preparei materiais (alfabeto para colar acima da lousa e murais para os nomes das crianças) que ficariam expostos nas paredes da minha sala de referência, entretanto, a coordenadora pedagógica orientou-me para que retirasse tudo e deixasse as paredes livres, pois, segundo ela, se a supervisora visse, não iria gostar.

Ao ser indagada sobre o porquê, ela não soube responder. Esse foi o momento em que tive abalada minha autoconfiança como professora, conforme as ideias de Bolívar (2002) foi um momento também de reconhecimento das ideias e dos conhecimentos que me escapavam, ou seja, fui confrontada pela necessidade de aperfeiçoamento e busca de novos saberes que me habilitassem a ser professora da/na EI.

A conjuntura levou-me a questionar quais eram de fato as atribuições impostas a mim, professora da EI, a partir do que apresenta Dubar (2005) sobre qual o tipo de profissional eu deveria ser, pois tais ações iam diretamente de encontro com o meu pertencimento, contrariando a identidade que eu queria exercer e mostrar ao outro. Um momento que culminou em grande dificuldade e que me fez buscar novos saberes.

Naquele momento, procurei me tirar do centro e olhar o panorama, ou seja, compreender o que era esperado de mim. A conclusão alcançada foi de que eu precisava estudar e me apropriar das discussões recentes vivenciadas na RMESP, sem me desviar do meu caminho, o de transformar vidas.

Para isso, iniciei o estudo do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (São Paulo, 2019), o que viabilizou entender por que eu deveria ressignificar o uso de cartazes e afins, em situações que envolviam a linguagem escrita, com os pequenos; ademais, foi a partilha desse estudo em um canal no YouTube² que, surpreendentemente, me fez ter muitos retornos positivos por parte de professores da rede, principalmente indireta, realçando a importância e necessidade de tal estudo.

Desde esse fato narrado do início de carreira, tenho refletido sobre o trabalho com a linguagem escrita na EI. Estar na docência, atuando com crianças de quatro e cinco anos, tem me trazido muitas inquietações em relação à linguagem escrita, assim como o olhar do professor regente lançado ao planejamento voltado para essas crianças pequenas, especialmente após a implantação do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (São Paulo, 2019).

Parece-me que existe um certo receio em se falar sobre a abordagem da escrita nessa etapa do ensino, em algumas unidades escolares, como se um pecado mortal pudesse acometer o profissional que ousar debater tal estratégia. Intrigante é que muito se fala na leitura.

Diante do que exponho, com base em minha experiência profissional, é propício dizer que, no dia a dia escolar, ocorrem, sim, vivências com a linguagem escrita, todavia, essas experiências, na maioria das vezes, parecem ser desenvolvidas em segundo plano, com pouca intencionalidade pedagógica e tendo sua permanência significativa frequentemente negada. Parte-se do pressuposto de que a linguagem escrita, embora seja um instrumento social fundamental, acaba sendo silenciada na EI — não por ausência de potencial ou relevância, mas pela recorrente ideia de que

²Disponível em: <https://youtu.be/2ZgqqwNa2vk?si=SuLcoSI5kRHhGKtN>. Acesso em: 09 set 2024.

trabalhar com a escrita seria sinônimo de antecipar a alfabetização. Esse entendimento limita o reconhecimento da escrita como prática cultural e comunicativa, afastando-a das vivências cotidianas das crianças e, conseqüentemente, das possibilidades formativas que poderiam emergir nesse processo.

Com isso, meu senso de pertencimento na comunidade docente, minha escolha sobre quem eu quero ser às vistas do outro, reconstruindo continuamente a minha identidade profissional, me situam como uma professora que reconhece e legitima a importância do desenvolvimento na EI e o quanto os saberes e conhecimentos ali desenvolvidos podem influenciar nos primeiros anos, na alfabetização; certamente, não enxergando essa etapa da escolarização como um preparatório e, sim, como direito das crianças e recurso para aprendizagem futura.

Vale lembrar que essa fase da infância é um momento de suma importância no desenvolvimento da criança, na construção de suas potencialidades que nada têm a ver com a genética e sim com suas circunstâncias e culturas (São Paulo, 2015) e que a EI não é um preparatório para os anos iniciais; ela se basta em si, contudo, não pode ser dissociada da linguagem escrita, aspecto no qual me debruço nesta pesquisa.

Conforme o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), na EI, as crianças precisam ser apresentadas a diversas experiências, de modo que possam ampliar sua maneira de ver, conceber e expressar o mundo por meio de diferentes linguagens, perpassando um caminho de observação, curiosidade, investigação, interpretação, criação de hipóteses, para, a partir disso, construir explicações acerca do que vivem.

É sabido, por intermédio do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), que nessa etapa da educação não é esperado o ensino mecanizado da escrita, todavia, espera-se que sejam desenvolvidas vivências que poderão possibilitar às crianças reconhecerem os usos de diferentes suportes sociais, bem como escritas espontâneas, além de uma múltipla possibilidade de contextos intencionais; e nisso está pressuposto estímulo e desenvolvimento de saberes em torno da função social da escrita.

Dado isso, trabalhando com a EI – Emei, tenho alguns questionamentos: o que enuncia o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (São Paulo, 2019) sobre o ensino da linguagem escrita para os professores? Qual o significado que os professores da Emei têm dado ao documento curricular, em relação ao desenvolvimento

de vivências que envolvam a linguagem escrita, visto que é orientada, nesse mesmo documento, a preocupação em não atropelar o tempo ou antecipar o processo de alfabetização dos Anos Iniciais? Será que os docentes compreendem a importância da presença dessa linguagem como direito político e cultural?

Vale ressaltar que a perspectiva trabalhada no *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (São Paulo, 2019) é a de que não se deve existir exercícios de repetição da linguagem escrita, na EI; nessa fase, a criança precisa ter contato por intermédio do professor/professora usando a escrita em registros diários, nas leituras de histórias e diversas situações intencionalmente pensadas, ou seja, a escrita precisa ser vista e inserida na unidade de ensino como um instrumento cultural autêntico.

Isto é, a defesa da linguagem escrita na EI parte de uma visão política porque as crianças são reconhecidas como sujeitos de direitos, perpassando o aprender e as interações e ficando entendido que a interação ocorre também com a linguagem escrita.

É preciso ser reforçado que uma criança, na sociedade atual, já nasce inserida em um ambiente marcado pela cultura escrita (Ferreiro, 2001), assim sendo, é imprescindível que dentro do ambiente educativo, meninas e meninos possam vivenciar situações significativas, contextualizadas e lúdicas, originadas da curiosidade cotidiana (São Paulo, 2019) e voltadas para a reflexão da linguagem escrita desde muito cedo (Soares, 2020).

Por conseguinte, criar a oportunidade do contato com a escrita e sua função, de pensar sobre ela, de se apropriar criativamente dela e de ser capaz de produzir a própria cultura, significa ter respeito perante as crianças. Como diz Lerner (2002), as crianças carecem de conhecer sua herança cultural e se apropriar da leitura e da escrita, como será expandido mais à frente.

Partindo dessa perspectiva, o tempo em que me encontro para escrever esta pesquisa é muito feliz para mim, pois nele me encontrei como professora que vivia dividida entre as muitas modalidades de ensino pelas quais eu transitei e os sentimentos que se instalavam no meu coração: a vontade de me dedicar à EI, o meu percurso de trabalho no Ensino Fundamental - anos iniciais e o meu grande apreço à minha formação inicial - Língua Portuguesa (LP).

A felicidade encontra-se na decisão de que eu posso percorrer a trajetória da EI e, ao mesmo tempo, voltar-me aos conhecimentos da LP, isso porque uma coisa não invalida a outra, muito pelo contrário, elas se complementam uma vez que escrita

precisa permear o rol de linguagens na infância, haja vista que fazer parte de uma herança cultural, sendo importantíssimo que as crianças se apropriem dela.

Refletir sobre o trabalho com a linguagem escrita na EI está longe de ser algo novo, pois é uma discussão bastante antiga que tem contribuições teóricas importantes como a de Ferreira que, em 1983, escreveu o artigo “Deve-se ou não alfabetizar as crianças na pré-escola? Um problema mal colocado.” E, embora exista a discussão sobre alfabetização *versus* letramento, sendo a primeira uma prática distante da EI, de acordo com Zen, Molinari e Nascimento (2020, p.260), “se compreendermos a alfabetização como um processo no qual as crianças estabelecem interações significativas com a cultura, mediada pelos instrumentos linguísticos de que dispõem, não podemos desconsiderar a importância destas escritas para a infância”. Portanto, o que me preocupa no contexto desta pesquisa diz respeito a como os professores têm desenvolvido suas práticas de linguagem escrita nas turmas de quatro e cinco anos a partir das orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) e quais as repercussões deste novo documento orientador no planejamento desses profissionais.

Por tudo isso, meus questionamentos foram transformados nesta questão de pesquisa: Como professores da Emei concebem as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (São Paulo, 2019) em relação à linguagem escrita?

A partir dessa questão de pesquisa, delineamos estes objetivos:

Objetivo Geral:

- Investigar como professores que atuam na Emei concebem as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (SP, 2019) em relação à linguagem escrita a fim de identificar princípios norteadores para uma proposta de formação continuada.

Objetivos Específicos:

- Identificar as concepções que os professores que atuam na Emei têm das orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (SP, 2019) em relação à linguagem escrita.
- Identificar se e como, no planejamento dos professores, há referência quanto ao trabalho com a linguagem escrita.

- Identificar como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores refletem (ou não) as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (São Paulo, 2019) no que se refere à linguagem escrita.
- Elaborar princípios norteadores para o trabalho com a linguagem escrita que possam apoiar uma proposta de formação continuada

A seguir, apresento a fundamentação teórica que ajudou a ampliar meu olhar sobre o universo a ser estudado.

2 CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS CORRELATAS

Considerando o objetivo geral desta pesquisa que é de investigar como professores que atuam na Emei concebem as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (São Paulo, 2019) em relação à linguagem escrita a fim de elaborar apontamentos para uma proposta de formação continuada, é imprescindível conhecer o que outros pesquisadores estudaram sobre o assunto. Sendo assim, buscar saber o que eles apresentam quanto à linguagem escrita, na EI, ler estudos relacionados a outros currículos, bem como conhecer quais aportes teóricos foram utilizados nos estudos; são dados significativos que também subsidiam a escrita desta pesquisa. A seguir, são apresentados os estudos correlatos e os conceitos basilares desta pesquisa.

2.1 Pesquisas correlatas

Esta seção tem como objetivo examinar discussões relevantes sobre o tema em estudo, visando identificar resultados encontrados em pesquisas recentes e identificar convergências e divergências em relação à proposta desta investigação. A busca por pesquisas foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), devido ao seu reconhecimento acadêmico e à ampla base de dados.

Para ampliar as possibilidades de encontrar estudos pertinentes, optou-se por não delimitar o período de defesa dos trabalhos. A busca avançada foi realizada com os descritores "linguagem escrita," "educação infantil" e "currículo da cidade: educação infantil", resultando em 63 trabalhos. Dentre esses, quatro pesquisas foram selecionadas por apresentarem proximidade temática com este estudo, ao abordarem, de diferentes maneiras, a linguagem escrita no contexto da EI: Alencar (2024), Costa (2020), Figueiredo (2021) e Marinho (2014). As demais produções foram excluídas por tratarem de contextos, enfoques teóricos ou objetos de estudo que não dialogam diretamente com a proposta desta investigação. Ainda assim, no decorrer da análise, Costa (2020) e Marinho (2014) também foram desconsideradas: a primeira, por ter como foco principal a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem aprofundar a linguagem escrita na EI; e a segunda, por propor uma abordagem sistematizada do ensino da escrita anterior à BNCC, em desacordo com as diretrizes pedagógicas atuais para a educação infantil.

Realizou-se uma segunda busca utilizando os descritores "educação infantil," "linguagem escrita," e "concepções de professores" na mesma plataforma. Foram encontrados 77 estudos, dos quais foram eliminados aqueles que divergiam do tema, duplicados ou inacessíveis. Após a leitura dos resumos, selecionaram-se 9 estudos relevantes: Artussa (2020), Ávila (2016), Barza (2022), Bisognin (2022), Fratelli (2022), Gianezi (2019), Girão (2022), Moraes (2015) e Souza (2016).

O texto a seguir apresenta as informações referentes aos objetivos, à metodologia e aos resultados dos estudos analisados, destacando aspectos convergentes que podem contribuir para a construção e fundamentação desta pesquisa. É relevante salientar que as pesquisas encontradas são organizadas em três categorias: (i) a primeira inclui estudos que tratam do currículo ou das orientações curriculares dos municípios, além das interpretações dos professores sobre esses documentos; (ii) a segunda categoria reúne investigações sobre as práticas pedagógicas dos professores, evidenciando suas interpretações dos documentos oficiais; e (iii) a terceira abrange estudos que oferecem fundamentos teóricos relevantes para este estudo.

2.1.1 Estudos sobre seis cidades e suas orientações curriculares

Diante do objetivo desta pesquisa investigar como professores que atuam na Emei concebem as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (SP, 2019) em relação à linguagem escrita a fim de identificar princípios norteadores para uma proposta de formação continuada, torna-se relevante apresentar outras pesquisas que compartilham objetivos semelhantes, realizadas em diferentes municípios, o que permite uma visão mais ampla sobre a formulação dos documentos curriculares oficiais e as interpretações docentes que eles propiciam, ademais, orientam no caminho metodológico a perseguir.

Alencar (2024), em sua dissertação, tem como objetivo identificar nos documentos orientadores do currículo de Campinas indicadores que esclareçam o desenvolvimento da linguagem escrita, tanto na EI quanto no ensino fundamental. A pesquisa adota um enfoque documental, com o propósito de investigar as possíveis continuidades ou rupturas entre essas etapas educacionais. Para isso, são analisadas as diretrizes curriculares municipais da educação básica referentes à EI e ao ensino fundamental, além de dez Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), sendo cinco de centros de EI e cinco de escolas municipais de ensino fundamental.

A análise foca em como os documentos abordam o letramento, a alfabetização e outras linguagens, buscando verificar a existência de continuidade ou ruptura no processo de transição entre as etapas. Além disso, a pesquisa investiga como esses documentos compreendem a concepção de criança e os processos de ensino-aprendizagem, refletindo sobre a transição entre EI e ensino fundamental. Para a condução dos procedimentos metodológicos, é utilizada a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), estruturada em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, com inferência e interpretação.

Os resultados indicam que os PPP da EI não reconhecem o processo de alfabetização, considerando-o um método tradicional e mecanizado, o que resulta na perda da identidade da infância. Por outro lado, no ensino fundamental, a alfabetização é entendida sob a ótica do letramento, sendo esses processos vistos como indissociáveis. De acordo com os documentos analisados, a EI não tem como objetivo central a alfabetização, evitando que essa etapa seja reduzida a uma preparação para o ensino fundamental.

Por tudo isso, Alencar (2024) pode contribuir de forma significativa, ao fornecer dados concretos sobre como a linguagem escrita é abordada nos documentos orientadores do município de Campinas no que se refere à EI. Além disso, sua pesquisa permite identificar se há uma ênfase na alfabetização precoce ou na valorização do desenvolvimento gradual da linguagem escrita. Tal contribuição se torna ainda mais relevante considerando que, de modo geral, a linguagem escrita parece ocupar um lugar marginal no cotidiano das práticas pedagógicas da EI, apesar de ser um importante instrumento social. Esse aparente silenciamento pode estar relacionado a uma leitura restrita do papel da EI, que, ao evitar práticas de escolarização precoce, por vezes acaba negligenciando o trabalho com a linguagem escrita em sua dimensão cultural, expressiva e comunicativa. Assim, a análise proposta por Alencar (2024) fornece uma base importante para discutir a coerência entre os documentos curriculares, suas orientações e as interpretações que os professores constroem em suas práticas, o que dialoga diretamente com os objetivos desta pesquisa.

Ávila (2016), em sua dissertação, tem como objetivo identificar as concepções de sessenta e nove professores das Unidades Municipais de EI (Umeis) de Belo Horizonte sobre o trabalho com leitura e escrita, nessa etapa, sob a perspectiva da alfabetização e do letramento. Para alcançar esse objetivo, utiliza-se o método Survey,

de caráter descritivo e exploratório, por meio de questionários aplicados aos professores dessas unidades. O questionário é estruturado com base em eixos teóricos que norteiam a pesquisa, abrangendo as concepções sobre alfabetização e letramento, o conhecimento das professoras acerca dos instrumentos curriculares relacionados à linguagem escrita na EI municipal, bem como seu perfil profissional e características pessoais.

A análise dos dados realiza-se por meio da digitalização das respostas na plataforma virtual SurveyMonkey, a partir da qual são gerados gráficos para a análise quantitativa e qualitativa. Com base nesses dados, elabora-se um texto que expõe os resultados referentes às concepções das professoras sobre a alfabetização e o letramento. As respostas obtidas indicam uma variedade de visões entre as professoras, revelando diferentes compreensões sobre a alfabetização e seu lugar na EI. Sendo assim, os resultados apontam que algumas professoras não entendem a alfabetização como apropriação de um sistema de representação simbólica, enquanto outras afirmam que a EI não deve ser um espaço para a alfabetização, distanciando-se da ideia de que a linguagem escrita começa a se desenvolver desde os primeiros anos de vida. Por outro lado, há professoras que defendem que a função da EI é, de fato, alfabetizar.

A pesquisa realizada por Ávila (2016) apresenta a mesma intencionalidade deste estudo, ao buscar compreender as concepções e interpretações dos professores sobre a linguagem escrita na EI, tanto nos documentos curriculares quanto na prática cotidiana. Nesse sentido, o estudo oferece subsídios concretos para a apreciação das concepções presentes nos documentos curriculares de São Paulo. Além disso, a obra de Ávila contribui significativamente para a organização metodológica desta pesquisa, no que se refere à estrutura do questionário.

Barza (2022), em sua tese, investiga as práticas de ensino no processo de transição das crianças do último ano da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. A pesquisa exploratória foi realizada na cidade de Garanhuns – PE, em duas unidades escolares da rede pública municipal que ofertam ambas as etapas. Na escola A, a turma de EI contava com vinte crianças e uma professora, enquanto a do ensino fundamental tinha dezoito crianças e uma professora. Na escola B, a turma de EI era composta por dezoito crianças e uma professora, e a do ensino fundamental por vinte e duas crianças e uma professora. A seleção das escolas e professoras ocorreu por meio de um questionário aplicado aos professores da Secretaria de Educação, com os critérios de disponibilidade dos professores, efetividade na rede e oferta de ambos os segmentos no mesmo espaço.

Os procedimentos metodológicos adotados incluem a análise documental da proposta municipal para a EI e o EF³, BNCC, o currículo de Pernambuco e os demais documentos da Secretaria de Educação da cidade. Além disso, foram realizadas observações, entrevistas com as professoras e atividades relativas ao sistema de escrita com as crianças. Após a produção dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2004), resultando em categorias como atividades extrassala, organização das salas pelas professoras e atividades de leitura e escrita em relação à alfabetização, destacando a presença ou ausência da ludicidade no processo.

A pesquisa de Barza (2022) oferece contribuições relevantes a esta investigação, especialmente por evidenciar que, na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, as práticas docentes permanecem fortemente marcadas por um ensino transmissivo e voltado à memorização, ainda que algumas professoras reconheçam, de forma inicial, a importância do lúdico na infância. Esse movimento parece refletir uma pressão pela antecipação da alfabetização, o que se aproxima do contexto da rede municipal de São Paulo, onde, apesar das orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), a linguagem escrita tende a ocupar um lugar secundário na prática pedagógica cotidiana. A ausência de diretrizes mais detalhadas no documento pode colaborar para que o trabalho com a linguagem escrita seja silenciado na EI, ainda que essa linguagem constitua um instrumento social fundamental para a formação das identidades infantis. Assim, os achados da autora convergem com as inquietações desta pesquisa, especialmente no que se refere à necessidade de ampliar o debate sobre o lugar da linguagem escrita na EI e à urgência de propostas formativas que ajudem os professores a reinterpretarem o currículo à luz de práticas coerentes com os direitos das crianças pequenas.

Fratelli (2022), em sua tese, investiga os princípios e as concepções da política curricular da EI no município de São Paulo, bem como a forma como são traduzidos nas práticas dos agentes educativos, como professores e coordenadores. O estudo tem como objetivo compreender esses princípios e concepções da política curricular e como eles são traduzidos na prática pelos educadores. A pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, utilizando questionários aplicados aos professores e entrevistas com os coordenadores como procedimentos de produção de dados. A análise dos dados,

³ Ensino Fundamental

obtidos por meio da análise documental, dos questionários e das entrevistas, são analisados pela abordagem do ciclo de políticas.

Os resultados indicam que cada professor realiza uma tradução singular do currículo, influenciada por suas vivências e saberes próprios. Com isso, observam-se dois grupos distintos entre os professores: um grupo critica o documento, sentindo-se cerceado por suas diretrizes, enquanto outro o executa, percebendo-o como um facilitador do trabalho pedagógico. Fratelli (2022) também destaca a dificuldade enfrentada pelos coordenadores em promover formações pedagógicas baseadas no novo documento curricular.

De acordo a autora, o currículo funciona como um “mapa” e não como um “terreno” definitivo a ser implementado, dependendo da interpretação e das concepções dos professores para ser colocado em prática na sala de aula. Nessa perspectiva, a prática docente deve favorecer a escuta de vozes silenciadas, ou seja, considerar as expressões, experiências e culturas que muitas vezes são invisibilizadas no ambiente escolar, como as das crianças pequenas, das famílias, de contextos populares e até dos próprios professores. Ao assumir uma postura mais aberta e dialógica, o professor contribui para uma leitura crítica do currículo e para a construção de práticas coerentes com os sujeitos reais da educação. Esse estudo dialoga com a presente dissertação ao aprofundar o entendimento das bases conceituais da construção curricular no contexto da EI em São Paulo.

Gianez (2019), em sua dissertação, tem como objetivo conhecer as interpretações que professoras, de crianças de cinco e seis anos, fazem dos textos oficiais vigentes sobre linguagem escrita na rede pública de ensino de Rio Claro - SP. Para isso, a autora utiliza um estudo de caso baseado na abordagem de Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006a, 2006b), que envolve três contextos de análise: o contexto de influência, o contexto da prática e o contexto da produção de texto. O estudo inclui como sujeitos a Coordenadora da comissão responsável pela elaboração da Orientação Curricular do município, a Coordenadora da EI da etapa 2 e 38 professoras de 12 escolas, sendo uma por cada região divididas pela Secretaria Municipal de Educação.

A produção e análise dos dados são realizadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos e grupos focais. Além disso, é feita a análise documental da Orientação Curricular, do Projeto Político Pedagógico, do planejamento anual e do diário de bordo das professoras participantes. Essa abordagem possibilita

uma visão aprofundada sobre como as políticas educacionais são interpretadas e aplicadas no cotidiano escolar.

Os resultados indicam quatro principais interpretações por parte das docentes. A primeira, predominante, aponta para a necessidade de promover práticas sistemáticas de alfabetização. A segunda enfatiza o uso do nome próprio na iniciação ao sistema alfabético, abordando aspectos sociais. A terceira destaca a escrita como uma função social, sugerindo a utilização de escritas coletivas para orientar o entendimento das letras, palavras e textos. Por fim, a quarta interpretação vê a linguagem escrita como fruto da exploração e descoberta das crianças, relacionando-a com atividades espontâneas e brincadeiras de faz de conta.

Os estudos de Gianezi (2019) apresentam um objetivo semelhante ao desta pesquisa e oferecem um caminho metodológico, além de um aporte teórico valioso para orientar a realização dos objetivos aqui propostos. Dessa forma, essa obra é utilizada para confrontar as interpretações das professoras desta e daquela pesquisa, uma vez que, apesar de serem cidades distintas, os documentos em questão seguem uma legislação federal comum.

Souza (2016), em sua dissertação, realiza uma pesquisa sobre as concepções de ensino de professoras de Suzano-SP, em relação à linguagem escrita na EI. O estudo é desenvolvido por meio da pesquisa-ação, sendo que a produção de dados se dá através de um questionário semiestruturado com perguntas fechadas e pela técnica de grupo focal. A pesquisa tem como sujeitos 16 professoras de EI da última etapa, cujas respostas são essenciais para a análise dos dados.

A análise dos dados segue um plano descritivo das falas das professoras, que são organizadas em duas categorias principais: a linguagem escrita compreendida como um objeto social e cultural, e a escrita vista de forma restrita ao domínio de um código, desconsiderando sua natureza simbólica e função social. Essa divisão reflete diferentes abordagens sobre a aprendizagem da linguagem escrita e sua relação com o contexto educacional e social no qual se insere.

A pesquisa de Souza (2016) oferece uma importante contribuição pelo aporte teórico referente à formação de professores, pois propõe uma abordagem formativa que aponta caminhos para o desenvolvimento docente. O estudo sugere a necessidade de um percurso formativo que leve em consideração as diferentes concepções de linguagem e suas implicações no processo educacional, o que apresenta relevantes apontamentos

para a formação contínua de professores na EI e que vêm ao encontro do que é proposto neste estudo.

2.1.2 Estudos sobre práticas docentes

Diversas pesquisas têm se dedicado a investigar as práticas docentes e seu impacto na EI, destacando como os professores interpretam e implementam diretrizes curriculares em sala de aula⁴. Estudos que analisam a relação entre teoria e prática no ensino da linguagem escrita oferecem subsídios fundamentais para esta pesquisa, pois permitem compreender como os professores constroem suas percepções e ajustam suas metodologias às orientações curriculares. Assim, o diálogo com essas investigações contribui para a análise crítica dos dados produzidos, ampliando a compreensão sobre os desafios e as possibilidades na abordagem da linguagem escrita na EI.

Artussa (2020), em sua dissertação, aborda as concepções das professoras sobre o processo de alfabetização e de letramento durante a transição das crianças da EI para os anos iniciais do ensino fundamental, considerando as Políticas Públicas relacionadas. O estudo tem como objetivo geral analisar o processo de alfabetização e de letramento nessa fase de transição, observando as diretrizes das políticas educacionais para a Educação Básica e as concepções das professoras que atuam nesses níveis de ensino no município de São Carlos/SP.

A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, utilizando como métodos de produção de dados entrevista semiestruturada com quatro professoras de duas escolas do município. Além das entrevistas, foi conduzida uma análise documental baseada no PPP e em documentos oficiais. O tratamento dos dados seguiu quatro categorias de análise definidas a partir das entrevistas: concepções sobre alfabetização e letramento, relatos sobre leitura e escrita, conhecimento das docentes acerca das Políticas Públicas, e concepções sobre a transição da EI para os anos iniciais.

Os resultados indicam que o processo de alfabetização e de letramento não deve antecipar o conteúdo do primeiro ano para a EI, mas sim proporcionar vivências que favoreçam a aprendizagem autônoma por meio da interação com diversos gêneros textuais. As professoras percebem o letramento como adequado para a EI, enquanto a alfabetização é vista como mais apropriada para os anos iniciais devido à sua associação

⁴ Na EI de São Paulo denomina-se sala de referência.

com um ensino mais formal e estruturado. Contudo, práticas da EI revelam a utilização de estratégias semelhantes às do ensino fundamental, sugerindo, segundo Artussa (2020), uma dissociação entre a concepção de alfabetização na EI e as diretrizes das políticas públicas, o que influencia as interpretações e concepções das professoras. A pesquisa de Artussa (2020) contribui para a discussão das práticas pedagógicas de leitura e escrita que promovem o desenvolvimento cognitivo e o reconhecimento das funções sociais da escrita, destacando pontos de convergência nas concepções sobre o ensino da linguagem escrita entre os diferentes níveis educacionais.

Bisognin (2022) investiga as práticas de ensino na EI e sua relação com as sucessivas reformas curriculares, destacando que essas mudanças não se resumem a uma correspondência direta entre o que é aplicado e as inovações propostas. O estudo objetiva compreender como os docentes se apropriam das inovações didáticas e pedagógicas, com ênfase no ensino da linguagem escrita e nas práticas desenvolvidas por esses profissionais no cotidiano escolar. Essa análise busca aprofundar a compreensão sobre o alinhamento entre a prática pedagógica e as orientações curriculares, revelando os desafios e as adaptações enfrentadas pelos professores.

Para alcançar esse objetivo, Bisognin (2022) utiliza uma abordagem etnográfica, composta por observação de campo, entrevistas, levantamento e análise de planejamentos pedagógicos, além da identificação e análise de artigos publicados em revistas científicas brasileiras. Os resultados mostram que muitas práticas no ensino da linguagem escrita acabam sendo apenas sobrepostas, sem uma incorporação plena das orientações do documento curricular vigente. Entretanto, a autora destaca que as mudanças pedagógicas não implicam abandonar totalmente o conhecimento prévio, mas sim adaptá-lo de maneira reflexiva às novas diretrizes, criando um espaço em que o saber acumulado seja realocado conforme as demandas contemporâneas.

A seleção desse estudo fundamenta-se na relevante contribuição que oferece para a presente pesquisa, especialmente no que se refere ao uso da linguagem escrita na EI e às práticas pedagógicas adequadas para esse segmento. Bisognin (2022) proporciona uma análise aprofundada e reflexiva que auxilia na compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes na incorporação de inovações curriculares, ressaltando a importância de uma prática reflexiva que promova a mobilização e o aprimoramento contínuo dos profissionais da educação.

2.1.3 Contribuições teóricas

Nos parágrafos seguintes, são apresentadas pesquisas correlatas que oferecem uma contribuição significativa para a fundamentação teórica deste estudo. Optou-se por não detalhar seus sujeitos e sua metodologia, pois o foco está nos conceitos e nas concepções que embasam a discussão teórica. Essa escolha se justifica porque o interesse da pesquisa reside nas ideias e perspectivas que essas investigações trazem, e não em seus procedimentos metodológicos. As contribuições selecionadas decorrem da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1988) sobre a formação da criança, bem como de outros teóricos no campo da linguagem escrita.

Figueiredo (2021), em sua dissertação, expõe uma pesquisa a respeito de como se deu a implementação da obrigatoriedade da educação para crianças de quatro e cinco anos, na cidade de Nova Iguaçu-RJ; como caminho de argumentação a pesquisadora discorre em um capítulo sobre o que se entende por infância, bem como contribuições de Vygotsky (1988) para o desenvolvimento da criança.

Sendo assim, acredita-se que para um bom desenvolvimento desta pesquisa, que busca compreender orientações de um currículo e percepções de professores para o ensino da linguagem escrita na EI, abordar o entendimento sobre a concepção de infância conforme Figueiredo (2021), é de extrema relevância, ainda, porque está em consonância com o documento legal orientador do município de SP.

Os apontamentos de Girão (2022), embora abordem especificamente o desenvolvimento da linguagem escrita de modo formal, distanciando-se assim do objetivo desta pesquisa, oferecem uma importante contribuição teórica no campo da linguagem escrita. A autora expõe a relação entre ludicidade e linguagem escrita, além de evidenciar que a aprendizagem da escrita na EI é um processo relacional e contextualizado, que vai além da simples aquisição de habilidades técnicas, envolvendo a construção de significados compartilhados entre crianças e professoras.

Moraes (2015), em sua dissertação, aborda a escrita na EI com o objetivo de compreender o papel do professor no processo de apropriação da escrita pelas crianças. Contudo, para esta pesquisa, interessa-se principalmente o capítulo em que a autora discute os pressupostos da abordagem histórico-cultural na formação das bases para a escrita na EI. A exposição, mesmo que de forma geral, da abordagem histórico-cultural de Vygotsky constitui uma base sólida para o desenvolvimento de um dos objetivos

específicos deste estudo, que visa identificar princípios norteadores para um possível percurso formativo.

As pesquisas que compõem este estudo correlato apresentam uma clara polarização dos conceitos de linguagem escrita na EI. Em geral, não se observa um entendimento homogêneo entre os professores sobre o ensino da escrita nesse nível educacional, ainda que as orientações curriculares forneçam diretrizes claras e diretas. Cada interpretação parece depender diretamente dos conhecimentos prévios e das vivências pessoais das educadoras, o que conduz a diferentes práticas pedagógicas. Nesse sentido, parte das profissionais reconhece a EI como um espaço que pode incluir práticas de alfabetização, enquanto outras defendem que esse nível educativo deve respeitar o tempo de desenvolvimento infantil, distanciando-se de processos de alfabetização formal.

Além das divergências conceituais, as professoras também demonstram diferentes percepções sobre a função do documento curricular. Algumas o consideram um facilitador, que estrutura e orienta suas práticas pedagógicas, enquanto outras o percebem como um elemento limitador, que engessa a autonomia docente. Esse contraste de percepções parece evidenciar a multiplicidade de abordagens e as dificuldades inerentes ao uso de um único documento como referência uniforme para práticas tão diversas, o que revela possíveis limitações das políticas curriculares em atender às especificidades do ensino na EI.

Por fim, as pesquisas destacam a complexidade dos caminhos formativos e interpretativos seguidos pelas professoras na construção de suas práticas de ensino. A variedade de interpretações possíveis do documento curricular torna desafiador o estabelecimento de uma formação, evidenciando a necessidade de aprofundar estudos sobre as práticas pedagógicas na EI. Esse quadro aponta para a importância de promover reflexões sobre as orientações curriculares, considerando o contexto e as experiências particulares dos professores, com vistas a favorecer uma educação que respeite o desenvolvimento integral das crianças.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se um panorama histórico-político da EI no Brasil, ou seja, como foi iniciado este atendimento às crianças, como era feita a organização e, com o avanço e a redemocratização do país, quais as novas orientações, de acordo com a Constituição Federal de 1988, bem como Lei de Diretrizes e Base da educação nacional, até os dias atuais. Por meio dos estudos de Figueiredo (2021), discute-se alguns desdobramentos e novos olhares para a EI. Assim sendo, discorre-se também, de forma breve, acerca do conceito de infância tendo como base as ideias de Abramowicz (2011) e Freitas (2012).

Num segundo momento, apresentam-se os conceitos de língua e linguagem, destacando suas distinções e suas inter-relações com base em estudos de referência. Essa discussão é fundamental para compreender as diferentes formas de interação e expressão humanas, bem como para aprofundar a análise sobre o papel da comunicação no desenvolvimento infantil. Ainda, sobre como a linguagem escrita pode impactar a construção identitária de meninos e meninas.

Pensando nisso, o próximo tópico volta-se à linguagem escrita como prática social que, para além do domínio técnico, carrega intencionalidades formativas e possibilidades de constituição de sentidos e de si. Ao considerar o contexto da EI, destaca-se o papel da intencionalidade docente nas escolhas e mediações que envolvem o trabalho com a linguagem escrita, compreendendo-o como um direito da criança e como uma via potente para o reconhecimento de sua voz e identidade. Assim, ressalta-se como as experiências com a linguagem escrita, quando vividas de forma significativa, contribuem para os processos de identificação cultural, construção de pertencimento e desenvolvimento subjetivo dos pequenos no cotidiano escolar.

Em seguida, aborda-se a linguagem escrita, começando com uma breve linha histórica de seu surgimento no Brasil. Logo depois, explora-se a perspectiva de Passarelli (2012) e Grenfell (2014) com a função social da escrita, perpassando Vygotsky (1988), Luria (1988), Leontiev (1978), Ferreiro (1999, 2001, 2011) sobre a linguagem como meio de interação social; por fim, são apresentados os achados de Soares (2023), que explicita a questão da alfabetização e do letramento no contexto da linguagem escrita. Paralelo a isso, é feita uma relação das ideias desses últimos pesquisadores com as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019).

3.1 Educação infantil, infância e legislação

No final do século XIX, o atendimento educacional era oferecido de forma desigual: as creches eram destinadas às crianças menos favorecidas, muitas vezes em condições precárias, enquanto as crianças de classes sociais mais altas frequentavam a pré-escola, conforme expõe Figueiredo (2021, p. 73):

A natureza do atendimento oscilava entre as esferas de assistência social, da saúde coletiva e da educação. Isso porque, antes da Constituição Federal de 1988, de forma geral, as crianças mais pobres e/ou órfãos eram atendidas em creches vinculadas aos órgãos de assistência social, públicos ou particulares, sendo que as crianças das classes média e alta frequentavam a pré-escola.

Com a redemocratização na década de 1980, houve um reconhecimento e direcionamento maior à infância. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece o "atendimento à educação infantil em creche e pré-escola para crianças de 0 a 5 anos de idade". Além disso, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) introduziu uma concepção integral de criança e adolescente, reconhecendo-os como sujeitos de direitos, diferente de concepções anteriores, que os viam como indivíduos sob tutela (Figueiredo, 2021).

Com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, o direito à educação gratuita é reafirmado e a EI é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, voltada para o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos, englobando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. A LDB promoveu o entendimento da criança como sujeito de direitos sociais, incentivando debates pedagógicos e curriculares que buscavam romper com a visão assistencialista.

Ademais, materiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), como Referenciais Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais contribuíram para essas transformações. Segundo Cerisara (2002 *apud* Figueiredo, 2021, p. 74), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 1999) destacam a integração entre cuidado e educação, com princípios éticos, políticos e estéticos para a construção de propostas pedagógicas. Diferentemente dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que subordinavam a EI ao ensino fundamental, as DCNEI incentivam projetos pedagógicos que promovem a formação integral da criança, possibilitando a participação ativa de famílias, de professores, da comunidade escolar e das crianças.

A perspectiva das DCNEI (2010, p. 12) considera a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade e cultura por meio do brincar, imaginar, aprender, questionar e narrar. Portanto, é compreendida como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, sendo espaços institucionais que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos, em regime integral ou parcial, regulados por órgãos competentes e submetidos a controle social. Cabe ao Estado garantir uma EI pública, gratuita e de qualidade, sem seleção prévia.

Em 2005, a Lei nº11.114 ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, passando a incluir crianças a partir de seis anos. Com a promulgação da Lei nº12.796/13, a educação básica se tornou obrigatória para crianças a partir de quatro anos. Esse ingresso precoce e obrigatório tem, em algumas escolas, moldado a expressão e o imaginário infantil, afetando especialmente o período de desenvolvimento e descoberta desses aspectos da infância (Figueiredo, 2021). Em 2017, a BNCC é homologada, estabelecendo diretrizes que reorientam a elaboração de todos os currículos dos estados e municípios, por conseguinte, a organização da EI.

Com essa breve rememoração do panorama histórico-político, evidencia-se que a criança passa a ser vista sob uma nova perspectiva, como um sujeito potente e participante ativo de seu desenvolvimento, esperando-se, portanto, que essa etapa básica promova uma aproximação entre os objetivos educacionais e as necessidades e potencialidades da criança. Sendo assim, parece interessante compreender a infância a partir da perspectiva da Sociologia, Abramowicz (2011, p.18) afirma que a infância

ora é uma estrutura universal, constante e característica de todas as sociedades, ora ela é um conceito geracional, uma variável sociológica que se articula à diversidade da vida das crianças considerando a classe social, o gênero e pertencimento étnico, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural.

Abramowicz (2011) reitera que a infância é marcada por uma multiplicidade de forças em constante movimento, que agem sobre a criança, a qual ainda não possui uma linguagem completamente desenvolvida. Contudo, essa fase é fundamental, pois representa um caminho para o desenvolvimento do adulto. Além disso, em diferentes áreas do conhecimento, “é também um *métier* da criança, diriam alguns sociólogos, uma estrutura social, uma cultura, uma experiência, uma cronologia, uma etapa de desenvolvimento, de comportamento, de maturação, dirão os psicólogos” (Abramowicz, 2011, p.19).

O histórico da EI é marcado pela contribuição de teóricos de grande relevância, que se dedicam ao estudo do desenvolvimento infantil e influenciam as concepções sobre criança e infância. Freitas (2012) observa que, anteriormente, os termos "criança" e "infância" eram frequentemente tratados como sinônimos. No entanto, ele esclarece que a infância representa mais que um processo de crescimento físico; trata-se de um tempo social, configurado pelas circunstâncias que envolvem cada vida. Por outro lado, o conceito de "criança" refere-se diretamente à passagem do tempo no corpo humano. Assim, o tempo social relaciona-se com as expectativas e valores imputados à criança, que moldam o seu desenvolvimento ao longo do tempo.

De mais a mais, o ambiente onde as crianças vivem e interagem exerce influência crucial na compreensão da experiência de ser criança e da infância em si. Dessa forma, “não é possível estabelecer um conceito de infância e criança apropriados a todos os lugares, tempos e circunstâncias” (Freitas, 2012, p.27), pois as interpretações variam conforme o contexto cultural, histórico e social. Nesse contexto, a EI deve ser pensada cuidadosamente pelos atores envolvidos.

Por fim, na sociedade, observa-se a existência de diferentes tipos de crianças vivenciando suas infâncias, cada uma com suas particularidades, que, no contexto coletivo, se tornam um conjunto plural. Para que a infância seja plenamente experienciada, a escola constitui um direito essencial para as crianças, pois, conforme afirmam Azevedo e Prado (2012 *apud* Alencar, 2024, p. 48), é "um local de convivência que proporciona diálogo, respeito e autonomia, acolhendo as especificidades da infância e promovendo espaços coletivos onde as crianças possam pensar e agir conforme suas necessidades".

3.2 Língua e linguagem

Na busca pela compreensão das concepções de escrita na EI, conforme orientado pelo *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), é essencial examinar a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa sobre língua e linguagem, por isso descrevê-las é fundamental porque constituem a base das práticas comunicativas e educativas.

Sendo assim, a língua, como sistema estruturado de signos, é o meio pelo qual as crianças começam a organizar seus pensamentos e interagir socialmente. Já a linguagem, como fenômeno mais amplo, envolve as interações, os contextos históricos

e sociais, além da construção de sentidos. Essa distinção permite compreender como os processos de ensino e de aprendizagem da escrita são influenciados por fatores culturais, sociais e pedagógicos.

Assim sendo, aborda-se os conceitos de língua e linguagem, de modo a esclarecer as distinções e as inter-relações entre ambos, com base em Geraldi (2013a) e além dele, por meio dos estudos de Marcuschi (2008). Compreende-se que a língua é apresentada como um sistema estruturado de signos utilizado por uma comunidade para estabelecer comunicação, enquanto a linguagem é explorada em sua dimensão mais ampla, como a capacidade humana de produzir e interpretar significados, seja de maneira verbal ou não verbal. Esses conceitos são fundamentais para compreender as diversas formas de interação e expressão humanas, além de permitir uma análise mais profunda do papel da comunicação na formação e no desenvolvimento das crianças.

Segundo Geraldi (2013b, p. 4), “a linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreenderem o mundo e nele agir”. Essa perspectiva ajuda a esclarecer como a linguagem, como fenômeno social e interativo, está diretamente ligada ao desenvolvimento das práticas de escrita no cotidiano escolar, inclusive na EI.

Sabe-se que a linguagem é um fenômeno que se concretiza na interlocução e na singularidade dos momentos interativos, ou seja, o sujeito se constitui pela linguagem por meio da interação verbal, sendo este um processo no qual a língua, como sistema, é continuamente reconstruída na interlocução com outros sujeitos. Geraldi (2013b, p. 6) destaca que “o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas o trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui”. Assim, as interações produzidas são intrinsecamente vinculadas a contextos sociais e históricos específicos.

Então, no âmbito da linguagem, apenas o processo é universal; os significados são constituídos e conferem sentido às vivências. A linguagem, portanto, é formada por sistemas de referência, como a língua, que se torna significativa à medida que ocorre em interações situadas em determinadas formações sociais.

Para mais, a linguagem pode ser entendida como um conjunto de ações articuladas que incluem: ações com a linguagem, ações sobre a linguagem e ações da linguagem. Essas dimensões correspondem a pontos linguísticos, epilinguísticos e

metalinguísticos⁵, respectivamente, cada qual demandando um nível específico de reflexão. Esse entendimento parece contribuir para o aprofundamento do debate sobre a escrita na EI, especialmente no que tange à articulação entre práticas pedagógicas e contextos socioculturais.

Por conseguinte, a linguagem é um elemento constitutivo do sujeito, sendo central na formação de sua identidade e capacidade de interação com o mundo. Ao investigar a escrita na EI, é essencial considerar como os professores articulam os conceitos de língua e linguagem em suas práticas pedagógicas, pois isso impacta diretamente o desenvolvimento das crianças como indivíduos críticos e participativos. Geraldi (2013b) corrobora com essa visão ao apontar a linguagem como uma prática social dialógica e coletiva. Nesse sentido, as crianças, ao interagirem no contexto de um projeto coletivo sobre dinossauros, não apenas trocam informações, mas também constroem significados juntas, por meio da linguagem. Esse processo está alinhado com a ideia de que a linguagem se desenvolve em um ambiente social e cultural, no qual os sujeitos constroem significados a partir de suas interações. Assim sendo, a escrita surge quando as crianças começam a representar e registrar suas ideias, demonstrando o papel fundamental da escrita como prática social.

3.2.1 Linguagem escrita, construção identitária e intencionalidade docente

A linguagem escrita, na EI, deve ser compreendida como uma prática social carregada de significados culturais, que ultrapassa sua função técnica de codificação e decodificação. Nessa etapa do desenvolvimento, a escrita pode se tornar um recurso valioso para a organização do pensamento e para a expressão simbólica das crianças. Seu uso em situações cotidianas, desde que significativo, colabora para que elas construam sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas, fortalecendo seu lugar como sujeitos participantes da cultura letrada, segundo ideais de Lerner (2002, p.41):

(...) desde o princípio, a escola deve fazer as crianças participarem em situações de leitura e de escrita: é necessário pôr a sua disposição materiais escritos variados, é necessário ler para elas muitos e bons textos para que tenham oportunidade de conhecer diversos gêneros e possam fazer antecipações fundadas nesse conhecimento.

⁵ Geraldi (2013b) diferencia os aspectos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos no processo de ensino da linguagem, destacando que os **linguísticos** se referem ao uso da língua em contextos comunicativos, os **epilinguísticos** envolvem reflexões espontâneas sobre a linguagem durante a interação, e os **metalinguísticos** dizem respeito à capacidade consciente de análise e sistematização da língua, frequentemente mobilizada no ensino formal.

A construção da identidade, conforme discutido por Dubar (2005), é um processo dinâmico, situado no entrelaçamento entre a socialização primária que ocorre no ambiente familiar e a socialização secundária, marcada por instituições como a escola. Nesse processo, as interações sociais e as experiências escolares passam a desempenhar papel central na constituição de uma imagem de si. Assim, quando a criança é inserida em práticas de linguagem escrita dentro do contexto educacional, ela vai, aos poucos, se reconhecendo como produtora de sentidos e de cultura, apropriando-se de formas de expressão que ajudam a consolidar sua identidade.

Nesse contexto, a ação intencional do professor é essencial. A forma como ele planeja e organiza atividades que envolvem a linguagem escrita, pode fomentar experiências que valorizem as produções infantis e que as reconheçam como legítimas formas de comunicação e expressão. Ao oportunizar momentos em que a criança escreve bilhetes, cria listas ou textos coletivos, o educador está conferindo sentido social à escrita e reforçando a participação ativa da criança no grupo ao qual pertence.

Ao assumir tais funções simbólicas, a criança passa a se ver como alguém capaz de contribuir, comunicar e transformar. Para Dubar (2005), a identidade se constrói na articulação entre as atribuições sociais recebidas e as apropriações que o sujeito faz dessas atribuições. Ou seja, as práticas pedagógicas não apenas estimulam a comunicação, mas ajudam a constituir modos de ser e pertencer, fortalecendo vínculos de pertença e reconhecimento dentro da coletividade escolar.

Além disso, ao promover o uso da escrita de forma integrada ao cotidiano da sala, o professor amplia o repertório cultural da criança e favorece sua inserção em práticas sociais mais amplas. Ao vivenciar essas experiências, os pequenos começam a se perceber como autores de ideias e produtoras de sentidos. Isso contribui para sua constituição como sujeito singular e social, que é capaz de construir e reconstruir sua identidade a partir de experiências vividas e mediadas.

Portanto, é fundamental garantir que a linguagem escrita esteja presente na EI como um direito da infância. Quando pensada de forma intencional e respeitosa, ela se torna potente aliada na formação de sujeitos críticos, pertencentes e conscientes de si e dos outros. Cabe à escola, com base em uma ação pedagógica reflexiva, possibilitar esses encontros simbólicos entre a criança e o mundo da escrita.

3.3 Linguagem escrita - breve histórico

A introdução da linguagem escrita no Brasil remonta ao período colonial, quando os colonizadores trouxeram o idioma português e estabeleceram estruturas educacionais e administrativas para sua difusão. A imposição da língua ocorreu especialmente por meio da catequese e da organização de instituições que promoviam a cultura escrita. No contexto colonial, o ensino da leitura e da escrita era restrito a grupos privilegiados, como membros da elite e do clero, dificultando o acesso da maior parte da população a essas habilidades.

Com a chegada da família real portuguesa em 1808, houve um avanço na organização da educação formal no país. Foram criadas instituições de ensino e a introdução da imprensa contribuiu para ampliar a circulação da escrita. No entanto, o acesso à alfabetização permaneceu limitado, sendo direcionado principalmente às camadas mais favorecidas da sociedade.

Após a Independência, o país passou por um processo de consolidação da identidade nacional, no qual a língua portuguesa foi reafirmada como idioma oficial. A criação de escolas buscava atender à necessidade de formar uma elite letrada, mas a educação ainda não era universal. A exclusão das camadas populares do ensino formal manteve altos índices de analfabetismo ao longo do século XIX.

No século XX, políticas educacionais foram implementadas para ampliar o acesso à alfabetização. Movimentos voltados à educação de base e programas governamentais buscaram reduzir as desigualdades no ensino da leitura e da escrita. A criação de iniciativas voltadas à alfabetização de adultos e crianças marcou avanços na democratização do conhecimento escrito.

Atualmente, a alfabetização continua sendo um desafio, mas o debate sobre o ensino da leitura e da escrita evoluiu, incorporando uma visão mais ampla que considera o letramento como parte essencial da participação social e do desenvolvimento humano. O aprendizado da escrita não se restringe apenas ao reconhecimento das letras e palavras, mas envolve práticas sociais que possibilitam o uso da linguagem em diferentes contextos.

3.4 Funções da escrita

Ainda que nesta pesquisa o foco seja a EI, é salutar discorrer sobre as funções da escrita, pois nessa fase escolar importa, como tem sido exaltado, que as crianças, desde pequenas, compreendam quais as funções da escrita, de modo que sejam levadas a compreender e, portanto, passar a fazer uso da escrita como meio para compartilhar suas ideias e pensamentos.

Para Grenfell (2014), a primeira função da escrita é manter viva a história e compartilhá-la com as futuras gerações; a segunda é que a escrita é essencial para a construção da realidade, pois tem o papel de oficializar aquilo que antes poderia existir sem reconhecimento formal; por fim, outra função da escrita é nomear objetos ou acontecimentos, inserindo-os na estrutura social. Por meio da escrita, os fatos ganham visibilidade e reconhecimento público. A autora assegura que a linguagem escrita possibilita:

Escrever para reduzir espaços e distâncias. Escrever para contar a história, para registrar as experiências humanas acumuladas. Escrever para se revelar ou ir revelando o mundo, para se afirmar como sujeito nesse mundo. Escrever para entender os lugares sociais. Escrever para transformar. (Grenfell, 2014, p.40)

Contudo, pensando numa perspectiva mais atual, Passarelli (2012, p.116) afirma que a escrita antes de ser um instrumento escolar, é uma prática social. Sendo assim, é essencial considerar e demonstrar as crianças que a linguagem se concretiza em situações reais de interação, por meio de textos orais e escritos, envolvendo as quatro habilidades linguísticas fundamentais: falar, escutar, ler e escrever.

De acordo com Passarelli (2012), existem duas funções predominantes na escrita que são a da comunicação e da informação; por sua vez, a autora acrescenta também as funções utilitária e estética e condiciona cada qual a um propósito comunicativo, ou seja, sob a função social desejada pelo autor do texto, com é possível ver no quadro a seguir (Passarelli, 2012, p. 118):

Escrever para	Função social e/ou propósito comunicativo	Gênero
	Fornecer/obter informações e resolver problemas práticos do dia a dia	cheque; carta comercial; ofício, memorando, relatório técnico, circulares; <i>curriculum vitae</i> ; textos de procedimentos; <i>e-mails</i> ; provas, redações e trabalhos escolares; convites; textos para mural; regras de jogos; manuais de instrução; receita médica; bula de remédio
	Partilhar vivências	depoimentos em redes sociais, em colunas de revistas; blogue; ágora
	Reivindicar, manifestar e/ou formar opinião	carta de leitor; carta de reclamação; artigo de opinião; editorial
	Não esquecer Fornecer suporte à memória	fichamentos, resumos, resenhas etc.; anotações pessoais em calendários; páginas de agendas; receita; datas de aniversários; listas
	Formalizar registros permanentes	convites; certidões; certificados; diplomas; frases em tatuagens
	Substituir comunicações próprias do contato face a face	bilhetes, cartas; telegramas, mensagens eletrônicas [via computador, telefone]
	Satisfazer curiosidades, inteirar-se	folhetos religiosos; mensagens que orientam papéis sociais; propagandas institucionais; cadernos de perguntas pessoais dos adolescentes
	Passar o tempo, ter momentos de lazer	poemas, pichações em muros, cadernos pessoais
	Obter informações, esclarecimentos ou trocar mensagens atinentes a relações sociais com parentes, amigos e namorados	torpedo; telegrama; carta; <i>e-mail</i> ou outra correspondência eletrônica; cartões de Natal, de aniversário
	Produzir literatura	acrósticos, crônicas, contos, romances, poemas, haicais, limeriques

Passarelli (2012, p.118)

Na EI, a linguagem escrita deve ser apresentada de maneira significativa, respeitando as experiências e interesses das crianças. A identificação da função social dos textos possibilita que elas compreendam para que servem diferentes tipos de escrita no cotidiano, favorecendo uma aproximação autêntica com a cultura letrada.

Conforme as ideias de Passarelli (2012), ao vivenciarem situações em que o texto cumpre funções diversas, como informar, orientar, registrar ou até mesmo provocar emoções e entretenimento, as crianças passam a perceber que a escrita não se limita a um código abstrato, mas está presente nas interações sociais. Dessa forma,

ainda que não haja um ensino formal, a exposição intencional a diferentes gêneros e contextos escritos contribui para a construção de sentidos sobre a linguagem escrita, preparando o caminho para sua apropriação futura.

3.5 A perspectiva de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil: diálogos com o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil*

Nesta pesquisa, escrita na EI é um tema que demanda reflexão acerca das concepções e das percepções dos professores, especialmente no contexto do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), que orienta a prática pedagógica nessa etapa. Para fundamentação teórica desse processo, recorre-se às contribuições de Vygotsky (1988), particularmente às discussões presentes no artigo *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*, desse modo, ao considerar a importância do contexto sociocultural e da zona de desenvolvimento proximal e potencial, esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva do pesquisador para analisar como as orientações curriculares influenciam as percepções dos professores e a forma como organizam as experiências de escrita na EI. Para isso, busca-se também contextualizar a discussão por meio da análise de trechos do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), evidenciando como esse documento orientador se articula (ou não) às práticas docentes cotidianas.

No texto do psicólogo é ressaltada a relação indissociável entre aprendizagem e desenvolvimento, evidenciando que a mediação do adulto e as interações sociais desempenham um papel essencial na construção do conhecimento. Essa perspectiva teórica ajuda a compreender como os professores concebem e promovem o trabalho com a escrita na EI, bem como os desafios e possibilidades inerentes a essa prática, pois a aprendizagem da criança não pode ser dissociada do ambiente social, uma vez que as interações com os outros – crianças e adultos – desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades cognitivas. Consequentemente, a influência do currículo é um fator crucial na formação das concepções docentes sobre como organizar as experiências de escrita, que devem ser orientadas pela compreensão de que a aprendizagem escolar é um processo que se articula com o desenvolvimento cognitivo de meninos e de meninas.

O desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem escolar, seguindo ideias do artigo, são fenômenos distintos que ocorrem paralelamente. Segundo Vygotsky (1988, p. 103):

A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos eruditos como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar.

Ressalta-se que, segundo Vygotsky (1988, p. 109), "a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar". Ou seja, há uma "pré-história" da aprendizagem que antecede a escola. No contexto da escrita, por exemplo, as crianças já possuem experiências prévias antes do ingresso no ensino formal, o que exige que o professor reconheça e valorize esse repertório inicial.

É fundamental ressaltar que a existência dessa pré-história da aprendizagem não implica necessariamente em uma continuidade direta na escola, mas demonstra que a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Desse modo, a aquisição do conhecimento ocorre antes mesmo da idade escolar.

Isto posto, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento se dá a partir da necessidade de um determinado nível de desenvolvimento para que certas capacidades potenciais de aprendizagem possam emergir. Segundo Vygotsky (1988, p. 112):

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.

Um trecho do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019, p. 77) traz o trabalho com assembleias e é sabido que a EI é um campo fértil para discussões sobre as práticas pedagógicas que promovem o desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, a prática da assembleia infantil surge como uma estratégia pedagógica essencial para a promoção da escuta ativa e do protagonismo das crianças no ambiente escolar, no entanto, pode-se também aproveitar a oportunidade para o desenvolvimento da escrita. Conforme destacado no orientador, a assembleia infantil permite que as crianças participem ativamente do processo de construção do conhecimento, contribuindo para a formação de suas habilidades cognitivas e sociais; ora refletindo a perspectiva de Vygotsky (1988), que considera a aprendizagem e o

desenvolvimento como processos indissociáveis, sendo mediados pelo contexto social e cultural ora refletindo sobre a função social da escrita.

Esse conceito está alinhado à ideia da assembleia infantil, que proporciona um espaço coletivo para a mediação pedagógica e permite que as crianças participem ativamente na construção do saber, de forma orientada por um adulto, mas com autonomia para expressar suas ideias e reflexões.

Nesse sentido, a assembleia infantil se configura como uma ferramenta pedagógica que favorece a antecipação do desenvolvimento da escrita e se configura, assim, como uma estratégia potente para promover a interação social, permitindo que as crianças não apenas aprendam, mas também desenvolvam suas capacidades cognitivas e linguísticas de forma dinâmica e integrada.

Isso demonstra a importância da observação atenta na EI, uma vez que permite identificar o potencial da criança e estabelecer intervenções pedagógicas adequadas. Dessa forma, "o estado de desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se a pelo menos dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial" (1988, p. 113). Compreende-se, portanto, que um trabalho eficiente não deve se limitar ao que a criança já alcançou, mas sim se antecipar ao seu desenvolvimento, pois "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (1988, p. 114) e funções psicointelectuais.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal potencial, apresentado por Vygotsky (1988), é crucial para entender como o professor pode intervir de maneira eficaz no processo de aprendizagem das crianças. Ao identificar as potencialidades de aprendizado delas, o professor pode planejar atividades que favoreçam seu avanço cognitivo. O exemplo mencionado nos próximos parágrafos, das crianças que, com o auxílio da professora, coletam materiais e registram a atividade, ilustra a ampliação do alcance da aprendizagem e promove o desenvolvimento de diversas habilidades.

No que se refere às funções psicointelectuais⁶, Vygotsky (1988, p. 114) afirma que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções interpessoais; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapessoais.

⁶ As funções psicointelectuais referem-se às capacidades mentais superiores do ser humano, como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e linguagem, que se desenvolvem a partir das interações sociais e da mediação cultural, conforme proposto por Vygotsky.

Essa formulação ressalta a dimensão social da aprendizagem e sua transformação em processos internos, um aspecto essencial para compreender o desenvolvimento da escrita na EI. Diante do exposto, fica evidente que a aprendizagem é um fator determinante para o desenvolvimento. Conforme Vygotsky (1988, p. 115):

Aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

A partir dessa perspectiva, entende-se que a simples criação de hábitos não é suficiente para ativar o processo de desenvolvimento psicointelectual, pois se trata de um fenômeno complexo que envolve múltiplas interações e estímulos.

No caso específico da escrita, objeto da pesquisa em discussão, mas também as demais matérias, Vygotsky (1988, p. 116) destaca que "o seu fundamento, o eixo em torno do qual se montam, é uma nova formação que se produz em idade escolar. Estes processos estão todos ligados ao desenvolvimento do sistema nervoso central". Assim, para promover um trabalho eficaz da escrita na EI, é essencial compreender o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico e socialmente mediado, no qual a aprendizagem desempenha um papel central na construção das habilidades cognitivas e linguísticas da criança.

No *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019, p. 114), observa-se a proposta pedagógica de engajamento das crianças com temas de seu interesse, como o exemplo do livro sobre dinossauros que costuma despertar a empolgação de crianças de cinco anos. Nesse contexto, as crianças discutem e compartilham o que aprenderam por meio de diversas formas criativas, como cartazes, desenhos e até um teatro. Aliás, o uso de tecnologias, como a gravação de um vídeo sobre a atividade, ilustra o potencial das interações sociais mediadas para o desenvolvimento do conhecimento, um ponto central na teoria de Vygotsky (1998). Este exemplo reflete a dinâmica de aprendizagem que, para o autor, ocorre de forma mais eficaz quando mediada pela interação social, evidenciando a importância do contexto sociocultural.

Por conseguinte, os apontamentos de Vygotsky (1988) destacam a interdependência entre desenvolvimento e aprendizagem, ressaltando que esses processos não ocorrem de forma isolada, mas em uma relação dinâmica e contínua. No

contexto da escrita na EI, essa perspectiva parece evidenciar que a aquisição da linguagem escrita não deve ser concebida como uma habilidade previamente desenvolvida para, só então, ser ensinada; pelo contrário, o próprio processo de aprendizagem da escrita impulsiona e reorganiza o desenvolvimento cognitivo da criança.

Então, parece que, ao interagir com diferentes gêneros textuais, explorar marcas gráficas e construir hipóteses sobre o sistema de escrita, a criança não apenas aprende a escrever, mas transforma suas estruturas mentais e amplia suas capacidades simbólicas e comunicativas. Dessa forma, é esperada uma abordagem pedagógica que valorize práticas interativas e significativas na EI, favorecendo tanto o avanço na aprendizagem da escrita quanto o desenvolvimento integral da criança.

Sendo assim, no contexto da escrita, a aprendizagem não é apenas a aquisição de uma habilidade, mas a construção de um novo modo de pensar e comunicar, refletindo a transformação das capacidades simbólicas e cognitivas da criança. A prática pedagógica deve, portanto, ser pensada de forma dinâmica, permitindo que as crianças se desenvolvam enquanto aprendem, e que o processo de aprendizagem seja, por si só, um motor para o desenvolvimento mental.

3.6 O processo de construção da escrita na infância: um olhar a partir de Luria e do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil*

Umas das referências selecionadas para esta pesquisa, no caso o texto de Luria (1988) *O desenvolvimento da escrita na criança* não sendo uma abordagem diferente, mas sim se valendo de Vygotsky e expandindo algumas ideias, parece ser fundamental para embasar a compreensão das concepções dos professores da Emei sobre as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (SP, 2019) no que se refere à linguagem escrita. O referencial teórico escolhido possibilita um entendimento aprofundado das diretrizes curriculares e das perspectivas sobre a escrita na infância, contribuindo para a investigação das práticas docentes e dos desafios enfrentados na implementação dessas orientações. Além disso, o estudo selecionado oferece suporte para o levantamento de princípios norteadores para uma proposta de formação continuada, visando ampliar as reflexões e aprimorar as práticas pedagógicas dos professores no contexto da EI.

Luria (1988, p. 143) afirma que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”. Esse trecho vem ao encontro do assunto desta pesquisa, por isso é primordial assimilar como se dá a linguagem escrita na EI a partir do estudo científico, pois “durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que prepara o caminho para a escrita” (1988, p.143).

O estudo sobre a escrita encontra caminho e passa-se a falar dela quando a criança inicia seus estudos escolares sistematizados; sendo assim, esquece-se que ainda na EI meninos e meninas desenvolvem diversas habilidades que auxiliam futuramente no desenvolvimento da escrita; além disso, os pequenos demonstram habilidades primitivas em relação à escrita, uma característica singular que, segundo Luria (1988), seria de grande valia se fosse percebida pelos professores. Trata-se do que o autor denomina pré-história da escrita humana, ou seja, “o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola” (1988, p.144).

Para verificar quando exatamente a escrita aparece na criança, expressando significado, Luria fez um experimento com crianças que não sabiam ler e escrever e pediu-lhes que realizassem operações semelhantes ao escrever para retratar um objeto ou lembrá-lo. No experimento, foi solicitada às crianças que memorizassem algumas sentenças, ao não conseguirem, eram levadas a escrever num papel, mesmo elas reconhecendo que não sabiam escrever, como demonstra o pesquisador (1988, p. 147-148):

Assim, nós mesmos demos à criança um estratagema com cuja técnica intrínseca não estava familiarizada e observamos até que ponto ela era capaz de manipulá-lo e em que extensão o pedaço de papel, o lápis e os rabiscos que fazia no papel deixavam de ser simples objetos que a interessavam, brinquedos, por assim dizer, e tornavam-se um instrumento, um meio para atingir algum fim [...] Isto nos permitiu observar, em sua forma mais pura, como uma criança adapta-se espontaneamente a um dispositivo, como aprende sua forma de funcionamento e como aprende a usá-lo para dominar um novo objetivo.

A partir da pesquisa que fez com crianças de quatro e cinco anos, o pesquisador chegou à conclusão de que “eram ainda incapazes de encarar a escrita como um instrumento ou meio” (1988, p.148), sendo assim somente imitavam os adultos, ou seja, “a criança só está interessada em “escrever como os adultos”; para ela, o ato de

escrever não é um meio para recordar, para representar algum significado, mas um ato suficiente em si mesmo, um brinquedo” (1988, p.149).

É assim que Luria traça as fases de desenvolvimento da escrita, segundo ele (1988, p. 154):

Total ausência de compreensão do mecanismo da escrita, uma relação puramente externa com ela e uma rápida mudança do "escrever" para uma simples brincadeira e que não mantém qualquer relação funcional com a escrita são características do primeiro estágio da pré-história da escrita na criança. Podemos chamar esta fase de pré-escrita ou, de forma mais ampla, de fase pré-instrumental.

Cotidianamente, ao entregar um papel e um lápis a uma criança, seus rabiscos podem ser interpretados como escrita, entretanto, como já mencionado, nessa fase de desenvolvimento a criança ainda não utiliza a escrita como instrumento, tampouco a utiliza para salvaguardar a memória. E diante dessa constatação, foi questionado o modo como as crianças escreviam em ziguezague e linhas quase retas. Pura imitação. Por isso de ser denominado ato imitativo, primitivo, pré-cultural e pré-instrumental.

A primeira forma de escrita, de acordo com o experimento de Luria, ocorre quando a criança, mesmo ainda não fazendo diferenciação, consegue enxergar a relação funcional com a escrita, de acordo com o texto (1998, p. 158-159):

Qual é a função do pequeno sinal feito pela criança em um pedaço de papel? Vimos que apresenta dois elementos principais: organiza o comportamento da criança, mas ainda não possui um conteúdo próprio; e indica a presença de algum significado, mas ainda não determina qual seja esse significado. [...] A marca anotada pela criança produz um certo conjunto e serve como sugestão adicional de que certas sentenças foram ditadas, mas não proporciona nenhum palpite acerca de como descobrir o conteúdo daquelas sentenças.

O exemplo das crianças criando um cartaz sobre dinossauros ou utilizando o vídeo (2019, p.114) como ferramenta para documentar o processo é um reflexo dessa evolução, pois elas começam a entender que a escrita e os desenhos são meios para comunicar algo mais significativo, embora de forma ainda primitiva. Esse processo de diferenciação do signo é gradual e depende da interação com o ambiente e a mediação do professor.

Importa enfatizar que nessa forma primitiva, precursora da escrita, não existe relação fidedigna entre o conteúdo dado, o signo auxiliar e o conteúdo lembrado, ou seja, é uma escrita não diferenciada.

A segunda forma de escrita contém a habilidade de diferenciar o signo, fazendo com que esteja relacionado a um conteúdo específico, Luria (1998 p. 161) afirma:

Nossos experimentos garantem a afirmação de que o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança.

Segundo os achados do psicólogo, existem dois caminhos para a criança fazer a diferenciação do signo; um por meio dos rabiscos imitativos e, dois, pode migrar para o registro de uma ideia, representando apenas o ritmo do conteúdo, como é possível saber em (1988, p. 162):

Assim, o processo de escrita, que começou com um gráfico não-diferenciado, puramente imitativo, simples acompanhamento das palavras apresentadas, depois de algum tempo foi transformado em um processo que indicava que superficialmente estabeleceu-se uma conexão entre a produção gráfica e a sugestão apresentada. A produção gráfica da criança deixou de ser simples acompanhamento de uma sugestão e tornou-se seu reflexo — embora de forma muito primitiva. Começou por refletir apenas o ritmo da frase apresentada: palavras simples começaram a ser escritas como simples linhas, e as sentenças eram expressas por longos e complicados rabiscos, refletindo, às vezes, o ritmo da sentença apresentada.

Agora, saindo da escrita não diferenciada, brincadeira, para a diferenciada, fatores que subsidiaram isso foram a quantidade, cores e formas. Quando solicitadas a escreverem sentenças com quantidades, as crianças diferenciavam os rabiscos; assim como ao terem a forma e a cor como ponto de partida, perceberam a funcionalidade do desenho, como é possível constatar em Luria (1988, p. 166):

Em nossos experimentos, observamos que a diferenciação da escrita poderia ser consideravelmente acelerada se uma das sentenças ditadas dissesse respeito a um objeto bastante evidente por causa de sua cor, forma bem-delineada ou tamanho. Combinamos estes três fatores em um segundo grupo de condições que promoveriam a aprendizagem da criança no sentido de pôr um conteúdo específico em sua escrita, tornando-a expressiva e diferenciada. [...] Através destes fatores, a criança, inicialmente, chega à ideia de usar o desenho (no qual antes já era bastante boa) como meio de recordar e, pela primeira vez, o desenho começa a convergir para uma atividade intelectual complexa.

Os experimentos mostram que a escrita se diferencia mais rapidamente quando associada a elementos perceptíveis, como cor, forma e quantidade. Na experiência com Brina, excerto a seguir, suas anotações inicialmente não auxiliavam na recordação, mas, ao representar graficamente os elementos das sentenças, sua memória e compreensão melhoraram. Isso demonstra a transição do desenho de uma simples representação para um recurso estruturado de registro e um aprendizado da escrita.

Brina Z, cinco anos de idade. A experiência foi realizada em um certo número de sessões consecutivas; em cada uma delas foram ditadas cinco ou seis sentenças, com a instrução de anotá-las em ordem para depois relembra-las. [...] No teste de recordação, ela lembrou-se corretamente dos números 2, 3, 5 e 6 (ver figura 7B). Referindo-se ao número 4, disse: "Este é o macaco com rabo comprido". Quando o pesquisador observou que esta era a sentença nº 1, objetou: "Não, estas duas linhas compridas são o macaco com rabo comprido. Se eu não tivesse traçado estas linhas compridas, não saberia."

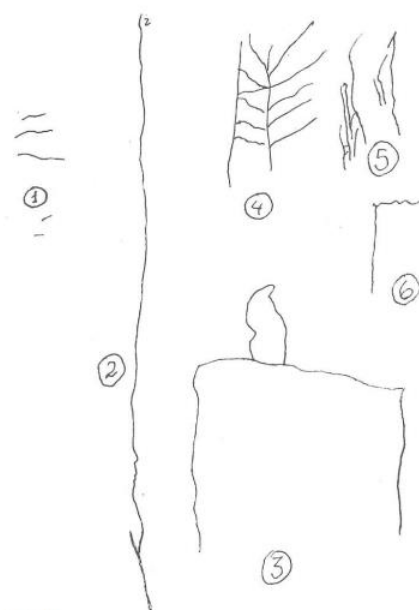


Figura 7B

Luria (1988, p.172)

Nesse exemplo, fica clara a escrita pictográfica, tanto a criança citada quanto as demais crianças que também participaram do estudo, saíram da escrita de brincadeira, imitativa, sem relação, para a descoberta do uso instrumental da escrita, inventando um signo. Também, descobre a função expressiva do signo por meio de diferenciação numérica. A leitura da criança não foi apenas de memória, de fato leu o que escreveu; por conseguinte, ia melhorando sua representação como num lugar de linhas, círculos para representar estrelas. Outra mudança foi em relação ao comprimento, desenhando linhas compridas; quando em dificuldade para representar sentenças complexas, voltava a decomposição rítmica das palavras.

Dito isso, a escrita por imagens apresenta-se com idade de cinco e seis anos, exceto quando a criança já está na escrita alfabética simbólica. Na fase pictográfica, o desenvolvimento da escrita tem por base os desenhos infantis; no começo ocorre apenas como brincadeira, depois, como meio para o registro. Todavia é importante entender a diferença entre escrita pictográfica e o desenho, pois se a criança não

enxergar no desenho a possibilidade de auxílio para a escrita, então não fará uso dessa como símbolo, logo, não terá como instrumento a escrita pictográfica. Assim sendo, a passagem da escrita pictográfica requer da criança “um grau considerável de desenvolvimento intelectual e de abstração necessária para que a criança seja capaz de retratar todo um grupo por uma ou duas características. Uma criança que é capaz de agir assim já está no limite da escrita simbólica” (1988, p.179).

Isso pode ser observado na cena no *Curriculo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019, p.114) quando as crianças, ao desenharem dinossauros ou criarem cartazes, começam a distinguir elementos gráficos de maneira mais intencional. O desenvolvimento dessa habilidade se alinha com a ideia de que a escrita, em seus estágios iniciais, passa de um simples desenho para uma ferramenta intelectual, onde a criança começa a usar o gráfico como um meio de registrar e refletir sobre seu conhecimento.

Retomando o dito no início do texto, a escrita é iniciada muito antes de a criança receber um lápis, mesmo quando recebe, perpassa por um longo caminho, segundo Luria (1988, p. 180):

Do momento em que uma criança começa, pela primeira vez, a aprender a escrever até a hora em que finalmente domina essa habilidade há um longo período [...] ela está exatamente no limite entre as formas primitivas de inscrição que vimos anteriormente, possuidoras de um caráter espontâneo, pré-histórico, e as novas formas culturais exteriores, introduzidas de maneira organizada no indivíduo. E durante este período de transição [...] que emerge um certo número de padrões psicológicos de particular interesse.

À vista disso, o desenvolvimento da escrita infantil ocorre em estágios. Inicialmente, a criança imita a escrita dos adultos sem compreender seu significado, produzindo rabiscos indiferenciados. Com o tempo, os símbolos ganham função e passam a representar conteúdos específicos, enquanto os pequenos começam a reconhecer letras e seu uso na escrita. No entanto, a compreensão do sistema ainda é superficial, levando-os a confiar na escrita antes de realmente dominá-la, retornando temporariamente a uma fase de produção não diferenciada. De acordo com a pesquisa de Luria (1988), a habilidade de escrever não significa necessariamente que a criança entenda o processo da escrita; mas, já pode demonstrar compreensão de premissas básicas, como distinção no registro de conteúdos diferentes.

Por tudo isso, a transformação do comportamento infantil envolve a reorganização dos mecanismos básicos de adaptação, integrando formas culturais mais complexas. As funções psicológicas passam a utilizar instrumentos culturais, que são

progressivamente aperfeiçoados, promovendo o desenvolvimento da criança. Esse processo dialético resulta na consolidação de formas sociais de comportamento e no domínio de importantes recursos culturais, como a escrita.

3.7 A escrita na EI: a perspectiva de Leontiev e as práticas do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil*

A discussão sobre o surgimento da linguagem e sua relação com a escrita, baseada em Leontiev (1978), contribui para a assunção das bases históricas e sociais que fundamentam a escrita como prática humana. Em uma dissertação, como esta, sobre as perspectivas de professores acerca da escrita na EI, o texto *Aparecimento da consciência humana* oferece um embasamento teórico que relaciona a escrita à linguagem como uma extensão das interações sociais e das necessidades culturais. Ao abordar o desenvolvimento da consciência humana e sua conexão com a comunicação e o trabalho coletivo, o texto fornece subsídios para se falar dos aspectos sociais e cognitivos que envolvem a apropriação da escrita pelas crianças.

Na perspectiva relacionada ao surgimento da linguagem abordada por Leontiev (1978), quando ele defende que a linguagem⁷ emerge como um marco essencial no desenvolvimento da consciência humana, distinguindo-a da consciência animal, essa distinção se dá, inicialmente, pelo trabalho coletivo, que exige cooperação entre indivíduos em torno de um objetivo comum. Para alcançar esse objetivo, é necessário que cada participante execute ações interdependentes, cuja realização isolada seria insuficiente. Esse processo, ao conectar os indivíduos a objetivos e contextos sociais, revela a origem da consciência humana, que se caracteriza como um reflexo consciente da realidade objetiva.

No contexto do trabalho coletivo, a articulação entre produção e comunicação desempenha papel central. A execução das ações exige reflexão consciente, garantindo que elas sejam realizadas de forma racional e organizada. Assim, a unidade fundamental do psiquismo humano emerge como uma síntese de ações conscientes e interdependentes. Nesse cenário, a linguagem surge como um instrumento essencial, permitindo a abstração e a generalização de conceitos.

⁷ Leontiev (1988) define a linguagem como produto social originado da prática coletiva, desempenhando papel essencial na mediação entre pensamento e ação, possibilitando a generalização do conhecimento e o desenvolvimento da consciência humana.

A linguagem, conforme aponta Leontiev (1978), é um produto social derivado da prática social. Inicialmente, manifesta-se por meio de sons vocais e gestos e, com o tempo, evolui para uma linguagem sonora articulada. Ao longo desse processo, a linguagem se estabelece como suporte para a generalização consciente da realidade, desempenhando papel mediador entre o pensamento e a ação.

Com o desenvolvimento das relações sociais e econômicas, a consciência humana também se transforma, adquirindo particularidades conforme as condições de vida. Esse movimento impulsiona a transição da linguagem falada para a escrita, marcando um novo patamar na história. A escrita emerge como extensão da linguagem, permitindo o registro, a sistematização e a transmissão do conhecimento. Assim como a linguagem foi moldada pelas exigências do trabalho e da vida em sociedade, a escrita nasce da necessidade de perpetuar as ideias e as ações humanas, consolidando-se como um alicerce das civilizações.

Em razão disso, o episódio descrito no *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019, p.114), em que um grupo de crianças explora o tema dos dinossauros com o apoio da professora, evidencia-se como as práticas pedagógicas podem estimular o desenvolvimento da linguagem escrita por meio da colaboração e da produção coletiva. Esse trabalho em grupo reflete que a linguagem emerge não apenas como um meio de comunicação, mas como um instrumento que possibilita a construção da consciência humana, logo, a proposta de compartilhar o que aprenderam de maneira criativa, seja por meio de cartazes ou vídeos, integra os processos de ensino e aprendizagem à prática social, oferecendo às crianças a oportunidade de refletir e de expressar suas descobertas.

Assim, a perspectiva de Leontiev (1978) sobre o surgimento da linguagem e sua relação com a consciência humana permite compreender a escrita como uma prática socialmente construída. No contexto da EI, esse entendimento destaca a importância das interações coletivas e das atividades mediadas para o desenvolvimento daquelas. O episódio descrito, em que crianças investigam dinossauros com a mediação da professora, ilustra como a aprendizagem da escrita ocorre em um ambiente de colaboração, no qual a comunicação verbal e a produção gráfica se complementam. Ao transformar o conhecimento em cartazes e em vídeos, as crianças não apenas registram suas descobertas, mas também exercitam a linguagem como ferramenta para organizar o pensamento e para compartilhar informações. Dessa

forma, a escrita, tal como a linguagem oral, consolida-se como um instrumento essencial no desenvolvimento da consciência e da participação ativa na cultura letrada.

3.8 A construção da escrita na EI- diálogo entre Emília Ferreiro e o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil*

Para Ferreiro (2001, 2011), a linguagem escrita na EI não se resume a uma técnica de decodificação de letras e sons, mas representa uma prática social complexa que integra o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Ferreiro, uma das maiores influências no estudo do processo de alfabetização, propõe que a escrita seja vista como uma construção ativa e pessoal da criança. Em seu trabalho, ela diferencia claramente o processo de aprendizado da escrita dos métodos tradicionais de ensino, propondo que a criança construa seu próprio entendimento sobre a escrita de forma lúdica e experimental, a partir de interações com o mundo escrito.

O *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (São Paulo, 2019), ilustra de maneira prática como as crianças, ao se envolverem com o tema dos dinossauros (2019, p.114), são incentivadas a expressar suas aprendizagens de formas criativas, como desenhos, cartazes e até mesmo vídeos. Esse tipo de atividade ativa é um exemplo de como a escrita pode ser explorada como prática social desde a EI. Portanto, atividades como as descritas no documento, que envolvem a produção de textos e o uso de diferentes mídias, permitem que a criança entenda a escrita não apenas como uma técnica, mas como uma ferramenta de expressão e comunicação social.

Segundo Ferreiro (2001), a escrita baseada na memorização, com foco no traçado das letras e na reprodução sonora das palavras, reduz-se a um recurso mecânico, sem representar, de fato, a linguagem escrita. Em sua visão, essa prática mecanicista não prepara a criança para entender o valor social e funcional da escrita. A pesquisadora acredita que, para que haja uma compreensão significativa da linguagem escrita, é necessário que a criança entenda seu papel como meio de comunicação e expressão social. Nesse sentido, ela destaca a importância do ambiente alfabetizador⁸ para a construção desse entendimento, afirmando que "crianças que crescem em ambientes alfabetizados e com acesso à leitura e à escrita rotineiramente aprendem essa função" (Ferreiro, 2011, p. 20).

⁸ Para educação infantil entende-se como ambiente motivador.

A pesquisadora argumenta que a escola muitas vezes "dá por sabido" que as crianças já compreendem a função social da escrita, o que, segundo ela, "oculta sistematicamente, àqueles que mais necessitam, para que serve a língua escrita" (Ferreiro, 2011, p. 20). Esse ponto ressalta sua crítica ao ensino escolar tradicional, que frequentemente apresenta a escrita como um "objeto em si", distante de seu uso prático e social. Ela defende que as práticas pedagógicas na EI precisam se libertar das ideias tradicionais de ensino mecanizado, no qual predominam a repetição, a memorização e a promover a experimentação e a reflexão sobre a escrita.

Ao propor tal mudança de perspectiva, a pesquisadora enfatiza que a criança deve ser incentivada a explorar a escrita como uma prática social desde a EI, o que pode incluir atividades como "a leitura de diferentes gêneros textuais, a produção de textos de acordo com suas estruturas organizacionais, tendo professores como escribas" (Ferreiro, 2011, p. 146) e a liberdade de explorar e questionar. Para ela, ao compreender que a escrita possui importância tanto dentro quanto fora da escola, a criança desenvolve uma percepção mais ampla e significativa de seu uso e de sua função social, sem que haja uma hierarquia entre esses contextos.

Ao tomar parte em atividades como a elaboração de cartazes e desenhos, as crianças começam a perceber a escrita como uma prática social que vai além da sala de aula, conectando-se ao seu cotidiano e ao seu entorno.

Assim, a visão da estudiosa sobre a linguagem escrita é relevante e inclusiva, propondo que as práticas pedagógicas permitam que meninos e meninas interajam livremente com esse mundo. Ela considera que esse contato é fundamental para que os pequenos não apenas decorem letras e sons, mas compreendam o valor da escrita em seu contexto social, de forma ativa e criativa, a partir de um aprendizado construído com significado.

Portanto, a proposta de Ferreiro sobre a escrita como uma prática social é confirmada pelo exemplo do Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil (2019), que integra a escrita ao cotidiano das crianças de forma ativa e criativa. Ao permitir que elas explorem a escrita em diferentes contextos e formas, a EI pode promover um aprendizado mais significativo, que não se limita à memorização, mas à compreensão do valor da escrita no mundo social. Contribuindo para a construção de um entendimento mais profundo e contextualizado sobre a função desde os primeiros anos de escolarização.

3.9 Letramento na EI- as contribuições de Magda Soares e sua relação com o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil*

A escrita, como invenção humana, representa um marco cultural de grande impacto no desenvolvimento das sociedades, reforçando o que vimos até então. Segundo Soares (2023), sua criação está vinculada à necessidade de registrar e de transmitir conhecimento, consolidando-se como um instrumento essencial de comunicação e organização social.

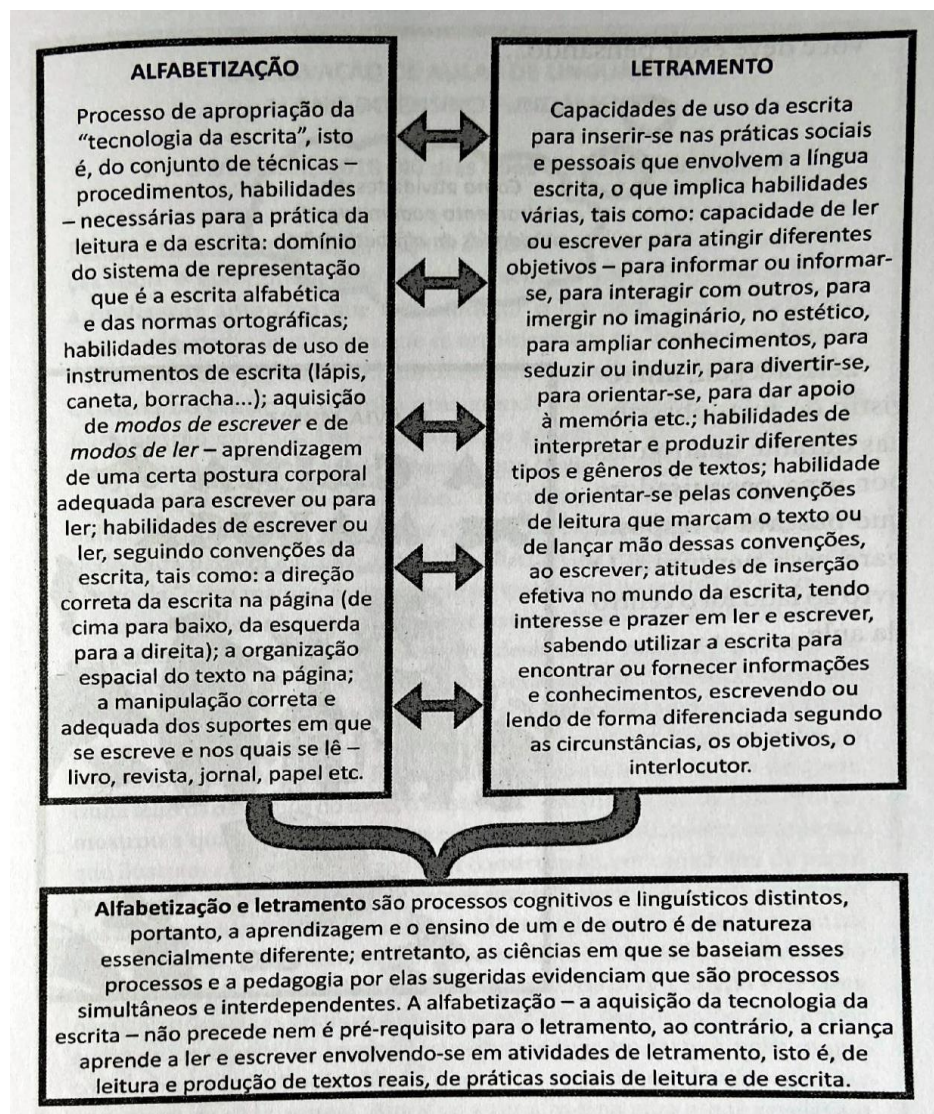
Essa abordagem dialoga com o conceito de linguagem apresentado por Geraldi (2013b), como já mencionado, sendo ela uma prática social dialógica e coletiva, na qual os sujeitos constroem significados por meio da interação. Ao considerar a escrita como uma extensão da linguagem, essas concepções destacam o papel das práticas sociais e do contexto na apropriação da escrita.

No âmbito da presente pesquisa, que investiga como professores da EI interpretam as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) em relação à linguagem escrita, as ideias de Leontiev (1978), aliadas ao estudo mais atual de Soares (2023), contribuem para compreender não apenas como as concepções de linguagem influenciam as práticas pedagógicas, mas também para embasar propostas de formação continuada que favoreçam a compreensão do surgimento e da importância da linguagem escrita na infância. Tal compreensão é essencial para que as orientações curriculares se alinhem às necessidades reais da prática docente na EI.

Como se sabe, a linguagem emerge no contexto do trabalho coletivo, no qual os indivíduos interagem para alcançar objetivos comuns. No cenário educacional descrito no *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), a organização da atividade em grupos e a execução de tarefas interdependentes, como a produção de um cartaz ou um teatro de figuras, exemplificam essa dinâmica. Cada criança contribui com suas ações, e a realização coletiva da atividade reflete a interdependência necessária para a construção de significados. Assim, a linguagem escrita se torna não apenas um meio de comunicação, mas também um veículo de construção e de organização do pensamento coletivo.

Com a fundamentação teórica sobre linguagem estabelecida, é essencial esclarecer os conceitos de alfabetização e letramento, frequentemente tratados como sinônimos ou confundidos em suas definições. Soares (2023, p. 27) destaca que,

embora relacionados, esses conceitos possuem especificidades e devem ser compreendidos como interdependentes. A autora detalha as distinções e a articulação entre alfabetização, como o domínio do sistema de escrita, e letramento, como o uso social e cultural da escrita, abordando como esses processos se interrelacionam no desenvolvimento da competência escritora. A seguir, a imagem retirada do livro da autora ilustra de forma detalhada essa relação.



Soares (2023)

Soares (2023) apresenta uma reflexão interessante sobre a relação entre a fala e a escrita, segundo a estudiosa, a fala, por ser inata ao ser humano, é aprendida de forma natural e contínua, mediada pelas interações sociais às quais bebês e crianças são expostos. A escrita, por sua vez, sendo uma invenção humana criada para atender a

necessidades específicas, requer ensino estruturado e aprendizagem intencional. Ainda assim, a autora questiona por que a escrita não pode ser aprendida, ao menos em parte, de maneira semelhante à fala, ou seja, de forma mais espontânea, integrada às interações sociais, sem a centralidade de métodos mecanizados.

Nesse sentido, o uso da escrita e da linguagem oral como ferramentas de expressão e reflexão das crianças sobre o tema dinossauros, por meio de produções como o vídeo, destaca o papel crucial da linguagem na organização e sistematização do conhecimento. Diante disso, a integração das tecnologias de comunicação também pode ser vista como uma extensão do processo de aprendizagem, ampliando as formas de expressão e possibilitando a revisão e a continuidade do aprendizado nos dias seguintes.

No contexto da EI, as definições de alfabetização e letramento apresentadas por Soares (2023) esclarecem como esses processos podem se fazer presentes. A alfabetização, entendida como o domínio do sistema de escrita, deve ser introduzida de forma respeitosa às fases de desenvolvimento da criança. Já o letramento, que envolve o uso social e cultural da escrita, apresenta-se como o foco principal dessa etapa, dado seu alinhamento com as práticas significativas e interativas características da EI.

Embora a presença da escrita seja inevitável nessa fase escolar, para a pesquisadora, é fundamental que a ênfase recaia sobre experiências de letramento, evitando práticas que antecipem etapas de ensino formal da alfabetização e respeitando o ritmo de aprendizagem natural das crianças. O trabalho pedagógico descrito no *Currículo da cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) reflete a articulação, o conceito de letramento, evidenciando como a escrita e a linguagem, ao se interligarem com as práticas sociais e coletivas, favorecem o desenvolvimento da consciência e do aprendizado. Ao considerar a escrita não apenas como um sistema de codificação e sim como uma prática social interativa, as propostas pedagógicas podem criar um ambiente mais significativo e enriquecedor para as crianças, respeitando seus processos naturais de aprendizagem e estimulando sua criatividade.

Dessa forma, ao concluir esta fundamentação teórica, destaca-se a relevância dos conceitos de linguagem, alfabetização e, sobretudo, letramento como eixos centrais para embasar as práticas pedagógicas na EI. Considerando que a inserção da criança no universo da escrita ocorre desde os primeiros anos de escolarização, o letramento assume um papel fundamental, pois envolve não apenas a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a imersão nas práticas sociais de leitura e de escrita.

A escrita, compreendida como extensão da linguagem, e os processos de alfabetização e letramento, vistos como interdependentes, oferecem subsídios essenciais para entender as concepções dos professores sobre a linguagem escrita. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática possibilita alinhar as orientações curriculares às demandas das crianças e às práticas docentes, promovendo uma abordagem que respeite o desenvolvimento infantil e integre a escrita ao cotidiano escolar de forma significativa e contextualizada, garantindo que, desde a EI, a criança tenha contato com práticas letradas que ampliem suas possibilidades de interação e expressão.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Em atenção ao objetivo geral desta dissertação, torna-se essencial abordar as diretrizes apresentadas pelo documento no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, com foco específico na aproximação da criança com a linguagem escrita. As considerações que seguem, portanto, não têm a intenção de defender o conteúdo do documento, mas sim de apresentá-lo de forma clara e objetiva. Para tanto, antes será apresentada o formato da RMESP, bem como uma síntese da pesquisa de Fratelli (2022) que aborda a construção e implementação do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) e detalhar a possível relação dos professores com ele.

4.1 A Rede Municipal de Educação de São Paulo

A RMESP é considerada a maior da América Latina em extensão e número de unidades escolares públicas. Sua estrutura é composta por unidades de gestão direta, administradas pela própria SME e por unidades indiretas ou conveniadas, geridas por organizações da sociedade civil mediante convênio com o poder público.

É organizada administrativamente por meio de 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), que atuam em territórios distintos da cidade de São Paulo. Cada DRE conta com setores pedagógicos, administrativos e financeiros e tem como atribuição acompanhar, orientar e fiscalizar as unidades escolares de sua jurisdição, promovendo a articulação entre as políticas educacionais da SME e o cotidiano escolar.

Segundo dados da SME (2025), existem 550 Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis), foco da presente pesquisa. Essas escolas são responsáveis pelo atendimento de crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade, compondo a segunda etapa da EI, com turmas multietárias. A proposta pedagógica dessas unidades está orientada pelo *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), que reconhece a criança como sujeito histórico, social e ativo em seu processo de aprendizagem.

As Emeis funcionam prioritariamente em dois turnos: das 7h às 13h (manhã) e das 13h às 19h (tarde). Cada unidade conta com equipe gestora composta por diretor, assistente de direção, coordenador pedagógico e corpo docente, além de profissionais de apoio.

Quanto à jornada dos professores, a Rede Municipal oferece duas possibilidades:

- Jornada Básica do Docente (JBD): totaliza 30 horas semanais, sendo 25 horas de regência de classe e 5 horas destinadas ao planejamento e à formação (3 horas na unidade e 2 horas de livre escolha).
- Jornada Especial Integral de Formação (JEIF): contempla 40 horas semanais, das quais 25 horas são destinadas à regência e 15 horas às atividades pedagógicas complementares, sendo 11 presenciais na escola e 4 em local de livre escolha.

4.2 A construção e a implementação do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação Infantil*

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como professores que atuam na Emei concebem as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (SP, 2019) em relação à linguagem escrita a fim de identificar princípios norteadores para uma proposta de formação continuada. Busca-se, por isso, apresentar um acervo teórico que sustente os resultados encontrados. Nesse sentido, considera-se relevante compartilhar os achados da pesquisa intitulada *Da formulação da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo à sua implementação: princípios, concepções e sua tradução*⁹, de Fratelli (2022). Este estudo, realizado com a participação de mais de 15.000 profissionais da educação, entre professores e coordenadores, oferece subsídios importantes, acerca do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), para esta investigação.

A pesquisa de Fratelli (2022) é estruturada em quatro categorias principais: formulação da política educacional, currículo, tradução do currículo e prática docente. No entanto, este estudo focaliza especificamente as duas últimas categorias, por tratarem de aspectos centrais à proposta. A categoria "tradução do currículo" explora as formas como os professores recebem, aceitam ou resistem às orientações curriculares, enquanto a categoria "prática docente" aborda questões relacionadas à autonomia e às dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação no cotidiano escolar. Esses aspectos oferecem subsídios fundamentais para compreender os desafios e as potencialidades do trabalho, com a escrita na EI, no contexto do *Currículo da Cidade de*

⁹ A pesquisa menciona um ponto sensível sobre formação, na rede parceira, entretanto, a partir de 2024 tais professores passaram a ter horário de formação.

São Paulo: educação infantil (2019), por isso são mais bem explorados a seguir.

Quanto à recepção e aceitação do documento pelos professores, a pesquisa revela que a implementação na RMESP gerou diferentes reações entre os professores, como insegurança, estranhamento e resistência. Aqueles que participaram da construção do documento demonstraram maior facilidade em assimilá-lo, enquanto outros o interpretaram como uma imposição hierárquica.

A introdução do currículo incentivou a revisão de práticas pedagógicas, especialmente entre professores mais experientes, o que gerou desafios significativos para os coordenadores pedagógicos (CPs), responsáveis por mediar sua aplicação. Esses profissionais desempenham um papel central na articulação e formação dos professores, sendo indispensável sua formação continuada e capacidade de desenvolver estratégias para engajar professores resistentes, conforme Fratelli (2022, p. 190):

[...] O texto da política vai ganhando vida nas escolas por meio da ação dos educadores. Resistências, aceitações, estranhamentos, mudanças e novas significações vão sendo construídos. O modo como o Currículo da Cidade chega ao chão da escola mostra que as influências, o texto escrito (prescrito) e as legislações que o acompanham vão se entrelaçando com o contexto da prática. Aqui é o lugar de autoria e do exercício da autonomia possível dos educadores. Lugar de recriação.

O estudo evidencia a necessidade de maior investimento na formação inicial e continuada dos professores e CPs. Enquanto professores recém-formados apresentaram dificuldades em se adaptar às práticas demandadas pelo currículo, CPs relataram falta de subsídios e materiais auxiliares para apoiar a implementação. Diferenças estruturais entre unidades diretas e parceiras ¹⁰foram destacadas como barreiras à aplicação uniforme do currículo, especialmente pela ausência de horários coletivos de formação em algumas unidades.

Apesar dos desafios, segundo os achados de Fratelli (2022), o currículo tem potencial para apoiar e para orientar as práticas pedagógicas dos professores, promovendo reflexões e recriações contextualizadas. No entanto, foram feitas críticas à extensão e complexidade do documento, bem como à falta de clareza sobre o papel de cada profissional no processo de construção e aplicação, o que gerou descrença em alguns educadores.

¹⁰ Unidades diretas são administradas pela SME com servidores públicos; parceiras são geridas por organizações conveniadas, seguindo orientações da SME.

A implementação do currículo demonstrou que o sucesso depende de condições estruturais que promovam equidade entre as unidades escolares, da formação contínua de todos os envolvidos e de esforços para superar resistências, garantindo uma prática pedagógica transformadora e contextualizada.

Já em relação às resistências na implementação do currículo, os resultados da pesquisa destacam diversos aspectos relacionados à implementação curricular. Os coordenadores pedagógicos geralmente interpretam essas resistências como insegurança ou medo diante do novo, enquanto 61% dos professores reconhecem sua existência, embora com diferentes graus de concordância. Entre as causas apontadas, destacam-se o desconforto gerado pela necessidade de abandonar práticas consolidadas e a dificuldade de adaptar-se a novas abordagens pedagógicas, como aponta a pesquisa (Fratelli, 2022, p.189):

[...] Então, no começo deu um pouco de trabalho para alguns professores, especialmente os mais antigos porque mexeu com as concepções de educação, mexeu com as concepções de escola, então teve um trabalho de rever essas concepções com esses professores, qual é o papel da educação infantil frente a esse Currículo e a gente enquanto agente público, servidor público, como é que a gente implementa isso dentro da educação, né. [...] Trecho de entrevista.

Conforme Fratelli (2022), práticas tradicionais, como atividades altamente direcionadas, continuam prevalentes entre alguns professores, o que limita a autonomia das crianças. A falta de formação continuada e de acompanhamento por parte dos coordenadores também agrava o cenário, assim como disparidades entre professores de unidades diretas e de parceiras e a rotatividade de profissionais. Problemas estruturais, como falta de recursos e mudanças constantes de gestão, minam a continuidade das políticas curriculares e geram descrença entre os educadores.

As resistências refletem, em parte, a organização escolar voltada às necessidades dos adultos e uma postura crítica frente a documentos curriculares muitas vezes desconectados das realidades escolares. Nesse contexto, o coordenador pedagógico desempenha papel fundamental, atuando como mediador e promovendo diálogos que integrem teoria e prática. Estratégias como o uso de exemplos concretos e a reflexão coletiva ajudam a reduzir as resistências, como encontra-se na pesquisa (Fratelli, 2022, p.193-194):

O processo de identificação dos fazeres dos professores com as práticas presentes no currículo vão dando, aos poucos, propriedade para que os professores sejam sujeitos criativos e que possam traduzir para seu território o presente na prescrição. Os discursos dão mostras de que, a partir do estudo mais aprofundando, é possível (re)criar a prática no sentido de torná-la

significativa para aquelas crianças daquela escola. O “como fazer” ainda é muito solicitado pelos educadores. Na Rede de São Paulo, a partir do Currículo do Ensino Fundamental, outros materiais curriculares foram produzidos como as Orientações Didáticas e o Caderno da Cidade com sequências de atividades. Não estamos defendendo aqui a necessidade de organização de sequências de atividades para a educação infantil, mas exemplificando que um conjunto de materiais curriculares pode ajudar os professores a traduzir o currículo para a prática, em razão das falas presentes nas entrevistas. Não há orientação didática do currículo formulada para a educação infantil. A fala do CP Sujeito 6 indica isso: “porque eu ainda acho que o Currículo fica devendo um pouco, ele sinaliza algumas possibilidades.” (S6)

Fratelli (2022) mostra que embora as resistências possam ser mobilizadoras quando fomentam a reflexão e a crítica construtiva, elas também podem ser paralisantes se resultarem em inação. Assim, resistir é necessário, mas agir é essencial para transformar a educação em um processo emancipatório. A pesquisadora conclui que a implementação curricular depende de esforços contínuos para adaptar documentos às especificidades territoriais, promovendo práticas educativas mais inclusivas e críticas, de acordo com ela (2022, p.202):

Transgredir esse modelo é tarefa, também, dos formadores de professores. Muitas vezes os educadores não apresentam práticas coerentes com os princípios dos documentos curriculares por desconhecerem a forma como isso pode ser planejado. Alia-se, conforme descrito nas unidades anteriores, o currículo ser documento complexo que requer interpretação e tradução para se concretizar em prática, processo que demanda, conforme apresentamos, formação e acompanhamento. Ademais, ponto essencial para se pensar, e que foi levantado por duas coordenadoras pedagógicas, é que a escola ainda é pensada na perspectiva do adulto.

Seguindo, tratando da autonomia do professor, a pesquisa analisa a autonomia na proposição do projeto escolar com base no Currículo da Cidade, compreendendo autonomia como a capacidade do sujeito de formular leis e regras próprias, agindo com responsabilidade e com consciência crítica (Petroni, Souza, 2010 *apud* Fratelli, 2022). Entre os docentes, 90% indicaram ter autonomia para implementar o currículo e expressar opiniões, com 61% totalmente concordantes e 29% parcialmente concordantes, de acordo com os dados expostos. Já os coordenadores pedagógicos reconheceram alguma autonomia, mas relataram limitações, incluindo a falta de participação coletiva na elaboração do projeto pedagógico.

A necessidade de equilibrar normatização e autonomia foi destacada, ressaltando que diretrizes legais garantem equidade, mas adaptações locais são imprescindíveis (Barbosa, Fernandes, 2020 *apud* Fratelli, 2022). Coordenadores apontaram o Currículo da Cidade como um norteador que permite ajustes às especificidades locais, mesmo diante de desafios estruturais (Mainardes, 2018; Ball,

2011 *apud* Fratelli, 2022). Entretanto, fatores como rotatividade de profissionais, sobrecarga de horários e rotinas impostas foram identificados como barreiras à autonomia e ao trabalho coletivo; além disso, a ausência de coordenação pedagógica em algumas unidades agravou essas dificuldades.

Práticas pedagógicas foram descritas como frequentemente adultocêntricas, desconsiderando bebês e crianças como sujeitos plenos de direito. Também foi mencionada a distância entre a proposta curricular e as condições reais de trabalho dos professores como um entrave à efetiva implementação de políticas educacionais (Carvalho; Russo, 2012 *apud* Fratelli, 2022). A pesquisa também revela que a autonomia requer reflexão e ação coletiva, com resistência a práticas desconectadas da realidade local sendo parte do processo criativo e crítico de adaptação curricular, em conformidade com Mainardes, 2018 *apud* Fratelli, 2022, p. 214:

Assim, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e de recontextualização - ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas. [...] No contexto da atuação, utilizam-se dos conceitos de interpretação e de tradução. A interpretação é o processo de buscar compreender a política. [...] Já a tradução é um processo produtivo e criativo. Envolve a criação de estratégias para colocar uma política em ação.

Fratelli (2022) identifica seis aspectos centrais para a implementação da política curricular: o papel dos adultos, a compreensão do currículo, a organização dos tempos e espaços, as questões sociais locais, as diferenças entre unidades da rede e a função do coordenador pedagógico. Já os coordenadores ressaltam desafios como a dificuldade dos professores em trabalhar colaborativamente e reconhecer a escola como um espaço coletivo. Diante de tudo isso, parece claro que a prática docente exige reflexão crítica e humildade para mudanças significativas, evitando acomodações que prejudicam o engajamento e a inovação. Além disso, a autonomia docente é apontada como essencial para práticas transformadoras.

Outro ponto importante, levantado na investigação, é a proporção inadequada de adultos por criança que compromete a qualidade da educação, mas os coordenadores buscam soluções criativas para adaptar as práticas às condições existentes. A compreensão dos contextos locais e dos impactos das políticas globais, aliada ao conhecimento do currículo e à formação continuada, é fundamental para superar desafios e promover práticas mais eficazes. Sendo assim, a articulação entre gestão, professores e equipes de apoio é apontada como essencial para a implementação eficaz da política curricular, em concordância com Fratelli (2022, p. 237):

Os sentidos trazidos no texto prescrito ganham outras dimensões de acordo com cada um dos sujeitos, que se depara com outro desafio que é o processo da transformação do escrito em ação. E está presente, nesse contexto também, outras influências que impactam a interpretação e a tradução. Porque os sujeitos são singulares em suas histórias, convicções e concepções. Porque também falam de um lugar que foi historicamente constituído na sua interação com os outros e com os objetos de conhecimento. E isso tem um impacto enorme na materialização da política na sala de aula.

À vista disso, Fratelli (2022) evidencia a complexidade do processo de tradução curricular e sua relação com a prática docente. A pesquisa reafirma que a recepção e a adaptação do currículo pelos professores são atravessadas por fatores como autonomia profissional, formação continuada e condições estruturais das unidades escolares. Assim, compreender como os educadores interpretam e aplicam essas diretrizes é essencial para fortalecer práticas pedagógicas alinhadas aos princípios do documento curricular, garantindo uma abordagem reflexiva e contextualizada. Dessa forma, esse estudo subsidia o debate sobre a escrita na EI, ao evidenciar que a implementação curricular não é um processo linear, mas sim um movimento dinâmico de ressignificação, no qual os professores desempenham um papel central na articulação entre teoria e prática.

4.3 O Currículo da Cidade de São Paulo – educação infantil e a linguagem escrita

A EI desempenha um papel central no desenvolvimento integral das crianças, proporcionando oportunidades para a exploração, a interação e a construção de significados a partir das vivências no mundo que as cercam. Nesse contexto, o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) apresenta orientações que visam assegurar experiências educativas que respeitem as especificidades dessa etapa, promovendo o brincar, a convivência e a participação nas práticas sociais de linguagem, incluindo o contato inicial com a escrita, foco desta pesquisa.

No desenvolvimento deste estudo são discutidas as diretrizes do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (São Paulo, 2019) referentes à introdução da escrita na EI, em articulação com as contribuições dos estudiosos apresentados na fundamentação teórica. Para isso, busca-se compreender como o documento propõe integrar a escrita às vivências infantis de forma lúdica e significativa, considerando o desenvolvimento integral das crianças. Por isso, a articulação com autores de referência permite uma reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades de implementação.

Logo na introdução é deixado claro que houve uma severa preocupação de que esse documento não se “passasse”, tampouco fosse interpretado como um receituário ou prescrição. Ademais, o documento traz continuidade às concepções encontradas no *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (2015) na forma de orientações explicitadas por experiências cotidianas de profissionais, sem o objetivo de fixar um modelo de procedimento e, sim, de suscitar a reflexão e as melhorias nas práticas, pois:

Quando narramos sobre nossas experiências, nos transformamos. Ao narrarmos uma história, acabamos por fazer a escuta da nossa própria experiência. Do mesmo modo, quando escutamos a narrativa do outro, somos tocados por ela, podemos dialogar e refletir, incorporando-a ou não em nossa experiência (São Paulo, 2019, p.16).

Dito isso, no espaço infantil, para que a criança alcance algo próximo ao seu pleno desenvolvimento, há que ser entrelaçada pelas interações com seus pares e adultos, bem como por vivências significativas, “por este motivo, os documentos curriculares apontam apenas as possibilidades educativas, mas os processos de educação e as aprendizagens são decididos no dia a dia pelos sujeitos” (São Paulo, 2019, p. 20), partindo das necessidades e dos contextos das crianças e correspondendo ao processo político esperado pela escola, “de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais” (São Paulo, 2019, p.21).

Os tempos são outros e por conta disso a EI precisa ter em seus modos de agir uma ressignificação, abandonando ideias assistenciais, compensatórias e antecipatórias, a despeito disso, sobre a linguagem escrita, de acordo com o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019):

A convivência com a cultura escrita na educação infantil deve acontecer assim como a convivência com todas as outras 99 linguagens (Malaguzzi); todavia, não sob forma de treino mecanizado e descontextualizado. Ao contrário, a(o) professora(or) deve fazer uso diário da leitura e escrita na presença de bebês e crianças possibilitando a sua convivência com uso significativo da escrita – e, com isso, a percepção de sua função social. [...] Quando a(o) professora(or) intencionalmente realiza o uso da escrita anotando falas e atos das crianças, planejando o dia com elas, escrevendo os bilhetes na frente delas, fazendo anotações na agenda, anotando para não esquecer combinados, listando obras lidas ou organizando o roteiro de uma excursão e lendo histórias e assuntos de interesse do grupo, possibilita aos bebês e as crianças esse contato. (São Paulo, 2019, p.79)

Sendo assim, as experiências escolares precisam abordar o uso social da escrita, sem a relação com a sistematização dessa aprendizagem; possibilitando às crianças

interação e reflexão com o objeto cultural, para que elas sejam levadas a levantar suas próprias hipóteses, seus interesses e suas curiosidades. No mais, a:

Ausência de atividades específicas de desenho, escrita, matemática ou outras de forma descontextualizada não significa privar as crianças dessas linguagens. Ao contrário, traz o desafio de propor coletivamente situações desafiadoras (trabalhos com projetos, por exemplo), que colocam bebês e crianças em contato com essas linguagens. Uma das formas da escola contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais e econômicas que marcam a nossa sociedade é a oferta de acesso equitativo ao conhecimento para todos os bebês e crianças, independentemente da sua origem social, étnica e econômica (São Paulo, 2019, p.72).

Considerando que um dos eixos norteadores da EI é a brincadeira e relacionando a interação com a linguagem escrita, o próprio Currículo da Cidade discorre acerca daquela com papéis sociais, o famoso faz de conta, o que orienta a criação da base para o pensamento abstrato, utilizado no processo da aprendizagem da linguagem escrita, a partir da cultura escrita¹¹.

De mais a mais:

O direito à cultura escrita não significa ações focadas no treino da linguagem escrita. Ao contrário, ao longo da educação infantil, a criança deve conviver com a cultura escrita, testemunhando a leitura e a escrita das (os) professoras (es) que utilizam a escrita e a leitura para registrar o que observam, as presenças e ausências, as histórias que as crianças contam, para fazer com as crianças de bilhetes que vão para casa, para ler histórias e matérias de jornal de seu interesse, para fazer pesquisas em livros sobre temas de interesse. [...] A cultura escrita deve entrar na UE como um instrumento cultural autêntico - e quando escrevemos um bilhete que seja de fato enviado para os responsáveis, uma notícia para o mural da sala ou para o jornal da turma. Não é preciso escrever por escrever, e muito menos decorar e treinar o nome e a escrita de letras e sílabas (Mello, 2010). Muitas vezes, a pressão pela alfabetização vem da família/responsáveis, por isso é fundamental que essa discussão seja feita com eles. A ciência tem feito descobertas importantes que se dizem processos de constituição de crianças leitoras e autoras de texto que indicam que esse processo não se apressa - ao contrário, sua antecipação pode atrapalhar a apropriação da escrita pelas crianças (São Paulo, 2019, p.106-107).

Por conseguinte:

Embora não seja um objetivo da educação infantil alfabetizar as crianças, os ambientes e propostas dos CEIs e das Emeis proporcionam a necessária imersão delas no mundo letrado. A criança percebe isso na observação das histórias que são lidas, nos nomes que estão nas capas das agendas, nos

¹¹ Esclarecendo que a cultura escrita abrange as práticas sociais e contextos de uso da escrita, enquanto a linguagem escrita refere-se ao sistema de signos que possibilita a comunicação escrita, enfatizando seus aspectos formais e estruturais.

bilhetes que são enviados para as famílias/responsáveis, nas atividades que envolvem o registro escrito etc. (São Paulo, 2019, p. 170)

Dessa forma, ao analisar as diretrizes do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) no que se refere à introdução da linguagem escrita, parece oportuno a valorização de um ambiente letrado rico, no qual a criança interage com a escrita de maneira significativa e contextualizada. O desafio, portanto, não está na antecipação do ensino formal da alfabetização, mas na criação de experiências que possibilitem às crianças vivenciarem a escrita em sua função social, respeitando seu tempo e suas hipóteses sobre o sistema gráfico. Essa abordagem reafirma o compromisso com uma EI que reconhece a criança como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento, promovendo equidade e garantindo o direito ao acesso à cultura escrita de maneira autêntica e envolvente.

Segundo o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), é importante o uso das múltiplas linguagens na EI, bem como a linguagem escrita. Destaca que, desde bebês, as crianças se comunicam por meio de diferentes formas de expressão, como gestos, olhares, brincadeiras e fala, e que esse processo deve ser incentivado e respeitado no ambiente escolar. Por isso, enfatiza a necessidade de proporcionar experiências que ampliem essas formas de comunicação, reconhecendo a interação como elemento essencial para o aprendizado.

Ademais, a escrita, como uma das linguagens, deve ser considerada dentro de um contexto amplo, no qual outras formas de expressão, como desenho, música, teatro e dança, também contribuem para o desenvolvimento da criança. O documento critica a hierarquização das linguagens, que tradicionalmente coloca a leitura e a escrita em posição superior, e propõe que todas as formas de expressão sejam igualmente valorizadas no processo educativo.

Além disso, o texto rejeita um modelo instrucional que privilegia a fala do professor e limita a iniciativa das crianças. Em vez disso, propõe um ensino que respeita o protagonismo infantil, permitindo que as crianças experimentem, explorem e criem, pois é por meio da expressão autêntica que se dá a verdadeira aprendizagem e a construção da identidade.

A efeito de exemplificação, há um episódio descrito no *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019, p.114) que reflete de maneira clara como o desenvolvimento da escrita pode ser favorecido por práticas pedagógicas que envolvem

interação social, colaboração e construção coletiva. E como já mencionadas, as contribuições teóricas de Vygotsky (1988), Luria (1988), Leontiev (1978), Ferreiro (2001, 2011) e Soares (2023) ressaltam a importância da escrita como um processo social e interativo, em que as crianças não apenas adquirem habilidades técnicas, mas também compreendem o papel da escrita na organização do pensamento e na comunicação com os outros. Ao proporcionar um ambiente de aprendizagem em que as crianças têm a oportunidade de criar, de compartilhar e de refletir sobre suas produções, os educadores contribuem para o desenvolvimento de uma escrita significativa, funcional e conectada com a realidade da criança.

Em outro ponto extraído do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019, p. 171 - 172), abordando reflexões pedagógicas acerca de uma atividade no qual a professora inicia a contação de histórias, as crianças logo percebem que os livros já foram lidos; elas sugerem maneiras de evitar pegar livros repetidos, como deixar os livros na mesa ou escrever em um caderno. Após a professora problematizar as sugestões, uma criança propõe escrever os nomes das histórias em um grande papel, na parede, para que todos vejam. Outra criança aprimora a ideia, sugerindo colocar o papel em outro local para que as mães também possam ver. A lista se torna uma referência visual para meninos e para meninas que começam a reconhecer as letras e associá-las as suas memórias.

Perante o exposto, o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) aponta que os livros desempenham um papel essencial na organização do pensamento das crianças, proporcionando oportunidades de aprendizado por meio de histórias e informações sobre o mundo. Na EI, eles são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, oferecendo diferentes formas de exploração. Por isso, a situação descrita, no parágrafo anterior, ilustra como as crianças se envolvem ativamente nas propostas da professora, refletindo seu aprendizado por meio de questões sobre o livro e o processo de registro, com isso, o engajamento revela a capacidade das crianças de organizar suas ideias e compartilhá-las de forma acessível a todos, incluindo os responsáveis.

A partir do exemplo, a diretriz curricular orienta que a exploração da linguagem escrita oferece diversas possibilidades e exige um planejamento cuidadoso que leve em consideração as sugestões das crianças, registrando suas contribuições, observando como utilizam a escrita socialmente e mediando novos aprendizados. A professora pode guiar esse processo, anotando perguntas que surgem e utilizando-as em futuras

situações de aprendizado, além de incentivar a participação ativa de todas as crianças, inclusive aquelas que costumam se expressar menos.

Ademais, os registros feitos durante as atividades não apenas documentam o conteúdo abordado, como também ajudam a identificar os interesses dos pequenos e os aprendizados que estão em desenvolvimento, ou seja, suas potencialidades (Vygotsky, 1988). Também, a professora pode incluir perguntas sobre os livros, autores e títulos, promovendo a reflexão e o entendimento dos temas. Assim, essas informações orientam o planejamento de futuras ações, garantindo que as crianças ampliem seus conhecimentos e enriqueçam suas vivências, além de permitir a continuidade do aprendizado de maneira estruturada e acessível, por meio da mediação consciente do adulto.

De mais a mais, Ferreiro e Teberosky (1999), uma das pioneiras no estudo do processo de alfabetização, contribuem significativamente para a compreensão de como as crianças constroem seu conhecimento sobre a escrita. Segundo elas, as crianças não apenas imitam a escrita, mas a constroem ativamente, passando por diferentes estágios de desenvolvimento. No início, as crianças percebem a escrita como um sistema simbólico e, gradualmente, vão entendendo suas funções e estruturas. As atividades de registro, como a escrita dos títulos dos livros e a reflexão sobre o conteúdo, são essenciais para ajudá-las a avançarem nesses estágios. Ao registrar informações sobre os livros lidos e refletir sobre elas, a professora oferece oportunidades para que as crianças compreendam a escrita como um sistema organizado, o que é essencial para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, em um processo contínuo e gradual, que exige a participação ativa de todos.

Conforme o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), o papel da escrita na EI é tema de amplos debates, frequentemente acompanhados de opiniões divergentes, contudo, o principal propósito nessa etapa é proporcionar às crianças pequenas oportunidades para explorarem a cultura escrita, especialmente por meio da experiência com a leitura. Para esse fim, um caminho promissor é o contato contínuo com histórias, poesias, peças teatrais e outros gêneros literários. A escrita, como construção social, é favorecida pela participação em contextos do dia a dia nos quais a leitura e a escrita ocorrem de maneira significativa, desempenhando diferentes funções (Passarelli, 2012), como registro de informações, comunicação, organização da rotina e expressão de sentimentos.

São apontadas, no documento, diversas experiências pedagógicas na EI envolvendo a escrita como prática social, manifestando-se em momentos do dia a dia. Entre elas, destacam-se a organização das fichas de nomes no quadro durante a rotina, brincadeiras como a busca pela agenda e a construção coletiva da rotina por meio da escrita diária. Além disso, a leitura de bilhetes enviados às famílias e de comunicados destinados às crianças do outro turno também fazem parte desse processo. A leitura diária de obras literárias, os convites para compartilhar descobertas e aprendizados, assim como para participar de narrações de histórias ou apresentações teatrais, ampliam as interações com a linguagem escrita. Para além, outras atividades incluem a discussão de ideias sobre a recepção de colegas de outra turma e o registro de experiências vivenciadas, consolidando a escrita como uma ferramenta essencial para a comunicação e expressão no ambiente escolar.

Então já se sabe, também consoante ao *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), que a introdução das crianças ao mundo da escrita começa na EI e deve ser conduzida de forma reflexiva, estimulando suas primeiras hipóteses sobre o sistema escrito; basta lembrar que esse processo não se resume à simples reprodução de letras e palavras, mas envolve uma aproximação significativa com a escrita (Luria, 1988), mediada pelo olhar atento de professores; então o contato com diferentes formas de registro, como histórias narradas e textos escritos, contribui para despertar o interesse e a curiosidade das crianças, tornando a aprendizagem mais envolvente. Além disso, reconhecer a escrita como uma linguagem essencial desde a infância fortalece a articulação entre o desenvolvimento da expressão e a construção do conhecimento.

O documento assevera que para garantir que essa aprendizagem tenha continuidade, é essencial que professores e gestores da EI e do Ensino Fundamental discutam estratégias que favoreçam a transição entre essas etapas. Com isso, a escrita deve ser trabalhada de maneira planejada, respeitando o ritmo das crianças e permitindo que ampliem suas investigações sobre a linguagem. Logo, a educação, por ser um processo em constante transformação, exige reflexão e ajustes permanentes, de modo que a escrita seja explorada não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma ferramenta de pensamento e comunicação ao longo da trajetória escolar.

Por tudo isso, na busca por compreender e compartilhar, nesta pesquisa, as orientações específicas do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação Infantil* (2019) referentes à linguagem escrita, convém destacar, a seguir, alguns objetivos de aprendizagem diretamente ligados ao trabalho com a linguagem escrita.

4.3.1. Objetivos de aprendizagem e a linguagem escrita

Ao retomar os objetivos de aprendizagem voltados para a escrita, quatro pontos principais se destacam, no *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), o que conduz à pertinência de se refletir sobre eles à luz das teorias dos especialistas que fundamentam esta pesquisa.

(EI03ET04) *Registrar observações, manipulações e medidas usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes* (2019, p.207).

O currículo enfatiza o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da mediação cultural e social. No caso da escrita, os registros não são apenas ferramentas para armazenar informações, mas instrumentos que possibilitam a reorganização do pensamento e a ampliação das capacidades cognitivas. Nesse sentido, ao permitir que as crianças registrem observações, manipulações e medidas na linguagem escrita e suportes, o currículo favorece a construção do conhecimento de maneira ativa e significativa.

A abordagem de Ferreiro e Teberosky (1999), ao estudar a psicogênese da língua escrita, reforça a ideia de que o processo de aprendizagem da escrita se dá progressivamente, a partir da experimentação e da reconstrução conceitual. Assim, ao incentivar o uso da escrita espontânea, o currículo respeita o percurso de cada aprendiz, permitindo que ele experimente e compreenda os diferentes modos de representação. Além disso, Soares (2023) destaca a importância do letramento como prática social, ressaltando que a escrita deve estar inserida em contextos reais de uso, o que justifica a diversidade de suportes utilizados.

De forma complementar, a orientação curricular que propõe o registro em múltiplas linguagens e suportes está alinhada à concepção de que a aprendizagem é um processo dinâmico, interativo e mediado socialmente. Ao possibilitar diferentes formas de expressão, amplia-se a capacidade da criança de interpretar e de comunicar suas descobertas, promovendo um aprendizado mais autônomo e significativo. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de sujeitos ativos no processo de produção do conhecimento, com o uso da escrita.

(EI03EF01) *Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.* (2019, p.208).

O *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), ao orientar a expressão de ideias, de desejos e de sentimentos sobre as vivências, destaca a importância da linguagem como um meio de construção e comunicação do sujeito com o mundo. Sendo assim, baseado nos conceitos de Luria (1988), Vygotsky (1988) e Leontiev (1978), essa perspectiva reconhece a linguagem não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como uma ferramenta de desenvolvimento cognitivo e social. Vygotsky (1988), em especial, enfatiza a mediação social no processo de aprendizagem, sugerindo que a interação com outros e com o ambiente é essencial para que as crianças expressem seus pensamentos e sentimentos, primeiro de forma oral e, depois, escrita.

A escrita espontânea, como enfatizado por Ferreiro (2001, 2011) e Soares (2023), bem como as ideias de Luria (1988) deve ser vista como uma manifestação autêntica do pensamento, um processo que vai além da simples decodificação de símbolos para se tornar uma expressão pessoal e criativa das experiências vividas, então, ao sugerir que as crianças expressem seus desejos e seus sentimentos de maneira espontânea, o currículo reforça a ideia de que a escrita e outras formas de expressão visual (como fotos e desenhos) são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia e identidade da criança. Desta maneira, esses processos de expressão estão diretamente ligados ao conceito de aprendizagem como construção ativa, defendido por Vygotsky (1988) e Leontiev (1978), no qual o indivíduo internaliza as significações culturais e, por meio da interação com o outro, aprende a organizar e sistematizar suas próprias experiências.

(EI03EF06) *Reproduzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.* (2019, p.209).

O *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) ao orientar a reprodução de histórias orais e escritas, comunga com as teorias de Luria (1988), Vygotsky (1988) e Leontiev (1978), que destacam a importância do desenvolvimento cognitivo e das funções psicológicas superiores na interação social e cultural. Vygotsky (1988) enfatiza que a linguagem é fundamental para a mediação do pensamento e do aprendizado, e que a escrita, assim como a fala, está inserida em um contexto social e cultural. Portanto, ao sugerir situações significativas para a produção de histórias, a proposta curricular visa promover a interação do aluno com seu contexto, permitindo que ele construa e reconstrua significados por meio da escrita espontânea que, nesse

sentido, não é apenas uma atividade técnica, mas uma prática de imersão nas situações cotidianas, com valor social.

Além disso, as contribuições de Ferreiro (2001, 2011) e Soares (2023) ampliam a compreensão de que a escrita, desde suas primeiras manifestações, deve ser vista como um processo de construção, em que a criança atribui sentido a partir de suas vivências. Ferreiro destaca que o menino/ a menina, ao escrever, constrói uma relação com a língua e com o mundo, utilizando a escrita como forma de expressão pessoal. Soares (2023) complementa ao afirmar que a escrita deve ser orientada para situações que tenham um sentido e uma função social, como contar suas próprias histórias. Esse processo, portanto, integra a aquisição de habilidades de escrita ao desenvolvimento de um sentido mais amplo, em que a criança se reconhece como parte de uma comunidade que utiliza a linguagem escrita para a comunicação e a troca de experiências.

(EI03EF05) *Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.* (2019, p.209).

O objetivo de recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba, conforme proposto no *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), está alinhado com a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1988) e com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Luria (1988), haja vista que o ato de recontar histórias ouvidas permite que a criança, ao internalizar as narrativas e significados contidos nas histórias, seja capaz de organizar seu pensamento e transformá-lo em linguagem escrita. Nesse processo, a mediação do professor é essencial, já que ele exerce a função de escriba, ajudando a criança a materializar suas ideias e a refletir sobre as estruturas da linguagem escrita que nesse contexto, é compreendida não apenas como um conjunto de regras gramaticais, mas como uma ferramenta de organização do pensamento e expressão individual.

Além disso, essa prática se conecta com a teoria de Ferreiro (2001, 2011) e Soares (2023) sobre o desenvolvimento da escrita, que enfatiza a importância da interação social e da participação ativa da criança na construção do conhecimento. Então, ao ouvir e recontar histórias, os pequenos são incentivados a entender a escrita como um meio para expressar suas próprias experiências e compreensões do mundo. Para mais, o papel do professor, ao atuar como escrevente, também reforça a ideia de que a aprendizagem é um processo coletivo e mediado que possibilita o incentivo da imitação, que como já visto, tem papel importante na aprendizagem. A partir dessa prática, o currículo visa não só a aquisição de habilidades de escrita, mas o

desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o uso da linguagem como ferramenta de comunicação e construção de sentidos.

Em suma, ao apresentar orientações que vão ao encontro das contribuições teóricas como as de Vygotsky (1988), Luria (1988), Leontiev (1978), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2001, 2011) e Soares (2023), o currículo proposto reconhece a escrita como um processo dinâmico e social, fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento. Ao valorizar a diversidade de formas de expressão, como o desenho e a escrita espontânea, além de promover a interação entre a criança e seu contexto, o currículo fomenta a aprendizagem ativa e significativa. Esse enfoque não apenas respeita o percurso individual de cada pequeno, mas também o prepara para se tornar um sujeito autônomo e crítico, capaz de comunicar suas ideias e experiências de forma criativa e contextualizada. Assim, a escrita, em suas múltiplas formas e suportes, se configura como um instrumento essencial para o desenvolvimento integral da criança e para sua inserção ativa na sociedade.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

No caminho metodológico é traçado um percurso de exploração e descoberta, no qual cada passo – questionário, entrevista, análise de dados - é uma construção cuidadosa entre o rigor e a sensibilidade. Por isso, este capítulo é orientador e revela os métodos e as escolhas que dão vida e direção a este estudo. Aqui, as perguntas e técnicas guiam o olhar da pesquisadora, revelando nuances e detalhes que, possivelmente, estavam escondidos. Logo, o caminho metodológico não é apenas um traçado técnico, mas também uma busca por compreender e transformar a realidade com profundidade e respeito.

5.1 Abordagem de pesquisa qualitativa

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa por compreender que essa perspectiva é a mais adequada para investigar, em profundidade, as experiências, concepções e práticas de professores da EI em relação à linguagem escrita. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa constitui-se como uma situação privilegiada para acessar o pensamento de indivíduos ou grupos e compreender os problemas vivenciados em seu contexto específico. Essa abordagem tem como principal característica o foco no ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o pesquisador o principal instrumento para a coleta e interpretação das informações (Ludke; André, 1986).

Bogdan e Biklen (1994, p.48) complementam essa perspectiva ao afirmarem que "os investigadores qualitativos assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, ao local de estudo". Assim, a pesquisa qualitativa valoriza o processo em si mais do que o produto e a análise dos dados ocorrem de forma indutiva, ao longo da investigação, conforme os dados vão se tornando mais específicos (Bogdan; Biklen, 1994).

Esse tipo de investigação permite compreender como os sujeitos constroem significados, o que exige do pesquisador uma postura empática e reflexiva, pois “o investigador entra no mundo do sujeito, mas continua a estar do lado de fora [...] aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa do mesmo modo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 113). A análise, portanto, prioriza a apreensão das diferentes

perspectivas das participantes, considerando a realidade socialmente construída no ambiente escolar, haja vista que “os significados são construídos através das interações” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 55).

Para o levantamento de dados, opta-se inicialmente pela aplicação de um questionário com todas as professoras que participam da Jeif, com caráter exploratório, buscando uma compreensão geral sobre o objeto de estudo. Conforme Gil (2019), o questionário é amplamente utilizado nas pesquisas em Ciências Sociais, destacando-se por sua praticidade, padronização e pela autonomia que oferece ao respondente, permitindo-lhe refletir antes de preencher suas respostas. Esse instrumento é essencial para identificar, de forma geral, as concepções, compreensões e desafios enfrentados pelas docentes em relação ao trabalho com a linguagem escrita no cotidiano escolar.

Em um segundo momento, após sondagem das respostas e escolha de quatro participantes, conforme justificativa a frente, são realizadas entrevistas semiestruturadas com o intuito de aprofundar questões emergentes, respeitando a linguagem e as interpretações delas, pois “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 134).

Dessa forma, a escolha pela abordagem qualitativa está alinhada ao objetivo desta pesquisa, que é investigar como professores que atuam na Emei concebem as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (SP, 2019) em relação à linguagem escrita a fim de identificar princípios norteadores para uma proposta de formação continuada, tendo como fundamento teórico as contribuições de Vygotsky (1988), Leontiev (1978), Luria (1988), Ferreiro (2001, 2011) e Soares (2023).

5.2 Campo de pesquisa

O campo empírico desta pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) localizada na zona leste da cidade de São Paulo, sob a jurisdição da Diretoria Regional de Educação (DRE) da Penha. Inserida em um território vizinho a uma comunidade, a unidade escolar é marcada por desafios e especificidades que decorrem das condições socioeconômicas locais, as quais influenciam diretamente tanto as práticas docentes quanto as experiências vividas pelas crianças. Esse contexto complexo e singular configura-se como um cenário fértil para investigar as concepções das

professoras acerca da linguagem escrita e sua articulação com as orientações propostas pelo *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019).

A escola atende crianças em dois turnos — manhã (das 7h às 13h) e tarde (das 13h às 17h) —, contando com 486 alunos matriculados, de um total de 491 vagas efetivas. Sua estrutura física compreende nove salas por turno, distribuídas para atender à demanda. O corpo docente é composto por 42 profissionais da educação, além de 11 funcionários, sendo três integrantes da equipe gestora, quatro auxiliares técnicos em educação e sete funcionários na cozinha.

O entorno da unidade escolar também se destaca por sua riqueza em equipamentos públicos e sociais, como o Centro Educacional Unificado (CEU), o Parque Ecológico do Tietê, o Parque Linear do Tiquatira, uma Unidade Básica de Saúde (UBS), um Hospital e uma Assistência Médica Ambulatorial (AMA), o que amplia as possibilidades de articulação com outros serviços e ações do território.

5.3 Participantes da pesquisa

A produção dos dados desta pesquisa foi realizada nos quatro horários de Jeif existentes na unidade escolar, buscando contemplar a diversidade de experiências e percepções entre as professoras. Em cada um desses momentos, organizou-se um grupo de participantes que, de forma voluntária, aceitaram contribuir com a pesquisa após a apresentação dos objetivos do estudo. A seguir, descreve-se a constituição de cada grupo e os principais aspectos observados durante esse processo inicial de aproximação e de escuta.

O Grupo 1 foi composto por quatro professoras, incluindo minha própria participação. Todas aceitaram contribuir com a pesquisa, manifestando consentimento à medida que se apresentava a síntese do trabalho e os objetivos do estudo. Durante o preenchimento do questionário, uma das participantes compartilhou uma experiência significativa, relatou que somente compreendeu a alfabetização como um processo sistematizado após a leitura de uma obra de Emília Ferreiro, o que a motivou a aprofundar seus estudos sobre a interpretação do desenho infantil.

O Grupo 2 inicialmente contou com a adesão de seis professoras, havendo apenas uma recusa. Durante o processo, uma das participantes expressou sua expectativa de que a pesquisa pudesse lhe oferecer algum tipo de orientação, uma vez que, segundo ela, sente-se constantemente insegura quanto à prática pedagógica e

enfrenta muitas dificuldades. Outra professora, que havia retornado recentemente à sala de referência após 14 anos atuando como assistente de direção, relatou a sensação de estar "sem chão", ao perceber a ausência de elementos básicos da rotina pedagógica, como o alfabeto na parede ou o trabalho com os nomes das crianças. Outra participante comentou que o próprio questionário já havia despertado reflexões importantes, sinalizando que o estudo poderia contribuir para avanços significativos. A assistente de direção, presente na apresentação inicial, demonstrou entusiasmo ao ouvir as referências a autores como Vygotsky, Luria e Leontiev.

O Grupo 3 era composto por dez professoras, das quais quatro aceitaram participar. Duas estiveram ausentes no momento de aplicação do questionário e as demais se recusaram a responder. Algumas chegaram a demonstrar interesse inicial, mas desistiram ao se deparar com a extensão do instrumento, alegando falta de tempo. Uma das professoras mencionou que não participaria da entrevista por se considerar excessivamente tímida.

O Grupo 4 contava com cinco professoras, sendo que apenas uma optou por não participar, por motivos pessoais. A receptividade desse grupo foi bastante positiva, possivelmente favorecida pelo fato de a pesquisadora já ter vivenciado outros momentos de interação com essas profissionais, o que proporcionou um ambiente de maior confiança mútua. A diretora também esteve presente durante a apresentação inicial, escutando atentamente os objetivos do estudo. Posteriormente, incentivou as professoras a colaborarem de forma sincera, ressaltando que a pesquisa não se tratava de uma avaliação da unidade escolar, mas sim de uma oportunidade valiosa de formação e reflexão coletiva sobre os desafios enfrentados na prática docente. Encorajou, ainda, que fossem mencionadas sem receio todas as dificuldades, incertezas e inquietações.

Dentre os grupos formados nos horários de Jeif, algumas professoras se destacaram pela disponibilidade e aprofundamento nas reflexões propostas. Sendo assim, configuraram-se como participantes desta pesquisa quatro professoras da Emei mencionada, que demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa, respondendo ao questionário e, posteriormente, à entrevista. A seguir quadro informativo e análise.

Professoras	Formação Inicial	Pós-graduação	Tempo na Educação	Atuação na Educação Infantil
Professora 1	Pedagogia	Educação Infantil	Entre 10 e 15 anos	Entre 6 e 9 anos
Professora 2	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e Clínica	Entre 6 e 9 anos	Entre 6 e 9 anos
Professora 3	Magistério e Pedagogia	EJA e Ludoterapia	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos
Professora 4	Magistério e Educação Física	Psicomotricidade	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos

Ao analisar o quadro apresentado, revela-se um perfil docente marcado por sólida formação inicial e ampla experiência profissional na área da educação. A formação das participantes concentra-se nas habilitações em Pedagogia e Magistério, evidenciando, como observa Tardif (2014), a predominância dos saberes pedagógicos na constituição da identidade profissional docente. Para o autor, os saberes do professor não são homogêneos, mas resultam de uma articulação complexa entre diferentes fontes de conhecimento, sendo assim, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36).

Nenhuma das docentes se encontra nos anos iniciais da carreira, fase compreendida, segundo o próprio autor, como o período de um a cinco anos de exercício docente, o que indica trajetórias profissionais consolidadas, com experiências que variam de seis a mais de quinze anos de atuação. Tal dado não é irrelevante, pois a vivência prolongada no magistério contribui para a construção dos chamados saberes experienciais, aqueles que não se originam na formação institucional, mas que emergem da prática cotidiana.

Tardif (2014, p. 48-49) define esses saberes como “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”. A esse respeito, o autor ressalta que é justamente no início da carreira que os professores desenvolvem sua experiência fundamental, a qual tende a se consolidar, com o tempo, em uma maneira própria de ensinar, “a experiência é fundamental tende a se transformar [...] numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em hábitos, em traços da personalidade profissional” (Tardif, 2014, p. 51).

Além disso, destaca-se que todas as participantes possuem pós-graduação lato sensu em áreas que dialogam diretamente com o contexto da EI, como Psicopedagogia, Psicomotricidade, Ludoterapia e Educação Infantil. Esse investimento evidencia o compromisso com a formação continuada e com o aprofundamento teórico-metodológico. A esse respeito, Tardif (2014) afirma que a formação continuada se revela uma exigência permanente, uma vez que os conhecimentos do professor estão em constante processo de elaboração e transformação. O autor ressalta ainda que o exercício da docência exige processos contínuos de análise e reelaboração dos próprios saberes, em um movimento de retroalimentação crítica que fortalece a autonomia profissional e a capacidade reflexiva do educador.

A identidade profissional construída ao longo dos anos traz marcas da trajetória docente, já que o tempo de atuação influencia diretamente o modo como os professores lidam com as situações cotidianas e os desafios da profissão. Como salienta Tardif (2014, p. 51), "uma pessoa que leciona por tantos anos tem em sua identidade marcas de sua atividade". Essas marcas não apenas configuram estilos pessoais de ensinar, mas também se expressam na forma como o professor compreende sua função e se posiciona diante das múltiplas demandas escolares.

Por fim, é relevante considerar a concepção de pedagogia como tecnologia da interação humana. Nesse sentido, o professor, como sujeito autônomo e ético, utiliza diferentes meios e estratégias para alcançar seus objetivos educativos, instrução e socialização. Tardif (2014, p. 149) afirma que “a pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas”. Esse entendimento reforça a complexidade da prática docente e a centralidade do professor como autor de seu espaço pedagógico, demandando, para isso, uma visão crítica e consciente de mundo, de homem e de sociedade.

5.4 Produção dos dados - instrumentos

A produção de dados desta pesquisa é realizada por meio de dois instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada. O uso desses instrumentos visa contemplar diferentes níveis de aprofundamento e ampliar a compreensão acerca das concepções docentes sobre a linguagem escrita na EI, conforme as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil* (2019).

O questionário, aplicado em um primeiro momento, tem caráter exploratório e serve como estratégia de aproximação com as participantes da pesquisa. Conforme Gil

(2019), o questionário é amplamente utilizado nas pesquisas em Ciências Sociais, destacando-se por sua praticidade, padronização e pela autonomia que oferece ao respondente, permitindo-lhe refletir antes de preencher suas respostas. Esse instrumento é essencial para identificar, de forma geral, as concepções, compreensões e desafios enfrentados pelas docentes em relação ao trabalho com a linguagem escrita no cotidiano escolar.

Os questionários podem ser classificados em dois tipos principais: fechados e abertos. Enquanto os fechados oferecem alternativas de resposta previamente definidas, favorecendo a organização e análise estatística dos dados, os abertos possibilitam que as participantes expressem suas ideias de forma mais livre e subjetiva, permitindo captar nuances relevantes das concepções dos professores sobre o tema (Gil, 2019). Considerando os objetivos da pesquisa, optou-se por incluir perguntas abertas, a fim de favorecer a escuta das vozes docentes de maneira mais profunda e contextualizada.

Como instrumento principal de produção de dados, a entrevista semiestruturada é utilizada em um segundo momento com quatro professoras a partir da análise dos questionários. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a entrevista permite ao pesquisador recolher dados descritivos utilizando a linguagem dos próprios sujeitos, o que possibilita compreender como eles interpretam aspectos do mundo. Tal característica é especialmente importante quando se busca entender as experiências cotidianas, os significados atribuídos às práticas e as concepções pedagógicas presentes no trabalho docente.

Ainda segundo os autores, a entrevista semiestruturada oportuniza comparações entre os participantes, ao mesmo tempo em que permite flexibilidade para explorar temas emergentes durante o diálogo (Bogdan; Biklen, 1994). Nessa perspectiva, a entrevista é planejada para aprofundar os dados levantados pelo questionário, buscando maior densidade analítica e compreensão das experiências, das interpretações e dos sentidos construídos pelas docentes em torno da linguagem escrita na EI.

5.5 Procedimentos para a produção de dados

A produção de dados tem início com a aplicação de um questionário composto por questões abertas, respondido por 16 professoras da EI. A participação foi voluntária, estando condicionado ao aceite das docentes tanto para o preenchimento do instrumento

quanto para a eventual participação na etapa seguinte, composta por entrevistas semiestruturadas. Importante destacar que nem todas as participantes do questionário foram convidadas para a entrevista.

A seleção das quatro professoras entrevistadas pauta-se nos princípios da pesquisa qualitativa, que valorizam a intencionalidade, a diversidade de perspectivas e a profundidade dos dados (Bogdan; Biklen, 1994). A escolha considera a análise prévia das respostas ao questionário, a partir das quais foram identificados perfis distintos e relevantes para o aprofundamento da investigação.

A aplicação do questionário e o convite à participação foram realizados durante as reuniões da Jeif, momento estratégico por estar integrado à rotina das docentes. A apresentação da pesquisa foi conduzida de forma simples e objetiva, explicitando os objetivos e procedimentos do estudo, com destaque para a importância da escuta docente na compreensão das práticas e das concepções sobre a linguagem escrita na EI. Essa abordagem garante que todo o processo ocorra de maneira ética, respeitosa e contextualizada, valorizando o tempo e a escuta das profissionais envolvidas.

A seleção busca contemplar diferentes perfis com base nas categorias de estudo estabelecidas previamente. Assim, foram priorizadas participantes que apresentaram:

- Compreensão sólida sobre os processos de linguagem escrita na EI e práticas consistentes, permitindo aprofundar experiências que articulam teoria e prática de forma intencional e sensível.
- Presença de equívocos conceituais e práticas pedagógicas pouco fundamentadas que oferecem elementos analíticos para compreender lacunas de formação e dificuldades enfrentadas.
- Desmotivação institucional e tensões com o currículo, apontando conflitos que impactam a aplicação da diretriz.
- Concepção mais individualizante de infância, possibilitando discutir a influência das concepções sobre a organização da prática pedagógica.

Essa amostra não pretende representar a totalidade, mas sim evidenciar a pluralidade das compreensões docentes sobre a linguagem escrita na EI, favorecendo o diálogo entre a teoria, a prática e a formação. As participantes selecionadas foram: P9, P10, P12 e P14 que passam a ser nomeadas, na investigação dos dados, por P1, P2, P3 e P4.

O roteiro da entrevista foi estruturado com base em seis eixos temáticos principais, que emergiram tanto do referencial teórico quanto das respostas aos questionários:

1.	Concepção de infância
2.	Concepção de linguagem escrita
3.	Compreensão da diretriz curricular
4.	Relação entre alfabetização e letramento na EI
5.	Práticas pedagógicas com linguagem escrita
6.	Desafios enfrentados

O roteiro prevê ainda perguntas comuns a todas as participantes que auxiliam na comparação entre as falas, além de questões específicas, elaboradas de forma personalizada para cada perfil selecionado, a fim de aprofundar aspectos relevantes revelados nas respostas dos questionários.

Essa organização visa garantir que as entrevistas sejam coerentes com os objetivos da pesquisa, respeitando as particularidades de cada participante, ao mesmo tempo em que assegura um olhar analítico e plural sobre a temática investigada.

5.6 Etapas da análise de dados à luz de Bogdan e Biklen (1994)

A análise dos dados desta pesquisa qualitativa segue os princípios propostos por Bogdan e Biklen (1994), que entendem a análise como um processo contínuo e simultâneo à produção dos dados, caracterizado pela organização sistemática, pela interpretação e pela busca de significados. As etapas desenvolvidas são:

- Organização e preparação dos dados: inicialmente, os dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas são organizados em arquivos digitais e transcritos. Cada conjunto de informações é identificado com códigos (P1, P2, P3, P4) que garantem o anonimato das participantes.
- Leitura cuidadosa e imersiva dos dados após a organização, identificando recorrências, termos-chave, expressões significativas e aspectos relevantes ligados aos objetivos da pesquisa, tudo sendo separado por cores.

- Definição das categorias temáticas – concepção de infância, compreensão da diretriz curricular, concepção de linguagem escrita, relação entre alfabetização e letramento na EI, práticas e desafios.
- Interpretação e construção de significados realizada à luz do referencial teórico da pesquisa e nas contribuições do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019).
- Elaboração de síntese com base nas categorias identificadas e na análise interpretativa; essa etapa também permite levantar princípios norteadores para a construção de uma proposta de formação continuada que contribua para o aprimoramento do trabalho com a linguagem escrita na Emei, atendendo aos anseios demonstrados pelas profissionais.

5.7 Análise dos dados

Esta seção dedica-se à análise das entrevistas realizadas com quatro professoras da EI. As falas foram organizadas a partir dos seis eixos temáticos previamente definidos: concepção de infância; compreensão da diretriz curricular; concepções sobre linguagem escrita; relação entre alfabetização e letramento; práticas pedagógicas; e desafios enfrentados.

A partir dessa organização, tornou-se possível interpretar os dados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, evidenciando aproximações, contradições e ressignificações nas práticas e concepções docentes. A seguir, cada eixo temático é apresentado de forma articulada, permitindo compreender como os diferentes aspectos que envolvem a linguagem escrita na EI são percebidos e operacionalizados pelas professoras, no contexto do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019).

Antes, porém, é importante apresentar os dados provenientes dos questionários aplicados às 16 professoras da EI, cuja função é exploratória. Embora não constituam o instrumento principal da pesquisa, esses dados contribuem significativamente para a identificação de tendências, contrastes e lacunas formativas, orientando a etapa subsequente, a realização de entrevistas semiestruturadas, que possibilitam o aprofundamento analítico.

As respostas abertas foram sistematizadas em seis categorias de análise: (1) concepção de linguagem escrita, (2) compreensão das diretrizes curriculares, (3)

desafios enfrentados, (4) relação entre alfabetização e letramento, (5) concepção de infância e (6) práticas pedagógicas. A leitura dessas categorias permite a construção de um panorama inicial sobre o modo como as docentes compreendem e atuam com a linguagem escrita na EI.

Na categoria “concepção de linguagem escrita”, a maioria das participantes entende a linguagem escrita como construção social, demandando planejamento intencional e mediação docente, em consonância com os referenciais teóricos de Vygotsky (1988), Ferreiro (2001, 2011) e Soares (2023). No entanto, uma minoria indica a possibilidade de surgimento espontâneo da escrita, o que pode sinalizar práticas menos sistematizadas ou maior abertura à observação do interesse da criança. Apenas uma docente menciona a escrita de forma indireta, o que sugere concepção ainda pouco precisa sobre o papel do professor nesse processo.

Quanto à compreensão das diretrizes curriculares, 50% das participantes demonstram domínio do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), articulando suas propostas pedagógicas de forma coerente com os princípios do documento. Outras docentes apresentam compreensão parcial ou adaptada, o que revela intencionalidade em construção. Três participantes relatam práticas esporádicas e pouco planejadas, evidenciando necessidade de formação continuada para apropriação das orientações curriculares.

Em relação aos desafios enfrentados, a maioria das professoras aponta inseguranças conceituais e pedagógicas, especialmente no que se refere à condução da linguagem escrita sem antecipar o processo de alfabetização formal. Um segundo grupo destaca obstáculos de ordem estrutural, como turmas numerosas e escassez de materiais, enquanto um terceiro menciona conflitos entre diretrizes institucionais e concepções pessoais. Apenas duas participantes afirmam não enfrentar desafios significativos.

A categoria relação entre alfabetização e letramento revela variações importantes. Apenas três participantes demonstram domínio conceitual claro, conforme a distinção proposta por Soares (2023) de alfabetização como apropriação do sistema alfabético e letramento como uso social da linguagem escrita. A maioria reconhece aspectos de ambos os conceitos, mas com imprecisões teóricas. Um grupo expressivo apresenta confusões conceituais, reduzindo o letramento a uma etapa anterior à alfabetização ou utilizando os termos de forma intercambiável.

No que tange à concepção de infância, mais da metade das participantes apresenta uma visão ativa e relacional da criança, reconhecendo-a como sujeito

histórico e cultural. Ainda assim, uma parcela significativa expressa concepções parciais ou centradas na individualidade, com práticas pouco sistematizadas. Essa variação reforça a coexistência de diferentes olhares sobre a infância nos contextos escolares.

Por fim, as práticas pedagógicas descritas revelam, em sua maioria, planejamento intencional, mediação consciente e valorização da escuta e do protagonismo infantil. Quatro participantes demonstram práticas relevantes, mas com baixa sistematização teórico-metodológica e apenas uma descreve atuação espontânea, com indícios de fragilidade conceitual.

Em síntese, a análise exploratória dos questionários permite delinear um quadro inicial da realidade investigada. As respostas apontam tanto a presença de práticas pedagógicas sensíveis e fundamentadas quanto a existência de lacunas conceituais e inseguranças que comprometem a intencionalidade didática. Esse mapeamento fundamenta a escolha das participantes da etapa seguinte e reafirma a relevância de ações formativas voltadas à articulação entre teoria, currículo e prática na EI.

5.7.1 Concepção de infância

A partir da fundamentação teórica adotada nesta pesquisa, bem como das contribuições das professoras entrevistadas, a análise realizada evidencia compreensões distintas e, ao mesmo tempo, complementares acerca da concepção de infância. Embora as entrevistadas não explicitem concepções teóricas de forma sistematizada, é possível identificar, ao longo de suas falas, indícios de uma visão que reconhece a criança como sujeito ativo no processo educativo. Em diferentes momentos, as docentes demonstram valorizar a curiosidade, a expressividade e a sensibilidade das crianças diante das situações vividas no cotidiano escolar, o que permite entrever uma compreensão da infância como tempo legítimo de experiências, aprendizagens e relações significativas.

De modo geral, tais compreensões apresentam aproximações com os princípios legais e pedagógicos que orientam a prática na Educação Infantil, como será detalhado nas análises a seguir.

A professora P1 destaca “eu acredito no brincar, no brincar com a intencionalidade, questão de trazer a criança no centro mesmo, de procurar autonomia, que ela traga tudo que ela tem, a criatividade, o interesse”. Essa fala revela um olhar que compreende a criança como sujeito ativo e criativo, capaz de participar ativamente de seu processo de aprendizagem, perspectiva que vai ao encontro das DCNEI, que

consideram a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações e práticas cotidianas, constrói sua identidade e cultura” (DCNEI, 2010, p. 12).

A profissional continua “acho que a gente vai partindo um pouco daquilo, que até para justificar para uma coordenadora, a gente parte da escuta da criança, né? Você vê que o grupo tem interesse, a criança tem interesse, o que mais motiva mesmo é a turma”. A afirmação da professora “acho que a gente vai partindo um pouco daquilo, que até para justificar para uma coordenadora, a gente parte da escuta da criança” revela, em um primeiro plano, a valorização da escuta sensível e do protagonismo infantil. A criança é compreendida como sujeito capaz de expressar seus interesses e influenciar, em certa medida, o percurso educativo. Essa perspectiva se alinha à concepção de infância defendida por Azevedo e Prado (2012 *apud* Alencar, 2024, p. 48), para quem a escola deve ser “um local de convivência que proporciona diálogo, respeito e autonomia, acolhendo as especificidades da infância”. Além disso, a fala da professora denota um olhar atento às potencialidades das crianças, o que se articula diretamente com os princípios da mediação e do desenvolvimento propostos por Vygotsky (1988). Para o autor, o desenvolvimento humano não ocorre de maneira linear ou naturalizada, mas é profundamente mediado pelas interações sociais e culturais. Nesse sentido, o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador que possibilita à criança acessar funções psicológicas superiores, por meio da interação com outros sujeitos e com os objetos culturais que a rodeia. A escuta da criança, portanto, ganha centralidade nesse processo, pois permite a educadora identificar o que a criança já domina e o que está em vias de se apropriar, ou seja, sua zona de desenvolvimento proximal.

Essa perspectiva amplia a compreensão da escuta para além de uma prática pontual ou justificativa, reposicionando-a como eixo estruturante das práticas pedagógicas que se pretendem dialógicas, formativas e respeitosas da infância. Com base em Vygotsky (1988) pode-se afirmar que a escuta, quando situada nesse horizonte teórico, contribui diretamente para a constituição de experiências educativas que favorecem o desenvolvimento integral da criança em contextos coletivos e culturalmente significativos.

No entanto, a menção à escuta “como forma de justificar para a coordenadora” levanta hipóteses relevantes sobre o contexto institucional em que essa prática ocorre. A depender do modo como essa justificativa se insere na rotina pedagógica, é possível supor que a escuta da criança esteja sendo mobilizada não apenas como princípio formativo, mas também como estratégia de legitimação diante da coordenação pedagógica. Nesse cenário, a relação entre a professora e a CP pode estar atravessada por exigências formais, cobranças ou necessidade constante de prestação de contas, o que levaria a docente a recorrer à escuta infantil como argumento justificativo de suas escolhas.

Essa hipótese aponta para uma possível tensão entre a autonomia docente e os mecanismos institucionais de regulação. A escuta da criança, embora pedagógica em sua essência, pode vir a ser instrumentalizada para atender a critérios de validação externa, transformando-se em um recurso de defesa profissional em contextos marcados por controle e vigilância. Nesses termos, a prática da escuta não se configura apenas como escuta pedagógica, mas também como dispositivo de conformidade institucional.

As proposições levantadas a partir dessa análise abrem espaço para reflexões sobre a qualidade das relações estabelecidas entre professoras e CP, especialmente no que diz respeito ao lugar da escuta e à efetiva autonomia docente na elaboração e condução das propostas educativas.

A professora P2 relata uma proposta de escrita de cartas que teve início a partir do interesse do grupo, “elas falavam, professora, escreve na lousa eu te amo. Escreve na lousa que eu quero um escorregador no parque. Aí a gente começou a fazer essa carta espontânea”. A escuta da demanda infantil e a disposição da docente em acolher e potencializar essa iniciativa indicam um olhar atento à dimensão expressiva e comunicativa da infância, em consonância com a ideia de que a linguagem escrita emerge de situações concretas de interação e desejo de comunicação (Ferreiro, 2001; Vygotsky, 1988).

Por outro lado, a professora também menciona, “a criança, ela precisa ter esse contato *[com a escrita]*, ela vai ter esse contato lá no ensino fundamental. E como fazer isso de maneira leve? Que é de maneira lúdica, né?”. A fala sugere a existência de uma preocupação legítima com a continuidade da trajetória escolar das crianças, o que pode estar relacionado às expectativas externas e à realidade social em que a escola se insere. Como observa Abramowicz (2005), é comum que, em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, educadores recorram a estratégias de antecipação de conteúdos como forma de garantir melhores condições de inserção futura das crianças, mesmo que isso possa tensionar os princípios que regem a EI.

A professora P3, por sua vez, compartilha propostas que buscam explorar a percepção e o entendimento das crianças sobre o cotidiano escolar, como se nota na seguinte reflexão, “a principal *[intencionalidade]* é ver como ele entende o que está acontecendo. O que ele percebe, na verdade.” Essa atenção ao modo como as crianças interpretam o mundo ao seu redor aponta para uma valorização da escuta e da construção de sentidos, aspectos fundamentais nas teorias que compreendem o desenvolvimento como resultado das interações sociais mediadas (Vygotsky, 1988). No entanto, em outro momento, a professora expressa uma posição mais cautelosa em relação à autonomia infantil, afirmando, “se você achar que a criança aprende sozinha, tira o professor da sala, bota as crianças lá e salve-se quem puder”, tal afirmação pode ser interpretada como uma defesa do papel intencional e planejado do professor na mediação das experiências, demonstrando uma preocupação com a qualidade das intervenções pedagógicas e com a responsabilidade docente no processo educativo.

A professora P4 observa que “essas crianças que estão mais despertas [...] têm uma família mais presente”, sugerindo uma associação entre o desenvolvimento infantil e a presença familiar. Embora essa relação possa, em determinados contextos, contribuir para o engajamento e a ampliação das experiências das crianças, é importante destacar que a presença da família, por si só, não garante o desenvolvimento pleno, assim como sua ausência não determina limitações.

A literatura aponta que o desenvolvimento infantil está profundamente vinculado às interações que a criança estabelece nos diferentes contextos em que circula. Freitas (2012) enfatiza a relevância do ambiente social e familiar na constituição da infância, destacando que, como ser social, a criança se desenvolve em diálogo com os contextos culturais, afetivos e institucionais que a envolvem. No entanto, o autor não propõe uma visão determinista, mas relacional, pois é a qualidade das interações e das mediações estabelecidas, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, que favorece ou limita o desenvolvimento.

A professora comenta “porque as crianças têm uma curiosidade que faz parte delas e quando você se dá o trabalho de responder algumas perguntas, eles vão construindo o conhecimento”, sua fala reconhece a curiosidade como traço característico da infância e valoriza o papel do adulto como interlocutor nesse processo. No entanto, ao afirmar que o conhecimento é construído quando se responde às perguntas das crianças, corre-se o risco de reduzir a construção do saber a uma lógica de transmissão, em que o adulto detém as respostas e a criança ocupa um lugar mais passivo na relação pedagógica.

Embora o acolhimento das perguntas infantis seja essencial, o papel do professor na EI vai além de oferecer respostas prontas. Cabe ao educador instigar, provocar, mediar e, sobretudo, ensinar a criança a buscar, investigando, pesquisando e elaborando hipóteses em conjunto com o grupo. Nesse sentido, o conhecimento é produzido em uma relação dialógica e ativa, em que a criança participa como sujeito do processo e não apenas como receptora de informações. Como apontam os referenciais teóricos, é justamente essa mediação ativa que favorece o desenvolvimento das funções superiores e o pensamento crítico desde a infância (Vygotsky, 1988).

Portanto, embora a fala da professora valorize a escuta e o reconhecimento da curiosidade infantil, ela também convida à reflexão sobre o tipo de mediação que se estabelece. Trata-se de apenas responder ou de ensinar a pesquisar, a pensar e a construir coletivamente? Essa distinção é fundamental para que a criança não seja

compreendida como alguém que aprende apenas quando recebe respostas, mas como um sujeito potente, que aprende enquanto participa ativamente da busca pelo conhecimento.

A docente finaliza apontando que “é impossível você trabalhar com criança dessa faixa etária sem criar laços de afeto”, reforçando a indissociabilidade entre cuidado e educação, destacada pelo *Currículo da cidade de São Paulo: educação infantil (2019)*, como princípio norteador das práticas pedagógicas na EI; o afeto é entendido não apenas como vínculo emocional, mas como condição para o desenvolvimento integral das crianças.

Em síntese, as falas das professoras indicam aproximações com os fundamentos legais e teóricos da EI, reconhecendo a criança como sujeito de direitos, curiosa, criativa e ativa na construção de seu conhecimento. Essa perspectiva valoriza práticas pedagógicas que priorizam a escuta, o afeto e a participação infantil como dimensões centrais do processo educativo. Assim, as falas das docentes revelam concepções que articulam elementos diversos; de um lado, há indícios de valorização da infância como tempo próprio de experiências e descobertas; de outro, surgem também preocupações com a preparação das crianças para etapas futuras da escolarização. Essas tensões refletem os desafios enfrentados pelas professoras na concretização de práticas que dialoguem com os direitos da criança e, ao mesmo tempo, respondam às demandas institucionais e sociais que atravessam o cotidiano escolar. Como aponta Freitas (2012), compreender a infância requer considerar não apenas suas características intrínsecas, mas também os contextos históricos, culturais e econômicos que a constituem

No mais, observa-se que ainda há espaço para aprofundar a articulação entre a concepção de infância expressa pelas professoras e os aportes da sociologia da infância, especialmente no que diz respeito à consideração das condições sociais, econômicas e culturais que atravessam a vida das crianças. Embora haja valorização dessas como sujeitos ativos, criativos e participantes, as concepções analisadas tendem a enfatizar aspectos individuais do desenvolvimento, com pouca ênfase nas desigualdades estruturais que moldam as experiências infantis em contextos marcados pela vulnerabilidade.

A ausência de uma leitura mais sistematizada sobre a diversidade das infâncias pode limitar o alcance das práticas pedagógicas, especialmente em escolas situadas em territórios periféricos, como é o caso da unidade investigada. Nesses contextos, considerar os atravessamentos sociais que incidem sobre a infância é fundamental para

construir práticas que reconheçam a pluralidade de trajetórias e as diferentes condições de acesso a bens culturais, afetivos e materiais.

Abramowicz (2011) alerta para a necessidade de compreender a criança em sua “condição social de existência”, destacando que a infância não é uma etapa homogênea da vida, mas uma construção social e histórica, atravessada por marcadores como classe, território, raça e gênero. Nesse sentido, é preciso superar visões idealizadas ou abstratas da infância e reconhecer que o cotidiano das crianças é profundamente influenciado pelas condições concretas em que vivem. De forma semelhante, Freitas (2012) afirma que a infância é um fenômeno social que se constitui no interior das relações sociais, econômicas e políticas, e que, portanto, não pode ser dissociada dos contextos que lhe dão forma.

Assim, ampliar a concepção de infância para incluir seus determinantes sociais não significa negar o protagonismo infantil, mas, ao contrário, reconhecê-la em sua complexidade, considerando que as possibilidades de participação, escuta e expressão das crianças também são condicionadas pelas realidades em que estão inseridas, sendo essencial para que a prática pedagógica se torne verdadeiramente comprometida com os direitos da criança e com a promoção da equidade no interior da escola pública.

5.7.2 Compreensão da diretriz curricular

A análise das falas das professoras permite compreender a complexidade e as tensões que permeiam a interpretação e a aplicação da diretriz curricular da EI, especialmente no que se refere à linguagem escrita. Com base no *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) e na pesquisa de Fratelli (2022), observa-se que o processo de tradução do currículo e sua aplicação prática exigem mediações pedagógicas que considerem as especificidades do contexto escolar e o protagonismo docente.

No tocante as professoras, a fala da professora P1 revela sentimentos de desmotivação diante de contradições vividas entre as orientações recebidas nos momentos formativos e as práticas cotidianas da sala de aula. Ela comenta:

[...] foi nesse sentido que eu me senti desmotivada, porque a gente vai fazendo a Jeif, vai tendo as formações, outras coisas vão sendo apresentadas, o que eu achei muito interessante, o contexto, ele é interessante para o dia a dia, a prática da sala é bem interessante. Mas eu me senti desmotivada, por exemplo, com o uso do caderno, apresentar um crachá, fazer o nome mesmo, parece que ficou mal-visto, como se fosse algo errado ali dentro do currículo.

Essa fala expressa uma tensão entre o que é vivenciado pelas professoras na prática e o que é orientado nos encontros formativos, especialmente no que diz respeito ao uso de materiais e estratégias que, embora façam sentido em seu contexto, passam a ser interpretadas como inadequadas. Essa percepção parece refletir uma fragmentação entre a teoria abordada nas formações e a realidade concreta da sala de referência, o que pode gerar insegurança e desvalorização das escolhas pedagógicas feitas pelas docentes com base em suas experiências.

É importante lembrar que o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019, p. 20) reconhece que “os documentos curriculares apontam apenas as possibilidades educativas, mas os processos de educação e as aprendizagens são decididos no dia a dia pelos sujeitos”. Esse princípio evidencia a necessidade de respeitar as decisões pedagógicas construídas no cotidiano, valorizando a autonomia docente e a leitura sensível do contexto escolar. No entanto, o relato da professora sugere que, na prática, essa autonomia pode ser limitada por interpretações normativas ou prescritivas do currículo, que desconsideram as singularidades das turmas e dos territórios.

Essa situação reforça a relevância da formação continuada como espaço de escuta, diálogo e reconstrução coletiva dos saberes docentes. Como destaca Tardif (2014, p. 52), “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade”. Nessa perspectiva, a formação precisa ser concebida não apenas como transmissão de orientações externas, mas como oportunidade de promover a reflexão sobre a própria prática e de articular os conhecimentos teóricos às condições reais de trabalho. Ao afirmar que “o docente é não apenas um prático, mas também um formador” (Tardif, 2014, p. 52), o autor enfatiza o papel ativo do professor na produção e na sistematização do conhecimento pedagógico.

Em outro momento, a docente complementa “mas eu gostaria de estudar coisas mais práticas mesmo, que atendessem a toda essa proposta do escrito, mas que a gente pudesse adequar isso com o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil*”. A fala revela a escassez por formações que articulem teoria e prática, especialmente em relação à escrita na EI, que o currículo propõe de maneira contextualizada e significativa (São Paulo, 2019). Essa insuficiência de orientação prática foi também identificada na pesquisa de Fratelli (2022), ao observar que os professores demandam o

como fazer e sentem a ausência de materiais que auxiliem na tradução da teoria para a ação.

A professora P2 afirma “inclusive no PEA tem falado sobre isso, né? É a nossa formação esse ano sobre a linguagem escrita”, indicando que a rede municipal tem se dedicado a discutir o tema da linguagem escrita na formação continuada. Ao que parece, essa iniciativa busca orientar as professoras sobre como promover, no cotidiano escolar, experiências significativas com a escrita, baseadas em contextos reais e nas práticas culturais vividas pelas crianças, conforme orienta o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019).

A profissional acrescenta “assim que eu entrei, eu tive essa orientação, você não vai trabalhar com a escrita sistematizada”, mostrando o posicionamento da coordenação pedagógica em diálogo com o que orienta o currículo, que rejeita práticas de treino descontextualizado e defende o uso social da escrita como prática cotidiana, vinculada ao desenvolvimento infantil (São Paulo, 2019).

A professora P3 comenta “é muito amplo. Então, ele não direciona” e “cada um tem o seu entendimento”, apontando uma percepção de que o caráter aberto do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) pode dificultar sua aplicação prática. Essa crítica, embora legítima, deve ser compreendida à luz da proposta do próprio documento, que não pretende ser prescritivo, mas sim provocar reflexões pedagógicas e favorecer a construção de propostas contextualizadas. A abertura intencional do currículo visa justamente respeitar a diversidade dos territórios, das infâncias e das práticas escolares.

No entanto, é importante reconhecer que essa mesma abertura pode gerar inseguranças no fazer docente, especialmente quando não há espaços adequados para a formação e o debate coletivo. Além disso, como destaca Fratelli (2022), a complexidade do texto do currículo pode dificultar sua interpretação e aplicação cotidiana, especialmente para professoras que atuam em realidades marcadas por múltiplos desafios. Assim, embora amplitude e complexidade sejam aspectos distintos, ambos podem impactar a apropriação efetiva do documento pelas educadoras.

A professora P3 afirma “o currículo é bom. Eu acho que falta mesmo direção” e “pode trabalhar a escrita, mas ninguém falou como”, revelando uma percepção de que, apesar de considerar o currículo positivo, sente falta de orientações mais claras sobre como colocar seus princípios em prática. Suas falas apontam para uma demanda por

encaminhamentos didáticos mais objetivos, especialmente no que se refere ao trabalho com a linguagem escrita na EI.

Essa sensação de falta de direcionamento contrasta com a proposta do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), que explicita que a mediação docente da escrita deve ser intencional e contextualizada, respeitando os tempos, interesses e experiências das crianças. O documento propõe uma abordagem não prescritiva, pautada na escuta e na construção coletiva do conhecimento, o que exige do professor um olhar sensível e reflexivo sobre sua prática.

No entanto, como observa Fratelli (2022), a ausência de orientações didáticas mais específicas pode representar um desafio real para os educadores, dificultando a transformação dos princípios curriculares em ações pedagógicas concretas. Nesse sentido, a fala da docente reforça a importância de formações continuadas que não apenas aprofundem os fundamentos do currículo, mas que também favoreçam a construção de propostas práticas compartilhadas entre os profissionais da escola.

A professora P4 destaca que “não fica claro no estudo, por exemplo, na leitura do Currículo da Cidade” e complementa:

As teorias, o que me fundamentaria teoricamente até pra eu fazer uma análise das teorias, pra eu ver o que melhor se encaixa a minha prática, ou o perfil da turma que eu tenho naquele ano, sabe? Porque os caminhos são muitos, né? E aí eu preciso conhecer os caminhos pra eu entender qual é o melhor. E eu vejo isso, eu acho que encontraria isso na teoria e a rede é muito extremista [...] dá margem pra entendimentos muito extremistas.

Tais apontamentos indicam que a proposta curricular pode ser interpretada de formas diversas, algumas delas incoerentes com a prática pedagógica. Observa-se que a crítica recai sobre a falta de construção de sentidos e aplicação do currículo, o que pode gerar interpretações desconectadas da proposta original; Fratelli (2022) indica que esse cenário é reflexo da ausência de diálogo estruturado entre os diferentes níveis da gestão escolar e da diversidade de experiências entre professores das redes direta e parceira.

A entrevistada também denuncia que “as estruturas elas não se conversam [...] constrói novas escolas com espaços que não estão de acordo com o que prega o currículo” e essa incoerência entre infraestrutura e diretriz curricular foi identificada como um dos principais entraves à implementação do currículo, pois o documento defende o acesso equitativo aos bens culturais, mas esse princípio só se concretiza quando há condições materiais e estruturais adequadas, o que nem sempre se verifica na prática, como constata Fratelli (2022).

Em síntese, as falas das professoras parecem apontar para desafios formativos e interpretativos¹²; embora o documento seja reconhecido, por elas, como uma proposta rica e promissora, a falta de orientação prática e a distância entre teoria e realidade escolar, nos momentos formativos, comprometem sua efetivação. Por tudo isso, a tradução curricular, entendida como processo dinâmico e criativo, parece depender da mediação qualificada da coordenação pedagógica, da participação docente e do olhar sensível para as infâncias, bem como situações vivenciadas nesse espaço educacional pelas próprias educadoras, contribuindo para a transformação de si e das demais, além de incentivar reflexão e transformação da prática.

5.7.3 Concepções sobre linguagem escrita

O texto que segue, a partir das falas das professoras e com base no referencial teórico sobre os conceitos de língua, da linguagem e das funções da escrita, visa compreender como tais elementos se articulam na prática pedagógica das profissionais; ademais, permite identificar compatibilidades e contradições entre as concepções docentes e os fundamentos teóricos, bem como o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019).

A professora P1 comenta “mesmo que de forma lúdica a gente tem que fazer, não sistematizando, mas a questão de apresentar as letras”, evidenciando sua preocupação em introduzir as crianças ao universo da escrita de maneira leve e adequada à faixa etária, sem recorrer a sistematizações formais. Sua fala sugere a intenção de oferecer oportunidades de contato com a linguagem escrita, respeitando as características da infância e as diretrizes da EI.

Nesse sentido, é importante lembrar que, conforme Ferreiro (2001), o trabalho com a escrita na EI deve ser orientado pelo princípio de que a linguagem escrita é uma prática social, e não um conteúdo a ser antecipado. Isso implica proporcionar experiências significativas de leitura e escrita que façam sentido para as crianças, sem transformar o cotidiano em um espaço de alfabetização formal. Assim, a preocupação da professora com a introdução das letras, desde que articulada a contextos reais e significativos, pode ser vista como uma tentativa de favorecer a familiarização das crianças com a escrita, sem contrariar os pressupostos que regem a etapa da EI.

¹² Escolheu-se deixar de fora os desafios estruturais por não ser um ponto indispensável no trabalho com a linguagem escrita.

A mesma docente acrescenta “eu registro, acho importante ir lá para a primeira série pegando bonitinho no lápis, tendo essas coisas que são pré-alfabetizadoras”, expressando uma preocupação com a preparação das crianças para o ensino fundamental. Sua fala evidencia uma valorização de aspectos ligados à prontidão para a alfabetização formal, como o desenvolvimento da coordenação motora e o domínio do uso do lápis. Embora esse posicionamento não configure, necessariamente, uma concepção estritamente instrumental da linguagem escrita, revela uma ênfase em habilidades que, tradicionalmente, são associadas à transição entre as etapas da escolarização.

Entretanto, é importante considerar que, conforme Geraldi (2013b), a linguagem deve ser compreendida como uma prática social e coletiva, e não como um conjunto de habilidades isoladas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da escrita não se reduz à preparação técnica para o primeiro ano do ensino fundamental, mas se dá por meio de experiências significativas em contextos interativos e culturais. Soares (2023) reforça essa visão ao diferenciar alfabetização de letramento, destacando que, na EI, a ênfase deve estar na vivência da linguagem escrita como prática social, integrada ao cotidiano das crianças. Além disso, vale lembrar que, ao se considerar o percurso natural de aquisição da escrita, que se inicia pelo desenho e pela pictografia, observa-se que a coordenação motora fina é mobilizada de forma significativa, ainda que de maneira não sistematizada, nos processos espontâneos e intencionais que envolvem o uso da linguagem gráfica pelas crianças.

Ao ser indagada sobre possíveis mudanças na rede, P1 afirma “eu traria o método fônico para a prefeitura de São Paulo”. Segundo a docente, a proposta se daria de maneira lúdica, o que indica sua preocupação em alinhar a aprendizagem da linguagem escrita ao interesse das crianças. Embora o método fônico tenha sido historicamente associado a abordagens sistemáticas e, por vezes, descontextualizadas, é importante destacar que há experiências que o integram a práticas significativas, especialmente quando os elementos sonoros da língua são explorados a partir de textos de circulação social, como parlendas, cantigas e brincadeiras verbais.

Dessa forma, não se pode afirmar que o uso de aspectos do método fônico seja, por si só, incompatível com os princípios do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), desde que o trabalho com a linguagem escrita esteja inserido em contextos reais de comunicação e respeite os tempos e os direitos das crianças, sem antecipar o processo de alfabetização formal. Nessa perspectiva, Moraes (2020, p. 131)

argumenta que “desde o final da educação infantil, assume na escola a tarefa de promover nas crianças falantes do português a vivência de situações que as desafiem a ludicamente refletir sobre “palavras e suas partes” a fim de facilitar o aprendizado do sistema de escrita alfabética”.

Assim, entende-se que a consciência fonológica pode ser estimulada na EI, desde que vinculada a práticas de letramento e situada em contextos culturais e significativos, contribuindo para que a criança desenvolva hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética sem rupturas em sua trajetória educacional; de acordo com ideias de Moraes (2020, p. 136), “no final da educação infantil (desde os 4 anos), parece-nos importante estimular as crianças a brincarem de pronunciar palavras separando suas sílabas orais e de contar tais “pedacinhos”.

A proposta da professora, portanto, pode expressar a busca por caminhos que ampliem o contato com a linguagem escrita, ainda que revele a tensão existente entre o desejo docente de aprofundar as experiências com a escrita e os limites estabelecidos pelas diretrizes curriculares. Como discute Marcuschi (2008), é fundamental compreender a linguagem como prática social e não apenas como decodificação, o que implica promover o uso da escrita em situações comunicativas reais e culturalmente ancoradas.

Nesse sentido, a proposta de Ferreira (2001) sobre a escrita como prática social e confirmada pelo currículo que orienta atividades que integrem desenho, texto e produção audiovisual, permite às crianças explorarem a linguagem escrita em diferentes formas e mídias.

A professora P2 destaca “não letrar, mas sim só pelo menos ter contato”, o que revela uma possível compreensão restrita sobre o conceito de letramento quando dissocia o “letrar” do simples “ter contato” com a linguagem escrita, dando a entender que compreende o letramento como um processo mais formal, talvez próximo da alfabetização, não reconhecendo que proporcionar o contato intencional e significativo com a cultura escrita já constitui, em si, uma prática de letramento. Conforme esclarece Passarelli (2012), o letramento não se dá pela antecipação de processos sistemáticos de ensino, mas por meio da vivência de práticas sociais da escrita, em contextos reais de comunicação, que respeitam os tempos e as formas de expressão da criança.

A própria docente corrobora afirmando “eu posso trabalhar com rótulos, eu posso trazer marcas, eu posso trazer coisas do cotidiano da criança”, demonstrando também uma fala alinhada ao entendimento de que a linguagem se constitui na interlocução com o mundo social (Geraldini, 2013b); com isso, ao trazer elementos do

cotidiano, a professora reconhece a função social da linguagem escrita, conforme propõem Grenfell (2014) e Passarelli (2012).

Depois P2 conclui “eu acredito nas brincadeiras e interações referentes ao contato com a escrita”, apresentando uma concepção em consonância com a abordagem interacionista da linguagem, conforme defendem Geraldi (2013b) e o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) que orienta a inserção da criança na cultura escrita por meio do brincar e das práticas sociais de linguagem.

Outrossim, a professora P3 afirma, sobre a escrita na EI “é fundamental. E ele só tem esse conhecimento se ele tiver o contato. Se ele não tiver, a brincadeira ajuda? A brincadeira ajuda. Mas ele tem que ter essa escrita”. Sua fala evidencia uma valorização do brincar como parte importante da experiência infantil, ao mesmo tempo em que defende a necessidade de garantir às crianças oportunidades concretas de contato com a linguagem escrita. Não se trata, aqui, de antecipar o processo formal de alfabetização, mas sim de reconhecer que a escrita deve estar presente no cotidiano da EI como elemento cultural acessível, com o qual as crianças possam interagir de forma significativa.

Essa perspectiva encontra respaldo em Passarelli (2012), que enfatiza a importância de apresentar a linguagem escrita como mediação cultural, e não como meta técnica ou desempenho precoce. Assim, ao considerar tanto a importância do brincar quanto o acesso à escrita, a fala da professora parece se aproximar de uma concepção de letramento, na qual a criança é vista como capaz de construir sentidos a partir de suas experiências reais e simbólicas com os textos que circulam no contexto escolar.

A docente também afirma “eu acho que eles têm que ir pro primeiro ano pelo menos reconhecendo o nome. É o mínimo que ele tem”, expressando uma expectativa de desempenho mínimo, frequentemente associada a uma lógica escolarizante, contudo, a escrita deve surgir como forma de expressão e construção de identidade e não como requisito para o ensino fundamental (Grenfell, 2014).

A professora P3 declara “mas eu continuo fazendo tudo o que eu fazia antes. [...] eu ainda acho importante que ele tenha o contato com os livros [...]”, evidenciando a continuidade de uma prática que valoriza o acesso à linguagem escrita por meio da literatura. Ainda que a professora não detalhe quais eram suas práticas anteriores, o destaque ao uso de livros indica uma postura pedagógica alinhada às orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), que reconhece o contato

com diferentes portadores de texto como essencial para a inserção da criança na cultura letrada.

Longe de representar resistência, essa continuidade pode ser compreendida como um ponto de permanência coerente com a perspectiva de letramento defendida no currículo. Como ressalta Soares (2023), é fundamental que a escrita seja abordada como uma extensão das interações orais, em situações socialmente significativas e não de forma mecânica ou isolada. A presença constante dos livros e das práticas leitoras, nesse sentido, contribui para criar ambientes ricos em linguagem, favorecendo o desenvolvimento da escrita como prática cultural. Assim, o contato com os livros, mantido pela professora, pode ser visto não como um resquício do passado, mas como uma prática potente, que se reinventa à luz das diretrizes curriculares contemporâneas.

Reconhecendo suas dificuldades a professora P4 declara “é como se eu precisasse de fundamentos para teorizar a minha prática”, expressando a necessidade de formação continuada que articule teoria e prática, permitindo ao professor compreender os fundamentos que embasam o ensino da linguagem escrita, uma lacuna que compromete a implementação de práticas alinhadas ao conceito de linguagem como construção social (Geraldi, 2013b; Passarelli, 2012).

P4 questiona “qual é o conceito de linguagem escrita? [...]eu venho de um tempo em que eu podia pôr plaquinhas nomeando tudo. [...] ambiente alfabetizador. Agora... Isso não é mais usado. Por quê?” Essa dúvida revela a transição entre uma concepção tradicional e uma abordagem contemporânea da escrita, apesar disso, o conceito de ambiente alfabetizador não desapareceu, mas passou a ser ressignificado em contextos interativos e sociais, conforme propõem Ferreiro (2001, 2011) e o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019).

Por tudo o que foi apresentado, as falas das docentes revelam aproximações com a concepção de linguagem como prática social, especialmente ao valorizarem o contato das crianças com a escrita em contextos significativos. Contudo, também é possível identificar a presença de tensões e ambivalências nas práticas pedagógicas, como o foco em habilidades específicas (ex.: segurar corretamente o lápis) e a busca por orientações mais diretas sobre como trabalhar a escrita, o que pode indicar influências de modelos mais escolarizantes.

Essa coexistência entre diferentes compreensões da linguagem e da escrita também é apontada por Souza (2016), que, ao analisar práticas pedagógicas na EI, observa que muitos docentes apresentam discursos marcados por contradições,

expressando aproximações com concepções contemporâneas ao mesmo tempo em que recorrem a métodos tradicionais ou técnicas descontextualizadas. Segundo o autor, essas tensões refletem dificuldades em articular teoria e prática no cotidiano escolar, especialmente quando há fragilidades na formação docente e na mediação das propostas curriculares.

Dessa forma, as falas analisadas neste estudo parecem confirmar que, embora haja um movimento em direção a práticas mais dialógicas e contextualizadas, ainda persistem marcas de uma cultura escolar tradicional, o que reforça a importância de formações continuadas que promovam reflexão crítica e coerência entre concepção, intenção e ação pedagógica.

Ademais, a análise aponta para a importância em compreender língua e linguagem como categorias distintas, porém interligadas e de reconhecer a escrita como mediação cultural e instrumento de construção de sentidos, como defendido por Geraldi (2013b), Marcuschi (2008), Passarelli (2012) e Grenfell (2014). Assim, repensar as práticas docentes à luz dessas concepções é essencial para a consolidação de uma EI que respeite o tempo da infância e promova experiências significativas com a linguagem escrita. De forma complementar, Soares (2023) lembra que a escrita, enquanto invenção humana, deve ser inserida gradualmente no cotidiano da criança, por meio do letramento, sem hierarquização entre fala e escrita; e sim como práticas complementares no desenvolvimento infantil.

5.7.4 Relação entre alfabetização e letramento

Esta categoria aborda a presença da linguagem escrita nas práxis das participantes desta pesquisa, apontando possíveis interpretações e concepções acerca de como compreendem suas práticas entre alfabetização e letramento, para isso são interpretadas à luz das teóricas Ferreiro (2001, 2011) e Soares (2023) articuladas com as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019).

A professora P1, ao refletir sobre a saída da criança da Emei e sua entrada na Emef, afirma que “a criança precisa dessa continuidade [...] não pode ser uma ruptura”, sua preocupação demonstra sintonia com a perspectiva de Ferreiro (2001), que defende a construção contínua e ativa da escrita pela criança, desde que em contextos de sentido e interação. A autora critica a ruptura entre etapas escolares e a ausência de uma

proposta que integre o conhecimento prévio da criança com sua experiência escolar formal (Ferreiro, 2001).

Ao explicar sobre as atividades que busca desenvolver com as crianças, P1 descreve como trabalha a contação de histórias e rimas, ela segue “tem uma continuidade de personagens que participam de algumas histórias [...] e aí nisso eles [meninos e meninas] vão introduzindo essa questão das rimas [...] muito lúdico”. Ao que parece, essa prática se aproxima da proposta de explorar a escrita como ferramenta expressiva e criativa; Ferreiro (2001) afirma que o processo de apropriação da linguagem escrita deve ocorrer de forma lúdica, em situações de comunicação social e com liberdade para questionar, criar e experimentar.

A fala da professora P2 indica a valorização do contato precoce com a linguagem escrita, como forma de preparar as crianças para os desafios do ensino fundamental “a gente tem que trazer de alguma forma isso pra eles [...]. Se prejudicar é ter o contato ali com a escrita de primeira [...]. E ali já vai abrir as portas pra ele, né? Tendo contato aqui na educação infantil.” Sua justificativa parece pautada na preocupação de evitar dificuldades futuras e em responder a cobranças externas, como as dos familiares, ao afirmar “tem que explicar pros pais”.

Ainda que a docente não explicita uma consciência crítica sobre os riscos da antecipação da alfabetização formal, sua fala pode ser interpretada como uma tentativa de equilibrar as exigências institucionais e familiares com a intenção de proporcionar experiências de letramento. Nesse sentido, torna-se fundamental diferenciar práticas que expõem a criança à linguagem escrita em contextos significativos, como defende o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), daquelas que impõem sistematizações precoces, descoladas da vivência infantil, o que autores como Ferreiro (2001) e Soares (2023) criticam.

Como apoio ao seu discurso, P2 compartilha uma memória a respeito de si, de não ter frequentado a EI e iniciado direto o ensino fundamental, ela relata “então, era só casa e depois fui para a escola direto. Então, eu já cheguei ali, no A, E, I, O, U. E eu não entendia nada”. Desse modo, a lembrança ilustra o impacto negativo de práticas descontextualizadas de ensino da escrita, como destacado por Ferreiro (2001), ao apontar que a reprodução gráfica e sonora das letras não garante compreensão do valor social da linguagem escrita, mas também que a supressão dessa, na EI, pode gerar obstáculos nos desenvolvimentos de meninos e meninas.

Uma prática na sala da professora P3 é o trabalho com os nomes próprios das crianças, uma proposta reconhecida na literatura como potente para a construção do conhecimento sobre o sistema de escrita. A docente relata:

“Eu acho que eles têm que ir pro primeiro ano pelo menos reconhecendo o nome. É o mínimo que ele tem. E aí, o ano passado, estou eu dando escrita de nome na lousa, e assim, eles faziam do jeito que eles achavam que era, não tinha cobrança. E aí a coordenadora entrou na minha sala, nessa hora, e falou assim, ‘professora, alfabetizando?’ Eu falei, não. Eu estou dando escrita de nome, mesmo porque eu não acredito que escrita de nome seja alfabetização. [...] ele entende o que ele tá escrevendo, não porque ele acha que é, sabe? Ele sabe que, por exemplo, Samuel, ele sabe, SA-MU-EL, como ele sabe que vai, sapo, ele junta, sabe? Tem algum sentido pra ele, a escrita do nome dele, a letra, com o que ele tá fazendo. Quando a gente canta, sabe? Eles vêm perguntar. Começa com a minha letra.”

A fala sugere que a professora compreende o trabalho com os nomes para além da cópia mecânica, reconhecendo seu potencial como mediador de sentidos. De fato, Ferreiro (1999, 2001) defende que o nome próprio é um dos primeiros elementos com os quais a criança estabelece relação estável com a escrita, promovendo reflexões sobre as regularidades da língua escrita e seu funcionamento.

Entretanto, o trecho não explicita em que contexto pedagógico a proposta é desenvolvida, se em momentos de brincadeira, projetos significativos ou situações isoladas. Essa ausência de detalhamento convida à reflexão quanto a proposta de escrita do nome pode tanto favorecer processos construtivos, quando inserida em práticas contextualizadas e lúdicas, quanto perder potência se tratada de forma repetitiva ou desarticulada das vivências infantis.

Contando sobre ações passadas, P3 comenta “carimbei uma árvore e ele escreveu A O E”; com essa situação fica claro a necessidade de cuidado na abordagem da escrita na EI, pois professores podem, conforme se evidencia nos dados, não enxergarem a linha tênue que existe entre uma atividade iniciada a partir de um desenho ou curiosidade da criança, uma experimentação como proposta por Ferreiro (2001), que considera fundamental a liberdade da criança para explorar a escrita antes de qualquer sistematização formal; com uma atividade sistemática, disfarçada de letramento, como no exemplo trazido por P3.

Um episódio significativo ocorre ao final da entrevista com a professora P3, quando, de forma espontânea, ela entrega à pesquisadora um caderno de atividades (anexo A) que utilizava com as crianças até certo tempo atrás, comentando com pesar que não o utiliza mais. O material apresenta exercícios de associação entre imagens e

vogais iniciais, evidenciando uma prática voltada ao reconhecimento de letras de forma descontextualizada e mais próxima de uma lógica escolarizante.

O gesto da professora e o sentimento de frustração expressos em sua fala permitem perceber uma tensão entre sua compreensão sobre o trabalho com a linguagem escrita e as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), que propõe que a escrita seja vivida como prática social, inserida em contextos significativos para as crianças, e não como antecipação da alfabetização formal. Como aponta Fratelli (2022), a interpretação do currículo pode gerar inseguranças entre os professores, especialmente quando o documento apresenta conceitos amplos e exige articulação entre teoria e prática.

A reação da professora evidencia que determinadas práticas, como o uso do caderno, representam para ela uma forma concreta de “ensinar” e acompanhar o desenvolvimento das crianças. A supressão desse recurso parece desestabilizar sua atuação, especialmente quando não há clareza sobre como substituí-lo por outras estratégias que também permitam observar avanços na aprendizagem. A dificuldade em reconhecer sentido na mudança pode indicar um deslocamento ainda em curso em sua trajetória docente, exigindo mediação formativa mais próxima e sensível ao contexto.

Nesse cenário, torna-se essencial investir em processos de formação continuada que não apenas apresentem os fundamentos do currículo, mas que dialoguem com as práticas já existentes, favorecendo ressignificações pautadas na escuta, na reflexão crítica e na construção coletiva do conhecimento docente (Tardif, 2014). Assim, é possível promover um movimento real de transformação, sem deslegitimar saberes construídos na experiência, mas ampliando-os à luz de novas concepções pedagógicas.

Para ilustrar como a liberdade e a autonomia das crianças podem ser respeitadas em situações significativas, a professora P4 compartilha “eles estão muito interessados nas letras, em relacionar as letras aos sons”. Tal interesse, espontâneo e genuíno, é valorizado por Soares (2023), que defende que o trabalho com a linguagem escrita na infância deve ocorrer por meio de práticas de letramento. Essas práticas, quando inseridas em contextos socialmente significativos, possibilitam às crianças se familiarizarem com a escrita como instrumento de comunicação e expressão, sem imposições relacionadas à codificação precoce.

A docente complementa “cada um tem um tempo. [...] meu papel [...] o de estimular, o de preparar, o de criar conexões para ter esse insight”; sua fala demonstra sintonia com os pressupostos de Ferreiro (2001) e Soares (2023), para quem o papel do

professor é o de mediador de experiências significativas. A professora, ao valorizar os interesses das crianças e respeitar seus tempos, garante um ambiente alfabetizador¹³ que apresenta a escrita como prática social contextualizada.

Na EI, proporcionar às crianças experiências com a linguagem escrita em contextos que façam sentido é possibilitar que construam seus próprios significados sobre o que é escrever. Como afirma Mello (2012, p. 78), “o sentido que as crianças atribuirão à escrita será adequado se ele for coerente com a função social, coerente com o significado social da escrita.” Ainda que o adulto insista que memorizar letras seja importante para o futuro, na ausência de experiências concretas e significativas, a escrita será reduzida à associação entre letras e sons, esvaziada de sua função comunicativa e expressiva.

Assim, ao iniciar a apresentação da escrita, é fundamental evitar abordagens que partam exclusivamente das letras, para não reforçar uma compreensão mecânica e descontextualizada. Como alerta Mello (2012, p. 81), ao focar excessivamente na memorização de letras e ignorar os aspectos comunicativos da escrita, “acabamos por ensinar a criança que escrever é desenhar letras, quando, de fato, escrever é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos.” A mediação docente, nesse sentido, é essencial para garantir que as vivências com a escrita estejam sempre ligadas ao desejo de comunicação e à participação na cultura letrada.

Por tudo, as concepções apresentadas pelas professoras revelam compreensões heterogêneas acerca da linguagem escrita na EI. Embora algumas falas demonstrem alinhamento com a perspectiva do letramento, reconhecendo a escrita como prática social e culturalmente situada, ainda persistem traços de uma abordagem centrada na antecipação da alfabetização formal, com ênfase no domínio técnico do sistema alfabético. Na prática pedagógica, na maioria das vezes, observa-se uma maior aproximação com os princípios do letramento e certo distanciamento das práticas tradicionalmente associadas à alfabetização, especialmente no que diz respeito ao treino sistemático de letras e fonemas.

No entanto, também se evidencia um leve conflito entre os conceitos ou na articulação entre teoria e prática, o que revela lacunas formativas que dificultam uma apropriação crítica e coerente da diretriz curricular e dos referenciais teóricos contemporâneos. Essa dualidade expressa um percurso docente ainda atravessado por

¹³ Na EI, entende-se ambiente motivador.

influências da cultura escolar tradicional e por compreensões parciais acerca do desenvolvimento infantil, exigindo, portanto, processos formativos mais consistentes e reflexivos.

Nesse sentido, torna-se premente a necessidade de investir em processos formativos que favoreçam a apropriação crítica de referenciais teóricos atualizados. Autoras como Ferreiro (2001, 2011) e Soares (2023) enfatizam que a linguagem escrita deve ser vivenciada pelas crianças de maneira significativa e integrada às interações sociais cotidianas. Essa perspectiva é reforçada pelo *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), ao propor situações pedagógicas que promovam a escrita em contextos lúdicos e expressivos. Quando tais princípios não são devidamente compreendidos pelas docentes, como apontado por Ávila (2016), há o risco de práticas que limitam a experiência com a linguagem escrita, postergando ou enfraquecendo seu desenvolvimento nos anos iniciais da infância.

5.7.5 Práticas pedagógicas com linguagem escrita

A análise de dados sobre a inserção da linguagem escrita nas práticas pedagógicas das professoras é aqui confrontada com os pressupostos teóricos discutidos no capítulo de fundamentação teórica, com base nos estudos de Vygotsky (1988), Leontiev (1978), Luria (1988), Emília Ferreiro (2001, 2011), Magda Soares (2023), além dos direcionamentos do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019). De acordo com os achados, três subitens são ordenados: práticas tradicionais e ressignificações; escrita emergente e sentido social; curiosidade linguística e escuta ativa.

5.7.5.1 Práticas tradicionais e ressignificações

A análise das falas das professoras revela um movimento entre práticas tradicionais e tentativas de ressignificação no trabalho com a linguagem escrita na EI. Esse percurso, marcado por influências da cultura escolar historicamente estabelecida, convive com esforços de adaptação às diretrizes curriculares mais recentes, que propõem uma abordagem centrada na significação e no letramento. As experiências relatadas pela docente P1 ilustram esse duplo movimento, no qual persistem elementos de antecipação da alfabetização, mas também emergem práticas que buscam promover o contato das crianças com a escrita de forma contextualizada, lúdica e significativa.

A professora P1 relata, com referência às práticas passadas, “sempre utilizei o caderno para registro, registro de desenho, desenho livre, contação de história e aí um registro posterior a isso, mas fazia também o círculo, formas geométricas, atividade de intervenção”, o que evidencia uma abordagem tradicional se por exemplo a escrita do nome de uma história tivesse que ser copiado, o que pode ser visto como um vestígio de antecipação da alfabetização, prática não recomendada pelo *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019, p.107) que orienta que “não é preciso escrever por escrever”.

Por outro lado, a mesma docente reitera “hoje em dia eu tenho apresentado músicas [...] Tento trabalhar a questão de rima”, o que demonstra uma ressignificação da prática docente, abordagem alinhada à proposta curricular de vivência com a linguagem escrita como cultura, ao invés de treino formal, aproximando-se da perspectiva defendida por Ferreiro (2001), na qual o contato com sons e estruturas orais é essencial para a construção do conhecimento sobre o sistema de escrita.

Para além disso, a professora P1 descreve uma série de práticas que articulam o uso de crachás, jogos simbólicos e registros na lousa como estratégias para aproximar as crianças da linguagem escrita:

Vamos para o tanque de areia, eu registro na lousa, areia. E o que rima com areia? Sereia, tentando... para que eles [meninos e meninas] façam essa associação pelos sons. [...] Eu tenho uns jogos que eu brinco, vamos brincar hoje de saco surpresa, mas são joguinhos que também têm o símbolozinho da xícara e aí eles acabam formando xícara, como se eles estivessem brincando de quebra-cabeça. Mas eu falo assim, o que é a xícara? O x da xícara, a xícara. para que tenha essa associação com o som. [...] Acho bom nesse sentido da gente também buscar outras propostas, porque acho que acaba sendo mais lúdico, mas às vezes a questão do registro, que acaba sendo uma sistematização, mas eu acho que é o visual ali, eles acabam associando.

A fala da docente revela uma intencionalidade clara de tornar a escrita acessível e significativa às crianças, utilizando jogos, oralidade e situações do cotidiano como ponto de partida para provocar curiosidade e associação entre som e grafia. O exemplo dado, de escrever "areia" na lousa antes da brincadeira no tanque de areia, sugere que o registro ocorre como parte da mediação verbal do contexto vivenciado, o que difere de propostas mecânicas de cópia descontextualizada. O mesmo ocorre quando propõe a escrita de palavras associadas a imagens nos jogos, conectando símbolo, som e palavra.

É importante, porém, refletir sobre os limites dessa prática. Embora esteja vinculada à vivência concreta, como a ida ao tanque de areia, o foco excessivo em rimas, fonemas isolados ou na formação de palavras pode, em alguns casos, escorregar para uma lógica antecipatória da alfabetização. Como alerta Soares (2023), o letramento

na EI não deve se reduzir à preparação para a alfabetização técnica, mas deve priorizar experiências em que a escrita tenha função social, seja vivida em práticas reais e contextualizadas.

A própria professora reconhece essa tensão quando afirma “hoje em dia, o que eu tento fazer é me adequar à proposta do currículo, que acho rico, acho importante, mas eu acho que não tem que ser tirada essa questão do registro. Acho que a criança precisa dessa continuidade.” Essa fala aponta para a tentativa de conciliar práticas anteriores com os princípios propostos pelo *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), que valoriza o protagonismo infantil, a escuta e a mediação em contextos significativos.

É fundamental, portanto, que o registro realizado em sala não seja uma mera sistematização isolada, mas uma forma de dar visibilidade às experiências vividas, à linguagem compartilhada e aos sentidos construídos pelas crianças. Quando inserido nesse contexto, o registro pode, sim, ser um recurso potente de mediação e de ampliação das práticas de letramento, desde que articulado a uma escuta ativa, à brincadeira e às interações significativas.

Assim, observa-se que, mesmo inserida em um contexto permeado por práticas convencionais, a docente busca caminhos de ressignificação que dialogam com os princípios do letramento e com as orientações curriculares vigentes. Esses movimentos revelam a potência da autorreflexão pedagógica como eixo estruturante para a transformação das práticas e para a valorização da linguagem escrita como experiência cultural significativa na EI.

5.7.5.2 *Escrita emergente e sentido social*

A escrita emergente na EI revela-se como um processo fundamental de construção de sentido e inserção cultural, especialmente quando parte de iniciativas espontâneas das próprias crianças e essa dinâmica é evidenciada na fala de P2, ao relatar que “começamos a escrever cartas, só que partiu das crianças [...] eu escrevia na lousa e aí eles iam lá e escrevia a carta”, essa prática se aproxima dos princípios defendidos pelo currículo, pois a escrita emerge de interesse genuíno e participa de um contexto real. Conforme o documento orientador “a escrita deve estar inserida em contextos reais de uso” (São Paulo, 2019, p. 106).

Ainda, a docente acrescenta “além de ser a escriba lá na lousa [...] eu posso trabalhar com rótulos, marcas, coisas do cotidiano da criança”, prática condizente com a proposta de ambientação letrada, pois “a convivência com a cultura escrita [...] deve acontecer [...] com uso significativo da escrita” (São Paulo, 2019, p. 79). Tais interações com a cultura escrita se dão de forma concreta e com propósito comunicativo, promovendo aprendizagens que respeitam os interesses e vivências das crianças.

Dessa forma, evidencia-se que a valorização das produções espontâneas e dos interesses infantis contribui para uma abordagem mais significativa da linguagem escrita na EI, pois parte do que é social e cognitivamente relevante para a criança. Essa perspectiva encontra respaldo em Ferreiro (2001), bem como Soares (2003). Assim, ao acolher os interesses das crianças e suas manifestações espontâneas, o educador não apenas se alinha às diretrizes curriculares, como também amplia as possibilidades de apropriação da escrita como prática cultural e social.

5.7.5.3 *Curiosidade linguística e escuta ativa*

A escuta atenta e a valorização das experiências infantis aparecem como elementos centrais nas práticas pedagógicas relatadas pela professora P4, que demonstra sensibilidade para transformar os interesses das crianças em oportunidades significativas de aprendizagem da linguagem escrita. Suas ações evidenciam uma perspectiva dialógica e responsiva, em consonância com os princípios do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), que orienta o planejamento a partir da escuta e da participação ativa das crianças no cotidiano escolar.

A professora P4 revela práticas pedagógicas que articulam escuta sensível, interesse infantil e experiências significativas com a linguagem. Ao relatar uma atividade com formas geométricas, compartilha:

E essa semana eu fui trabalhar formas geométricas só com as figuras das formas. E aí eles perguntaram, se o quadrado tem quatro lados e o retângulo também tem, por que que quadrado começa com quá? [...] Eu escrevi círculo, quadrado, retângulo e triângulo. [...] Quadrado começa com essas três letrinhas. Quatro começa com essas três letrinhas.

A partir da curiosidade espontânea das crianças, a professora registra os nomes das figuras e estabelece relações sonoras e gráficas, valorizando a construção ativa de conhecimento. Essa escuta atenta e a valorização da curiosidade infantil favorecem a inserção da linguagem escrita em contextos cotidianos e com função comunicativa, como propõem Geraldi (2013b), ao compreender a linguagem como forma de significar

o mundo, e Soares (2023), que defende o letramento em práticas sociais reais. Tal postura também dialoga com o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) que orienta o planejamento com base nos interesses das crianças.

Em outro momento, a professora afirma “a gente criou o monstro das cores [...] e nomeou as emoções e escreveu”, descrevendo uma proposta em que linguagem oral, expressão subjetiva e registro escrito se articulam de forma integrada. Ao reconhecer o valor pedagógico das experiências vividas e escutadas, a prática da docente se distancia de uma lógica escolarizante e se aproxima de uma concepção de escrita como mediação cultural e afetiva. A escrita não surge de maneira descontextualizada ou mecânica, mas como extensão das interações, emoções e descobertas do grupo. Dessa forma, evidencia-se uma abordagem que considera o sujeito infantil em sua totalidade, promovendo experiências significativas que contribuem para o letramento na EI, sem antecipar a alfabetização formal.

Relatando outras experiências em sala, a professora compartilha uma prática:

Quando proponho atividades no papel, oriento que comecem a trabalhar e, enquanto isso, vou passando com o pincel atômico e escrevendo o nome deles na folha. Algumas crianças dizem ‘não precisa no meu, porque eu já sei’, e de fato demonstram isso, como a Valentina, que escreve perfeitamente o próprio nome. Outras pedem: ‘Prô, escreve o meu pra eu copiar’, e então escrevo na lousa. Aproveitamos esses momentos para conversar: ‘Pérola começa com P. Olha, Helena e Eloísa começam com a mesma letrinha, têm o mesmo som’. É um movimento que parte do interesse deles, especialmente pelo nome próprio. E ainda surgem comparações que instigam: ‘Jacob começa com J, Yercom começa com Y’, e é mais difícil para eles. Mas estão muito interessados em relacionar letras aos sons.

Esse relato revela como o uso do nome próprio se configura como uma estratégia significativa para a abordagem da linguagem escrita na EI; autoras como Ferreira (2001) defendem que o nome, por ser uma referência pessoal e afetiva, constitui-se como ponto de partida privilegiado para a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, permitindo à criança observar regularidades e desenvolver hipóteses sobre sua estrutura.

Sob essa mesma perspectiva, Mello (2020, p. 30) reforça que “a criança não se apropria da escrita apenas porque o educador deseja imensamente ensiná-la, mas apenas quando a escrita faz sentido para ela, quando o resultado da escrita responde a uma necessidade criada na criança”. Inspirando-se em Vygotsky, a autora argumenta que, assim como a linguagem oral emerge da vivência social, a escrita precisa tornar-se uma necessidade real e funcional na vida da criança para que se constitua como objeto de apropriação.

Nesse contexto, a prática da professora ilustra uma mediação sensível e coerente com os pressupostos construtivistas do letramento, em que o ensino da escrita não se restringe à codificação de letras, mas à inserção em práticas significativas e culturalmente situadas.

Concluindo, as práticas apresentadas revelam interesse no sentido de incorporar a linguagem escrita como linguagem social, cultural e significativa, em alinhamento com o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019). Apesar de ainda haver traços de sistematização antecipada em algumas falas, predomina o movimento de ressignificação e abertura à escuta das crianças, à mediação ativa e à valorização do contexto, fazendo-se claro que, a escrita, como instrumento de desenvolvimento cognitivo e de expressão, deve ser inserida na EI, respeitando o tempo e o interesse das crianças, tal como preconizado no documento “a criança deve conviver com a cultura escrita [...] desde que mediada por experiências autênticas” (São Paulo, 2019, p. 107).

5.7.6 Desafios enfrentados

A inserção da linguagem escrita na EI constitui um dos grandes eixos de debate e reflexão na prática pedagógica há tempos e apesar das orientações curriculares, como as contidas no *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), apontarem para a valorização de vivências significativas com a cultura escrita, as professoras enfrentam diversos obstáculos em suas práxis, que vão desde a falta de formação prática até a pressão institucional e familiar.

Um dos desafios mais recorrentes observados na fala das professoras é a tensão entre a não antecipação da alfabetização e o desejo docente de avançar no trabalho com a escrita. A professora P1 afirma “não tenho intenção de alfabetizar”, sinalizando sua frustração diante do que percebe como um limite imposto pela rede. Ainda que compreenda a proposta de não sistematizar a alfabetização na EI, ela reflete “mas eu acho que dava pra caminhar um pouquinho mais [...] eu sinto que pra rede, não sei, é malvista essa questão”, revelando o desafio de equilibrar os princípios do currículo com o potencial das crianças, as expectativas das famílias e suas próprias convicções profissionais.

Diante disso, é importante destacar que o problema não reside na sistematização do trabalho com a linguagem escrita, mas na forma como essa sistematização é compreendida e conduzida no cotidiano pedagógico. A EI requer planejamento

intencional e propostas organizadas, que garantam o direito das crianças ao acesso à linguagem escrita como prática social. No entanto, como orienta o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), tal sistematização deve se dar por meio de experiências significativas, lúdicas e contextualizadas, e não por atividades mecânicas e descoladas da vivência infantil. Soares (2023) reforça que o letramento na infância não se constrói pela antecipação técnica da alfabetização, mas pela vivência reiterada de situações sociais de uso da linguagem, nas quais ler e escrever façam sentido. Assim, o papel do professor é, justamente, mediar essas experiências de forma planejada, e não eliminar a escrita do cotidiano escolar, mas sim garantir que ela se inscreva em práticas culturais significativas.

A formação profissional também é mencionada como insuficiente para enfrentar as complexidades do trabalho docente na EI. A fala de P1, ao afirmar “eu gostaria de ter formações profissionais que não só teorias, sabe? Que trouxessem propostas mais práticas”, revela a percepção de uma distância entre os conteúdos teóricos oferecidos e sua efetiva aplicabilidade no cotidiano escolar. Essa queixa explicita a urgência de propostas de formação continuada que integrem teoria e prática de maneira dialógica e contextualizada. Nesse sentido, destaca-se a importância de uma profissionalização docente¹⁴, segundo Gorzoni e Davis (2017), que, partindo da formação inicial, avance para um processo mais sistemático, envolvendo a apropriação crítica de saberes e práticas, o aperfeiçoamento contínuo das competências e a consolidação de uma profissionalidade comprometida com a realidade educativa.

De mais a mais, P2 amplia a compreensão desse cenário ao mencionar que “há essa cobrança, tem que explicar pros pais”, evidenciando a pressão social e institucional que incide sobre a prática docente. A cobrança, por parte das famílias, geralmente está associada à concepção tradicional de que o sucesso escolar está vinculado à aquisição precoce da leitura e da escrita. Ainda que a valorização da linguagem escrita na EI seja pertinente, o problema não reside em sua presença no cotidiano escolar, mas sim na maneira como essa inserção se dá. O *Currículo da Cidade de São Paulo: educação*

¹⁴ Com base no texto “O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes” <https://doi.org/10.1590/198053144311> Acesso em: 24 abril 2025. **Sílvia De Paula Gorzoni** - Psicóloga da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo - PMSBC-SP -, São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil sildpg@gmail.com

Claudia Davis - Professora Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP -; Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas - FCC -, São Paulo, São Paulo, Brasil claudiafdavis@gmail.com

infantil (2019, p. 170) adverte que “o direito à cultura escrita não significa ações focadas no treino da linguagem escrita”, como muitas vezes supõem os responsáveis.

Além da pressão externa, a professora relata que há também “colegas que não acreditam nisso”, em referência ao novo modelo de trabalho da EI proposto pela rede, revelando um embate ideológico dentro do próprio coletivo docente. Tal cenário demanda das educadoras uma postura de resistência e coerência para sustentar práticas alinhadas aos princípios curriculares, mesmo diante de discursos contrários que ainda refletem visões escolarizantes e tecnicistas da infância e da linguagem.

Vale relembrar a fala da professora P3, conforme já mencionado anteriormente, ao relatar a abordagem da coordenação durante uma atividade de escrita do nome, no qual a docente revela o desconforto gerado por interpretações rígidas sobre o que se entende por alfabetização. Tal episódio ilustra não apenas a tensão entre prática pedagógica e vigilância institucional, mas também a fragilidade da mediação formativa que deveria apoiar a construção de sentidos pedagógicos mais alinhados às diretrizes curriculares. Assim, a dificuldade enfrentada pela professora não se restringe ao fazer em si, mas à constante necessidade de justificar suas escolhas didáticas, mesmo quando estas se mostram coerentes com os princípios da EI. Essa situação reforça a importância de uma formação continuada crítica e contextualizada, que favoreça o diálogo entre docentes e coordenadora, promovendo uma compreensão compartilhada sobre concepções de infância, de práticas pedagógicas e de expectativas institucionais.

Ademais, as constantes mudanças nas orientações didáticas também são vividas como desafios, como aponta P3 ao relatar “tudo em letra bastão, e agora já não pode mais [...] dá um nó na cabeça do professor [...] um monte de professor mudando”. Sua fala evidencia o impacto de normativas que, muitas vezes, não são acompanhadas de formações consistentes ou de esclarecimentos metodológicos que possibilitem a compreensão e a adesão dos docentes às novas propostas. Ela conclui “vejo que tem professor já desesperado [...] não tem confiança naquilo que faz”, sinalizando o efeito desestabilizador de diretrizes que se alteram sem mediação pedagógica suficiente.

No que se refere ao uso da letra bastão, é fundamental esclarecer que o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) não a proíbe, mas orienta que as crianças tenham acesso a diferentes tipos de letras, inseridas em contextos reais de leitura e escrita. A recomendação não é, portanto, de exclusão, mas de ampliação do repertório visual e textual infantil. A restrição ao uso exclusivo da letra bastão, frequentemente adotada por algumas instituições, parece decorrer da intenção de

promover esse contato com a diversidade gráfica. Contudo, na ausência de uma formação continuada que esclareça tais orientações à luz dos princípios do letramento, muitos professores acabam enfrentando inseguranças e dúvidas quanto à pertinência e à coerência de suas práticas pedagógicas.

É justamente por meio do contato com as marcas gráficas em contextos significativos que a criança desenvolve hipóteses sobre o sistema de escrita, transformando, segundo Vygotsky (1988), suas estruturas mentais e ampliando suas capacidades simbólicas. Nessa perspectiva, a escrita não é apresentada como treino técnico, mas como parte das práticas sociais e culturais nas quais a criança está inserida. Como reforça Ferreiro (1999; 2001), ao escrever seu nome ou explorar palavras presentes no cotidiano da sala, a criança atribui sentido ao que escreve, experimenta o funcionamento do sistema de escrita e participa ativamente da construção do conhecimento.

Por fim, a professora P4 expressa com sinceridade os desafios enfrentados para transformar sua prática pedagógica diante da ausência de fundamentos teóricos que sustentem suas ações, “é aí que eu falo que me faltam pernas [...] eu não tenho subsídios teóricos [...] eu não tenho esse olhar”, revelando sua carência de referenciais que permitam compreender com mais profundidade o que se faz em sala e por que se faz, reafirmando um sentimento de limitação que compromete o planejamento intencional e reflexivo da prática docente.

Além disso, a professora problematiza o efeito que a ampliação do conhecimento pode causar no ambiente coletivo da escola, ela observa que “à medida que você vai adquirindo saberes, aprimorando sua prática, você vai criando um distanciamento dos outros”, sugerindo que o avanço individual, quando não acompanhado por um movimento de partilha, pode gerar rupturas entre os pares. Essa constatação converge com a análise de Passos e André (2016, p. 12), quando afirmam que “não é mais possível esperar que cada um, individualmente, encontre respostas para tantas e tão complexas questões que se fazem presentes na prática diária dos estabelecimentos de ensino”. Para as autoras, torna-se indispensável a constituição de comunidades de aprendizagem que compartilhem concepções, saberes e estratégias, desenhando coletivamente soluções para os desafios cotidianos.

Nesse sentido, a superação do isolamento docente exige não apenas a valorização da formação individual, mas sobretudo o fortalecimento de espaços colaborativos de escuta, de troca e de reflexão. Como argumentam Passos e André

(2016, p. 13), o professor é um intelectual que deve “analisar sua prática, identificar os problemas vividos, compartilhar suas dúvidas com os colegas e procurar encontrar soluções”. Essa postura crítica e coletiva permite que a formação deixe de ser pensada de maneira simplista e descolada da realidade da escola, para assumir um caráter situado, no qual diferentes sujeitos atuam intencionalmente, enfrentam desafios e se constituem, juntos, como comunidade de aprendizagem (Passos; André, 2016).

Assim, a fala de P4 não apenas denuncia um desafio individual, mas aponta para uma necessidade estrutural, a de uma formação continuada enraizada na coletividade e na partilha, capaz de fortalecer o grupo docente sem que o saber isole, mas, ao contrário, conecte e potencialize a ação pedagógica.

Portanto, os desafios relatados pelas professoras revelam uma rede de tensões que atravessa a prática pedagógica na EI: a insuficiência de formações práticas, a insegurança diante das mudanças curriculares, as pressões externas e internas e a ausência de clareza sobre os objetivos da escrita nessa etapa educativa compõem um quadro que exige escuta, valorização da profissionalidade docente ¹⁵, demonstrado por Gorzoni e Davis (2017) como sendo ligada à identidade profissional, à formação, às condições de trabalho e à autonomia relativa que o professor possui para tomar decisões no interior de sua prática. Como destaca o próprio currículo “os processos de educação e as aprendizagens são decididos no dia a dia pelos sujeitos” (São Paulo, 2019, p. 20), o que implica reconhecer que apoiar esses sujeitos é condição fundamental para uma prática pedagógica coerente, significativa e transformadora.

¹⁵ Com base no texto “O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes” <https://doi.org/10.1590/198053144311> Acesso em: 24 abril 2025.

6 INDICADORES NORTEADORES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

A análise das falas docentes, em articulação com os estudos correlatos, evidencia a necessidade premente de consolidar e alinhar determinadas concepções e práticas entre as professoras que atuam na EI. Observa-se que a interpretação da diretriz curricular está diretamente relacionada aos conhecimentos prévios e às experiências pessoais das educadoras, o que pode gerar compreensões fragmentadas ou distorcidas sobre o papel da linguagem escrita nessa etapa. Para garantir os direitos das crianças a uma educação pautada na ludicidade, nas interações significativas e no acesso à linguagem escrita como acervo cultural e elemento formador da identidade, é fundamental promover a estruturação de uma base comum de conhecimentos docentes, ancorada em referenciais teóricos sólidos e nas orientações estabelecidas pela literatura especializada e por documentos curriculares oficiais.

Nesse contexto, a partir dos desafios identificados nas falas das professoras e da fundamentação teórica que orienta esta pesquisa, torna-se possível delinear um conjunto de indicadores norteadores para a construção de propostas formativas voltadas ao trabalho com a linguagem escrita na EI. Tais indicadores visam responder às lacunas epistemológicas e práticas reveladas ao longo do estudo, promovendo uma maior coerência entre as ações pedagógicas e os princípios do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019). São apontados seis eixos norteadores, que serão detalhados a seguir.

6.1 Integração entre teoria e prática

As professoras expressam a necessidade de formações que ultrapassem a mera exposição teórica, reivindicando estratégias pedagógicas concretas que possibilitem a aplicação dos princípios curriculares no cotidiano escolar. Como afirma P1 “eu gostaria de ter formações profissionais que não só teorias, sabe? Que trouxessem propostas mais práticas”. Esse desejo revela a busca por uma formação que articule teoria e prática de forma significativa, permitindo ao professor refletir criticamente sobre sua atuação e transformar sua prática a partir de mediações intencionais. Esse ponto é sustentado por Vygotsky (1988) quando defende que o processo educativo deve favorecer a construção ativa do conhecimento, por meio da mediação social e do papel protagonista do sujeito na aprendizagem.

Nesse sentido, Imbernón (2009) alerta que formações generalistas e descontextualizadas desconsideram as singularidades das professoras e os desafios reais que enfrentam em seus contextos específicos. Para o autor, a formação contínua deve

considerar a complexidade das situações vividas no cotidiano escolar, sendo imprescindível “dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança” (Imbernón, 2009, p. 53). O autor também ressalta que o profissional em exercício, ao ser valorizado em sua experiência, assume um papel “construtivo e criativo no processo de planejamento e decisão”, rompendo com um modelo tecnicista e fragmentado de formação, marcado por “uma separação entre a teoria e a prática, um isolamento profissional [...] e uma descontextualização” (Imbernón, 2009, p. 55).

Dessa forma, fica evidente que a escuta das docentes e o reconhecimento de suas experiências são fundamentais para a construção de processos formativos que realmente façam sentido. A formação continuada, quando pensada a partir da realidade vivida nas escolas, torna-se um espaço de reflexão crítica, transformação e pertencimento, ao invés de um conjunto de prescrições externas e distantes das demandas do chão da escola, ou seja, possibilita ação-reflexão-ação.

6.2 Compreensão da escrita como prática social

Diante das recorrentes confusões entre alfabetização e vivência sistematizada com a linguagem escrita, destaca-se a importância de discutir a escrita como prática social e cultural, como propõem Ferreiro (2001) e Soares (2023). A fala da professora P2 “eu posso trabalhar com rótulos, eu posso trazer marcas, eu posso trazer coisas do cotidiano da criança” aponta para esse caminho, mas é preciso cautela, pois o problema não está no uso desses elementos, e sim na forma como são mediados. A formação docente, nesse sentido, deve apoiar o planejamento de propostas que preservem o sentido social da linguagem, evitando abordagens mecânicas ou descontextualizadas.

6.3 Leitura crítica do currículo e resignificação da prática

As falas das professoras revelam incertezas quanto à aplicação prática do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), sinalizando a necessidade de mediações formativas que favoreçam sua compreensão crítica e contextualizada. P3 observa que “o currículo é bom. Eu acho que falta mesmo direção”, apontando a carência de orientações mais claras e de espaços coletivos de estudo que favoreçam a apropriação do documento. Nesse sentido, a formação continuada deve contemplar

momentos de interpretação colaborativa do currículo, valorizando sua intencionalidade reflexiva e evitando leituras fragmentadas ou reducionistas. De acordo com Fratelli (2022), a tradução curricular demanda mediações constantes e coletivas e, ao adotar uma postura aberta e dialógica, o professor contribui para uma leitura crítica do currículo, promovendo práticas pedagógicas coerentes com as necessidades e especificidades dos sujeitos que compõem o contexto educacional.

6.4 Desenvolvimento da escuta sensível e do protagonismo infantil

Indicadores norteadores na formação docente devem incluir o aprimoramento da escuta da criança como sujeito ativo do processo educativo, como enfatiza o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019, p. 170). P1 sintetiza esse olhar assegurando “a gente parte da escuta da criança, né? Você vê que o grupo tem interesse, a criança tem interesse.” Logo, formações voltadas à escuta e à observação atenta ajudam a promover práticas mais coerentes com o direito das crianças à participação e ao reconhecimento de seus saberes, principalmente, quanto ao trabalho com a linguagem escrita.

6.5 Aprofundamento conceitual sobre linguagem e língua

A dúvida de P4 sobre “qual é o conceito de linguagem escrita?” revela a necessidade de investir no esclarecimento conceitual acerca dos objetos de ensino. Geraldi (2013b) e Marcuschi (2008) defendem que a linguagem deve ser compreendida como prática social, distinta da língua como sistema. Por isso, formações que exploram essas distinções podem favorecer práticas coerentes com os fundamentos teóricos e com o que propõe o currículo, ao apresentar a linguagem escrita como uma das múltiplas formas de expressão.

6.6 Acompanhamento reflexivo e colaborativo das práticas docentes

Diante da solidão docente e das dificuldades em sustentar transformações, como relatado por P4 ao afirmar que “você vai criando um distanciamento dos outros”, torna-se essencial instituir espaços de escuta, troca e acompanhamento entre pares. O desenvolvimento profissional não se dá de forma isolada, mas se constrói na

coletividade e na reflexão partilhada da prática, tais espaços fortalecem a confiança profissional, mitigam sentimentos de desamparo e favorecem a construção de sentidos compartilhados sobre o trabalho educativo.

Além disso, é fundamental que a formação continuada também auxilie as docentes a construírem repertório teórico e comunicacional para dialogar com as famílias, uma vez que a pressão por resultados imediatos, especialmente no que se refere à alfabetização, muitas vezes se ancora em concepções tradicionais e mecânicas do ensino da escrita. Explicar às famílias o trabalho sistematizado com a linguagem escrita, ancorado em práticas sociais significativas e no respeito ao desenvolvimento infantil, exige segurança conceitual e respaldo institucional. Preparar-se para esse diálogo é parte da profissionalidade docente e contribui para aproximar escola e comunidade em torno de uma proposta educativa coerente com os direitos da criança e com os princípios da EI.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar como professores que atuam na Emei concebem as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) em relação à linguagem escrita, a fim de identificar princípios norteadores para uma proposta de formação continuada. A investigação revelou um campo marcado por dissensos, lacunas formativas e práticas pedagógicas ora consonantes, ora divergentes das diretrizes curriculares. A partir da análise do questionário e das entrevistas realizadas com docentes de uma Emei da rede direta da RMESP, foi possível alcançar não apenas o objetivo central da investigação, mas também os objetivos específicos que subsidiaram essa trajetória reflexiva e investigativa.

Em relação ao primeiro objetivo específico de identificar as concepções que os professores da Emei têm das orientações do Currículo, constatou-se a presença de compreensões heterogêneas. Embora todos reconheçam a importância da linguagem escrita no desenvolvimento infantil, nem todos a integram de maneira intencional e planejada à rotina pedagógica. Algumas falas se alinham aos princípios do letramento como prática social e cultural, enquanto outras ainda revelam marcas de uma concepção escolarizante da escrita, compreendida como domínio técnico ou antecipação da alfabetização. Essa dualidade revela que as professoras transitam entre referenciais teóricos distintos, por vezes sem a mediação necessária para articular teoria e prática de forma coerente.

Quanto ao segundo objetivo de identificar se e como, no planejamento dos professores, há referência quanto ao trabalho com a linguagem escrita, observou-se que há, sim, indícios de planejamento voltado à linguagem escrita, mas muitas vezes de forma implícita e com pouca sistematização. O uso da escrita emerge sobretudo em práticas espontâneas, mediadas pela escuta das crianças e por interesses que surgem no cotidiano, como o uso de crachás, listas, bilhetes e histórias. No entanto, essas práticas carecem de maior intencionalidade pedagógica e respaldo teórico que as aprimorem.

O terceiro objetivo de identificar como as práticas pedagógicas desenvolvidas refletem (ou não) as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019), percebeu-se uma tensão constante entre a diretriz curricular e as práticas docentes. Embora as professoras reconheçam o valor do currículo, sua aplicação ainda

encontra barreiras como insegurança, falta de formação prática, ambiguidade nas orientações e ausência de momentos coletivos de reflexão e formação entre pares.

Por fim, no que tange ao quarto objetivo de identificar princípios norteadores para o trabalho com a linguagem escrita na Emei, foi atendido por meio da análise dos dados à luz dos referenciais teóricos da abordagem histórico-cultural e dos autores que discutem a escrita como prática social. Entre os princípios destacados, evidencia-se a integração entre teoria e prática, a compreensão da escrita como prática social, a leitura crítica do currículo e ressignificação da prática, a valorização da escuta e do protagonismo infantil, o aprofundamento conceitual sobre linguagem e língua, por fim, o acompanhamento reflexivo e colaborativos das práticas docentes, bem como formação para atendimento aos responsáveis quanto à linguagem escrita.

Em síntese, os dados da pesquisa apontam para a urgência de uma proposta formativa que articule teoria e prática, promovendo o aprofundamento dos conceitos de infância, linguagem, escrita, letramento e alfabetização no contexto da EI. Tais formações devem valorizar o conhecimento prévio das docentes, promover espaços de escuta e diálogo e oferecer subsídios para que as práticas pedagógicas estejam em sintonia com os princípios legais e científicos que sustentam o direito das crianças à linguagem escrita, desde que mediada por experiências culturais, lúdicas e intencionais.

Considerando os dados obtidos, conclui-se que o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* (2019) não é autoexplicativo, ele exige mediação crítica e coletiva para que se efetive na prática. Sua implementação depende da leitura situada dos professores, o que reforça a necessidade de formações que valorizem sua escuta e experiências. Também é necessário reconhecer que há tensões e resistências legítimas, fruto da história profissional de cada docente e das condições concretas de trabalho vivenciadas.

Assim, a pesquisa cumpre seu papel ao evidenciar que a linguagem escrita na EI não pode ser silenciada por receios infundados ou restrições mal compreendidas. Ao contrário, precisa ser compreendida como um direito da infância, como forma de expressão, comunicação e construção de sentidos. Que o professor seja o mediador sensível e intencional, capaz de transformar o cotidiano escolar em um espaço de letramento, respeito e potência.

Por fim, esta pesquisa reafirma a importância de um trabalho com linguagem escrita na EI que não se fundamente em antecipações, mas em experiências culturais e significativas. Que os educadores sejam respeitados em sua trajetória, mas também

provocados a ressignificar práticas, a partir de um currículo que reconhece a criança como sujeito de direitos e a linguagem escrita como parte de sua inserção no mundo.

Que esta dissertação sirva como instrumento de reflexão, formação e escuta, juntando-se a outras pesquisas já produzidas. E que possa contribuir, ainda que modestamente, para fortalecer práticas pedagógicas mais potentes, intencionais e respeitosas com a infância e com os educadores que dela cuidam e aprendem diariamente.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. (2011). **A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância**. In L. Goulart & A. V. R. Wanderley (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil* (pp. 17-36). Campinas, SP: Autores Associados.
- ALENCAR, Mariana. G. de. (2024). **A transição entre educação infantil e ensino fundamental nos documentos curriculares municipais de Campinas: a alfabetização em foco**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP. [Metadados do item: A transição entre educação infantil e ensino fundamental nos documentos curriculares municipais de Campinas: a alfabetização em foco](#). Acesso em: 02/2023.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ARTUSSA, Lucimara. **O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12648>. Acesso em: 09/2023.
- ÁVILA, Fernanda C. F. **Alfabetização e letramento na educação infantil: análise das concepções das professoras das UMEIs do município de Belo Horizonte**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: [Repositório UFMG](#) Acesso em: 03/2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BARZA, Valéria S. S. **O ensino e a aprendizagem da escrita alfabética na rede municipal de Garanhuns: o processo de transição das crianças do último ano da educação infantil ao primeiro ano do ensino fundamental**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/46168>. Acesso em: 04/2023.
- BETONI, Suzana. T. **Linguagem escrita na educação infantil: práticas de uma professora pesquisadora**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15007>. Acesso em: 11/2023.
- BOLÍVAR, Antonio. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Trad. Gilson Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [DiretrizesCurriculares.indd](#) Acesso em: 01/2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 128, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. In. DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely A. (orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura. Polêmicas do nosso tempo*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

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

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

FIGUEIREDO, Amanda P. **Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí**. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2021. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13252>. Acesso em: 05/2023.

FRATELLI, Minéa. P. **Da formulação da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo à sua implementação: princípios, concepções e sua tradução**. 2022. 273 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. [TEDE: Da formulação da política curricular para a educação infantil do município de São Paulo à sua implementação: princípios, concepções e sua tradução](#). Acesso em: 01/2024.

FREITAS, Marcos. C. de. (2012). **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez.

GERALDI, João. W. **O texto na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2013a.

GERALDI, João. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013b.

- GIANEZ, Marina. (2016). **A linguagem escrita na pré-escola pela ótica docente: uma análise do Ciclo de Políticas na rede municipal de Rio Claro/SP**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8223>. Acesso em: 11/2023.
- GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GIRÃO, Fernanda M. P. **Leitura e escrita na educação infantil: sentidos produzidos por crianças e professoras em processos de aprendizagem compartilhada**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/45659>. Acesso em: 11/2023.
- GORZONI, Sílvia De P.; DAVIS, Claudia. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144311>. Acesso em: 09/2024.
- GRENFELL, Adrete. Funções da escrita. Disponível em: [Vista do FUNÇÕES DA ESCRITA](#) Acesso em: 04/2025.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009
- LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MELO, Keylla R; BRITO, Antonia E. **Leitura e escrita na educação infantil: sobre usos e funções**. Interfaces da Educação, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 67–90, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/454> Acesso em: 04/2025.
- MERNARBINI, Andreia. **Trilhares da alfabetização na educação infantil: um estudo sobre a proposta do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. 2020. 272 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. [Andreia Menarbini.pdf](#). Acesso em: 01/2024.
- MORAES, Aline J. A. B. **A atividade pedagógica do professor e o espaço de apropriação da linguagem escrita pela criança pré-escolar: um estudo a partir da abordagem histórico-cultural**. 2015. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4867>. Acesso em: 05/2023.

PASSOS, Laurizete F.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. O trabalho colaborativo: um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org.) **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Loyola, 2016.

PLACCO, Vera. M.N. de S., SOUZA, Vera. L.T. de. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, Vera. M.N. de S., SOUZA, Vera. L.T. de. A constituição da identidade de professores em contexto, in: Almeida e Placco, **O CP e o trabalho colaborativo na escola**, SP, Loyola, 2016, p. 41-54.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação Infantil**. - São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Diretorias Regionais de Educação – DREs**. Disponível em: [Secretaria Municipal de Educação](#). Acesso em: 05/2025.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Manual de Normas e Procedimentos da Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME, 2007. Disponível em: [Sinpeem](#). Acesso em: 05/2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

SOUZA, Eduardo B. de. **A linguagem escrita na educação infantil: direito da criança, desafio do professor**. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [Tede PUCSP](#). Acesso em: 08/2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKII, Lev. S; LURIA, Alexander. R; LEONTIEV, Alexei. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

ZEN, Giovana. C., MOLINARI, María. C., & NASCIMENTO, Aline. C. (2020). **As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância**. *Práxis Educacional*, 16(41), 255-277. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7263> Acesso em: 12/2023.

Apêndice

Questionário: Concepções e práticas dos professores da Emei sobre a linguagem escrita com base no *Currículo da Cidade de São Paulo – educação infantil* (2019).

Prezada professora,
este questionário integra a pesquisa “Linguagem escrita na educação infantil: dissenso de concepções e práticas”. O estudo será realizado por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da PUC-SP. Sua participação é de suma importância! Espera-se que os resultados da pesquisa ajudem na reflexão do atendimento educacional das crianças da educação infantil quanto à linguagem escrita.

Perfil profissional e acadêmico

Qual sua formação inicial?

☐ Pedagogia

☐ Outra licenciatura. Especifique: _____

Possui pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu)?

☐ Não

☐ Sim. Especifique: _____

Há quanto tempo você trabalha na educação?

☐ Menos de 1 ano

☐ Entre 2 e 5 anos

☐ Entre 6 e 9 anos

☐ Entre 10 a 15 anos

☐ Mais de 15 anos

Há quanto tempo você trabalha na Educação Infantil?

☐ Menos de 1 ano

☐ Entre 2 e 5 anos

☐ Entre 6 e 9 anos

☐ Entre 10 a 15 anos

☐ Mais de 15 anos

Caso leccione em outro turno, em qual segmento?

☐ Educação Infantil

☐ Anos Iniciais

☐ Anos Finais

☐ Ensino Médio

☐ EJA

☐ Outro (especifique) _____

Concepções sobre linguagem escrita

Como você entende o papel da linguagem escrita no desenvolvimento das crianças na educação infantil?

☐ A linguagem escrita é uma habilidade natural que deve ser desenvolvida espontaneamente pelas crianças.

- () A linguagem escrita é uma construção social que deve ser vivenciada pelas crianças, considerando sua função na vida cotidiana e suas interações culturais.
- () A linguagem escrita é muito importante no ensino fundamental, sendo desnecessária na educação infantil,
- () A linguagem escrita contribui para o desenvolvimento motor e visual das crianças, devendo ser introduzida por meio de atividades de coordenação motora na educação infantil.

Você acredita que a escrita na educação infantil pode ocorrer como?

- () Deve acontecer espontaneamente, pois a criança aprende sozinha por meio da observação e repetição do que vê no ambiente.
- () Deve ocorrer de forma planejada, mediada pelo professor, respeitando os interesses e as experiências sociais das crianças.
- () Pode acontecer de forma espontânea ou planejada, dependendo da maturidade da turma.
- () Deve ser planejada apenas nos últimos meses do ciclo da educação infantil, quando as crianças já estiverem próximas da alfabetização no ensino fundamental.

Qual deve ser a contribuição da educação infantil para o desenvolvimento da escrita?

- () Garantir experiências com a linguagem escrita, por meio de interações sociais, brincadeiras, produções gráficas e contato com portadores reais de texto, respeitando os processos de construção das crianças.
- () Iniciar o processo de alfabetização formal, com exercícios sistematizados de traçado de letras, para que as crianças cheguem mais preparadas ao ensino fundamental.
- () Oferecer atividades esporádicas com a escrita, como nome próprio ou escrita de palavras simples, sem necessidade de aprofundamento, pois o foco principal deve ser o brincar.
- () Contribuir apenas de forma indireta, proporcionando ambientes alfabetizadores e esperando que a criança demonstre interesse espontaneamente.

Compreensão das diretrizes curriculares

- Você utiliza as orientações do *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* em seu planejamento pedagógico? De que maneira?
- Como a linguagem escrita aparece em seu planejamento?
- Na sua opinião, de que formas a linguagem escrita pode estar presente no cotidiano da Emei?

Desafios e percepções pessoais

- Você encontra desafios ao trabalhar com a linguagem escrita na educação infantil? Se sim, pontue quais.

Relação alfabetização e letramento

- Você já participou de formações continuadas sobre linguagem escrita? Se sim, como você avalia o impacto dessas formações na sua prática pedagógica?
- Como você trabalha os conceitos de alfabetização e letramento em sua prática pedagógica?
- Em sua opinião, qual a importância de trabalhar o letramento na educação infantil? Como isso se relaciona com a alfabetização?

- Você considera que o *Currículo da Cidade de São Paulo: educação infantil* aborda adequadamente a relação entre alfabetização e letramento? Quais aspectos, se houver, você acha que deveriam ser melhorados ou detalhados?
- Como você percebe o papel da escrita no processo de letramento das crianças?

Concepção de infância

- Você percebe diferentes níveis de desenvolvimento das crianças em relação à linguagem escrita? Como essas diferenças impactam seu planejamento pedagógico?
- Você realiza acompanhamento do progresso das crianças em relação à escrita? Se sim, poderia compartilhar algum exemplo?
- Você acredita que a convivência com outras crianças influencia o desenvolvimento da linguagem escrita? Pode citar uma situação em que isso tenha acontecido?

Práticas

Como o brincar pode afetar a aprendizagem da escrita na educação infantil?

() O brincar possibilita a internalização de funções simbólicas e sociais da linguagem, criando contextos para que a criança atribua sentido à escrita em situações lúdicas e interativas.

() O brincar é importante para o desenvolvimento motor, emocional e social da criança, não estando diretamente relacionado à aprendizagem da escrita.

() O brincar favorece o interesse pela escrita, mas deve ser separado das atividades formais de alfabetização para não gerar confusão nas crianças.

() O brincar pode ser utilizado ocasionalmente como recompensa ou intervalo das atividades de escrita,

- Quais materiais ou recursos você costuma utilizar em sala para incentivar o interesse das crianças pela linguagem escrita? Pode citar exemplos.
- Existem espaços na escola organizados com a intenção de incentivar a linguagem escrita? Como esses espaços são utilizados no cotidiano com as crianças?
- Com que frequência você planeja e propõe atividades de linguagem escrita durante uma semana de trabalho? Poderia dar alguns exemplos dessas atividades?
- De que maneira você considera o papel do professor no desenvolvimento da linguagem escrita na educação infantil?
- De que forma os interesses das crianças são considerados na escolha de propostas que envolvam linguagem escrita?
- Como o ambiente da sala de referência pode contribuir para que a escrita faça parte da vida das crianças?
- Que tipo de situações você cria para que as crianças compartilhem suas produções escritas com os colegas? Qual é o efeito disso na turma?

Professora, muito obrigada pela sua contribuição; será de grande valia!

Roteiro das entrevistas

P1

- Quais contradições entre as orientações institucionais e a prática você mais sente?
- Como você reage quando se depara com orientações que parecem desvalorizar a linguagem escrita?
- O que poderia te motivar mais a investir nesse trabalho?
- Pode me contar sobre uma proposta com escrita que tenha te deixado satisfeita? Por quê?
- O que você gostaria de aprender ou estudar mais sobre linguagem escrita na EI?
- Se você pudesse mudar algo no jeito como a rede trata esse tema, o que mudaria?

P2

- Como você aprendeu a planejar atividades com linguagem escrita de forma tão integrada ao cotidiano?
- Você sente apoio institucional para manter essa intencionalidade na prática?
- O que te inspira ou sustenta na construção das suas propostas com escrita?
- Pode me contar sobre uma proposta com escrita que tenha te deixado satisfeita? Por quê?
- O que você gostaria de aprender ou estudar mais sobre linguagem escrita na EI?
- Se você pudesse mudar algo no jeito como a rede trata esse tema, o que mudaria?

P3

- Como você entende o papel da escrita na educação infantil?
- O que mais influencia sua prática: o que você acredita ou o que está no currículo?
- Você consegue perceber como as interações entre as crianças ajudam no interesse pela escrita?
- Pode me contar sobre uma proposta com escrita que tenha te deixado satisfeita? Por quê?
- O que você gostaria de aprender ou estudar mais sobre linguagem escrita na EI?
- Se você pudesse mudar algo no jeito como a rede trata esse tema, o que mudaria?

P4

- Como você percebe o trabalho com linguagem escrita no seu dia a dia?
- Você sente dificuldade em planejar atividades com esse foco? Por quê?
- O que você acha que te ajudaria a se sentir mais segura para propor esse tipo de prática?
- Pode me contar sobre uma proposta com escrita que tenha te deixado satisfeita? Por quê?
- O que você gostaria de aprender ou estudar mais sobre linguagem escrita na EI?
- Se você pudesse mudar algo no jeito como a rede trata esse tema, o que mudaria?

Transcrição entrevista P1

Pesquisadora: Primeiro eu quero agradecer. Muito obrigada mais uma vez, você está sendo muito gentil. Dentro das questões que você respondeu lá, você apresentou uma questão, uma contradição entre o que supostamente a gente tem no currículo, como que pode acontecer, você inclusive falou de desmotivação e tal. Então, quais contradições entre as orientações institucionais e a prática você mais sente?

P1: Eu acredito no brincar, no brincar com a intencionalidade, questão de trazer a criança no centro mesmo, de procurar autonomia, que ela traga tudo que ela tem, a criatividade, o interesse, mas o que eu me sinto desmotivada é na questão do... não tem intenção de alfabetizar, mas eu acho que Essa coisa do introduzir mesmo que de forma lúdica a gente tem que fazer, não sistematizando, mas a questão de apresentar as letras tem sido tão desvalorizado quando se apresenta esse contexto que isso me desmotiva um pouco. Eu sempre fiz isso, né? Apresentar a rotina, mostrando as letras, fazendo muitos sons, trabalhando com caderno. Isso do caderno, por exemplo, é uma coisa que me desmotivou de...

P1: Voltei a fazer esse ano. Mas é quando surgiu muito esse destaque dos contextos, do brincar, e me desestimulou a trabalhar caderno, por exemplo. trabalhar o nome, trabalhar a letra, parece que isso ficou malvisto na rede, dentro do que se apresentou no currículo. Então foi nesse sentido que eu me senti desmotivada, porque a gente vai fazendo a JEIF, vai tendo as formações, outras coisas vão sendo apresentadas, o que eu achei muito interessante, o contexto, ele é interessante para o dia a dia, a prática da sala é bem interessante. Mas eu me senti desmotivada, por exemplo, com o uso do caderno, apresentar um crachá fazer o nome mesmo, parece que ficou malvisto, como se fosse algo errado ali dentro do currículo.

P1: Então, foi mais nesse sentido que eu me desmotivei. Então, acabei buscando outras... É bom até pra gente estudar, procurar outras atividades, né?

Pesquisadora: Só pra ficar claro pra mim, quando você fala caderno, qual caderno e que tipo de atividade nesse caderno?

P1: Caderno de desenho, que é o que eles utilizam. E sempre utilizei o caderno para registro, registro de desenho, desenho livre, contação de história. e aí um registro posterior a isso, mas fazia também o círculo, formas geométricas, atividade de intervenção, que eu já colocava ali uma forminha geométrica e eles completavam, mas eu associava isso, vamos aproveitar e fazer o nome, o uso do crachá. Atividade com a letra inicial, não que eu fizesse eles fazerem, mas eu colocava ali a letra A e incentivava para que eles fizessem a letrinha A, até sair da educação infantil, eu tinha isso, né? Sabendo o seu nome, alguns números, fazia às vezes alguma atividade com números, até chegar o nove ali, eu tinha essa proposta comigo de fazer uma atividade com o número um, com o número dois, acaba sendo uma coisa meio que sequencial ali, mas eu tinha essas propostas, que eu acabei hoje em dia eu não faço mais essa sequência sistematizada dessa forma. Mas era uma forma de apresentar, que hoje em dia, com os nossos estudos, dentro das propostas que a gente foi vendo, não é o...

P1: usual, eu diria, né? O melhor pra criança mesmo, né? Mas, pra mim, eu achava que era uma forma de apresentar, mesmo que lúdico, através da atividade de pintura e tudo, mas eu incentivava essa coisa da escritinha do nome, se era algum... Fazia uma contação de história e colocava o título na lousa, eles acabavam reproduzindo e eu incentivava, não pedia. Mas eles tinham esse interesse porque era um...

P1: decorrência do trabalho mesmo, né? E eu acabei que fui tirando um pouquinho esse uso do caderno e fazendo muito mais essa questão do contexto.

Pesquisadora: Que pena, né?

P1: É, porque eu acho que o que me desmotiva, assim, porque eu acho que pode caminhar junto, eu acho, né? Se for uma coisa lúdica, que eu nem usava bastante tinta com essa questão do número, eu acho que pode acompanhar.

P1: Mas a gente vai estudando, JEIF e tudo, que tem outras propostas também, que é interessante, mas eu acho que dava pra caminhar um pouquinho mais, porque eles gostam, as crianças gostam muito de fazer registro, eu acho que a família valoriza muito isso em casa, acho que atrai até um pouquinho a dar família pra escola, porque a criança tá aprendendo, tem um retorno, eu acho que dava pra fazer junto, mas eu sinto que pra rede, não sei, É mal vista essa questão, não sistematizar, fazer a coisa de coordenação motora, como a gente fazia, os pontilhados, aquela coisa mais maçante. Mas se fosse algo mais leve pra criança mesmo, eu acho que seria interessante.

Pesquisadora: Como você reage quando se depara com orientações que parecem desvalorizar a linguagem escrita?

P1: Eu tento buscar outras formas, porque eu ainda acho importante essa questão do nome, algumas coisas. Eu registro, acho importante ir lá para a primeira série pegando bonitinho no lápis, tendo essas coisas que são pré-alfabetizadoras.

P1: Lógico, a massinha, tudo isso é coisa da questão de coordenação motora fina. Enfim, mas eu procuro buscar outras alternativas. Hoje em dia eu tenho apresentado músicas. Gosto muito de uma musiquinha que se chama As Letras Falam, que é muito bacana, tem muito essa coisa do método fônico. Tento trabalhar a questão de rima com eles, às vezes coloco uma palavra na lousa.

P1: Vamos para o tanque de areia, eu registro na lousa, areia. E o que rima com areia? Sereia, tentando... para que eles façam essa associação pelos sons. Eu acho que até coloquei, né?

P1: Eu tenho uns jogos que eu brinco, vamos brincar hoje de saco surpresa, mas são joguinhos que também tem o símbolozinho da xícara e aí eles acabam formando xícara, como se eles estivessem brincando de quebra-cabeça. Mas eu falo assim, o que é a xícara? O x da xícara, a xícara. para que tenha essa associação com o som. E aí fui fazendo alguns joguinhos com o número também, com os copinhos, que tem o número 1 para eles associarem colocando 1 no 1.

P1: Tem uns outros, um da Galinha Pintadinha que tem uma galinha e embaixo tem o número 1. Montei certo? Não montou, montou errado, porque você não contou que é aqui, tem que ter um e aqui. Contar, a questão da contagem. E eu fui buscando outras formas.

P1: Acho bom nesse sentido da gente também buscar outras propostas, porque acho que acaba sendo mais lúdico, mas às vezes a questão do registro, que acaba sendo uma sistematização, mas eu acho que é o visual ali, eles acabam associando. Então, hoje em dia, eu penso que o conjunto dessas duas propostas eu acho satisfatório, mas eu tento me adequar hoje em dia o que eu tento fazer é me adequar à proposta do currículo, que acho rico, acho importante, mas eu acho que não tem que ser tirada essa questão do registro. Acho que a criança precisa dessa continuidade. Pra não chegar lá também, a gente bate muito nisso, que a gente não tem que preparar a criança pra primeira série, mas a criança tá num processo também, não pode ser uma ruptura e chegar lá e... né, acho até ruim pra criança falar, poxa, eu tava tão bem lá na Emei, me colocaram aqui, que é totalmente diferente, acho que a gente tem que ir preparando a criança pro processo, principalmente agora que é multietário, né?

P1: Não é mais o estágio dois que você poderia pensar um pouquinho em prepará-lo. Então, acho que a gente tem que ter propostas que dialoguem com a Emef de alguma forma. Sim.

Pesquisadora: E que o currículo diz que tem que fazer isso, né?

P1: Sim.

Pesquisadora: Olha só que coisa.

P1: É, mas eu não sei se todo mundo tem a mesma impressão. Eu não acho que é bacana. É bem-visto pra rede. Se coloca uma atividade dessa lá fora, uma atividade irregida, não pode.

P1: Mesmo que, às vezes, está contextualizado e tudo, mas ainda tem o mimeografado, né? Nem sempre o mimeografado é só pra matar o tempo da criança. Tem uma proposta ali, mas é muito malvisto. Tem que ter toda uma justificativa com a gestão pra fazer uma xerox.

Pesquisadora: Aí fica até cansativo, né?

P1: Então, você diz isso, você fala, não vou fazer isso. Dentro da proposta pra criança seria enriquecedor, como uma forma de compreensão mesmo.

Pesquisadora: O que poderia te motivar mais a investir nesse trabalho?

P1: A motivação é o grupo mesmo. As crianças, isso é o que mais motiva o interesse delas.

P1: Acho que a gente vai partindo um pouco daquilo. que até para justificar para uma coordenadora, a gente parte da escuta da criança, né? Você vê que o grupo tem interesse, a criança tem interesse, o que mais motiva mesmo é a turma. Mas eu gostaria de ter formações profissionais que não só teorias, sabe? Que trouxessem propostas mais práticas.

P1: Isso, do muito teórico, às vezes é muito cansativo. Você pensa, não tem visão na sala de aula dessa pessoa, com essa teoria toda bonita, bacana, que às vezes faz a gente refletir. Mas eu gostaria de formações mais práticas. Eu acho que isso vai despertando a gente em trazer uma proposta nova, em estudar mais teorias mais aplicadas à nossa realidade.

Pesquisadora: Certo. Você pode me contar sobre uma proposta com escrita que tenha te deixado satisfeita? Por que ela te deixou satisfeita?

P1: Hoje em dia eu faço mais a questão do registro na lousa. Eu acho que as crianças observam mais, às vezes associam já as letras. É a letra do meu nome, é a letra do nome da minha mãe.

P1: Isso a gente acaba fazendo na rotina. E o uso do... Acabo fazendo muito uso do crachá. Quando eles começam a fazer o nome deles, eles têm uma satisfação tão grande.

P1: me deixa satisfeita no sentido de ter trazido algo pra criança. Fez um desenho livre, aí colocou o nome. Tenho feito muito o nome deles na... Tem uma listinha com a fotinho e o nome, né? E eles acabam reproduzindo, mas não é uma coisa de fazer uma cópia.

P1: É do prazer de ter escrito o nome. Quando eles trazem, ah, fiz o nome ali, eles ficam muito felizes de ter colocado, de levar pra mãe, de mostrar em casa. Eu acho que eles acabam ficando felizes com esse retorno e até de trazer isso pra família. Mas hoje em dia o que mais me satisfaz é a questão de colocar a rotina, e eles tem o interesse de identificar a letrinha. de ser mais lúdico e gosto muito dessa proposta dos jogos, que acaba trabalhando a escrita, os números, né?

P1: Que eles gostam muito, acaba sendo lúdico e eles vão associando tanto a questão de contar quanto a questão das letras de forma... as palavrinhas, fico bastante satisfeita de trazer o brincar, o lúdico, mas que eles estão associando e eles ficam muito felizes de ser uma conquista individual assim, eles ficam felizes.

Pesquisadora: É impressionante o quanto eles gostam, né? Nossa, eles pedem para fazer isso. É muito legal de ver.

Pesquisadora: O que você gostaria de aprender ou estudar mais sobre linguagem escrita na educação infantil?

P1: Eu gostaria de propostas lúdicas mesmo, que atendessem ao nosso currículo. Eu acho que a gente diria questões mais práticas.

Pesquisadora: De mostrar mesmo, olha como que tá trabalhando a escrita.

P1: Como que eu posso colocar isso dentro dos contextos que a gente já utiliza, que é tão bacana essa questão do rodízio, do interesse da criança, dela ir e ficar mais livre.

Porque eu acho que aí a aprendizagem acontece mais leve. Mas eu gostaria de estudar coisas mais práticas mesmo. Que atendessem a toda essa proposta do escrito, mas que a gente pudesse adequar isso com o currículo da Cidade de São Paulo.

Pesquisadora: Última. Se você pudesse mudar algo no jeito como a rede trata esse tema, o que você mudaria?

P1: Eu traria o método fônico para a prefeitura de São Paulo. Eu colocaria. Acho que a gente pode ampliar. Eu acho que atenderia bem o currículo, o método fônico. Não tem como não comparar.

P1: Minha filha estuda na escola que tem o método do Mackenzie, que é o método fônico. Eu acho muito legal. Eles têm uma prancha muito ilustrativa e eles fazem a atividade a partir de uma dramatização, de uma contação de histórias. Tem uma continuidade de personagens que participam de algumas histórias, vivem algumas coisas e aí nisso eles vão introduzindo essa questão das rimas, acaba tendo uma questão escrita aí, mas muito lúdico, método muito bacana. Eu acho que entraria alguma coisa nesse sentido.

Pesquisadora: muito obrigada. Será de grande ajuda. É sempre um prazer te ler ou te ouvir. Você é uma professora excepcional.

P1: Imagina, a gente está em construção.

Transcrição da entrevista com P2

Entrevistadora: Então, a primeira pergunta, como você aprendeu a planejar atividades com linguagem escrita de forma tão integrada no seu cotidiano?

P2: Eu aprendi na prática, com a experiência do dia a dia, tive informações, até mesmo, não Cei, Mg2, Mg1. E aí eu fui colocando do cotidiano. Na faculdade também eu aprendi que se você pegar um folheto de mercado, você coloca na mesa, a criança já vai ter contato com a escrita também. Então, é com a prática mesmo e um pouco da teoria da faculdade.

Entrevistadora: Legal, hein?

Nunca tinha escutado ninguém falando que tinha aprendido isso na faculdade.

P2: Aprendi. As minhas professoras até falavam, se você não for uma boa professora, eu vou te pegar, te puxo pelo pé, viu? Daqui a alguns anos.

Muito boa. Ótimo.

Entrevistadora: Você sente apoio institucional para manter essa intencionalidade na prática?

P2: Sim, sim. Inclusive no PEA tem falado sobre isso, né?

É a nossa formação esse ano sobre a linguagem escrita. Aí acredito que sim, não tem barreira não.

Entrevistadora: Entendi, mas antes dessa formação deste ano, você já tinha esse apoio antes?

P2: Já tinha o apoio também, porque assim que eu entrei, eu tive essa orientação, você não vai trabalhar com a escrita sistematizada. Assim que eu entrei, no primeiro dia, a organização explicou o que são as interações e brincadeiras e aí eu continuei.

Sabia que estava no caminho certo, não é? De só apresentar mesmo.

Entrevistadora: Entendi, então pra você ficou claro que... Ela falou pra você que não poderia trabalhar a escrita sistematizada, e isso foi claro, você entendeu o que ela quis dizer. Você não entendeu como uma proibição.

P2: Não, porque acho que já vem da formação, né? Da faculdade, da universidade.

Entrevistadora: O que te inspira ou sustenta o seu trabalho na construção das suas propostas com a escrita?

P2: Ah, é o trabalho, assim... Eu sei que os pais, eles cobram muito, né? Então, o que sustenta é assim, a criança, ela precisa ter esse contato, ela vai ter esse contato lá no ensino fundamental. E como fazer isso de maneira leve? Que é de maneira lúdica, né?

P2: Trabalhando. Eu sei que há essa cobrança, tem que explicar pros pais, mas isso tem sustentado também, que a gente tem que trazer de alguma forma isso pra eles. Pra eles não se prejudicarem lá na frente, né?

Entrevistadora: E o que significa se prejudicar lá na frente?

P2: Se prejudicar é ter o contato ali com a escrita de primeira.

P2: Ah, o que é isso? Cai em dúvida, né? E ali já vai abrir as portas pra ele, né? Tendo contato aqui na educação infantil.

Entrevistadora: Então, você tá falando que aqui na Educação Infantil que a gente precisa letrar.

P2: Não, não letrar, mas sim só pelo menos ter contato. Como eu posso dizer, assim, Ele vai saber que aquele rótulo tem um significado. Que quando fala, tem um significado na escrita. Mas isso, não letrar, letrar de sistematizar.

Entrevistadora: Entendi.

Você pode me contar sobre uma proposta com escrita que tenha te deixado, assim, muito satisfeita? E por que que ela te deixou satisfeita?

P2: Sim, é... Em outra escola, né, participei em Emei também, onde eu trouxe um livro de Correios. Eu não lembro agora o nome do livro.

P2: E aí nós começamos a escrever cartas, só que partiu das crianças. Elas falavam, professora, escreve na lousa. Aí, te amo, escreve na lousa que eu quero um escorregador no parque. Aí a gente começou a fazer essa carta espontânea. Eu escrevia na lousa e aí eles iam lá e escrevia a carta.

sendo pra mãe, pra diretora, pra coordenadora. Aí eles iam levar essa carta pra diretora, a diretora se surpreendia, né? Eu até ficava com receio, como quem diz assim, ah, você tá ensinando a escrever? Mas não, ela viu de uma forma que foi uma brincadeira e que eles queriam, eles tinham essa curiosidade, né?

Entrevistadora: Qual que era a turma, qual a idade?

P2: Aí era 7H, então era essa idade, né, que a gente já trabalha agora.

Entrevistadora: Ah, tá, 4 e 5 anos.

P2: 4 e 5 anos.

Entrevistadora: Tá certo. O que você gostaria de aprender ou estudar mais sobre a linguagem escrita na educação infantil?

P2: É ampliar mesmo, aprender mais, ter mais propostas, mais sugestões que eu posso trabalhar além disso, além de ser a escriba lá na lousa, né? Eu sei que tem... assim, eu posso trabalhar com votos, eu posso trazer marcas, eu posso trazer coisas do cotidiano da criança, mas é isso mesmo? Estou no caminho certo? Então, eu acho que ampliar essas experiências.

P2: Além do que eu já trabalhei, ampliar mesmo.

Entrevistadora: Entendi. Se você pudesse mudar algo no jeito como a rede trata esse tema, o que você mudaria?

P2: Na verdade, não é que eu mudaria. Eu acredito nas brincadeiras e interações referentes ao contato com a escrita. Mas eu acho que precisa ter mais formações, sim, sobre isso. Engajar mais. Não somente, ah, tem um vídeo ali e você vai fazer uma, duas propostas.

P2: Porque cada território tem sua realidade, né? Aí eu posso trazer aqui algo, mas que não é da realidade. Então trazer mais coisas da realidade do território, acho.

Entrevistadora: Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre a linguagem escrita?

P2: Não, a questão assim que me pega um pouco é ainda realmente tem profissionais, tem colegas que ainda não acreditam nisso, então eu tenho que ir um pouco contra a mão. Isso é a realidade, estou sendo sincera, né? Você vai contra a mão, mas eu aprendi assim, eu posso trabalhar assim, eu acredito assim. Eu sei que eu, quando criança, eu tive o primeiro contato, eu não fui para o Cei, não fui para a creche, e nem na Emei.

P2: Então, era só casa e depois foi para a escola direto. Então, eu já cheguei ali, no A, E, I, O, U, e eu não entendia nada, né? Eu falava, e aí, agora? Eu só sentei na cadeira, cheguei atrasada ainda na escola, no meio do ano, e aquela sistematização, então acho que pode ser também, é devido a isso, eu concordo com o que a prefeitura tem trazido.

Entrevistadora: Quando você falou que tem alguns colegas seus que não concordam, não concordam com o que exatamente?

P2: Não concordam com esse método atual, a criança ela vai aprender assim, só vou mostrar um exemplo, vou mostrar aqui a palavra completa, então, acredito que, lógico, é uma atualização profissional, tem que se atualizar. Aprenderam assim, ministraram assim. Não vou falar que é no geral, isso em outras escolas acontece também. E assim, não digo o que acontece aqui, forçar a criança. Você chegar e falar para a criança, é assim, se você não fizer certo, então é impondo.

P2: Então, acho que eu não concordo com isso. Eu falo isso porque me marcou de uma outra escola que eu trabalhei e a professora ela fez isso, ela fazia isso. Se a criança não escrevesse corretamente, ia ter que refazer.

Entrevistadora: Com 4 e 5 anos?

P2: Com 4 e 5 anos.

P2: Então não concordava. Ao final ela chegou e me mostrou. Olha a evolução deles. Olha a evolução dessa criança. Ela chegou sem escrever com 4 anos, agora ela escreve, agora ela desenha bem.

P2: Mas aí você é uma criança copista, né? Que só vai reproduzir. Então isso me marcou. Lógico que a coordenadora a orientou, as outras professoras também, e vai mudando essa mentalidade. Mas me marcou muito essa questão da reprodução.

Entrevistadora: E marca mesmo, porque esse tipo de professora às vezes nem tem a noção de que ela... A criança sim até tá escrevendo, mas como você falou, ela é copista. só sabe copiar, é só um sistema, mas ela não sabe qual o significado daquilo.

P2: Exatamente.

Entrevistadora: A função daquilo.

Então, em algum momento lá nos anos iniciais, ela vai ter uma grande dificuldade.

P2: Talvez não tenha uma professora que vai falar pra copiar. E ela não vai conseguir interpretar, fazer, né? Vai ter dificuldade.

Entrevistadora: Muito bom.

Entrevistadora: Muito obrigada. Você foi muito gentil.

P2: Obrigada.

Transcrição da entrevista com P3

Pesquisadora: Então tá, a primeira pergunta é, como que você entende o papel da escrita na educação infantil?

P3: É fundamental. E ele só tem esse conhecimento se ele tiver o contato. Se ele não tiver, a brincadeira ajuda, a brincadeira ajuda. Mas ele tem que ter essa escrita.

P3: Isso faz parte do aprendizado dele. Você tem que ofertar isso a ele. Você não precisa cobrar. Ele não tem que ter o domínio, mas ele tem que ter a oportunidade de ter acesso a isso. É assim que eu vejo.

Pesquisadora: O que mais influencia a sua prática? O que você acredita ou o que está no currículo?

P3: Com certeza o que eu acredito. Porque, como eu já disse antes, o currículo ele dá vazão para várias interpretações.

P3: E aí, vale o quê? Que eu sei o meu conhecimento e como eu vou fazer o uso disso. Então, com certeza, é a minha prática. Lógico, que não foge do currículo, mas do meu entendimento no currículo. Que cada um tem o seu.

Pesquisadora: E o que você entende do currículo?

P3: Então, como eu falei, a gente estudou o currículo por um ano inteiro. E... Na verdade, ele é muito amplo. Então, ele não direciona.

P3: Ele não direciona o professor. E, se o professor não tem uma certa prática, ele se vê meio perdido. Então, ele é bom, mas ele é muito amplo. Então, cada um tem o seu entendimento. Então, tem coisas ali que não dá pra ser aplicado em toda a rede.

P3: Então, você tem que ver o que te serve e aplicar o que te serve.

Pesquisadora: E você vê alguma coisa sobre a escrita que te serve?

P3: De verdade? Não.

Pesquisadora: Você consegue perceber como que as interações entre as crianças ajudam no interesse pela escrita?

P3: Consigo. E assim, ó, de uma maneira muito básica e muito simples.

P3: Agora não mais, porque nada pode. Antigamente, eu encapava todas as agendas, porque vinha da prefeitura, né? Eu encapava todas as agendas da mesma forma. E aí cada um tinha o seu nome. Então fica muito mais difícil, né, você...

P3: você... a criança, né? A criança identificar qual é. Então, assim, ó, ela falava, ó, esse aqui é a letra do seu nome. E aí logo ela já estava lendo o nome do outro, reconhecendo a letra do outro.

P3: E assim, uma coisinha simples. A agenda, que você faz na capa da agenda. E daí pra frente, todo o resto, eu acho.

Pesquisadora: Sim, mas hoje assim, você consegue ver outras interações também, que possam possibilitar, entre elas mesmas?

P3: Então, manuseio de livros, é bem importante, às vezes eles não sabem o que está escrito, mas ele vê a capa, então ele já vem, já pergunta, um já fala pro outro, às vezes nem é, mas eles, um já fala pro outro, aí vem perguntar, e assim, eu uso muito fazer um desenho livre pra levar pra mãe, eu gosto muito de trabalhar isso, né?

P3: Porque eles acham que ele tá levando pra mãe, mas na verdade eu tenho uma segunda intenção nisso. E aí eles pedem pra eu escrever o nome da mãe deles, para mamãe, então é um interesse pela escrita, né? E aí logo ele já reconhece algumas letras da mãe, começa por aí e vai longe. Tem gente que não vai, tá? Tem gente que para aí.

P3: Mas aí é cada um... Sim, porque...

Pesquisadora: Aí são os níveis de desenvolvimento cada criança.

P3: Exatamente, que não é cobrado nada, mas ele vai. Geralmente vai.

Pesquisadora: Você pode me dar, me contar sobre uma proposta com escrita que você tenha feito e que você se sentiu satisfeita?

P3: Dalila, então, tá tudo muito restrito hoje em dia você trabalhar alguma coisa com a escrita. E eu vou contar uma passagem rapidinha. Eu acho que eles têm que ir pro primeiro ano pelo menos reconhecendo o nome. É o mínimo que ele tem.

P3: E aí, o ano passado, estou eu dando escrita de nome na lousa, e assim, eles faziam do jeito que eles achavam que era, não tinha cobrança. E aí a coordenadora entrou na minha sala, nessa hora, e falou assim, “professora, alfabetizando?” Eu falei, não. Eu estou dando escrita de nome, mesmo porque eu não acredito que escrita de nome seja alfabetização. Então, assim, a gente não pode, mas é uma satisfação pra mim, quando ele vai à lousa, que ele consegue escrever o nome, mas ele entende o que ele tá escrevendo, não porque ele acha que é, sabe? Ele sabe que, por exemplo, Samuel, ele sabe, SA-MU-EL, como ele sabe que vai, sapo, ele junta, sabe? Tem algum sentido pra ele, a escrita do nome dele, a letra, com o que ele tá fazendo. Quando a gente canta, quando... Sabe? Eles vêm perguntar. Começa com a minha letra. Então, eu acho que isso é...

Pesquisadora: Entendi. Então, depois dessas intervenções que você teve, da coordenação, você não teve mais atividades?

P3: Não, eu continuo fazendo, Dalila. Tudo o que eu fazia mesmo, assim, a escrita de nome, foi o que eu te disse. O que eu acho importante, eu vou continuar achando importante. Ontem mesmo, pode falar, né? Eu tive um episódio, não era com a escrita, mas era um entendimento que tem tudo a ver com a escrita. Eu fiz uma paisagem, xeroquei essa paisagem e dei pra eles, pra eles fazerem embaixo o que eles viam na minha proposta, o que estava em cima, o que eles conseguiam observar. E aí eu passei, eu dei, quando eu dou atividade, eu passo entre as mesas, o Samuel falou assim pro amiguinho, você não fez o cachorro, mas não tinha cachorro na paisagem, né? Aí eu perguntei pra ele, e onde está o cachorro? Ele falou, aqui. Aí ele me mostrou. Na verdade, era uma moita. E ele fez um cachorro. E a CP me chamou a atenção porque eu dei esse tipo de atividade. Sabe, é que nem um dia eu estava dando atividade, a criança tinha uma árvore, né? E aí a menina falou, eu não sei fazer árvore. Aí o menino falou, você sabe fazer nuvem? Ela falou, sim. Ele falou, põe perna. Então, coisas assim, vem, né?

P3: Que você passando, você consegue perceber isso. Que nem numa brincadeira, o menino falou, vamos tirar no par ou ímpar? Eu falei, não, essa eu preciso ver. Porque ele não sabe o que é par ou ímpar.

P3: E aí ele pôs os dedinhos e falou, ímpar, par, ímpar, par, ímpar, par. Aí eu falei, mas e se eu quiser começar pelo par, ímpar? Ele falou, não, o jogo não é assim. Porque um é ímpar. Então é umas coisinhas assim que tem tudo a ver com a escrita depois.

P3: Então é isso. Mas eu continuo fazendo tudo o que eu fazia antes. Lógico, muito mais repreendida, sei lá, eu. Mas ainda faço, eu ainda acho importante que ele tenha o contato com os livros, que eles venham perguntar o que eles façam, o que eles escrevem, eu acho importante.

P3: Meu Samuel, que é um autista nível 3, ontem ele pegou a forminha, desenhou o contorno, aí tirou, botou olhinho, botou umas pernas e escreveu, uaua. Estou com o papel lá que eu vou colar no caderno dele, né? Era auau, mas ele é autista nível 3, ele não fala, então você vê que se tiver estímulo a coisa anda, mas tem que ser estimulado.

Pesquisadora: Sim, quando você traz esse tipo de atividade que você deu de exemplo aí do desenho, você pode me falar uma das intencionalidades que você traz?

P3: A principal? É ver como ele entende o que está acontecendo. O que ele percebe, na verdade. Porque o que ele percebe a partir da figura, é o que ele percebe na sala, é o que ele percebe quando eu falo. Então, na verdade, foi o que eu falei para CP ontem. A minha intenção nessa atividade é a percepção. Depois entra todo o resto, né? Que é... Manuseio mesmo do lápis, como ele pega, como ele pinta, mas a principal intenção mesmo, porque eu acho importante ele ter que respeitar os espaços que ele vai pintar. Ele não pode sair rabiscando tudo da torta direito. Então ele tem que ter essa percepção em si.

P3: A percepção mesmo, porque eu penso, se ele entendeu a minha proposta ali, de uma maneira que eu quis que ele entendesse, né? Que pro meu olhar é o correto, mas eu quero ver se ele tá entendendo do jeito. Então, se eu te falar, teve umas cinco, seis crianças que não entenderam. Porque não tá no tempo deles entender também. E aí ele não é cobrado. Tá? Ele fez o que ele achou e tudo bem. Mas a maioria entendeu. Então eu sei que aquela criança que não entendeu a minha proposta, eu tenho que trabalhar com ela de uma outra maneira. Ah, como? Ainda não sei. Tá? Eu vou investigar pra que isso aconteça.

Pesquisadora: E como que você sabe que a criança não tá no tempo? Claro, porque ela não chegou ao objetivo da atividade. Mas por que você acha que isso acontece?

P3: N fatores. Falta de estímulo em casa. Falta de estímulo na escola. É... as interações dela, de repente, ela convive com muito adulto, com menos criança, ou ela é uma criança que precisa mesmo passar por um médico, de repente é neurológico. E aí, você faz os levantamentos, aí, ah, não é nada disso, então a gente encaminha pra ver se não é neurológico, porque ela não é assim do nada, tem um propósito, né?

Pesquisadora: Você consegue me falar sobre crianças que você tem na sua turma? Porque você falou, de repente, porque não tem estímulos familiar. Você tem crianças que isso fica muito claro?

P3: Então, ainda não. Eu tenho crianças que não atingem a minha expectativa. Mas eu ainda não sei o motivo. Então, o que eu estou esperando? Eu estou esperando a reunião de pais, para conversar com os pais, para ver o ambiente dessa criança, porque nem sempre o que ela me fala é realmente o que acontece. E aí, a partir daí, eu tenho. Tenho uns três ou quatro alunos, com certeza, que eu preciso investigar, mas eu só posso ter um parâmetro mesmo depois que eu falar com a família, porque eu não conheço. Então, a criança é muito esperta, mas ela não tem isso assim, ó, de concentração. Ela não consegue se concentrar em nada. Porém, ela verbaliza tudo muito bem.

P3: Alguma coisa tá errada aí. Certo? E aí eu vou tomar a família vem a quinta-feira e a gente consiga conversar. Porque eu não conheço.

Pesquisadora: Entendi.

Pesquisadora: Voltando na atividade que você falou, foi uma atividade copiada, uma xerox.

P3: Foi.

Pesquisadora: Com que frequência você traz esse tipo de atividade para as crianças?

P3: De verdade, muito pouco, né? Por quê?

P3: Uma, porque a gente, tudo aqui a gente tem que pedir permissão, eu gosto muito de dar recorte, então assim, quando é a xerox, ela fica mais fácil, porque tipo assim ó, que nem anteontem, eu dei uma atividade, era um desenho pra eles pintarem do jeito que eles quisessem, e aí tinha os números embaixo, que eu já trabalhava sequência numérica e recorte e montagem daquilo. Então, assim, botei na lousa a sequência de números que eu queria e deixei. E aí eles pintaram, eles recortaram. E aí eu percebia, não era todos, mas a maioria olhava na lousa pra ver que número que tinha pra poder colar no caderno. Porque aí ficou... E eu vou te falar que tirando essas crianças que têm muita dificuldade, todos eles fizeram. Então assim, eles seguiram a sequência. Minha visão é com muita frequência que a gente faz isso. Porque assim, eu consigo? Consigo fazer. Mas você já pensou eu pegar uma revista, por exemplo, aí pego uma paisagem, risco pra ele? Não, fica muito mais complicado. Eu não vou conseguir fazer isso com 30 crianças dentro da sala. Então, nessa hora, o recurso da xerox, eu acho que ele é válido. É lógico que não é... Ah, eu vou dar porque eu não tenho o que fazer. Aí eu acho que perde sentido. Mas quando você tem um objetivo, eu acho muito importante, sim.

Pesquisadora: Estamos acabando. O que você gostaria de aprender ou estudar mais sobre a linguagem escrita na educação infantil?

P3: Ah, eu acho que tudo é importante aprender. Porque assim, eu faço do jeito que eu acho que é certo. Mas eu não sei se o que eu acho que é certo é certo.

P3: Então eu acho assim, ó, que a gente deveria ter mesmo assim, um curso, alguma coisa, mais direcionado mesmo pra isso, porque assim, a gente muda a visão depois que a gente faz alguma coisa. E eu vou citar uma experiência rapidinha. Eu sempre li pras crianças, então é um hábito, mas a gente lê por ler, porque, né, faz parte do que a gente tem que fazer. E aí, me inscreveram aqui na escola num curso de leitura na DRE, eis que fui eu lá. E aí, tudo tem um porquê.

P3: E eu lembro que eu fiz uma roda de leitura e eu estava lendo. Eu estava lendo João e o Pé de Feijão. E lendo isso, aí a menina veio falar assim pra mim. Eu comecei a ler, a menina veio falar assim pra mim. Ah, professora, meu pai me comprou uma sandália. Aí eu falei, ah, tá bom. Eu falei, nossa, eu tô lendo a história com o jeito que ela não tá nem prestando atenção em nada, né? Quando eu fui fazer o curso, tem tudo a ver. João é o pé de feijão, o pé é a sandália. Então ela estava mais inteirada na leitura do que eu achava que ela estava. E a mesma coisa vai acontecer com a escrita. De repente eu vou descobrir coisas que hoje eu não vejo.

Pesquisadora: Tá, se você pudesse ter um ponto inicial, falasse, olha, eu gostaria de começar a entender isso daqui o que seria exatamente? Porque é muita coisa que a gente precisa entender. Então, algo que mudaria, ajudaria... Então, volto a dizer, fica difícil eu responder essa pergunta, porque eu acho que tudo é importante.

Pesquisadora: Mas tudo o quê?

P3: Tudo o que ele consegue aprender com a escrita.

P3: Uma sílaba que ele reconhece, uma sílaba que ele junta, uma letra que ele reconhece, uma sílaba que ele junta. Porque há anos, eu já estou aqui nessa escola há 19 anos, então eu pegava sempre terceiro estágio.

Pesquisadora: E as crianças que iam... Terceiro estágio, cinco anos.

P3: Seis.

Pesquisadora: Ah, é porque antes é verdade.

P3: E eles saíam da minha sala lendo sílabas simples. Tá? Hoje eu não posso fazer isso. Porque eu tenho, eu trabalhava com carimbos, sozinho carimbava.

P3: Que nem o menino escreveu, eu achei fantástico. Eu carimbei uma árvore e ele escreveu A O E.

Pesquisadora: Silábico com valor.

P3: Então assim, é isso. Hoje eu não posso fazer isso. Então hoje eu não tenho referência disso que você está me perguntando. Vou partir de onde? Antes eu sabia de onde eu partia. Hoje, melhor eu ficar parada. Eu não estou partindo para lugar nenhum. Entendeu?

P3: Então assim, você imagina a grandeza disso quando ele foi pro primeiro ano. Ele não precisava fazer ar, vo, re, mas eu sabia que ele... Entendeu? Então, sei lá, partir de qualquer coisa, partir de qualquer coisa já era importante. Que hoje a gente não tem.

Pesquisadora: Tá, deixa eu ver se eu entendi. Quando você responde, você tá falando em relação à criança. Mas e em relação a você? Eu que ainda fiquei um pouco perdida.

P3: Então, é em relação a mim o que eu disse.

Pesquisadora: É, em relação a você.

P3: Porque assim, é o que eu vou passar pra ele. Então é em relação a mim o que eu disse. Eu preciso saber, nessa pergunta que você fez, eu não consigo responder. Porque eu não sei qual é o meu ponto de partida pra isso.

Pesquisadora: Entendi. E lá no começo da nossa conversa você falou que o currículo não te traz nada em relação... Não que você tenha encontrado.

P3: Não que eu tenha encontrado. Porque aí cada um tem um entendimento.

P3: E aí a gente, na prefeitura, a gente segue uma hierarquia, tá? E assim, dificilmente, dificilmente, não que não exista, dificilmente você vai encontrar no professor que trabalha na rede, uma criança, o filho ou a filha estude na rede pública, geralmente no particular, porque ele mesmo não reconhece o estudo da prefeitura como bom. Então, como eu te falei, o público é rico, é, mas é amplo, e aí cada um meio que faz o que quer, ou o que a hierarquia manda.

Pesquisadora: Eu, quando comecei a estudar o currículo, quando eu comecei a ouvir pela minha coordenadora lá em 2019, era só essa questão do brincar. É só brincar, brincar, brincar.

P3: Eu te falei, eu não ouvi nada de escrita.

Pesquisadora: Ninguém passou pela escrita?

P3: Não.

Pesquisadora: Ficou bem despercebida?

P3: Ficou bem despercebida. E aí a coisa cresceu assim de uma tal maneira que tudo é sobre o currículo. E assim, eu não sei se eu que fiquei muito ultrapassada ou se eles que estão muito avançados, não consigo ainda achar o meio termo. Então, pra mim, é bastante difícil. Então, por conta disso, eu acabo fazendo como eu acho que tem que ser feito. Com respeito, com autonomia, mas do jeito que eu acho que tem que ser feito. Que já que eu não tenho uma base, eu não tenho um parâmetro.

Pesquisadora: Você falou com autonomia, mas uma autonomia parcial, né?

P3: Com certeza. Porque assim, eu ainda falo que quem tá na sala sou eu. Então é assim, eu dou autonomia a eles, eles têm que ter, com certeza, mas não pra eles fazerem o que eles quiserem, porque ainda o par avançado que eu costumo dizer, o par avançado da sala sou eu.

Pesquisadora: Que tem a autonomia parcial também.

P3: Também, porque eu tenho outro par avançado fora da minha sala.

Pesquisadora: Porque existe uma amplitude muito grande, como você disse, né? Última, se você pudesse mudar algo no jeito como a rede trata esse tema, o que você mudaria?

P3: Ah, então, eu acho... que falta mesmo... O currículo é bom. Eu acho que falta mesmo direção. O que eu ia fazer? O que eu pretenderia mudar? Eu acho que principalmente pra quem tá começando agora. Porque, na verdade, quando eu falo isso é porque a gente já pegou uma outra época, né? As professoras mais velhas. Mas quem tá começando agora só consegue ver isso. Então, ele só tem isso pra se basear. E aí, a coisa tá cada vez mais solta. Então, o que que eu mudaria?

P3: Eu acho que a pessoa tem que ter um direcionamento, teria que ter uma direção. Isso é o foco. Porque, assim, falaram agora, né? Ah, a educação infantil pode trabalhar a escrita. E?

P3: De que forma? Que ninguém falou. Aí quando você faz, tá errado. Então pode trabalhar a escrita, mas ninguém falou como, ninguém falou, né? Que nem, eu tinha por hábito escrever tudo de maiúsculo porque eu não gosto da letra bastão, mas na prefeitura, quando eu entrei, usava-se a letra bastão, porque a criança entende, parariará, tá bom. Aí você faz aquele esforço, tudo em letra bastão, e agora já não pode mais usar a letra bastão. E aí, gente, você dá um nó na cabeça do professor, nó na cabeça da criança porque aí você já não sabe. Que nem, eu vou continuar, você acha, eu comecei os meus crachás de nome, agora eu vou mudar porque alguém chegou pra mim e falou e eu vi aí um monte de professor mudando. Desculpa, agora não dá. Quem sabe para o ano que vem. Agora vai continuar desse jeito. Porque senão eu vou dar um nó na cabeça deles.

Pesquisadora: Essa ideia das letras no crachá chegou esse ano?

P3: De maiúsculo só a primeira e minúsculo sim, só esse.

Pesquisadora: Com explicação?

P3: Não, não pode. Só que o mesmo vídeo que estava explicando que agora mudou, estava tudo em letra bastão e maiúsculo. Eu falei, olha que coisa que não dá pra se entender, né? Porque eu acho que tinha que partir deles, se nem eles conseguiram fazer isso ainda, como cobrar do professor? E eu vejo que tem professor já desesperado, que já fez os crachás com a primeira letra, bastão, maiúsculo e depois em minúsculo. Então assim, é porque tá perdido mesmo, não tem confiança naquilo que faz. Porque se tivesse continuava fazendo o que estava fazendo, pelo menos esse ano. Pra aí sim se apropriar daquilo e realmente começar a fazer, mas desde que se aproprie daquilo. Não porque o sistema está pedindo, porque a direita está mandando, seja lá o que for. Porque cada um que entra quer impor o seu ritmo. E aí, fica tudo largado.

Pesquisadora: Então, em relação a essa mudança que você faria, pensando no currículo, você falou que ele é muito amplo.

P3: Ele tinha que ser direcionado.

Pesquisadora: E aí, você consegue enxergar, por exemplo, categorias que talvez pudessem ser trabalhadas em formações com os professores, como que você vê isso? Já que ele é muito amplo.

P3: Então, eu não sei te dizer em formas de categorias, tá? Mas assim, eu não entendo algumas coisas. Eu não sei nem se cabe nessa resposta porque como te falei, eu não entendo de categorias. Mas por que simplesmente se apagar o alfabeto da parede?

P3: Por que se apagar isso? Eu não vi intenção. Qual a intenção disso? Porque ele olhava e ele via, né? Então, assim, não é florear, sabe? Ai, não é, vamos trabalhar letrinhas mágicas. Não, não é isso. Não é isso que eu acho importante. Mas é mostrar mesmo, tem que estar lá. Todas as letras, um tudo. Porque antes a gente nomeava armário, cadeira, porta. É ultrapassado? É ultrapassado. Na visão de hoje, é ultrapassado. Mas a criança tinha conta... Hoje ele não tem nada. Eu vi a minha filha, por exemplo, ela via a Fanta. A primeira coisa que ela pediu na vida foi Fanta. E a primeira coisa que ela escreveu, por que ela fez isso? Porque ela viu a escrita e ela viu o que era.

P3: Então hoje não tem isso. A criança aprende sozinha. Não, desculpa, ninguém aprende sozinha. Ninguém aprende sozinha. Porque todo mundo tem que ensinar alguma coisa pra alguém. Se você achar que a criança aprende sozinha, tira o professor da sala, bota as crianças lá e salve-se quem puder.

Transcrição da entrevista P4

Pesquisadora: Primeira pergunta, como você percebe o trabalho com linguagem escrita no seu dia a dia?

P4: No meu dia a dia, eu acho que ele se faz presente de uma forma não intencional, nas práticas das leituras, das conversas. As conversas também, né? Porque às vezes a gente tá conversando sobre alguma coisa e as crianças perguntam. “Prô, como escrevi isso?”

Prô, como?” E eu acabo fazendo na lousa pra eles verem. Então, eu acho que é presente constantemente, mas nem sempre de forma intencional.

Pesquisadora: Você pode só me dar, talvez, um exemplo mais claro? Você falou da lousa, mas como, por exemplo, isso poderia ocorrer? Nessa espontaneidade mesmo com as crianças.

P4: A gente tem, por exemplo, João Pedro e João Paulo. “E aí, professora, como escreve João Pedro?” João. Nós temos dois João.

Então, um é o João Pedro e o outro é o João Paulo. Então, como que escreve João Paulo? Aí eu escrevi. E essa turma aqui tem muita percepção sonora, da sonoridade das coisas. Então eles pediram, por causa do som, o João Paulo termina com O, o João Pedro termina com O, os dois começam...

E essa semana eu fui trabalhar formas geométricas só com as figuras das formas. E aí eles perguntaram, se o quadrado tem quatro lados e o retângulo também tem, por que que quadrado começa com quá? Eles fizeram essa associação. Quadrado começa com quá e triângulo começa... “É quase igual falar três, né, Prô?”

E aí eu escrevi círculo quadrado, retângulo e triângulo. E escrevi e mostrei sim. Escrevi quadrado e mostrei pra eles. Falei, realmente, é o mesmo som. Quadrado começa com essas três

letrinhas. Quatro começa com essas três letrinhas. Triângulo começa com essas três, o número três.

Pesquisadora: Gente, nesse retângulo mesmo?

P4: Sim.

Pesquisadora: Nossa, que maravilha.

P4: E aí eu expliquei que o retângulo tem quatro lados, mas dois deles são menorzinhos, mais curtinhos, mas é a partir desse tipo de pergunta, sabe? Que daí eu venho pro quadro e coloco.

Pesquisadora: Entendi. Você sente dificuldade em planejar atividades com esse foco?

P4: Na verdade, eu não planejo. Com esse foco eu não planejo. Quando eu planejo, por exemplo, a nossa roda de história. Eles manipulam os livros, têm acesso aos livros, aí a gente combina de escolher um para eu ler no final. E aí eu já pensei em fazer uma lista das histórias que a gente tá lendo, pra eles saberem. Então eu quero pôr o nome do livro.

Quando eu fizer essa lista, talvez eu tenha o foco nisso, mas até agora, até porque a gente não deu os nomes ainda, então até agora eu não planejei nada intencionalmente com esse foco. É aí que eu falo que me faltam pernas talvez, instintivamente, eu esteja até já fazendo isso, mas eu não tenho subsídios teóricos, sabe? Pra falar assim, não, eu vou fazer assim, por causa disso, disso, disso então, intencionalmente, não. Me entende? Depois você vai até me encaminhando porque é isso, quando eu falo que eu não tenho pernas, eu não tenho esse olhar. Até porque a gente estava conversando aqui hoje, a minha turma é muito pequenininha, eu tenho crianças que completaram quatro anos agora, em março, tem criança que ainda vai fazer quatro, tem crianças de três anos, e uma demanda socioemocional muito grande. Então, a gente partiu... O ponto de partida do nosso trabalho foi criar laços afetivos.

Entre a gente e eles e entre eles. E aí a gente começou a falar muito de respeito, muito. Então, por exemplo, a gente criou o monstro das cores. Aí tem as emoções. Então a gente trouxe as cores e nomeou as emoções e escreveu. Mas o objetivo não era esse.

Pesquisadora: A escrita.

P4: Entendeu?

Pesquisadora: Entendi.

P4: Então acontece, mas não é o objetivo primeiro.

E se não é o primeiro, muitas vezes nem é intencional.

Pesquisadora: Sim, é só uma coadjuvante.

P4: É. Acaba acontecendo no andar da carruagem.

Pesquisadora: Sim.

Pesquisadora: O que você acha que te ajudaria a se sentir mais segura para propor esse tipo de prática?

P4: Conceitos. Elementos para eu sistematizar saberes mesmo, saberes, porque como eu falei, eu venho do magistério, aí eu fiz Educação Física, eu sei que, por exemplo, sinestesicamente, eu tenho muito a colaborar para o processo de aprendizagem de leitura e escrita, com trabalhos corporais, mas eu não tenho todos os conceitos de leitura e de escrita. Então eu preciso estudar, preciso aprender.

Pesquisadora: Entender como que a sua prática já se relaciona com a teoria.

P4: Exatamente.

Pesquisadora: Porque ela já tem relação.

P4: É como se eu precisasse de fundamentos para teorizar a minha prática. Que é o caminho inverso de você ler um livro, ler um... Um acadêmico, né? Você pega aquela teoria e aí você vai criar práticas a partir daquela teoria. Não, comigo é o contrário, porque eu tenho a experiência, então eu proporciono vivências, mas nem todas elas eu consigo enquadrar rótulos, sabe? Então eu preciso de conteúdo mesmo, de aprender.

E que eu... não fica claro no estudo, por exemplo, na leitura do Currículo da Cidade.

Pesquisadora: Não fica claro a maneira como você...

P4: As teorias.

Pesquisadora: As teorias em relação ao que você escreve.

P4: As teorias, o que me fundamentaria teoricamente até pra eu fazer uma análise das teorias, pra eu ver o que melhor se encaixa a minha prática, ou o perfil da turma que eu tenho naquele

ano, sabe? Porque os caminhos são muitos, né? E aí eu preciso conhecer os caminhos pra eu entender qual é o melhor. E eu vejo isso, eu acho que encontraria isso na teoria. Entende?

Pesquisadora: Sim, com certeza. Eu sei que você já me falou que você não trabalha intencionalmente, mas dentro de todas essas vivências que você já teve com as suas crianças, você pode me contar sobre uma proposta que mesmo não sendo intencional, com a escrita que te deixou satisfeita? Alguma coisa que você lembra e fala, poxa, olha, acabamos rumando pra esse lado e eu vi assim que foi bacana, foi legal.

P4: Essa questão dos nomes mesmo, porque eu dou, quando eu dou atividade de papel, eu oriento que eles comecem a trabalhar e aí eu vou com o pincel atômico e vou passando e colocando o nome deles na folha. E aí tem criança que fala, não precisa no meu porque eu já sei. E aí você olha o nome, a Valentina, ela escreve perfeitamente o nome dela. Prô, eu também sei escrever o meu e desenho algumas letras na tentativa de... Não, essa não é a letrinha do seu nome, pronto.

E outros, prô, escreve o meu pra eu copiar. E aí eu venho pra loja e coloco as letras. E aí a gente já... Pérola começa com P. Olha, Helena e Eloísa começam com a mesma letrinha, tem o mesmo som.

É isso aí, que a gente acaba pelo interesse deles, principalmente pelos nomes. E por conta dessas questões, Helena e Eloísa, eu tenho Jacob e Yercom. Jacob começa com J, Yercom começa com Y. E é muito difícil para eles, porque eles estão muito interessados nas letras, em relacionar as letras aos sons.

Pesquisadora: Sim.

P4: E aí a gente... Eu conversei, inclusive, um pouquinho com eles sobre as vogais porque eles estavam muito interessados em som. Então, não foi minha intenção trabalhar as vogais, mas eu expliquei para eles que tinha um grupo de letrinhas que são as mais importantes porque elas dão som para a palavra. E aí expliquei quais eram. Então quando rolou, rolou por interesse deles. E aí eu fui por esse caminho. E aí eles perguntavam coisas e eu punha na lousa porque eu acho que essa questão visual, né? Então olha o meu nome. E o seu nome, Prô? O meu é Mônica. A primeira letra do meu nome é a mesma do Miguel. Olha, Prô! Entendeu? Então, foi nesse sentido.

Pesquisadora: Nossa, muito legal. Você já falou, mas aí eu gostaria que você aprofundasse. O que que você gostaria de aprender ou de estudar mais sobre linguagem escrita na educação infantil? Assim, existe algo que lhe vem à cabeça agora e você pensa, olha, me ajudaria muito se eu começasse por aqui, por exemplo.

P4: Olha, Dalila, as coisas mudaram tanto, né, que eu acho que a princípio, o conceito disso na educação infantil. Quando você fala de linguagem escrita, qual é o conceito de linguagem escrita? Porque eu venho de um tempo em que eu podia pôr plaquinhas nomeando tudo. E a gente falava que a gente estava criando um ambiente alfabetizador.

Pesquisadora: Que é a língua.

P4: Onde tinha o alfabeto pela sala.

Agora... Isso não é mais usado. Por quê? Por que tá errado? Ou por que existem propostas mais adequadas?

Então, qual é o conceito disso na educação infantil? Por quais caminhos eu tenho que conduzir os meus alunos? As minhas crianças? Porque cada um tem um tempo. É o que eu falei, eu tenho crianças de 4 anos que sabem escrever um nome que é polissílaba. E tenho crianças de 5. que não sabem pegar no lápis, que não estão preparados para isso, não tiveram esse insight ainda. Então, qual é o meu papel para trabalhar intencionalmente isso? Porque eu penso que o meu trabalho, a princípio, seja o de estimular, o de preparar, o de criar conexões para ter esse insight. Então, eu acho que é o conceito mesmo.

Pesquisadora: Quando você fala que tem crianças de quatro anos que conseguem, por exemplo, e crianças de quatro que não conseguem, que algumas tem esses insights, você acha que você já deixa claro que não é por conta da idade, porque elas têm a mesma idade.

P4: Exato.

Pesquisadora: O que pode influenciar isso, talvez?

P4: Eu penso que muito no ambiente familiar. E não tô dizendo que essa de quatro, que sabe, é porque a mãe fica em cima. Mas as vivências que ela relata, das viagens, dos passeios em

família, que foi ao museu... Então, eu acho que isso vai abrindo um horizonte. O Miguel... nós fomos brincar com água lá na frente do beck e eu levei os animais de borracha lá na brincadeira ele se encantou pelos sapos “olha prô sapos, olha prô” quando a gente passou pela pelo beck não sei se você já reparou que tem uns quadros de... se eu não me engano, o contexto é a floresta amazônica.

Pesquisadora: Sim, sim, sim.

P4: E aí tem um sapinho, ele mostrou e falou assim, olha professor, o sapo, esse ali, o corpinho dele é amarelo. Olha pro... essa cobra, você sabia que quanto menor, mais perigoso... Ah, a gente.

P4: Então assim, veja o contexto que essa criança vive, o contexto familiar. Quem trouxe essa informação pra ele? Ele fala coisas maravilhosas. Então eu acho que essas crianças que estão mais despertas pra essas construções, pra essas aprendizagens, são as crianças que têm uma família mais presente. Presente no sentido de fazer trocas, de tirar as dúvidas, de responder, “ah, porque que, como que uma garrafa ficou mole, porque eu pus na água”, você entende?

Pesquisadora: Culturalmente. Não necessariamente socioeconomicamente.

P4: De forma alguma. Porque as crianças têm uma curiosidade que faz parte delas, e quando você se dá o trabalho de responder algumas perguntas, eles vão construindo o conhecimento, eles vão construindo com o que eles veem, com o que eles ouvem, então eu penso que se você tem familiares que convivem ali com você diariamente e que se dão ao trabalho de te ouvir, de te responder, você vai criando esses processos, esses insights nessas crianças.

Pesquisadora: Certo. Última. Se você pudesse mudar algo no jeito como a rede trata esse tema, o que você mudaria?

P4: Ai, ai, ai... como a rede trata o tema. Primeiro que eu não entendo exatamente como a rede trata o tema. Mas na rede em si, eu penso que a rede é muito extremista. Quando eu olho para o currículo da cidade, por exemplo, eu vejo...

Eu procuro não fazer essa leitura, mas eu acho que ela dá margem pra entendimentos muito extremistas. Então, quando eu falo, por exemplo, do brincar, o brincar é essencial, não só na educação infantil. Ele é essencial até pra gente que é adulto. Mas eu não posso pensar em tempos, em materialidades, espaços que promovam o brincar o tempo todo. Eu posso, sim, fazer um brincar mais dirigido, quando eu escolho as materialidades com uma intenção.

Eu posso, sim, criar um brincar direcionado através do espaço. Quando eu levo minhas crianças para determinado espaço, eu tenho uma intenção, que eu vou observar ali o comportamento, dependendo do espaço onde elas estão. Mas eu acho que essa coisa também, eu acho que a rede passa por um processo de transformação que tá distante ou que não chegou na escola, no som da escola, no professor. E a gente vai se sentindo perdida, você vai se sentindo desestimulada. Eu amo o que eu faço.

Então, conforme eu me sinto pra trás ou eu me sinto insegura, eu vou buscar. Eu vou buscar informação, eu vou buscar subsídios. Mas eu percebo nas colegas mais jovens, e não tô falando de faixa etária, tô falando de experiência, que elas estão ficando cada vez mais ansiosas para atingir algumas expectativas que não cabem. Essa semana eu estava até falando lá na nossa jornada sobre gestão de sala. Muito se ouve falar que algumas coisas que acontecem de errado, elas são resultado de uma má gestão de sala.

Só que eu percebo que as pessoas têm feito a gestão de sala de aula pautadas na expectativa da gestão da escola. Entendo que a gestão da escola tenha que colocar alguns parâmetros do que é possível e do que não é, do que pode acontecer e do que não pode, do que não deve. Mas eu vou fazer a minha gestão pautada nesses parâmetros, mas baseada na minha sala de aula. Então eu volto a falar das materialidades. O que se prega é que você não pode oferecer uma coisa só.

Mas as minhas crianças não têm maturidade para lidar com uma oferta de uma diversidade muito grande. Então tem diversidade sim, em alguns momentos. Em outros, qual vocês preferem? Eu mostro, ofereço, proponho dentro da minha intencionalidade. E aí dentro do que eu tô propondo, oferecendo, eles vão escolher e eu vou dar um só sim pra todas as mesinhas.

E se eu for chamada, eu não vou pedir desculpas. Porque eu sei por que eu fiz desse jeito. Entende? Eu tenho uma cadeirinha aqui, que eu tenho uma criança que às vezes ela precisa sim ficar sentada aqui ao meu lado. E se alguém passar ali e só fizer um recorte do que tá vendo, e vier e chegar até mim, eu não vou pedir desculpas. Porque eu tenho argumentos pra falar. Tá

aqui por essa, essa, essa necessidade. Porque o que eu sinto, Dalila, é com essa questão, principalmente daquelas cenas que aparecem no currículo, quando a gente, um outro momento aí, uma outra época que a gente estudou o currículo, quando a gente compartilhava daquelas cenas, daqueles textos, as pessoas, elas tinham uma ansiedade tão grande em justificar o porquê elas não faziam daquele jeito, que elas não conseguiam nem se prender ao que estava por trás daquele exemplo. Que aquela cena é um exemplo. E naquele exemplo tem uma intencionalidade, tem um objetivo, tem o porquê de uma prática.

Mas ficou uma cobrança tão grande pra fazer essa transformação, pra mudar esse processo, que as pessoas se desculpam porque não estão conseguindo fazer daquele jeito.

Pesquisadora: E nunca vão conseguir.

P4: E nunca vão conseguir porque também as estruturas elas não se conversam. Então eu tenho uma Secretaria de Educação que não se conversa com o setor de engenharia e que constrói novas escolas com espaços que não estão de acordo com o que prega o currículo. É isso que acontece.

Eu tenho uma secretaria de educação que manda uma lista de material escolar que pede caderno, borracha e lápis grafite na educação infantil. E lá no currículo não é isso que se prega. Então eu não posso passar os meus dias me justificando porque eu não estou dando conta de fazer o que o currículo pede. Mas por outro lado, eu também não posso olhar e falar assim, quer saber uma coisa?

Pesquisadora: Não vou fazer nada.

P4: É meu só esse ano, depois... Não! Eu vou procurar fazer o que eu acredito. Porque eu penso que quando a gente tem comprometimento, por mais que você erre, você não vai prejudicar sua criança com seu erro. Sabe?

Então tem gente que ainda tá oferecendo folhinha e lápis. Tá certo? Não. Não está adequado ao que está se propondo atualmente. Mas tá errado?

Não. Vai prejudicar essa criança em algum aspecto? Não sei, depende da postura da professora, você entende? Então assim, eu sou muito crítica, mas por outro lado, eu nem falo muito porque também a gente sempre corre o risco de ser mal interpretada. À medida que você vai adquirindo saberes, aprimorando sua prática, você vai criando um distanciamento dos outros, porque as pessoas não se esforçam para te acompanhar ou te atingir sem querer ser demagoga, mas assim você vai criando antipatia e as pessoas se distanciam de você.

Então assim, eu procuro, como eu falei, meu trabalho ele parte dos laços de afeto. Eu acho que é impossível você trabalhar com criança dessa faixa etária sem criar laços de afeto. É impossível. Então eu me debruço sobre isso. E aí você vai descobrindo cada um.

E aí na descoberta de cada um, é um quebra-cabeça. Você monta uma figura, uma imagem, E a partir desse todo, aí você vai trabalhando suas propostas. Você vai fazendo o seu trabalho que você considera que seja o mais adequado, o mais valoroso. É isso.

Pesquisadora: Obrigada.

P4: De nada.

Anexo

