

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

LETÍCIA MARTINS DOS SANTOS

**OS QUEFAZERES DOCENTES DIANTE DAS POLÍTICAS CURRICULARES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Jaguarão

2022

LETÍCIA MARTINS DOS SANTOS

**OS QUEFAZERES DOCENTES DIANTE DAS POLÍTICAS CURRICULARES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues

Jaguarão

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S237q SANTOS, LETICIA MARTINS DOS
OS QUEFAZERES DOCENTES DIANTE DAS POLÍTICAS CURRICULARES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA /
LETICIA MARTINS DOS SANTOS.
193 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2022.
"Orientação: ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES".

1. Educação. 2. Políticas Curriculares. 3. Educação
Infantil. 4. Reflexão sobre a Prática.. I. Título.

LETÍCIA MARTINS DOS SANTOS

**OS QUEFAZERES DOCENTES DIANTE DAS POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL:
UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 29 de julho de 2022.

Banca examinadora:

Dr^a Ana Cristina da Silva Rodrigues

Orientadora
UNIPAMPA

Dr^a Patricia dos Santos Moura

UNIPAMPA

Dr^a Rachel Freitas Pereira

UNIPAMPA

Dr^a Maiane Hatschbach Ourique

UFPEL



Assinado eletronicamente por **ANA CRISTINA DA SILVA RODRIGUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/09/2022, às 11:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **PATRICIA DOS SANTOS MOURA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/10/2022, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **RACHEL FREITAS PEREIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/03/2023, às 19:26, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Maiane Liana Hatschbach Ourique, Usuário Externo**, em 30/03/2023, às 13:41, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.uniqampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0921214** e o código CRC **A4098019**.

A prática de ler seriamente textos termina nos ajudando a aprender como a leitura, enquanto estudo, é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer (FREIRE, 2013, p. 75).

RESUMO

O presente Relatório Crítico-Reflexivo buscou analisar de que forma a implementação das políticas curriculares para Educação Infantil impacta e/ou é impactada pelas práticas e concepções docentes acerca do letramento. A pesquisa foi de cunho qualitativo e o instrumento metodológico usado foram as cartas pedagógicas endereçadas e respondidas pelas professoras de Educação Infantil do município de Jaguarão/RS. Considerando a criança como sujeito de direitos e as discussões e formações acerca das políticas curriculares, é necessário compreender as experiências existentes dentro do espaço escolar ampliando a reflexão sobre o currículo enquanto prática pedagógica, promovendo novas intencionalidades pedagógicas através do planejamento, abrangendo, de maneira lúdica, as práticas sociais da leitura e da escrita. Além das cartas pedagógicas, utilizou-se como coleta de dados os diários de registro criados a partir das rodas de diálogo virtual, realizadas enquanto processo de intervenção. Ao longo do trabalho, será apresentado o contexto da pesquisa, o referencial teórico conceitual, o referencial teórico metodológico e, por fim, o diagnóstico, trazendo uma explicação do plano de intervenção, a sua avaliação e as considerações finais, que foi escrita no formato de Carta Pedagógica. A investigação foi construída a partir de intervenção pedagógica coletiva, que foi realizada através de roda de diálogo virtual e de diários de registros, ocasionando inúmeras reflexões diante de todos os sujeitos da pesquisa. Desta forma, esse trabalho tornou-se necessário para que as professoras de Educação Infantil pudessem refletir e compartilhar coletivamente os impactos das políticas curriculares sobre as suas práxis. Como resultado, tem-se a importância da reflexão sobre os *quefazer*s docentes, pois permitiu que as professoras participantes pudessem se sentir pesquisadoras empenhadas em trocar e construir novas aprendizagens.

Palavras-Chave: Políticas Curriculares; Educação Infantil; Letramento.

RESUMEN

Este Informe Crítico-Reflexivo buscó analizar cómo la implementación de políticas curriculares para la Educación Infantil impacta y/o es impactada por las prácticas y concepciones docentes sobre el letramento. La investigación fue de naturaleza cualitativa y el instrumento metodológico usado fueron las cartas pedagógicas dirigidas y contestadas por las profesoras de Educación Infantil del municipio de Jaguarão/RS. Considerando el niño como sujeto de derechos y las discusiones y formaciones sobre políticas curriculares, es necesario comprender las experiencias existentes dentro del espacio escolar, ampliando la reflexión sobre el currículo como práctica pedagógica, promoviendo nuevas intenciones pedagógicas a través de la planificación, promoviendo, de forma lúdica, las prácticas sociales de lectura y escritura. Además de las cartas pedagógicas, se utilizó como recolección de datos los diarios de campo creados a partir de los círculos virtuales de diálogo, realizados como proceso de intervención. A lo largo del trabajo se presentará el contexto de investigación, el marco teórico conceptual, el marco teórico metodológico y, finalmente, el diagnóstico, trayendo una explicación del plan de intervención, su evaluación y las consideraciones finales, que fueron redactadas en formato de Carta Pedagógica. La investigación se construyó a partir de una intervención pedagógica colectiva, que se llevó a cabo a través de una rueda de diálogo virtual y diarios de registros, provocando innumerables reflexiones para todos los sujetos de investigación. De esta manera, este trabajo se hizo necesario pues las docentes de la Educación Infantil pudieran reflexionar y compartir colectivamente los impactos de las políticas curriculares en su praxis. En consecuencia, se presenta la importancia de reflexionar sobre los *quefazeres* docentes, ya que permitió que las profesoras participantes se hayan sentido investigadoras comprometidas con el intercambio y la construcción de nuevos aprendizajes.

Palabras clave: Políticas Curriculares; Educación Infantil; Letramento.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - CARTAS ENVIADAS	53
Figura 2 - CARTAS RECEBIDAS	56
Figura 3 - Imagem do diário de registro, encontro para montar os diários, mimos, cartas de apresentação e o convite	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nomenclatura das modalidades de oferta de Educação Infantil Municipal	22
Quadro 2 - Dados das Professoras	56
Quadro 3 - Excerto da carta da professora H	60
Quadro 4 - Excerto da carta da professora A	60
Quadro 5 - Excerto da carta da professora C	61
Quadro 6 - Excerto da carta da professora C	62
Quadro 7 - Excerto da carta da professora H	62
Quadro 8 - Excerto da carta da professora D	63
Quadro 9 - Excerto da carta da professora D	64
Quadro 10 - Excerto da carta da professora E	65
Quadro 11 - Excerto da carta da professora A	66
Quadro 12 - Excerto da carta da professora C	66
Quadro 13 - Excerto da carta da professora C	67
Quadro 14 - Excerto da carta da professora E	67
Quadro 15 - Excerto da carta da professora C	69
Quadro 16 - Excerto da carta da professora I	70
Quadro 17 - Excerto da carta da professora F	70
Quadro 18 - Excerto da carta da professora B	71
Quadro 19 - Carta síntese às educadoras	73
Quadro 20 - Carta de apresentação	77
Quadro 21 - CRONOGRAMA DO PLANO DE INTERVENÇÃO	84
Quadro 22 - Fala Pro 1	90
Quadro 23 - Fala da Pro 10	92
Quadro 24 - Fala da Pro 2	94
Quadro 25 - Fala da Pro 6	96
Quadro 26 - Fala da Pro 10	96
Quadro 27 - Fala da Pro 1	97
Quadro 28 - Fala da Pro 4	97
Quadro 29 - Fala da Pro 6	98
Quadro 30 - Fala da Pro 9	98
Quadro 31 - Fala da Pro 10	99

Quadro 32 - Fala da Pro 1	100
Quadro 33 - Fala da Pro 1	100
Quadro 34 - Debate proposto pela pesquisadora	102
Quadro 35 - Fala da Pro 10	103
Quadro 36 - Fala da Pro 4	103
Quadro 37 - Fala da Pro 4	104
Quadro 38 - Fala da Pro 10	104
Quadro 39 - Fala da Pro 4	105
Quadro 40 - Fala da Pro 10	105
Quadro 41 - Fala da Pro 2	105
Quadro 42 - Contribuição Profa. Ana Cristina	106
Quadro 43 - Debate proposto pela pesquisadora	107
Quadro 44 - Fala da pesquisadora Patricia	108
Quadro 45 - Questões para registro nos diários	109
Quadro 46 - Fala da Pro 4	109
Quadro 47 - Fala da pesquisadora Patricia	110
Quadro 48 - Fala da Pro 1	111
Quadro 49 - Fala da Pro 5	111
Quadro 50 - Fala da pesquisadora Patricia	111
Quadro 51 - Fala da Pro 9	111
Quadro 52 - Fala da Pro 10	112
Quadro 53 - Fala da Pro 1	112
Quadro 54 - Fala da Pro 10	112
Quadro 55 - Fala da Pro 1	113
Quadro 56 - Fala da Pro 10	113
Quadro 57 - Fala da pesquisadora Patricia	113
Quadro 58 - Fala da Pro 1	113
Quadro 59 - Fala da Pro 10	114
Quadro 60 - Fala da Pro 1	114
Quadro 61 - Fala da Pro 11	116
Quadro 62 - Fala da Pro 6	117
Quadro 63 - Fala da Pro 2	118
Quadro 64 - Fala da Pro 8	119
Quadro 65 - Fala da Pro 2	119

Quadro 66 - Fala da Pro 8	120
Quadro 67 - Fala da Pro 6	120
Quadro 68 - Fala da Pro 6	120
Quadro 69 - Fala da Pro 5	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

DOM - Documento Orientador Municipal

EI – Educação Infantil

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SINEPE/RS - Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONTEXTO DA PESQUISA	20
2.1 Histórico da Educação Infantil no Município	20
3 REFERENCIAL TEÓRICO CONCEITUAL	24
3.1 Construção Sócio- Histórica da Infância	24
3.2 Cenário da Educação Infantil no Brasil: Concepções, Políticas e Legislações.	26
3.3 Dimensão Pedagógica do Currículo	30
3.3.1 Currículo na Educação Infantil	35
3.3.2 Documentos e Políticas Curriculares	37
3.4 Letramento na Educação Infantil	44
4 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO	48
4.1 Caracterização da pesquisa	49
4.1.2 Instrumentos	51
4.1.3 Participantes	55
4.2 Diagnóstico	59
4.2.1 Os Quefazeres Docentes na Educação Infantil na perspectiva do letramento.	59
4.2.2 A Prática Coletiva para Construção de Conhecimento diante das Políticas Curriculares	63
4.2.3 A Brincadeira enquanto Vivências do Currículo	68
5 PLANO DE INTERVENÇÃO	72
5.1 Descrição e Análise das Ações	82
5.1.1 Os encontros de formação	82
5.2 Formação Docente e Reflexões Pedagógicas	90
5.2.1 Descrição do primeiro encontro	90
5.2.2 Descrição do segundo encontro	93

5.2.3 Descrição do quinto encontro	102
5.2.4 Descrição do sexto encontro	110
5.3 Reflexões dos diários de registro	115
6 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	122
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	136
APÊNDICE A - Cartas Pedagógicas-Remetente/Destinatário	136
APÊNDICE B - Imagens dos Slides utilizados nas Rodas de Diálogo	189

1 INTRODUÇÃO

Início este relatório descrevendo a trajetória das minhas vivências pessoais e profissionais a fim de contextualizar como emergiu meu interesse para refletir sobre as práticas de letramento na educação infantil discutindo os documentos oficiais curriculares.

Os problemas de pesquisas, particularmente na área da educação, normalmente iniciam através de alguma relação com a experiência ou até mesmo com a história de vida do pesquisador. Comigo não foi diferente. Deste modo, irei apresentar alguns fatos que induziram as minhas reflexões para a realização desta pesquisa .

A minha vida escolar começou em uma escola rural, mais precisamente no 2º subdistrito de Jaguarão, Granja Bretanhas. Embora essa seja uma propriedade privada, a localidade contava (e ainda conta) com uma escola pública municipal, que engloba desde educação infantil até o ensino médio. Nesta instituição, lecionavam minhas duas madrinhas. Ambas foram muito presentes em minha vida e sempre mostravam entusiasmo com a profissão e me incentivaram a estudar e “ser alguém na vida”.

Em minha infância já dava indícios da profissão que iria escolher, pois há relatos de meus familiares de que sempre gostei de ensinar, brincando no quadro negro e com o giz. Dizia que era professora das minhas amigas e bonecas e, às vezes, quando estava sozinha, ficava ensinando coisas que aprendia na escola para as bonecas. As vizinhas e amigas de minha mãe sempre afirmaram que eu seria professora pelo simples fato de mesmo sendo pequena, possuía prazer em “lecionar”.

Entretanto, na adolescência, estando próximo de fazer o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) e escolher alguma profissão, eu repudiava o fato de escolher uma licenciatura, pois dizia que não iria ser professora porque era uma profissão não valorizada. Mesmo assim, possuía um fascínio pela Biologia e Química, mas afirmava querer o bacharelado e não a licenciatura.

Após sair do ensino médio e não ter conseguido passar para o curso que queria, decidi fazer um curso pré-vestibular na cidade de Pelotas/RS. Neste curso, conheci diversas pessoas com quem conversava sobre os

cursos pretendidos, foi quando descobri e me “encantei” pela psicologia. Na época, comecei a pesquisar universidades públicas em que este curso é ofertado. Mas o deslocamento para outras cidades era difícil – envolve questões financeiras - e na cidade de Pelotas só havia ingresso em uma universidade particular. Então, novamente comecei a pesquisar algum curso que fosse parecido e/ou contemplasse algo sobre a psicologia. Deparei-me com a Pedagogia, cuja aproximação pode se dar, por exemplo, com uma pós-graduação em Psicopedagogia. A partir disto, defini esta licenciatura como meta de aprovação na Educação Superior.

No ano de 2011, fui aprovada no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. Lembro-me que, nas minhas apresentações para o restante da turma, dizia que a Pedagogia não era minha primeira opção, pois a primeira era Psicologia e estava cursando esta licenciatura por poder, depois de formada, especializar-me em Psicopedagogia e depois, talvez, fazer Psicologia. Confesso que, no início, ficava assustada em como conseguiria estudar a docência e até mesmo estagiar, pois pensava que não conseguiria ser professora. Todavia, o curso me surpreendeu, pois me apaixonei pela Pedagogia e foi através dela que me descobri professora.

Diante disso, o interesse pela educação infantil surgiu em minha trajetória acadêmica a partir do ano de 2013, quando fui trabalhar como auxiliar em uma escola privada, com uma turma de maternal. Naquele momento, percebi o quão instigante é trabalhar com crianças pequenas, pois elas foram muito abertas às proposições pedagógicas que empreendi. À medida que ia interagindo e aprendendo sobre a prática pedagógica com as crianças pequenas, encontrei, em mim, uma docente. Identificando-me gradativamente com a educação da infância. Contudo, a motivação para com a Educação Infantil ocorreu a partir das minhas vivências no subprojeto PIBID Pedagogia (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) - área Letramento e Educação Infantil, que era realizado em três escolas municipais desta etapa da educação básica, na cidade de Jaguarão/RS.

No ano de 2018, realizei uma das conquistas mais esperadas ao ingressar na graduação, que era cursar a especialização em Psicopedagogia Institucional. E, finalmente, em agosto de 2019, passei em 4º lugar e fui

nomeada para o cargo de Professora de Educação Infantil em concurso para a Prefeitura de Jaguarão, assumindo no segundo semestre do respectivo ano uma turma de Creche II.

Novamente, me deparo com o cenário da educação infantil com 16 alunos entre dois e três anos. Contudo, ao iniciar os planejamentos priorizando aulas significativas para esta nova turma, comecei a analisar a proposta pedagógica da escola, bem como, participar do processo de estruturação de uma nova política curricular municipal, denominado Documento Orientador Municipal (DOM) orientado a partir dos documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e percebi quanto é necessário a inserção das crianças na cultura letrada desde a mais tenra idade.

Diante desse cenário e nos meus anseios de reflexão sobre prática educativa na educação infantil, compreendi que o acesso e inserção da cultura letrada na primeira etapa da educação básica é um direito da criança e o que necessárias são as políticas públicas de valorização para que todos compreendam tal questão.

Conforme as palavras acima, é perceptível a importância da política curricular para garantir o direito da qualidade de ensino da criança na Educação Infantil. Por muito tempo a luta da primeira etapa da educação básica foi exatamente essa, de ter uma diretriz, um norte que orientasse o trabalho pedagógico docente, garantindo às crianças vivências significativas e com intencionalidades.

Entretanto, para que tais vivências sejam garantidas de fato, é preciso que os educadores resguardem esses direitos, pois é dentro da instituição de educação infantil, através do cotidiano, que são promovidas as práticas pedagógicas diante do currículo prescrito através do planejamento. Desse modo, Carvalho (2019, p. 24) aponta que “tal prática não se pode fazer de forma espontânea e intuitiva, mas baseada no valor da educação infantil, na necessidade da criança e na intencionalidade da ação educativa”.

Partindo desse pressuposto, o objetivo desta pesquisa é analisar de que forma a implementação das políticas curriculares para Educação Infantil impacta e/ou é impactada pelas práticas e concepções docentes acerca do letramento.

Com isso, o trabalho está estruturado em *Introdução*, na qual são apresentadas minha trajetória docente e aspectos da pesquisa. O *contexto da pesquisa*, que contempla o histórico da educação infantil no município, bem como informações da cidade e da rede de ensino. Logo após, o Referencial Teórico Conceitual traz discussões sobre: Construção Sócio-Histórica da Infância; Cenário da Educação Infantil no Brasil: Concepções, Políticas e Legislações, Dimensão Pedagógica do Currículo; Currículo na Educação Infantil; Documentos e Políticas Curriculares e Letramento na Educação Infantil. Em seguida, é apresentado o Referencial Teórico Metodológico, descrevendo o percurso metodológico adotado. Neste capítulo contém a caracterização da pesquisa, com a apresentação do tema, a justificativa, os participantes e os instrumentos utilizados para a constituição do plano de intervenção, tópico do próximo capítulo. O Plano de Intervenção foi organizado a partir da pesquisa diagnóstica, na qual utilizei como procedimento para a coleta de dados as cartas pedagógicas¹ e as analisei através de análise textual.

A intervenção foi realizada de maneira coletiva com a minha colega Patricia Oliveira Crespo Nunes com sua pesquisa intitulada “Fazer Docente e Avaliação: As Cartas Pedagógicas como modo de construção coletiva para pensar as linguagens na Educação Infantil”. Partimos das rodas de diálogo virtuais (Devido a pandemia) e dos diários de registro com professoras municipais de educação infantil.

A proposta de trabalho vem contribuir para que as professoras de Educação Infantil possam ressignificar e compartilhar coletivamente os impactos das políticas curriculares sobre as suas práxis na perspectiva do letramento.

Porém, a pesquisa tomou uma nova diretriz devido ao vínculo estabelecido previamente entre pesquisadora e grande parte das professoras envolvidas, pois a partir das rodas de diálogo virtuais e dos diários de registro foi possível estabelecer vínculos significativos com as problemáticas

¹ “Um gênero que se destina a compartilhar práxis, a aproximar o autor do leitor, destinado a quem se encontra na função de educar e ensinar” (ASSIS, 2020, p. 70).

estudadas, além de refletir, analisar e dialogar sobre nossos *quefazeres* docentes de maneira coletiva e democrática.

A partir da intervenção, percebi que as professoras participantes compreendem a importância das trocas de conhecimentos através das formações de professores, ressignificando as práticas docentes. Acredito que a nossa intervenção coletiva permitiu articular teoria e prática de uma maneira que acolha e aproxime todos os sujeitos de pesquisa.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

O município de Jaguarão fica localizado no estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente no extremo sul do Brasil. A cidade heroica (como é conhecida pelos moradores) possui cerca de 28 mil habitantes fazendo fronteira com Rio Branco, município que pertence a República Oriental do Uruguai.

A organização educacional da cidade é constituída por um Sistema Próprio de Educação a partir da aprovação da Lei nº 5.663 de 28 de dezembro de 2012.

A rede municipal de Educação é composta por 311 professores e 1888 alunos, sendo que na Educação Infantil atuam 41 professores concursados e mais 18 professores contratados em atendimento a 352 alunos.

O município é o ente federado que garante a formulação e implementação de políticas para a Educação Infantil, bem como assegura a criação e a oferta de vagas para a referida etapa de ensino. A cidade de Jaguarão possui sete Escolas de Educação Infantil (EMEIS) havendo duas pertencentes ao Programa Proinfância, uma localizada no bairro Kennedy, a qual já foi inaugurada e está em pleno funcionamento desde o ano de 2015, e a outra localizada no bairro Carvalho, que ainda está em processo de construção. Além das escolas municipais, a cidade possui mais oito escolas da iniciativa privada.

É importante salientar que nas EMEIS os alunos são matriculados até o Pré II, ou seja, turmas de 4 anos, não atendendo as crianças da faixa etária de 5 anos completos até o dia até 31 de março. Estes alunos são matriculados nas turmas de Pré III que funcionam dentro das estruturas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental atendendo em média de 180 crianças nesta faixa etária.

2.1 Histórico da Educação Infantil no Município

O reconhecimento da Educação Infantil na cidade de Jaguarão é recente, pois somente em meados de julho de 1991 as instituições escolares

da primeira etapa da educação básica foram reconhecidas legalmente de acordo com o decreto 170/1991.

As creches, como eram conhecidas às escolas de educação infantil (EI) no município, tinham caráter assistencialista, pois essas instituições tinham apenas o objetivo de cuidar das crianças, sem ter o caráter pedagógico. Nestes locais eram realizadas a higiene pessoal das crianças e a inserção de medicamentos, caso fosse necessário.

A faixa etária das crianças atendidas nas creches era de três meses até dez anos e o atendimento era de segunda a sábado. Até mesmo as carteiras de vacinação deveriam ser fiscalizadas pelas instituições, o que era responsabilidade da Secretaria da Saúde e Bem Estar Social do município. Essas normas foram estabelecidas em novembro de 1995 através do documento “Normas de matrícula e conduta com as crianças das creches municipais”.

A nomenclatura das creches foi modificada e as instituições passaram a ser chamadas de Escolas de Educação Infantil a partir do decreto 309 no de 2000. No ano de 2003, foi tramitada a Lei Ordinária 4168/2003, que institui o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, estabelecendo o quadro de cargos. Com isso, no capítulo VII, Art 23 da respectiva lei, fica evidenciado que o Recrutamento e Seleção para os cargos de professor da educação básica

[...] dar-se-á para a classe inicial, mediante concurso público de provas e títulos, de acordo com as respectivas habilitações e observadas as normas gerias constantes do regime jurídico dos servidores municipais (JAGUARÃO, 2003, p. 7).

Já no artigo 24, ficou estabelecido que a ocupação realizada mediante concurso público dos cargos de professor se dará por áreas de atuação da educação básica (JAGUARÃO, 2003). Diante disso, ainda segundo o artigo 24, mudanças começaram a acontecer no quadro dos professores de educação infantil para os próximos concursos públicos, haja vista que para a seleção do cargo, a partir da referida lei, são necessários os seguintes pré-requisitos:

ÁREA I: EDUCAÇÃO INFANTIL: exigência mínima de habilitação de curso médio, na modalidade normal e/ou curso superior de licenciatura plena ou pedagogia com habilitação em educação infantil ou nível de pós-graduação (JAGUARÃO, 2003, p. 7-8).

Por conseguinte, no ano de 2010, foi publicado o edital de concurso público municipal N°001/2010 para o provimento de cargos e, pela primeira vez, com vagas específicas para a função de professor para educação infantil.

Área I - Professor de Educação Infantil –Formação em Curso Superior de Graduação Plena com habilitação para o exercício da docência na Educação Infantil ou Curso Normal Superior ;admitida como formação mínima a obtida em nível médio, na modalidade normal (JAGUARÃO, 2010, p. 1).

Contudo, foi no ano de 2014, no dia 06 de outubro, que o município teve instituída a Lei nº 6041, que regulamenta a oferta de Educação Infantil da rede municipal. Esta lei autoriza a instituição escolar e dá as orientações curriculares municipais para Educação Infantil. Em seu segundo artigo determina que as Escolas de Educação Infantil Municipais de Jaguarão estão organizadas de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996, definindo que a EI será oferecida em: “I- Creches ou Entidades equivalentes para as crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos” (JAGUARÃO, 2014, p.1)

Quadro 1 - Nomenclatura das modalidades de oferta de Educação Infantil Municipal

NOMENCLATURA DA TURMA	FAIXA ETÁRIA COMPREENDIDA
Creche I	zero e 22 meses
Creche II	22 meses e 03 anos
Pré-Escola I	Entre 03 anos e 04 anos
Pré-Escola II	Entre 04 anos e 05 anos
Pré-Escola III	05 anos (até 31 de Março do ano da matrícula)

Fonte: Lei n. 6.041, de 06 de Outubro de 2014 (JAGUARÃO, 2014).

Diante disso, é importante salientar que a efetivação do Conselho Municipal de Jaguarão foi essencial para a estruturação do Plano Municipal de Educação (PME), que foi aprovado a partir da Lei nº 6.151, de 25 de junho

de 2015. Esse documento veio a contribuir ainda mais pela qualidade, desenvolvimento e sistematização da educação da infância no município.

Para tanto, é possível perceber que a cidade de Jaguarão tem adquirido gradativamente ações legais que garantam a qualidade e melhorias ofertadas nas Instituições da Educação Infantil, haja vista que no Plano Municipal de Educação (JAGUARÃO, 2014, p. 26) é elencado que a EI já está compreendida como política educativa, pois

Entendendo que a Educação Infantil não se constitui apenas de crianças e o cuidado assistencialista, estamos em constante adequação estrutural e pedagógica da Educação Infantil Municipal, afinal após a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes Bases 9394/96, ainda hoje em vigor, traz em seu texto mais do que parâmetros que nortearão a educação, tratando também da qualidade e formação dos profissionais da Educação associando teorias e práticas na docência em Educação Infantil.

Não obstante, no ano de 2016, a Resolução N° 01/2016 emitida pelo Conselho Municipal de Jaguarão, que estabelece as normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Jaguarão, indica, em seu artigo segundo, que “A Educação Infantil constitui-se em ação pedagógica intencional, caracterizada pela indissociabilidade entre cuidar e educar, considerando as vivências socioculturais das crianças” (JAGUARÃO, 2016, p.1). Nesse sentido, fica claro que, a partir destas contribuições legais, é rompida a perspectiva assistencialista nos documentos, que passam a estar pautados em uma concepção que garante a complexidade dos sujeitos, da infância e, principalmente, garante a educação como um direito social da criança.

Outra questão que merece destaque nos marcos legais municipais é a responsabilidade com a qualidade da prática pedagógica na EI. Tal preocupação ficou evidente a partir da construção do Documento Orientador Municipal (DOM), que foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) a fim de implementar e revisar seus currículos e a prática pedagógica.

3 REFERENCIAL TEÓRICO CONCEITUAL

Nesta seção, passo a situar teoricamente algumas concepções importantes para esta investigação. Inicialmente apresento os entendimentos sobre infância, às concepções e legislações que contemplam a educação infantil, conceitos de currículo e currículo na educação infantil, políticas e documentos e letramento na Educação Infantil. No segundo momento apresento o estado de conhecimento sobre a temática.

3.1 Construção Sócio- Histórica da Infância

A infância por muito tempo não foi vista como algo significativo, Oliveira (2016, p. 29) aborda que “O termo infância etimologicamente é formado pela negação do termo in-fans, ou seja, não falar”.

Philippe Ariés (2011) foi um dos autores que deu início aos estudos sobre a infância. Em seu livro “A história social da Infância e da família”, o autor discute que as crianças não eram vistas com diferença dos adultos, mas sim como miniaturas. De acordo com Ariés (2011, p. 11)

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.

As crianças eram vestidas como adultos, tratadas como adultos e tinham as mesmas obrigações de adultos muito cedo. Não havia uma preocupação com a infância e tampouco com a escolarização. Assim que se tornavam independentes e um pouco experientes, as crianças passavam a ter uma “vida adulta”.

Desta forma, Ariès (2011, p. 99) aponta que o sentimento de Infância a partir da sociedade medieval não existia, pois

[...] o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto.

O atendimento às crianças não precisava de cuidado, zelo, ou “paparicação” como traz o autor (ARIÈS, 2011). Já a preocupação com a escolarização infantil é algo bastante recente. Por muito tempo se teve a convicção de que a escolarização deveria ocorrer para crianças maiores e, culturalmente, as crianças ingressavam na escola com uma idade mais avançada do que atualmente.

Desta forma, percebe-se que a educação infantil era algo inimaginável no decorrer deste período medieval, no próximo século o ensino alcança um outro acontecimento que é classificação hierárquica, onde havia escolas de pobres e de ricos. “De um lado as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres” (ARIÈS, 2011, p. 120).

Neste contexto, a escola não era destinada para crianças ou adultos, mas sim para pessoas, cada qual entrava e nele deveria se adaptar: A escola não era destinada às crianças e seu objetivo não era a “educação da infância” (ARIÈS, 2011, p. 124), pois a criança não era reconhecida como sujeito que possuía direitos e necessidades.

Com isso, não havia a preocupação com o cuidar e tão pouco com o escolarizar, porém, as concepções de infância foram se transformando com o passar do tempo. Oliveira (2016, p. 30) salienta que

[...] a partir do século XIX e XX a infância começa, lentamente, a ocupar um lugar de importância para a família e sociedade é a partir daí que se busca pensar sobre lugar, tempos, espaços e cuidados especiais.

Lopes (2018, p. 41) reforça que fatores como a classe social, o meio cultural, a época, entre outros, são elementos responsáveis pelas variadas formas de conceber e viver a infância.

Conforme as mudanças de concepção da infância, iniciam também as primeiras instituições para atender as crianças pequenas abandonadas, órfãs, entre outros. O surgimento de tais locais de atendimento aparece por volta da primeira metade do século XIX (OLIVEIRA; SILVEIRA; SANES, 2020)

Assim, iniciam os entendimentos sobre a criança e a infância traçados concomitantemente com as concepções que temos hoje com a educação das

crianças, na qual ela é considerada um ser sócio-histórico que produz e reproduz cultura.

3.2 Cenário da Educação Infantil no Brasil: Concepções, Políticas e Legislações.

A Educação Infantil é uma política pública educativa e um direito social das crianças de 0 a 5 anos, mas por muito tempo foi vista como um espaço para cuidados e recreação de caráter assistencialista.

Em meados do século XIX, a criança ainda era concebida como algo descartável, sendo que as primeiras instituições para cuidá-las foram criadas através de filantropia para crianças abandonadas e/ou filhos de mães solteiras. No entanto, tais locais eram caracterizadas como depósito de crianças e a violência e os castigos eram tidos como aceitáveis e justificáveis (RIZZO, 2010).

Desse modo, no século XX, a educação do pobre no pré-escolar se dava de forma caridosa, “de caráter assistencialista e eventual, especialmente, e dependente das instituições das primeiras damas, que, na expectativa da falta do que fazer, ocupariam assim o seu tempo” (RIZZO, 2010, p. 38). Desta forma, percebemos que, neste período, a escolarização na infância não tinha o papel de escolarizar, mas, sim, de cuidar. Era um local de assistencialismo e não de educação.

Assim sendo, Campos e Barbosa (2015, p. 354) compreendem que a Educação Infantil dispôs de um caminho próprio para ser compreendido por apenas uma característica,

[...] como um processo que foi de uma ação assistencialista para uma política educativa. Pelo contrário, discutir a educação infantil como direito de crianças e suas famílias é considerar todas as lutas, tanto na dimensão ideológica quanto na dimensão econômica e social.

Houve muita luta para a consolidação da primeira etapa da educação básica como um direito das crianças nas referidas instituições, principalmente por parte das mulheres e mães trabalhadoras que, com o passar do tempo, foram acrescentando novos grupos de profissionais da educação, militantes

políticos e sindicalistas que defendiam que as instituições não fossem apenas locais de cuidado (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

A partir destes processos, a primeira grande conquista da educação infantil foi legitimada na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208 inciso IV “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - –atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no capítulo IV, Art.53, inciso IV também ratificam esse direito constitucional (BRASIL, 1990).

Teles (2015, p. 30) reforça a importância das lutas através de movimentos sociais, principalmente dos movimentos das mulheres trabalhadoras para a consolidação do direito da criança a educação. Portanto,

Pela primeira vez no país, a Constituição brasileira inscreve a creche como um direito da criança pequena de 0 a 6 anos à educação. Rompe-se com o estigma da creche como orfanato ou instituição de caráter assistencialista. O feminismo construiu publicamente a creche como um direito das crianças pequenas a um espaço de educação/ socialização e cuidados. A creche, então, deixa de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras. Passa a ser um direito de mulheres, homens, e principalmente das crianças. É uma questão de cidadania não só para as crianças, mas para suas mães e pais (TELES, 2015, p. 30).

Paulatinamente, o ECA, a partir da Lei 8.069, aprovada em 13 de julho de 1990, válida em seu art. 54 parágrafo IV que é “dever do Estado assegurar à criança o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990).

Entretanto, após estes primeiros ganhos a partir das lutas e, depois, através da CF e do ECA, foi no ano de 1996 que a legislação reconheceu a EI como primeira etapa da educação básica. A partir da aprovação da LDBEN 9394/96, ficou especificado no seu artigo 21, parágrafo primeiro, que a “Educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; (...)” (BRASIL, 1996). E na Seção II, dentro do capítulo sobre a educação básica, a Educação Infantil ganhou evidência, dispondo em seus artigos 29, 30 e 31 que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade. II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

No ano de 2013, a Lei 12.796 faz algumas alterações importantes para o contexto da educação infantil brasileira, são elas: a idade de seis anos para cinco anos e onze meses e a obrigatoriedade da educação básica, com matrícula a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013).

Esses movimentos parecem destacar que a criança ganha uma maior visibilidade em relação à escolarização reconhecendo a importância da integridade no seu desenvolvimento intelectual.

O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, ratificando uma política pública e colocando holofotes sobre a práxis pedagógica, que deveria romper com a perspectiva assistencialista e ser pautada numa concepção de educação infantil que levasse em consideração a complexidade dos sujeitos e da própria infância (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 356)

Desta maneira, as mudanças também ocorrem nos espaços institucionais da educação infantil, pois a partir deste momento esses espaços ganham um caráter pedagógico, deixando de ser sinônimo “de depósitos de criança” (RIZZO, 2010, p. 46)

Oliveira, Silveira e Sanes (2020, p. 69) argumentam que

Após longos anos de lutas e conquistas acerca da Educação Infantil pode-se dizer que é na escola que as crianças iniciam sua caminhada escolar, mas não se pode permitir que a criança ao entrar na escola deixe de ser criança e passe a ser somente aluno.

A partir da ampliação das discussões e legislações vigentes, as características infantis começam a ser valorizadas enquanto direito adquirido

das crianças em espaços que ofertam aprendizagens de qualidade (OLIVEIRA, 2016).

Para que sejam respeitadas e valorizadas tais questões, é necessário que surjam espaços de debates entre os profissionais desta etapa da educação básica, bem como políticas públicas que garantam tais direitos.

Nesse sentido, Oliveira, Silveira e Sanes (2010) salientam que a EI tem como finalidade articular em todos os momentos o ato de cuidar e educar as crianças até os cinco anos de idade.

Lopes (2018, p. 40) ressalta que os conceitos de criança e infância se fundem e que “apesar da infância ser um produto cultural do meio em que vive, a criança também é capaz de produzir cultura e reinventar seu papel social, alternando entre o que de fato ela é, e o que lhe é permitido ser”

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) foi publicado no ano de 1998 com a intenção de subsidiar e contribuir para elaboração de práticas educativas de qualidade para primeira etapa da educação básica, valorizando suas potencialidades e vivências (BRASIL, 1998). O RCNEI é composto por três livros onde encontramos princípios que precisam ser adotados para que se constitua relação entre o cuidar e o educar como processos indissociáveis.

Como forma de monitorar a qualidade das instituições de Educação Infantil, os Parâmetros de Qualidade foram lançados no ano de 2006, a fim de garantir os “requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 2006, p. 9).

O RCNEI e os Parâmetros de Qualidade são documentos importantes que subsidiam a garantia da qualidade da educação infantil, pois apresentam ações que abordam a concepção de criança, de educação, perfil do professor, estrutura de atendimento, projetos educativos, dentre outros objetivos a serem alcançados em esfera geral (OLIVEIRA, 2016).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) através da Resolução CNE/CEB nº 5 para fundamentar e ampliar as discussões e ações pedagógicas. Carvalho (2019, p. 94) evidencia o caráter específico das DCNEI:

As DCNEI para a educação infantil, legislação específica voltada à perspectiva do direito da criança à educação, reafirmam concepções de criança, de currículo e de educação infantil em sua primeira versão e ampliam-se em sua segunda versão, reafirmando seu caráter de valorização da infância como categoria social e de criança como ser histórico e cultural, além de estabelecerem princípios éticos, estéticos e políticos a serem levados em conta no trabalho com crianças e na formulação de suas propostas curriculares.

Para tanto, Barbosa *et al.* (2016, p. 13) destacam que é necessário “estruturar e organizar ações educativas que se orientem por conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças”.

3.3 Dimensão Pedagógica do Currículo

A prática educativa cuja política nos cabe traçar, democraticamente, se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não na cabeça das pessoas (FREIRE, 2000, p. 34).

As compreensões no campo do currículo foram se modificando ao longo da história a partir dos contextos sócio-históricos que acomodavam valores, tendências, bem como “concepções sobre a natureza humana, sobre a aprendizagem, sobre o conhecimento, sobre a cultura e a sociedade” (CARVALHO, 2019, p. 43).

Silva (2015, p. 12) aponta que a palavra currículo aparece pela primeira vez em meados dos anos 1920, nos Estados Unidos, como “um objeto específico de estudo”. O autor reitera que tal objeto entra em vinculação com a ação de industrialização, em conjunto com a acentuação da imigração e principalmente da escolarização a partir de uma visão “administrativa da educação”, na qual o currículo “torna-se um processo industrial e administrativo” (SILVA, 2015, p. 13).

Silva (2015, p. 12) frisa que tal apreciação nesta “primeira vertente de currículo” é destacada através de uma visão tecnicista com um papel centralizador que “precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (SILVA, 2015, p. 12).

Como bem descreve Silva (2015, p. 15), diante desta ideia, conclui que “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Neste contexto, Pacheco (2011, p. 378) argumenta que

Por mais que se defina e procure um consenso, currículo implica complexidade e conflito, construído no dissenso, já que sobre o conhecimento há várias perspectivas que traduzem as funções da escola. Deste modo, a questão central do currículo, porque não existe neutralidade em qualquer decisão que sobre ele seja tomada, processa-se em torno desta perene e essencial questão: Qual é o conhecimento mais valioso?

Em consonância com esta ideia, o que determinará o tipo de conhecimento a ser institucionalizado dentro desse arranjo curricular são as teorias de currículo. Nesse sentido, Silva (2015, p. 15) argumenta que as “teorias de currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘estes conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados”. Parafraseando Pacheco (2009, p. 389)

É neste sentido que a teoria curricular é uma forma de conversação sobre os modos de produção de significados, que o conhecimento origina no quadro de contextos econômicos, sociais, políticos e culturais, com base na exploração da natureza profunda e complexa da condição humana.

Para tanto, as teorias curriculares que mais se destacam são as tradicionais e as críticas, a primeira com a intenção técnica de reproduzir conhecimento e a outra mais inovadora com intenção de produzir e compreender os conhecimentos coletivamente. Sacristán (1998, p. 48) defende que

[...] uma teoria curricular não pode ser indiferente as complexas determinações de que é objeto da prática pedagógica, nem ao papel que desempenham nisso os processos que determinam a concretização do currículo, antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização, se constitui em torno de problemas reais que se dão nas escolas, que os professores tem, que afetam os alunos e a sociedade em geral.

Acreditando na perspectiva de que a teoria curricular precisa estar engajada com o contexto da comunidade escolar a qual pertence, promovendo a cultura e processos significativos de ensino e aprendizagem, esta pesquisa se pautará a partir da teoria curricular crítica.

A partir dos anos 1960, foram crescendo as ideias e teorizações em torno dos estudos curriculares que faziam discordâncias ao pragmatismo referentes às estruturas curriculares tradicionais. Portanto, através destes ensaios “nasce” a teoria curricular crítica que, para Silva (2015, p. 30) “o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”.

Autores como Michael Apple e Henry Giroux contribuíram significativamente para teoria crítica de currículo através de influências teóricas, análises históricas e discussões da Escola de Frankfurt (SILVA, 2015).

A perspectiva de uma teoria curricular crítica através de estudos de Giroux, segundo Augusti (2017, p. 261)

Não pode negar as possibilidades de ação e de participação dos atores escolares, mas é necessário reconhecer o caráter histórico das ações humanas e sociais, bem como da construção de sua epistemologia. Nesse ponto, Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária positivista que busca encontrar no currículo eficiência e burocracia. É nessas formas de currículo que a ideologia dominante se concentra e se reproduz.

Com isso, o autor volta a criticar os arranjos curriculares dominantes, pois acredita que as ações educativas tenham de ser emancipatórias, indo contra a centralidade do poder.

Diante desse caráter emancipatório como conceito curricular, Augusti (2017, p. 262) declara que “para Giroux, o currículo tem conteúdo claramente político, ou seja, reside nele à possibilidade da crítica aos arranjos e crenças dominantes”.

Em consonância com Silva (2015, p. 54) “Giroux argumenta que três conceitos são centrais a essa concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: esfera pública, intelectual transformador, voz”.

Giroux defendia a ideia que o espaço escolar e as estruturas curriculares devem operar como uma “esfera pública democrática” (SILVA, 2015, p. 54).

Estudos apontam que os estudos de Paulo Freire² possuem influência na obra de Henry Giroux, pois Silva (2015, p. 55) argumenta que

[...] a crítica de que Freire faz da “educação bancária” e sua concepção do conhecimento como um ato ativo e dialético também combinavam com os esforços de Giroux em desenvolver uma perspectiva de currículo que contestasse os modelos técnicos então dominantes.

Embora Paulo Freire não tenha escrito uma teoria específica sobre o currículo, suas ideias e práticas educativas contribuíram para a teorização crítica curricular (SILVA, 2015). Corroborando com essas contribuições sobre o pensar freireano, Menezes e Santiago (2010, p. 397) apontam que

A contribuição de Freire para o campo do currículo está presente na crítica à educação bancária e na formulação de uma educação libertadora. A educação bancária que tem por referência as teorias tradicionais do currículo compreende os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do professor. Nessa concepção o estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste a sociedade vigente.

Deste modo, Paulo Freire vai contra a ideia de transferência de conhecimentos mencionada acima e chamada pelo autor de “educação bancária” (FREIRE, 1987). O autor acredita na educação problematizadora e humanizadora, portanto ressalta que

[...] a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 45).

Com isso, a humanização se torna o propósito da educação problematizadora, pois, como afirmam Santiago e Batista Neto (2016, p. 154), “É o horizonte do trabalho educativo, vivenciado por sujeitos históricos,

² Autor na qual me inspiro e pesquiso sobre a perspectiva crítica de currículo, pois acredito que a construção de saberes deve se dar de maneira democrática, e não imposta, tal qual a “educação bancária”, como evidencia o autor em suas obras.

inacabados e inconclusos, que, a partir do conhecimento da realidade, vivenciam a relação docente-discente”.

A perspectiva freireana busca uma visão ampla de currículo com uma postura crítica, de modo que possa abranger todos os atores sociais dentro do espaço educativo. Os autores Menezes e Santiago (2010, p. 396) fazem referência de que “a prática curricular é compreendida como uma totalidade sociocultural complexa, que envolve todas as interações do espaço escolar”.

De igual modo, Sacristan (1998, p. 15) destaca que

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

Em síntese, o currículo é uma prática que possui uma função social e cultural que designa condições para que a construção de conhecimento aconteça. Freire (1996, p. 53) já afirmava que “ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos”.

Ainda seguindo a perspectiva de Freire (2000, p. 123), é possível perceber a importância do currículo a partir da prática coletiva para construção de conhecimento

Não reduzimos a compreensão de currículo a uma pura relação de conteúdos programáticos. Na verdade, a compreensão de currículo abarca a vida da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta.

Tal concepção também se aplica a educação das crianças da primeira etapa da educação básica. Com isso, discutirei o currículo na educação infantil como veremos na próxima subseção.

3.3.1 Currículo na Educação Infantil

Por volta dos anos 1980, na história da educação infantil, alguns estudos da área das políticas curriculares apontavam que utilizar a palavra currículo não era adequado, tendo em vista que suas especificidades não se encaixavam na listagem de conteúdos, “significado” da palavra currículo. (CARVALHO, 2009).

Como não é intenção deste trabalho oportunizar concepções tradicionais com fundo tecnicista, e tal já foram mencionadas na seção anterior, o trabalho seguirá na perspectiva de currículo crítico em relação ao currículo na educação infantil, pois para Lopes e Sobral (2014, p. 76)

[...] uma concepção de currículo como organização dos processos institucionais educacionais/escolares em que a prática pedagógica tem centralidade como mediadora entre os sujeitos e as práticas da cultura, numa perspectiva de práxis, não disciplinar ou conteudista.

Nesse sentido, a educação para a primeira infância deve estar articulada aos conhecimentos socialmente produzidos por todos dentro do âmbito escolar, contextualizando as práticas e saberes junto das crianças, sendo contrária a educação bancária.

Com isso, Barbosa *et al.* (2009, p. 58) defendem que “a escola de educação infantil permite criar e consolidar encontros e relações com pessoas diferentes, além de vivências relativas aos diversos saberes”. Os autores afirmam que tais ações promovem diversas experiências e compartilham saberes, o que é essencial para que ocorra o processo de aprendizagem, haja vista que

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento (BARBOSA *et al.*, 2009, p. 8).

Nesse sentido, Richter e Barbosa (2010, p. 59) contribuem na perspectiva de currículo enquanto prática pedagógica, que deve agrupar em

suas ações e relações as crianças enquanto produtoras e articuladoras de conhecimento, o que ocorre através das interações entre si e com os adultos, o que é fundamental na educação infantil. Assim,

O currículo emerge permeado pela vida, nos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos no mundo. Os “conteúdos” a serem estudados serão respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos conhecimentos específicos, previamente definidos, pois nascem da ação, da vida, do mundo.

Dessa forma, a perspectiva freireana vem ao encontro com a concepção de currículo enquanto vivências, o que é muito importante no contexto da educação infantil, haja vista que é necessário compreender e refletir sobre os processos que envolvem a prática educativa. De acordo com Menezes e Santiago (2010, p. 401)

[...] compreendemos que o pensamento de Paulo Freire oferece alguns conceitos que são fundamentais para uma teorização crítica do currículo, na perspectiva de uma formação sociocultural e política do ser humano. Sendo assim, esse pensar pode contribuir para sustentar propostas curriculares e práticas pedagógicas que visem a formação para a emancipação humana.

Para que tais práticas aconteçam de maneira humanizadora é indispensável a concretização do diálogo. Corroborando as ideias de Saul e Silva (2011, p. 4)

O diálogo implica uma troca de saberes, mas não se esgota nela. É condição para a construção de conhecimento, porque na situação dialógica a comunicação entre os sujeitos que estão dialogando problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido.

Para tanto, as aprendizagens construídas nos primeiros anos de escolarização são indispensáveis para o desenvolvimento das crianças, haja vista que, “estão chegando ao mundo aprendendo a compreender seu corpo e suas ações, a interagir com diferentes parceiros e gradualmente se integrando com e na complexidade de sua(s) cultura(s) ao corporalizá-la(s)” (BARBOSA, *et al.* 2009, p. 19).

Nesse sentido, é imprescindível promover vivências e saberes para as crianças na educação infantil, o que é oportunizado através do currículo. Na mesma linha, Ostetto (2017, p. 53) destaca a importância do currículo na proposta pedagógica, pois

É importante destacar que o currículo é um componente da proposta pedagógica e, portanto, deve estar íntima e coerentemente articulado a ela. Jamais poderá ser pensando de forma isolada, nem se resumir a um quadro de conteúdos e objetivos, ou um conjunto de datas com atividades correspondentes, a serem seguidas e realizadas com as crianças, dia a dia, mês a mês.

Paulatinamente, Barbosa *et al* (2009, p. 90) reforça que

[...] para as crianças, ir para a escola é uma oportunidade de conviver com um grupo de pares, de brincar, de interagir, de dialogar em um ambiente social de aceitação e confiança, planejado e organizado para recebê-la.

Corroborando com as ideias de Carvalho (2019, p. 112)

A prática pedagógica dialógica acontece por meio da interação entre os sujeitos, tendo como centro o interesse das crianças e, com a amorosidade e a intencionalidade do professor, reforça e conduz o trabalho docente-discente.

3.3.2 Documentos e Políticas Curriculares

Como já foi dito anteriormente, embora sua trajetória seja recente, as concepções sobre a educação da infância sofreram alterações ao longo dos anos. E em relação às políticas públicas sobre currículo para esta etapa também não foi diferente.

No entanto, para localizar o termo política curricular no contexto desta pesquisa, trago o autor Gimeno Sacristán (1998) que em seu livro “O currículo: Uma reflexão sobre a prática” apresenta muitas contribuições e reflexões sobre esta temática. Em um dos capítulos ele aborda a reforma curricular ocorrida na Espanha e conclui que as teorias sobre o currículo são criações insuficientes para apreender a complexidade das práticas educativas, pois é necessário um campo de atuação que una todas as instâncias. Diante disso, ele define política curricular como

Um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar, e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes tem sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição de conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo aos seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos (SACRISTAN, 1998, p. 109).

Ainda segundo Sacristán (1998, p. 107) “A política curricular governa as decisões gerais e se manifesta numa certa ordenação jurídica e administrativa”.

As discussões sobre currículo para a EI ocorrem no Brasil em caráter oficial por volta das décadas de 1970 e 1980, porém disputadas em outro período histórico e contexto social, na qual eram elencadas outras concepções de mulheres, criança, família e, principalmente, currículo. (CARVALHO, 2019).

Contudo, não seguirei um percurso linear sobre tais políticas, haja vista que quero evidenciar o cenário atual brasileiro, que deu origem a nova política municipal a qual irei me debruçar. Porém, defendo que as políticas anteriores foram imprescindíveis para reconfiguração das demandas da EI que serão destacadas a seguir.

Nos últimos anos, no plano dos documentos legais, ocorreram regulamentações para elaboração de uma Base Nacional Comum para a Educação Básica a fim de garantir seus direitos e direcionar a construção de currículos frente a todas as instâncias de ensino.

No ano de 2015, o MEC lançou discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para debater parâmetros para construção dos currículos da educação básica. Porém, tal demanda já estava prevista em outras regulamentações legais, já que, em 2013, a LDBEN passou por uma atualização através de nova redação da Lei nº 12.796. No presente documento, mais especificamente em seu artigo 26, é definido que

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

A pauta para a construção de uma base também se fez presente no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005, de 25 de Junho de 2014) que delinea, em sua meta 7, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” e define, em sua estratégia 7.1,

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e **a base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, grifos da autora).

Com isso, Na Resolução CNE/CEB nº 4/10, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a necessidade de uma base nacional comum é apontada em referência à educação básica, portanto, a Educação Infantil está incluída (BARBOSA *et al*, 2016).

A Base para a Educação Infantil foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 20 de dezembro de 2017. No ano seguinte, começou a ser implementada através de discussões auxiliadas por uma comissão organizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação CONSED. Essas discussões delineavam sobre a revisão das propostas curriculares nos estados e municípios de todo o Brasil.

Com isso, avanços e desafios permeiam esse percurso. Barbosa *et al* (2009, p. 7) nos mostram que as políticas curriculares indicam

[...] um caminho e também pode auxiliar a compreender a complexidade da sociedade brasileira e o imenso desafio político do Estado – sistemas federal, estadual e municipal – tanto para expandir as redes públicas de educação infantil, quanto para garantir políticas educacionais propositivas sustentadas na interlocução entre diferentes atores sociais.

Porém, não há como tratar de BNCC para a primeira etapa da educação básica sem mencionar as DCNEI, que foram políticas de orientação de currículo em nível nacional que antecederam a BNCC. Deste

modo, as DCNEI se compõem como a maior referência na construção da proposta de BNCC para EI (BARBOSA *et al*, 2016).

Ainda seguindo as ideias de Barbosa *et al* (2016, p. 16)

[...] no bojo dos muitos conceitos explícitos e implícitos nas DCNEI, é importante destacar, pela sua centralidade, os de currículo, criança e infância e a definição da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil

que também estão presentes nas demandas da BNCC.

Nesse sentido, trago o conceito de currículo descrito nas DCNEIS (2010, p. 12):

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Assim, a BNCC para a educação infantil indica os princípios éticos, políticos e estéticos, assim como a DCNEI na sua composição, e “compreende que são seis os grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças brasileiras, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360).

Porém, a BNCC da EI não está estruturada como as demais etapas da educação básica. A BNCC está “sistemizada a partir da concepção de ‘campos de experiências de aprendizagens’” (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360).

Contudo, a BNCC e as DCNEI são referências para orientar a construção dos demais currículos que se consolidarão a partir da elaboração das demais políticas a partir dos 27 estados e, gradativamente, dos municípios, respeitando as culturas locais e suas subjetividades. Barbosa *et al* (2016, p. 18) complementam mencionando que tais políticas são grandes referências “não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente, por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas”.

O campo do currículo para a EI foi muito contestado, até mesmo utilizar o termo “currículo” para esta etapa era controverso, pois se obtinha uma visão restrita desta palavra. Entretanto, através de várias discussões e pesquisas de diversos o estudiosos da área, Barbosa (2010, p. 2) nos mostra que

[...] nos últimos anos, a visão estrita de currículo - limitada aos “conteúdos” pré selecionados - começou a ser substituída por uma compreensão que procura incluir as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à escola, tanto aquilo que pode ser considerado como currículo explícito quanto aquilo que não está evidente. Iniciou-se um processo de avaliação de quais eram os conteúdos da cultura escolar que haviam obtido relevância na educação infantil e o questionamento sobre este conhecimento que muitas vezes apenas consolidava versões parciais ou ainda historicamente comprometidas de mundo, ciência, arte. Também se passou a considerar que variáveis como tempo, espaço, materialidades, organização metodológica, agrupamentos fazem parte da consolidação de uma proposta curricular (BARBOSA, 2010, p. 2).

Oliveira (2010, p. 2) também complementa essa visão, pois acredita que “o currículo busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas”.

A política curricular que efetivamente descreve o termo currículo e o preconiza como construção, articulação e produção de aprendizagem foi as DCNEI (2009) que “avançam e materializam as discussões, quando trazem o termo currículo e o conceito a ele atribuído” (CARVALHO, 2019, p. 95), contribuindo para a visão de currículo que está presente nas políticas atuais.

Para tanto, é necessário compreender o contexto das políticas para a educação infantil, como elas foram idealizadas e conseqüentemente executadas, assim como entender quais as concepções da função política, social e pedagógica (BARBOSA *et al*, 2016) estabelecidas nos documentos oficiais para esta etapa de ensino.

A BNCC é uma política curricular com caráter normativo e não com intuito de neutralizar e hierarquizar a educação infantil, mas sim de contribuir para as particularidades da educação pública e privada dos estados e municípios brasileiros.

Deterei-me agora nas políticas locais, iniciando pelo Referencial Curricular Gaúcho (RCG) que é a política curricular do estado do Rio Grande do Sul.

O RCG, elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), configura-se como uma política norteadora dos currículos com a identidade gaúcha integralizada com a nação.

O estado do Rio Grande do Sul enquanto ente federado estabeleceu um regime de colaboração juntamente com os municípios, bem como com escolas privadas, a fim de delinear o processo de construção do documento gaúcho “unindo esforços, conhecimentos, trajetórias, experiências e otimizando recursos” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 17-18).

A construção do RCG se deu através da participação dos profissionais da educação por meio da plataforma virtual denominada “Referencial Curricular Gaúcho”. A ferramenta virtual viabilizou duas consultas públicas aos profissionais da educação do Rio Grande do Sul sistematizadas juntamente com o SEDUC e UNDIME, como já foi mencionado no parágrafo anterior. Por fim, a Conferência Estadual, realizada na capital do Rio Grande do Sul, validou o documento construído de forma colaborativa e coletiva no ano de 2019 para as escolas gaúchas (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Diante disso, em consonância entre a BNCC e o RCG surge o Documento Orientador Municipal (DOM) Território Jaguarão construído “a várias mãos” e homologado pelo Conselho Municipal de Educação em junho de 2020.

O DOM tem como principal objetivo conduzir o conjunto de aprendizagens essenciais para as crianças e determinar as diretrizes que orientarão a organização na construção e reelaboração de seus currículos, Projetos Político-Pedagógicos, Planos de Estudos e demais documentos das escolas (JAGUARÃO, 2020).

Conforme Sacristán (1998, p. 107), “a política sobre o currículo é um condicionamento da realidade da prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo”,

haja vista que o DOM como política curricular local é importantíssimo para o avanço da qualidade da educação municipal jaguarense.

A construção do Documento Orientador Municipal – território de Jaguarão RS sucedeu de um processo coletivo e democrático, que

[...] oportunizou protagonismo de diversos atores: docentes, membros da Secretaria Municipal da Educação, escolas e suas comunidades representadas por pais e alunos do município (rede pública e privada), a Universidade Federal do Pampa, sociedade civil e o Conselho Municipal de Educação (JAGUARÃO, 2020, p. 14-15).

Desse modo, o DOM foi desenvolvido ao longo de encontros e formações dos professores do município e também comissões e parcerias com a Unipampa. No local dos encontros, os professores eram divididos por etapas de ensino e debatiam e subsidiavam as ações e os objetivos necessários para cada faixa etária. Outro meio que a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) utilizou para potencializar as contribuições foi a criação de formulário online, pois facilitaria que a comunidade escolar contribuísse para elaboração das metas. Com isso, a SMED compilou e organizou todas as informações necessárias para o documento e o entregou para o Conselho Municipal de Educação, que foi aprovado em julho de 2020.

Barbosa *et al* (2016, p. 24) afirmam que as políticas curriculares não servem para imobilizar o currículo e sim para

[...] expressar as diversidades regionais, estaduais e municipais de um país imenso como o Brasil, ele é fruto do trabalho coletivo do conjunto de profissionais da instituição educacional, na efetivação de seu projeto pedagógico e, especialmente, da reflexão de cada professor, sendo de fato construído na sua relação atenta e sensível com as crianças, ou seja, o currículo acontece nas práticas escolares cotidianas.

As políticas curriculares norteiam o currículo, porém ele acontece a partir das práticas dentro da instituição escolar. Carvalho (2019, p. 107) aborda que a “rotina é o currículo em ação. Ela é estruturadora da prática pedagógica, carrega a dimensão de organização do espaço e do tempo pedagógico”.

Barbosa (2000, p. 22) ressalta que o currículo enquanto orientação e o currículo enquanto vivências dentro da instituição de educação infantil, “articulam os macros e os micros discursos, estabelecendo uma ligação entre o contexto e os processos internos da produção de saberes”.

Portanto, o debate e reflexões sobre o currículo na EI a partir das instâncias nacionais, estaduais e municipais é imprescindível para garantir os direitos e saberes, o desenvolvimento integral das crianças, bem como a qualidade de ensino.

3.4 Letramento na Educação Infantil

No campo da linguagem, questões sobre como trabalhar leitura, escrita e oralidade na Educação Infantil vêm sendo discutidas há algum tempo. Desse modo, a conclusão para tais questionamentos seria o uso das práticas sociais da leitura e da escrita de maneira significativa, o que Magda Soares denomina letramento.

Diante do exposto, Magda Soares (2012, p. 21) relata que a origem da palavra letramento em nosso país se deu a partir da “mera aquisição da ‘tecnologia’ do ler e escrever à inserção nas práticas sociais da leitura e da escrita”. Parafraseando a autora, é diante desse novo começo no mundo da escrita que se originou a palavra letramento no Brasil, pois o conceito “designa, então, o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES, 2012, p. 50).

Consequentemente, letramento é a vivência das funções sociais que a leitura e a escrita exercem, sem necessariamente saber ler e escrever convencionalmente. Nesse sentido,

[...] letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de que interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita desempenham em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p. 44).

Diante disso, Corsino (2003) também assegura que o letramento é um conceito que tem sido empregado para indicar o estado, a condição ou a qualidade de um indivíduo ou grupo que desempenha práticas sociais de leitura e de escrita. Bem como um processo sócio-histórico que aglutina a língua escrita e cultura,

[...] o letramento está diretamente relacionado às práticas de leitura e escrita do grupo em que o indivíduo está inserido, bem como sua difusão e valor social. Porém, as reais condições do letramento dependem não da história da escrita, mas da história da leitura (CORSINO, 2003, p. 95).

Nesse sentido, quando falamos de práticas sociais da leitura e escrita não há como não mencionar Paulo Freire, haja vista que na Educação Infantil devemos promover situações significativas e reflexivas sobre a cultura na qual estão inseridas. Portanto, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9).

Assim sendo, é preciso aproximar as crianças da leitura e da escrita de maneira significativa desde a Educação Infantil, pois o significado é parte intransferível da palavra e de qualquer enunciação. Corsino (2003) salienta que todos os tipos de textos significativos para a criança são enunciações, ou seja,

[...] partem de alguém e se dirigem para alguém. É fundamental que os textos escritos oferecidos às crianças façam sentido para elas e que ler e escrever seja relevante e necessário para as suas vidas. Sendo assim, pergunto: que textos interessam às crianças da Educação Infantil? Que situações de leitura e de escrita vivenciam no seu cotidiano? Que textos circulam no seu meio social? Para que elas precisam ler e escrever? Que “tarefas”, relevantes para as crianças, necessitam da linguagem escrita? Sem conhecer tanto as práticas sociais de leitura e de escrita que as crianças vivenciam, quanto os seus interesses como é possível tornar a leitura e a escrita significativas para elas? (CORSINO, 2003, p. 93)

Para tanto, ao incentivar essas ações na Educação Infantil, a professora estará contribuindo para que as crianças, ao longo desta etapa da Educação Básica, compreendam significativamente os usos dessas

competências culturais, aprendendo de maneira prazerosa os usos da leitura e da escrita. De acordo com Coelho (2010, p. 84)

Para que o processo de letramento ocorra, é preciso, portanto, levar em consideração a cultura em que a criança está inserida, adequando-a aos conteúdos a serem trabalhados, às produções de diferentes gêneros textuais e à sua utilização social, tendo como estratégia uma linguagem interativa, criativa e descobridora, abandonando os métodos repetitivos e descontextualizados.

Paulo Freire (1996, p. 139) complementa tal concepção ao declarar que

[...] respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento.

Brandão e Leal (2011) apresentam dois eixos de trabalho que permeiam essa etapa, os quais são: *Apropriação de Sistema de Escrita Alfabética e Letramento*. As autoras caracterizam estes eixos da seguinte forma:

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - atividades que promovam a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica. Letramento surge através de atividades que promovam aprendizagens sobre diferentes gêneros discursivos orais e escritos que circulam socialmente e suas características (finalidades, conteúdos, estilo e composição próprios, suportes, destinatários e esferas de circulação) (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 23-24).

Conforme o exposto, as autoras, assim como Magda Soares, consideram que na Educação Infantil esses eixos são interdependentes, pois entendem que, desde cedo, os alunos podem ser inseridos em algumas ações das práticas sociais em que a leitura e a escrita estão presentes. Assim, seria também papel da professora oportunizar situações de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética na perspectiva do letramento na primeira etapa da educação básica.

É importante salientar que não é intenção desse projeto comparar de modo aprofundado letramento e alfabetização, já que ambos possuem significados diferentes, segundo Soares (2012), mas são processos

indissociáveis. Também não é objetivo propor uma alfabetização sistemática na Educação Infantil, mesmo sabendo que as vivências reflexivas de práticas de letramento podem suscitar o desenvolvimento da construção da escrita em crianças da educação infantil.

Morais e Silva (2011) defendem que as habilidades de brincar com os sons das palavras de maneira lúdica e espontânea na EI, mas sem que isso seja treino de segmentação de fonemas, pois “as crianças pequenas gostam de brincar com as palavras e de envolver-se em tarefas lúdicas que exploram, por exemplo, rimas e aliterações” (MORAIS; SILVA, 2011, p. 78).

É importante que as crianças reflitam sobre os sons, bem como tenham contato com as práticas significativas de leitura e produção de textos de maneira paralela, sem que estas ações sejam um fardo para as mesmas.

De acordo com Magda Soares (2012, p.47),

[...] alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever, enquanto, letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Apesar de os conceitos acima expressarem significados diferentes em relação as suas finalidades e estratégias, a autora afirma que eles são processos interdependentes, pois para um ocorrer de maneira efetiva precisa ser desenvolvido em conjunto com o outro.

Contudo, as autoras Brandão e Leal (2011, 30) nos trazem a leitura e a escrita enquanto práticas sociais que não devem ser tratadas isoladamente do currículo da educação infantil. Mas, sim, que devem estas inseridos nos "projetos de trabalho em que as crianças estão envolvidas, bem como, entrar nas atividades de sua rotina no ambiente educativo, de modo a não quebrar o significado assumido por essas ferramentas em nossa cultura" de maneira dialógica e humanizadora.

4 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Neste capítulo, iremos apresentar os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o desenvolvimento deste trabalho, que é de caráter qualitativo e tem ênfase na metodologia da pesquisa-ação. De acordo com o pesquisador Michel Thiollent (2011, p. 21), pesquisa-ação é

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Optou-se por essa metodologia por condizer de maneira mais efetiva às exigências do grupo e também com as problemáticas da pesquisa, na qual pesquisadores e pesquisados compreendem e resolvem um “problema” de maneira coletiva.

Na mesma linha, Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) salientam o caráter coletivo que essa metodologia possui, frisando o papel ativo de todos os envolvidos no processo. Ou seja, pesquisadores e participantes agem juntos para compreender e discutir os problemas de pesquisa, pois

A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar os sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016, p. 4).

Para tanto, Tripp (2005, p. 446) discorre que a pesquisa-ação educacional é uma importante estratégia

[...] para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 21) elucida que toda a pesquisa-ação é do tipo participativa, pois “uma pesquisa pode ser qualificada

de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”.

4.1 Caracterização da pesquisa

Tema

Políticas Curriculares e Letramento na Educação Infantil.

Problema

De que forma as políticas curriculares impactam e potencializam as práticas de letramento na sala de aula da educação infantil?

Objetivos

Geral:

- Analisar de que forma a implementação das políticas curriculares para Educação Infantil impacta e/ou é impactada pelas práticas e concepções docentes acerca do letramento.

Específicos:

- Compreender as percepções das docentes de Educação Infantil a respeito das vivências de letramento através das respostas das cartas pedagógicas.
- Proporcionar a reflexão e sistematização a respeito das práticas inovadoras de letramento no currículo da Educação Infantil com as docentes.
- Refletir o que as políticas curriculares discutem sobre o trabalho com a leitura e a escrita na EI.
- Proporcionar um espaço de diálogo para que as docentes possam recriar as suas práticas através da reflexão sobre as mesmas, resignificando suas vivências.

Justificativa

Tendo em vista a criança como sujeito de direitos e as discussões e formações acerca das políticas locais, resolvi me dedicar a compreender as

vivências existentes dentro do espaço escolar ampliando a reflexão sobre o currículo enquanto prática pedagógica e promovendo novas intencionalidades pedagógicas através das práticas sociais da leitura e da escrita.

Presenciei parte do processo da construção da política curricular local e vi como foi ela pensada de maneira colaborativa, levando em consideração o direito à educação da criança, colocando-a como centro do processo educativo.

Contudo, sendo professora de educação infantil, estando no “chão” da escola, onde o currículo acontece de fato, percebi a importância de refletir sobre as estruturas curriculares e de como elas orientam e impactam as práticas escolares sem engessar o processo educativo e/ou o transformando em conteudista.

Paulatinamente, através das respostas das cartas das educadoras pude perceber que todas são muito empenhadas e preocupadas com o momento do planejamento, dedicando-se ao tratar da escolha das atividades e com a aprendizagem das crianças. Porém, sabe-se que nem sempre há tempo para refletir sobre as práticas pedagógicas.

Desta forma, essa pesquisa torna-se necessária para que as professoras de Educação Infantil possam refletir e compartilhar coletivamente os impactos das políticas curriculares sobre as suas práxis.

Com isso, Paulo Freire (2000, p. 16) nos provoca e nos mostra a importância de refletir sobre a educação, pois acredita que

Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me preparo ou me torno apto a assumir este risco que me desafia agora e a que devo responder.

Desse modo, para que tais ações se consolidem dentro das instituições de educação infantil, destaco a importância de ter profissionais comprometidos com a primeira etapa da educação básica e que percebem a importância de refletir e reinventar a sua própria “prática pedagógica enquanto tradução de currículo” (CARVALHO, 2019) visando à ampliação do contato das crianças no mundo da leitura e da escrita.

4.1.2 Instrumentos

Contudo, a prática nos ensina muito. Aprendi que há um poder intrínseco nesta forma de escrever. Pela sua simplicidade, as pessoas se dispõem mais facilmente e se desafiam a colocar em texto suas reflexões, suas ideias (DICKMANN, 2020, p. 37-38).

A Carta Pedagógica é um gênero discursivo praticado pelo grande mestre Paulo Freire, na qual era “uma das formas de comunicação que tanto gostava de utilizar” (FREIRE, Ana 2000, p. 8) haja vista que ele adorava se expressar através de seus registros. Assim, a carta pedagógica possui uma ação dialógica sobre a temática que o autor ou autora quer provocar em quem a recebe.

A partir disso, Ivanio Dickmann (2020, p. 41) nos provoca ao promover a seguinte questão: “Qual a diferença de uma carta pedagógica para outras cartas em geral?”. De acordo com o autor, “A resposta é que a carta pedagógica tem dois elementos que uma missiva convencional não tem, a saber: deseja produzir conhecimento e tem uma postura política” (DICKMANN, 2020, p. 41).

Com isso, a intencionalidade da carta pedagógica vai mais além do que apenas um meio de comunicação, pois assim como Paulo e Dickmann apontam (2020, p. 25) “as Cartas Pedagógicas, mais que ferramenta de comunicação, são um convite a uma pedagogia engajada ética e politicamente”.

De igual modo, Freitas (2019, p. 61) apresenta dois critérios próprios que constituem essa modalidade de escrita, pois

Sendo uma carta, deve apresentar os elementos próprios deste gênero de escrita: data, destinatário, remetente, saudação inicial e final, além de empregar a primeira pessoa, com a intenção de comunicar-se, com diferentes finalidades. Por ser pedagógica, a escrita apresenta com clareza a finalidade que se propõe.

Paraphrasing Assis (2020, p. 70), a carta pedagógica é “um gênero que se destina a compartilhar práxis, a aproximar o autor do leitor, destinado a quem se encontra na função de educar e ensinar”.

Como já foi dito anteriormente, as cartas podem ter diferentes finalidades, porém, diante da intenção de refletir sobre a “práxis”³, esse gênero (trans)formou-se no meu instrumento metodológico de pesquisa. Isto porque, conforme Vieira (2008, p.71),

[...] referir-se as cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade.

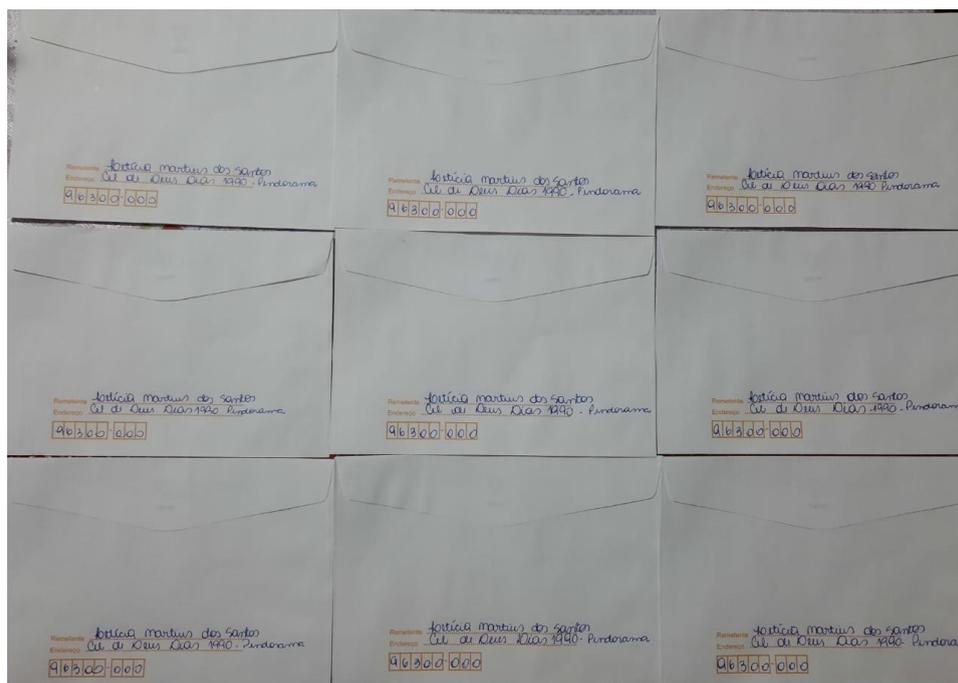
Ivanio Dickman (2020, p. 48) salienta que “as cartas pedagógicas estão encharcadas dessa máxima freireana, pois são incentivadoras da produção de conhecimento com base no cotidiano de quem escreve”. De igual modo, “as cartas pedagógicas têm duas potências, identificadas pelo professor Jaime José Zitkoski, que se expressam na capacidade de atingir as pessoas nos aspectos lógicos/racionais e de tocar o coração das pessoas” (DICKMANN, 2020, p. 45).

Acreditando no impacto dessa potência, a partir do exposto acima, destaco que as cartas pedagógicas se tornaram meu instrumento metodológico para compreender de que forma a implementação das políticas curriculares para Educação Infantil impacta e/ou é impactada pelas práticas e concepções docentes acerca do letramento na cidade de Jaguarão/RS.

Uma das características da carta pedagógica é que ela seja endereçada a alguém, portanto, foram enviadas nove cartas para as professoras das escolas municipais da primeira etapa da educação básica. O intuito foi refletir quais as percepções destas profissionais a respeito do trabalho desenvolvido com o letramento na educação infantil no município de Jaguarão a partir das estruturas curriculares.

³ “É uma síntese entre teoria, palavra e ação” (ROSSATO, 2008, p. 331).

Figura 1 - CARTAS ENVIADAS



Fonte: Dados da Pesquisadora

Com isso, as cartas pedagógicas promovem uma intencionalidade instigante e desafiadora convidando as professoras da rede municipal ao diálogo que traz rigor com amorosidade. Paulatinamente, Freitas (2019, p. 61) suscita que

Além disso, é importante levar em conta que uma Carta Pedagógica tem como intencionalidade promover o diálogo e incentivar a escrita. Para tanto, apresentação de questionamentos para suscitar a reflexão e a sugestão de encaminhamentos pode ser uma boa alternativa para a promoção do diálogo.

Assim sendo, “a carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito” (VIEIRA, 2008, p.71). Isto porque, ao enviar uma carta pedagógica, ansiamos por uma resposta para que a “*boniteza*” do processo aconteça, estabelecendo novas vivências dialógicas permeadas de amorosidade e rigorosidade metódica.

Como minha pesquisa é de cunho qualitativo, me debrucei a partir da análise textual discursiva para explorar as cartas pedagógicas como recurso metodológico, haja vista que “a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação” (MORAES, 2003, p. 191)

Ainda nas palavras de Moraes (2003, p. 193)

[...] a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise.

A análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado corpus. Contudo, o corpus da análise textual, ou seja, sua “matéria-prima é constituída essencialmente de produções textuais” (MORAES, 2003, p. 194).

Deste modo, o corpus da minha investigação serão as respostas das cartas pedagógicas que as professoras de EI me enviaram mediante a minha provocação sobre as problemáticas da pesquisa.

E para melhor empreender esta primeira abordagem cíclica de análise, explicitarei os elementos principais: “Desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captando o novo emergente” (MORAES, 2009, p. 191).

A primeira parte do ciclo de análise é a desmontagem de textos “também conhecido como processo de unitarização”. Após o recebimento das cartas, iniciei o procedimento acima, analisando detalhadamente cada produção textual, desmontando-as em unidades e destacando as suas semelhanças e divergências. Após desconstruir o corpus, me detive em construir as “unidades de análise. [...] As unidades de análise são sempre definidas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa” (MORAES, 2003, p. 195).

Com isso, após a desordem são construídas novas compreensões, nas quais denominamos a segunda abordagem, que é o estabelecimento de

relações. Ou seja, é um “processo denominado de categorização” (MORAES, 2003, p. 191).

Paulatinamente, a “categorização, além de reunir elementos semelhantes , também implica nomear e definir categorias , cada vez com maior precisão , na medida em que serão construídas (MORAES, 2003, p. 197).

Nesse sentido, elenquei três categorias a partir da fragmentação do corpus inicial, ou seja, realizei a “produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese” (MORAES, 2003, p. 201).

E, para finalizar, a última etapa do processo surge a partir das categorias mencionadas acima, pois, como aborda Moraes (2003, p. 197), “no seu conjunto, as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que a análise pretende escrever”.

Portanto, “essa abordagem de análise pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina” (MORAES, 2003, p. 209).

4.1.3 Participantes

As participantes da pesquisa são professoras de educação infantil da rede municipal de Jaguarão, que atuam desde a “Creche I ao Pré 3” (JAGUARÃO, 2014).

Como quero investigar as práticas pedagógicas diante do currículo prescrito na educação infantil municipal, enviei nove cartas pedagógicas para nove professoras, tendo como critérios contemplar todas as escolas do município e abranger todas as faixas etárias da primeira etapa da educação básica.

É importante destacar que, das nove cartas pedagógicas enviadas, recebi o retorno de todas.

Figura 2 - CARTAS RECEBIDAS



Fonte: DADOS DA PESQUISADORA

Para tanto, a pesquisa também tem intenção de que as profissionais da educação atuantes na sala de aula possam se sentir pesquisadoras, pois as cartas pedagógicas permitem tal ação através de amorosidade e rigorosidade metódica. Paulo Freire (1996, p. 32) destacava que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro”.

Para uma melhor compreensão do leitor diante das análises, será apresentada uma tabela trazendo características de cada uma das professoras participantes.

Quadro 2 - Dados das Professoras

Nomenclatura utilizada na Pesquisa	Formação Acadêmica	Tempo de experiência na E.I. do município

Professora A	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Educação de Jovens e Adultos Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestranda em Educação	1 Ano e 5 meses.
Professora B	Magistério Licenciatura em Pedagogia Especialização em Educação Especial e Inclusiva Especialização em Gestão Escolar.	8 anos
Professora C	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Educação Infantil	1 Ano e 5 meses.
Professora D	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Institucional	15 anos

Professora E	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	8 anos
Professora F	Especialização em Pedagogia Gestora com ênfase em : Administração e Especialização em Supervisão e Orientação Escolar	10 anos
Professora G	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar: Supervisão e Orientação	6 anos
Professora H	Licenciatura em Pedagogia e Mestre em Educação.	7 anos
Professora I	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional Mestrado profissional em Educação	Atuou em 2014 5 meses – 2020

Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora (2020).

4.2 Diagnóstico

Nesta subseção, irei evidenciar as análises das nove cartas pedagógicas das professoras municipais de educação infantil de Jaguarão. Com isso, destacarei o passo a passo do processo para melhor detalhar a análise textual qualitativa, na qual me debrucei para construir novos significados.

Nesse sentido, Moraes (2003, p. 192) salienta que “os materiais textuais constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados”. A primeira etapa é a desmontagem dos textos a partir do corpus da pesquisa que são as nove cartas pedagógicas já mencionadas. Com isso, a próxima ação para o início de novas produções é a categorização, na qual o trabalho “é estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias” (MORAES, 2003, p. 201).

Deste modo, me detive em criar as categorias com base nas semelhanças e diferenças que elenquei na fragmentação do corpus inculcando as informações com a teoria prescrita na pesquisa, bem como, com o pensamento de Paulo Freire. Com isso, as categorias criadas foram: Os Quefazeres Docentes na Educação Infantil na perspectiva do letramento; A prática Coletiva para Construção de Conhecimento diante das Políticas Curriculares; e a Brincadeira enquanto Vivências do Currículo.

Portanto, a partir dos dois elementos descritos acima, será construído o metatexto (elemento inicial da intervenção) expressando meu olhar enquanto pesquisadora diante dos novos significados (MORAES, 2003).

4.2.1 Os Quefazeres Docentes na Educação Infantil na perspectiva do letramento.

Nesta subseção, quero evidenciar, pelas perspectivas das professoras, a “materialização” do currículo diante do letramento através das práticas pedagógicas encontradas nos trechos das cartas pedagógicas.

A motivação para a criação desta categoria de análise se deu através de inspiração freireana para elucidar a interlocução entre teoria e prática de maneira crítica e reflexiva.

Diante disso, elenco a expressão “*Quefazer*”, na qual Paulo Freire utiliza em suas obras e que, segundo Zitkosk e Streck (2008, p. 339), “representa uma variação de outros mais conhecidos práxis e ação-reflexão”. Ou seja, utilizo essa expressão para evidenciar a análise das práticas reflexivas de letramento das professoras dentro das salas de aula.

Desse modo, há um dado importante encontrado nas cartas pedagógicas que precisa ser ressaltado nesta subseção diante da perspectiva de letramento, pois, para minha surpresa, todas as respostas das cartas superaram a perspectiva de escolarização precoce na educação infantil. Isto é, não trabalham a leitura e a escrita por meio de numerosos exercícios de prontidão e memorizações “das associações som-grafia para ser alfabetizada” (BRANDÃO; LEAL, 2011, p. 16).

A partir disso, não é intenção desta pesquisa afirmar que a criança na educação infantil não possa ser alfabetizada, pelo contrário, pois as autoras Brandão e Leal (2011, p. 24) afirmam que “é papel da professora, ao longo dessa etapa, planejar atividades que contribuam para a alfabetização na perspectiva do letramento”.

Para complementar, trago aqui o excerto da professora **H** que trata exatamente sobre o letramento enquanto prática social e não apenas como exercícios de repetições.

Quadro 3 - Excerto da carta da professora H

Vejo que muitas confusões ainda acontecem principalmente no âmbito da educação infantil. Inserir a criança desde bebê no universo letrado não é dispô-la a repetições de “escrita” das letras e também não é somente deixá-la manusear livros. Percebo muitas confusões conceituais quando observo práticas efetivas de letramento, por vezes defendidas por alguns colegas não passam de repetições de ações sem sentido para a criança.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Nesse sentido, trago um excerto da carta da professora **A** perspectiva que relata as práticas sociais que permeiam sua prática.

Quadro 4 - Excerto da carta da professora A

Realizar atividades de leitura tais como, a hora do conto, sacola da leitura ou o contador de histórias. Procuo realizar também a apresentação de diferentes gêneros textuais como jornal, revista, história em quadrinhos, folder, receitas (tanto a leitura quanto a escrita) além de recursos como jogos, calendários e chamadinha.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

A professora **A** segue a linha das autoras Brandão e Leal (2011, p. 7-8) que argumentam “em favor da possibilidade que crianças menores de seis anos ampliem suas habilidades de uso da linguagem escrita nas situações de seu cotidiano”.

De igual modo, a professora **C** também possui a mesma perspectiva da docente anterior, mas acrescenta a concepção de leitura de mundo diante da perspectiva do letramento. No excerto abaixo ela relata que:

Quadro 5 - Excerto da carta da professora C

O letramento na educação infantil deve ocorrer desde o momento em que a criança entra em contato com a língua oral e escrita. Para que isso ocorra, é preciso estimular a participação ativa das crianças ao conhecer múltiplas linguagens no processo de construção da leitura e escrita do seu mundo.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Com isso, fica evidente o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 139) ao empreender que

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento.

A professora **C** também empreende em sua escrita sua concepção de educação a partir da construção de conhecimentos junto aos seus alunos, no excerto abaixo ela conclui que

Quadro 6 - Excerto da carta da professora C

O educando deve ser considerado como um sujeito ativo no seu processo de conhecimento. No meu ponto de vista o letramento entra na vida da criança desde o primeiro momento com a linguagem escrita e oral percebendo sua função.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Madalena Freire (1983, p. 15) destaca que

se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo e sim, uma relação dinâmica e prazerosa de conhecer o mundo.

A professora H oportuniza tal questão ao abordar que

Quadro 7 - Excerto da carta da professora H

As crianças devem ser estimuladas a participar ativamente da construção de suas aprendizagens. Dar liberdade para que se expressem oral e artisticamente através das múltiplas linguagens. Vejo como imprescindível adotar a prática de letramento a partir destes recursos no dia a dia das crianças na primeira etapa da Educação Básica.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

As autoras Brandão e Rosa (2011) ressaltam que as práticas pedagógicas na educação infantil podem sim integrar letramento e alfabetização, porém

Sem adotar uma perspectiva comumente chamada “conteudista” nem pretender reduzir o trabalho pedagógico nessa etapa à linguagem escrita, no debate nacional sobre o currículo na Educação Infantil, somos favoráveis à promoção de práticas de leitura e de produção escrita pautadas por objetivos claros de ensino e de aprendizagem, entendendo tal alternativa como uma oportunidade de acesso e inserção das crianças na cultura letrada (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 8).

Nesse sentido, a professora **D** destaca a partir do seu registro na carta, que a política curricular nacional age em caráter normativo para a realização das suas práticas no campo da linguagem.

Quadro 8 - Excerto da carta da professora D

Contamos com instrumentos que norteiam nosso trabalho, como a BNCC, que tem campos de experiência e objetivos direcionados para a faixa etária específica, como também ferramentas que auxiliam na hora de planejar para nossos pequenos. Ficamos mais seguros com aporte teórico para realizar planejamentos com qualidade adaptando às necessidades dos nossos alunos.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Paulatinamente, Carvalho (2019, p. 151) aponta que a prática pedagógica docente-discente, que materializa o currículo, resulta da articulação de suas relações com seus pares, com as crianças e com os documentos. Sendo assim, a partir das análises dos *quefazeres* das professoras participantes, é possível identificar que as políticas curriculares do nível macro ao micro potencializam sim as práticas de letramento na educação infantil.

A vista disso, passo a situar a segunda categoria que foi pensada na centralidade do currículo enquanto prática coletiva, pois o currículo local foi construído e discutido de maneira colaborativa tendo a criança como centro do processo educativo.

4.2.2 A Prática Coletiva para Construção de Conhecimento diante das Políticas Curriculares

Em todas as cartas, as professoras destacaram que o processo de construção da política curricular local se deu de maneira colaborativa e democrática, enxergando o currículo enquanto práxis e priorizando a construção do conhecimento.

Diante de tantos indícios e de trechos que expressavam a mesma opinião acerca da prática coletiva, elenquei tal evidência como categoria de análise, tendo em vista que Paulo Freire, em suas obras, refletia sobre a importância da prática democrática diante da construção do conhecimento.

Nas palavras de Paulo Freire (2000, p. 24)

A reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático.

Nesse sentido, é a prática coletiva para construção do currículo que permite aos alunos a construção do conhecimento teórico-crítico refletindo sobre suas vivências, perspectiva essa percebida através das análises das cartas. Para tanto, Barbosa *et al* (2009, p. 50) destacava que

[...] o currículo nas crianças e em suas relações é concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura.

Nesse sentido, a professora **D** comenta em seu excerto que

Quadro 9 - Excerto da carta da professora D

Agora também temos o DOM, um documento que contou com a participação dos professores, trazendo experiências, esse documento ajuda a trazer a realidade regional para nossas aulas.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Com isso, Sobral e Lopes (2011, p. 631) abordam que

O currículo se constitui nesse diálogo entre o documento que orienta a prática e a prática que mobiliza a (re) elaboração do documento num processo contínuo de reflexão e ação.

A professora **E** destaca a forma coletiva que se deu a construção da nossa política curricular local, bem como ela irá colaborar também para os

projetos políticos pedagógicos que vão orientar o “currículo vivo” dentro da instituição escolar respeitando e elencando suas culturas e necessidades dos alunos, evidenciando a preocupação da criança ser o centro do processo educativo.

Quadro 10 - Excerto da carta da professora E

Atualmente temos o DOM que foi elaborado em conjunto com os professores da rede, assim como PPPs que são elaborados por cada escola abrangendo as necessidades de cada escola, na comunidade que está inserido.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Com isso, Sobral e Lopes (2011, p. 628) discutem tais questões quanto à participação e colaboração dos sujeitos diante das discussões acerca do currículo, pois

[...] a participação ativa nos processos de elaboração e desenvolvimento de um currículo para educação infantil pode converter-se em fator de profissionalização docente, o que envolve, entre outros determinantes, a elaboração de saberes específicos para que os professores atuem como partícipes efetivos dos debates legal, teórico e prático que sustentam a implementação e atualização de propostas pedagógicas.

Na mesma linha Barbosa e Richter (2018) elencam que o processo de construção do currículo gera reflexão frente às escolhas dos docentes e reafirmam as concepções que eles possuem diante da sua elaboração. Ou seja,

A elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação e de mundo, de saberes e de conhecimentos, de infância e de criança, reorientando opções educacionais que dizem respeito tanto ao compromisso com a transmissão do mundo quanto com a ação de nele instaurar novos começos. Ou seja, tanto ao direito das crianças à educação quanto seu direito de viver o tempo estendido da infância. Opções sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade e complexidade que é “estar junto” no mundo (BARBOSA; RICHTER, 2018, p. 63).

A professora **A** destaca que

Quadro 11 - Excerto da carta da professora A

O currículo no município é baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Regimento Curricular Gaúcho (RCG) sendo que a partir destes foi criado o Documento Orientador Municipal (DOM). Noto aqui no município para que o currículo tenha aplicabilidade depende do empenho e dedicação de cada professor.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

A professora **C** também elenca tais especificidades em seu diálogo:

Quadro 12 - Excerto da carta da professora C

As estruturas curriculares tem sido pensadas de forma muito positiva e abrangente, pois a intenção é construir um futuro educacional melhor para nossa cidade e todos nós somos protagonistas desse futuro trabalhando de forma integrada e colaborativa.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Menezes e Santiago (2010, p. 399) salientam que, para a abrangência e participação de todos para transformar a realidade, é preciso utilizar a ação dialógica na construção do currículo. Portanto,

O diálogo não é um mero pensamento expresso, é práxis, a ação transformadora no mundo e do mundo [...] Não acontece apenas quando há encontro na sala de aula ou em uma situação pedagógica, mas em torno do objeto de conhecimento que vai dialogar com os estudantes.

Ainda nas palavras da professora **C** ela contribui falando sobre o papel das estruturas curriculares enquanto caráter normativo para as práticas pedagógicas dentro das salas de aula, porém para que tais se concretizem no chão da escola, as relações no interior da instituição têm de estarem integradas.

Quadro 13 - Excerto da carta da professora C

Esses documentos irão nortear o nosso trabalho no dia a dia em sala de aula, o que sem dúvida nos dá um aporte maior. Só que não basta saber que esses documentos existem, eles devem ser colocados em prática no cotidiano escolar.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Lopes e Sobral (2011) destacam tais evidências mencionadas ao anunciar que a “materialização” do currículo se dá através das vivências entre os pares, principalmente entre professor/aluno. Dessa forma,

Entendemos que para elaborar – e, sobretudo, vivenciar – uma proposta curricular em que os professores atuem como sujeitos, não apenas como meros observadores e/ou executores passivos, lhes é requerido saberes próprios sem os quais eles não têm condições de, verdadeiramente, participar ativamente da construção e materialização de uma proposta (SOBRAL; LOPES, 2011, p. 628-629).

Nesse sentido, a professora E dialoga no excerto abaixo sobre a importância do município, enquanto ente federado, orientar a prática educativa diante de suas políticas curriculares, respeitando e dialogando suas particularidades e promovendo, assim, o currículo vivido dentro do ambiente escolar.

Quadro 14 - Excerto da carta da professora E

Acredito que Jaguarão está sim no caminho certo, ajustando-se as reais necessidades de cada fase da educação básica, buscando orientar os professores os documentos e diretrizes orientadoras, para que cada escola dentro da sua realidade e das suas necessidades busquem os mesmos objetivos.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Com isso, as intencionalidades pedagógicas vivenciadas dentro do âmbito escolar se conectam do nível macro ao micro, revelando o currículo “vivido”. Para melhor entendimento, Carvalho (2019, p. 39) explica que

[...] a intencionalidade do trabalho docente em forma de atividades vivenciadas com as crianças a partir do pressuposto de que há uma

conexão entre as políticas educacionais e as propostas curriculares vividas na escola. Nesse movimento, os professores recebem e ressignificam o currículo prescrito, tomando-o como ato coletivo a partir da relação docente-discente.

Ainda na mesma linha, Carvalho (2019, p. 58) menciona que

[...] o currículo está vivo, em movimento e o movimento do currículo são as relações que se estabelecem entre professor (a) e conhecimento, entre professor (a) e alunos (as), entre professor (a) e professor (a), traduzido na rotina vivida, no dia a dia da instituição.

4.2.3 A Brincadeira enquanto Vivências do Currículo

A partir das análises das cartas das professoras, tive a grata surpresa de perceber e refletir que elas consideram a criança como um “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia construindo sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2009, p. 12).

Com isso, através da ação dialógica com as cartas pedagógicas, compreendi que as docentes possuem entendimento da criança como centro do processo para a construção do currículo. Consequentemente, as profissionais apreendem o currículo como um conjunto de práticas, mas não quaisquer práticas, e, sim, um conjunto que permite promover as aprendizagens dos alunos no sentido de acolher as suas vivências e culturas agindo na potencialização de seus conhecimentos.

A perpetuação do lúdico não foi abordada especificamente nas cartas pedagógicas, porém, é inquestionável a percepção das professoras diante das brincadeiras enquanto vivências e produção cultural na EI.

Dessa forma, a ludicidade ganha dimensão a partir das práticas pedagógicas elencadas pelas docentes mostrando que houve aproximações com as políticas nacionais e locais voltadas para a educação infantil referente às concepções, estruturas e princípios.

Diante disso, elenco a brincadeira enquanto vivência de currículos como categoria de análise, pois, a partir das percepções das docentes, é possível perceber que elas detêm entendimento sobre criança e infância conforme as políticas curriculares delineiam ao propiciar a brincadeira enquanto eixo estruturante da sua prática pedagógica.

Nas palavras de Barbosa *et al* (2016, p. 17) também fica claro que a criança é o centro do processo educativo com seus saberes e vivências

As políticas, as instituições e, em última instância, os professores precisam lhes garantir práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico de que elas têm o direito de se apropriar. Para que isso de fato aconteça, isto é, para que as aprendizagens e, portanto, o desenvolvimento integral das crianças ocorra, é preciso que haja o conhecimento das crianças e a escuta de suas curiosidades, interesses e desejos.

Para melhor compreender minha análise, trago o excerto da professora **C**, a qual reforça a que as atividades realizadas com as crianças têm de serem prazerosas e significativas.

Quadro 15 - Excerto da carta da professora C

As minhas atividades são pensadas e decididas primeiramente fazendo uma avaliação diagnóstica da turma, pois acredito que dessa maneira a educação se torna mais prazerosa e instigante.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Com isso, a professora produz e organiza suas intencionalidades dialogando com a turma, de modo que suas ações despertem o desejo de aprender e/ou reproduzir saberes e culturas despertando a curiosidade das crianças. Isto porque “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilhação do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1996, p. 88).

O DOM, enquanto política curricular local, também empreende tal concepção, tendo a criança como sujeito do processo educativo afirmando que “as situações planejadas devem promover interações e brincadeiras (eixos estruturantes) resultando numa prática pedagógica repleta de intencionalidade educativa” (JAGUARÃO, 2020, p. 32).

Na mesma linha Lopes (2018, p. 40) aponta

Outra consideração importante no que diz respeito a criança é o brincar. O lúdico desempenha um importante artefato no processo de simbolização e aprendizagem da criança. Através da fantasia e

da imaginação a criança vai adquirindo maturidade para desenvolver suas aprendizagens.

A professora I frisa a importância do lúdico nas vivências da leitura e da escrita:

Quadro 16 - Excerto da carta da professora I

Utilizo o letramento de forma lúdica e espontânea adequando às demandas sociais da leitura e escrita.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Ao refletir sobre os registros das professoras é perceptível que as docentes garantem as proposições da cultura escrita de maneira significativa e lúdica nas suas práticas. Com isso, nas palavras de Brandão e Leal (2011, p. 21) “sejam garantidas situações de convívio com a escrita, sem, no entanto, tornar tais vivências um fardo para as crianças”.

Tal concepção também é empreendida no Documento Orientador Municipal (JAGUARÃO, 2020, p. 20) estabelecendo que as práticas pedagógicas na EI precisem estar “produzindo sentido à aprendizagem dos educandos”.

Por conseguinte, na mesma linha da professora anterior, a educadora F ressalta em seu diálogo, que a ludicidade oportuniza um caráter de qualidade para as aprendizagens da leitura e da escrita.

Quadro 17 - Excerto da carta da professora F

Por meio de jogos didáticos e brincadeiras o letramento vai sendo inserido para que se alcance um aprendizado de qualidade e não quantidade.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Nesse sentido, Barbosa *et al* (2009) evidenciam que o currículo para a Educação Infantil precisa ter um lugar para o lúdico, haja vista que é partir dessa representação cultural que as crianças criam e reproduzem aprendizagens.

Nesse currículo há lugar para a ludicidade, tempo para a construção de cultura de pares, pois as crianças criam conhecimento quando brincam sozinhas, ou quando interagem com outras crianças a mesma idade, maiores ou menores – em grupos. Nessa concepção de currículo, o professor tem um repertório amplo de brincadeiras e, ao ensiná-las, propicia acesso aos conhecimentos ou às denominações científicas. Nada melhor que a dimensão lúdica para se defrontar com situações físicas ou matemáticas, nada como a leitura, o teatro, o desenho para aprender a ler e a escrever (BARBOSA *et al.*, 2009, p. 51).

A professora **B** salienta no excerto abaixo a importância da utilização de diversos materiais na instituição escolar para estimular as diversas aprendizagens entre as crianças e seus pares.

Quadro 18 - Excerto da carta da professora B

Na importância da estimulação da leitura, nos diversos materiais como: massa de modelar, dobradura, amassar papel, assim eles desenvolvem a sua coordenação motora e seu equilíbrio.
--

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Dessa maneira, “é lá, na escola de Educação Infantil que devem acontecer os encontros, o deixar criar, o deixar ser, o deixar fazer, as aprendizagens, o lúdico e as experiências criativas próprias da infância” (OLIVEIRA, 2016, p. 32).

As autoras Leal e Silva (2011, p. 54) também empreendem que “se aprendermos a brincar, então é necessário refletirmos também sobre o papel do adulto no desenvolvimento dessa atividade social da infância”.

5 PLANO DE INTERVENÇÃO

A partir das análises textuais das cartas pedagógicas, da composição crítica do referencial teórico conceitual e das reflexões instituídas no grupo de orientação, ficou decidido que a intervenção da minha pesquisa seria realizada em conjunto com minha colega Patricia, que segue a mesma perspectiva de pesquisa que empreendo no trabalho. Essa decisão foi tomada em comum acordo entre nós duas e nossa orientadora.

Um dos motivos de decidirmos uma intervenção coletiva é que uma ação é complementar a outra, enquanto uma pesquisa busca o “pensar”, executar e refletir a ação do letramento no planejamento das professoras, a outra procura avaliar a aprendizagem e o processo das crianças a partir das práticas de letramento. Por este motivo, alguns parágrafos podem acabar se repetindo em ambas as pesquisas.

Outro detalhe importante de ser destacado é que ambas trabalharam com as cartas pedagógicas enquanto instrumento metodológico com as professoras de Educação Infantil de Jaguarão. Com isso, o grupo de participantes acabou se repetindo. Portanto, a ação conjunta também busca otimizar o tempo das educadoras e aproveitar o mesmo espaço para uma troca ainda mais significativa de conhecimentos.

À vista disso, a primeira etapa do plano de intervenção foi a elaboração e envio do metatexto, oriundo da fragmentação e categorização do material textual analisado somente da minha pesquisa. O metatexto será uma nova carta pedagógica para o mesmo grupo de professoras participantes do primeiro momento da pesquisa.

Quadro 19 - Carta síntese às educadoras

Jaguarão, 12 de Fevereiro de 2021.

**Carta Síntese às Educadoras**

“A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 2000, p. 58).



Imagem retirada do link:
https://www.ifsudestemg.edu.br/noticias/riopomba/2020/09/ensino-remoto-emergencial-e-tema-do-rodas-de-conversa-no-mes-de-setembro/@@slideshow_view

Olá, Queridas Colegas!

Como vocês estão? Venho através desta Carta Pedagógica apresentar uma análise textual , ou seja, o metatexto da minha pesquisa, que é basicamente a síntese criada a partir das três categorias de análise que instituí a partir das trocas das cartas pedagógicas, na qual nos transformamos em remetente/destinatário.

Contudo, antes de descrever as minhas compreensões acerca do retorno das cartas, eu gostaria de agradecer a contribuição de cada uma e

evidenciar a admiração que tenho pelo trabalho de extrema qualidade que vocês realizam na educação infantil do nosso município.

Através das cartas é possível destacar que vocês sabem da importância do letramento na educação infantil e que as políticas curriculares contribuem sim para potencializar as práticas de letramento dentro das salas de aula da primeira etapa da educação básica.

Diante disso, gostaria de elencar primeiramente que as respostas das cartas superaram a perspectiva de escolarização precoce na educação infantil, ou seja, vocês não trabalham a leitura e a escrita por meio de numerosos exercícios de prontidão e memorizações “das associações som-grafia para ser alfabetizada”. (BRANDÃO E LEAL, 2011, p. 16)

Diante disso, é nítido que vocês compreendem que o letramento é a vivência das funções sociais que a leitura e a escrita exercem, sem necessariamente saber ler e escrever convencionalmente.

Para melhor contextualizar coloco abaixo um dos excertos de uma das cartas na qual uma das educadoras pontua como envolve seus alunos nas práticas sociais da leitura e da escrita.

Realizar atividades de leitura tais como, a hora do conto, sacola da leitura ou o contador de histórias. Procuro realizar também a apresentação de diferentes gêneros textuais como jornal, revista, história em quadrinhos, folder, receitas (tanto a leitura quanto a escrita) além de recursos como jogos, calendários e chamadinha.

Outro elemento que se destacou nas cartas foi o processo de construção da política curricular local que se deu de maneira colaborativa e democrática enxergando o currículo enquanto práxis, priorizando a construção do conhecimento, bem como os saberes e a cultura dos educandos. Com isso, para melhor empreender esse contexto coloco o excerto abaixo de uma das cartas.

Agora também temos o DOM, um documento que contou com a participação dos professores, trazendo experiências, esse documento ajuda a trazer a realidade regional para nossas aulas.

Além disso, foi ressaltada nas cartas a importância de construir um documento que foi idealizado e discutido “a várias mãos” por educadores que vivem o chão da escola, o que conseqüentemente contribui para a “materialização do currículo” de maneira efetiva.

Algo bastante recorrente nas falas é a percepção das professoras sobre a importância da brincadeira e da ludicidade para a aprendizagem dos alunos, principalmente em relação às práticas de leitura e de escrita.

A ludicidade ganha dimensão a partir das práticas pedagógicas elencadas por vocês nas cartas, mostrando que houve aproximações com as políticas nacionais e locais voltadas para a educação infantil referente às concepções, estruturas e princípios.

Logo abaixo, deixarei o excerto de uma das cartas, na qual é apresentado que acontecem sim dentro das suas de aula as proposições da cultura escrita de maneira significativa e lúdica nas suas práticas o que é mencionado acima.

Utilizo o letramento de forma lúdica e espontânea adequando às demandas sociais da leitura e escrita.

Desta forma, fica evidente que vocês corresponderam de maneira positiva as questões empreendidas na pesquisa e por conta disso, gostaria de convidá-las a participar da minha intervenção que será realizada em conjunto com minha colega Patricia a partir de rodas de diálogos virtuais sobre as temáticas que desenvolvemos.

Nossa intenção não é a de querer “impor” conhecimentos acerca do letramento diante das perspectivas da Política Curricular e da Avaliação, mas sim, de discutir, aprofundar e ressignificar as nossas aprendizagens junto com vocês.

Para tanto, estes encontros ocorrerão semanalmente e visam construir coletivamente elementos que contribuam para a melhora na qualidade de ensino na rede municipal diante da perspectiva das práticas sociais da leitura e da escrita, pois as professoras também se tornarão pesquisadoras, tendo espaço para recriar as suas práticas através da reflexão

sobre as mesmas, ressignificando suas vivências, baseadas no registro reflexivo e no diálogo.

Portanto deixo aqui o meu convite para vocês participarem dos encontros virtuais, pois através das respostas das cartas percebemos que todas são muito empenhadas e preocupadas com momento do planejamento, dedicando-se ao tratar da escolha das atividades e com a aprendizagem das crianças, porém se sabe que nem sempre há tempo para refletir sobre as práticas pedagógicas. E a partir dos encontros virtuais seria uma oportunidade para que vocês, professoras de Educação Infantil, possam refletir e compartilhar coletivamente os impactos das políticas curriculares ao avaliar as suas práxis.

Por fim, gostaria de agradecer a disponibilidade de cada uma de vocês que estiveram conosco desde o início das trocas de cartas e pedir a colaboração das que possam a estar envolvidas a partir deste momento. A Educação Infantil ainda é uma etapa de ensino pouco reconhecida, porém tenho certeza que juntas poderemos mudar esta perspectiva.

Gratidão Gurias... Um abraço carinhoso!

Letícia Martins dos Santos.

Fonte: Material produzido pela pesquisadora.

Nesta carta pedagógica, o conteúdo estabelecido foi um metatexto realizado a partir da análise textual das cartas pedagógicas com meu olhar enquanto pesquisadora. A apresentação da proposta de intervenção contendo os aspectos principais e um convite para as professoras para que juntas possamos refletir e discutir as práticas de letramento contempladas nos planejamentos a partir das políticas curriculares.

Após o envio da carta síntese/metatexto, as pesquisadoras enviaram um Diário de Registro contendo uma carta apresentação explicando o que é um diário de registro, a sua importância em promover a reflexão de educadores e o seu papel na execução da intervenção. Isto porque atua “como um instrumento de reflexão sobre a prática, favorecendo a

documentação da experiência do ensino e criando condições para a pesquisa” (FREITAS; FORSTER, 2016, p. 63).

Quadro 20 - Carta de apresentação

Jaguarão, 24 de Fevereiro de 2021.

O ato de registrar é também uma forma de exercitar a capacidade de observar desafiando nossas certezas e mobilizando a reflexão, ou seja, o registro criticamente exercido representa um legado do pensamento freireano para orientar o permanente exercício de avaliação e reflexão sobre a prática de investigação permanente. (FREITAS e FORSTER, 2016, p. 60)

Queridas colegas!

É com imenso carinho que escrevemos esta carta convite, a fim de demarcar o início de uma trajetória na nossa pesquisa. O caminho percorrido tem sido denso e carregado de incertezas, pois cada passo dado envolve diversas emoções e muitas expectativas. Participar da construção de uma pesquisa não é uma tarefa fácil e com uma pandemia como parte dos acontecimentos torna tudo ainda mais complexo.

Contudo, não podemos deixar de mencionar que são as relações e as trocas que tornam tudo mais prazeroso e um auge de conforto ao longo do ano anterior foi à troca de cartas pedagógicas com cada uma de vocês, que além de proporcionar um grande enriquecimento a nossa pesquisa, possibilitou a percepção de quão gratificante é estar em uma profissão partilhada com tantas mulheres comprometidas com o seu trabalho.

Através das cartas pedagógicas, da contextualização das pesquisas e das reflexões que empreendemos juntamente com a nossa orientadora, consideramos pertinente realizar uma construção coletiva das intervenções, visando um maior enriquecimento das pesquisas e uma otimização do trabalho. Nós duas trabalhamos em busca de contribuir para que a Educação Infantil do nosso município mantenha sempre qualidade e acreditamos que com um trabalho em equipe isto será sempre possível.

Um dos motivos de decidirmos uma intervenção coletiva é que uma ação é complementar a outra, enquanto uma pesquisa busca o “pensar”, executar e refletir a ação do letramento no planejamento das professoras, a

outra procura avaliar a aprendizagem e o processo das crianças a partir das práticas de letramento.

Desta forma, para promover os encontros entre o grande grupo, iremos utilizar a Roda de Diálogo Virtual (Em razão do isolamento social⁴, ocasionado pela situação pandêmica do Covid-19) com as educadoras de E.I do município para discutir e refletir coletivamente os aspectos das vivências de letramento que envolvam os aspectos do currículo e da avaliação.

Nos dois primeiros encontros virtuais, as pesquisadoras irão orientar as educadoras sobre o Diário de Registro, mobilizar as professoras a se sentirem pesquisadoras refletindo e discutindo sobre suas práticas e o letramento é inserido nas práticas pedagógicas.

No terceiro encontro, as pesquisadoras irão retomar as problemáticas de Política Curricular e Avaliação e decidir com as educadoras as próximas temáticas a serem discutidas para o andamento da intervenção. Essa decisão se dará a partir de discussões e avaliações participativas com as professoras seguindo a perspectiva freireana de romper as práticas de educação bancária.

Com isso, estes encontros visam construir coletivamente elementos que contribuam para a melhora na qualidade de ensino na rede municipal, pois as professoras terão espaço para recriar as suas práticas através da reflexão sobre as mesmas, ressignificando suas vivências, baseadas no registro reflexivo e no diálogo

Assim, junto a esta carta de apresentação, deixamos um caderno de registro, para que vocês fiquem a vontade para registrar as observações de cada encontro, fazer anotações, deixar sugestões e avaliar cada encontro.

O diário de registro atua “como um instrumento de reflexão sobre a prática, favorecendo a documentação da experiência do ensino e criando condições para a pesquisa”. (FREITAS e FORSTER, 2016, p. 63). Portanto, vimos o diário de registro como uma possibilidade e ferramenta de cada uma

⁴ Devido à pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19), a população de forma geral, precisou restringir o contato com outras pessoas, sendo essa a principal medida recomendado pela OMS (Organização Mundial da Saúde), dessa forma as escolas foram fechadas de forma presencial e as aulas passaram a ser de forma online ou através de atividades mandadas para casa através de materiais impressos pelas escolas.

ter o seu espaço de explanação e reflexão individual, na qual é possível trazer suas impressões, contribuições e emoções.

Um fraterno abraço,
Letícia Martins e Patricia Crespo.

Fonte: Material produzido pela pesquisadora.

Em anexo ao diário de registro foi entregue um doce e um cartão contendo o seguinte dizer: “Convidamos você a participar da nossa intervenção. Nosso primeiro encontro acontecerá no dia 06/04/21 às 18h. Que nossos encontros sejam tão doces quanto esse mimo. Um carinhoso abraço das colegas. Letícia e Patricia” e o link para o primeiro encontro.

Figura 3- Imagem do diário de registro, encontro para montar os diários, mimos, cartas de apresentação e o convite



Fonte: Arquivo das Pesquisadoras (2021).

Desta forma, para promover os encontros entre o grande grupo, iremos utilizar a Roda de Diálogo Virtual com as educadoras de EI do município (Em razão do isolamento social ocasionado pela situação pandêmica do Covid-19). O objetivo é discutir e refletir coletivamente os aspectos das práticas de letramento que envolva currículo e avaliação⁵.

⁵ Como já mencionei anteriormente, esta intervenção foi feita em conjunto com minha colega Patricia Oliveira Crespo Nunes, por isso alguns trechos de textos acabam se repetindo. As primeiras análises foram feitas pelas duas pesquisadoras, distinguindo-se apenas alguns elementos de análise.

No primeiro encontro, as pesquisadoras orientaram as educadoras sobre o Diário de Registro e mobilizaram as professoras a se sentirem pesquisadoras montando coletivamente o cronograma da proposta de trabalho, dividindo-os em seis encontros virtuais.

No segundo encontro, as pesquisadoras promoveram a reflexão e a dialogicidade com o grupo sobre o letramento na educação infantil. E paulatinamente a discussão sobre como as educadoras inserem o letramento nas práticas pedagógicas.

No terceiro encontro, o grupo retomou a problemática de avaliação, dando enfoque ao papel do professor neste processo. Já no quarto encontro foi feita a construção da carta “a várias mãos” contendo as reflexões sobre avaliação que fará parte do e-book que será elaborado como produto final da pesquisa da Patricia.

No quinto encontro, o grupo reconduziu a problemática das políticas curriculares e como elas impactam e/ou apoiam os planejamentos na Educação Infantil. Já no sexto encontro fizemos um roteiro coletivo a fim de organizar as informações e reflexões para as professoras de educação infantil da rede municipal a serem abordadas para o vídeo informativo, que será o produto final do meu projeto de pesquisa.

A roda pressupõe o diálogo, característico do fazer pedagógico freireano, que possibilita a reflexão sobre seu estar no mundo, a relação eu-outro e a práxis (MACHADO; FREITAS, 2018, p. 55)

Portanto, estes encontros visam construir coletivamente elementos que contribuam para a melhora na qualidade de ensino na rede municipal, pois as professoras terão espaço para recriar as suas práticas através da reflexão sobre elas, ressignificando suas vivências baseadas no registro reflexivo e no diálogo.

O convite foi entregue para quatorze professoras que já haviam participado desde o primeiro momento da pesquisa de ambos os trabalhos e que aceitaram participar inicialmente. Porém, apenas onze participaram da intervenção.

Fazer pesquisa por meio dos diálogos em roda também permitiu, na prática, compreender a necessária confiança para que o diálogo se

realize como possibilidade de perceber, investigar e vivenciar as tensões de ser educador/a (MACHADO; FREITAS, 2018, p. 63).

As rodas de diálogo em parceria com os diários de registro possibilitaram que tivéssemos a participação do grupo na sua totalidade, tendo em vista que, de forma geral, as participantes que mais dialogaram durante os encontros não retornaram os diários, justificando que são boas com a fala. Ao encontro disso, a grande maioria que retornou os diários raramente se manifestaram ao longo dos encontros.

5.1 Descrição e Análise das Ações

5.1.1 Os encontros de formação

Apresentarei a seguir a descrição detalhada e análise das ações propostas em cada encontro de formação realizado com os profissionais de educação da primeira infância. Como já mencionado, a intervenção foi realizada em forma conjunta por duas pesquisadoras que realizaram pesquisas distintas, porém com grandes semelhanças, tais como: o grupo de participantes, a temática letramento na Educação Infantil e a reflexão sobre as suas práticas.

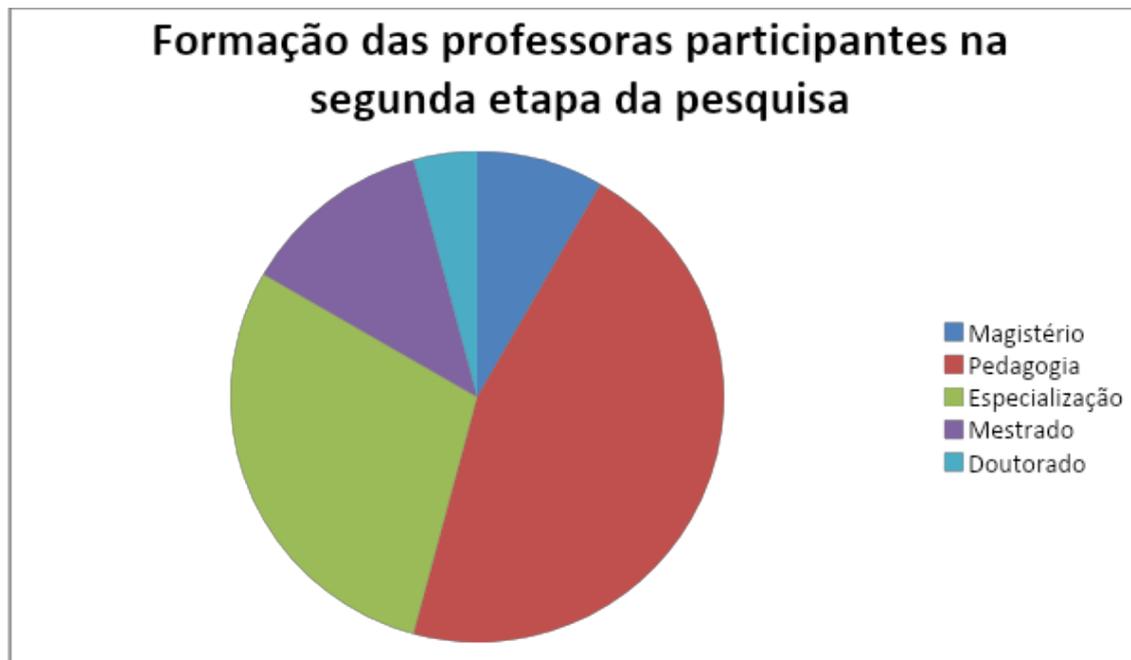
Nesse sentido, determinadas questões, nós, enquanto pesquisadoras, realizamos em conjunto, portanto algumas reflexões se repetirão em ambas as pesquisas.

Contudo, cada pesquisa continha uma nomenclatura diferente para cada uma das participantes. Desta forma, para evitar maiores transtornos, a partir da intervenção as educadoras receberam outra nomenclatura para ser utilizada pelas duas pesquisadoras.

Os encontros foram realizados uma vez por semana, às terças-feiras do dia 06/04/2021 até o dia 11/05/2021. Porém, devido a um temporal ocorrido no município na quinta semana, que deixou grande parte das envolvidas sem luz e internet, prorrogou-se o encontro para semana seguinte, com conclusão no dia 18/05/2021.

Para tornar possível uma melhor compreensão sobre quem são as pessoas envolvidas na pesquisa a partir da fase de intervenção, trago um gráfico com a formação delas desenvolvido pela professora Patricia.

Gráfico 1 - Formação das participantes



Fonte: Dados elaborados pela pesquisadora Patricia (2021).

Conforme dados do gráfico, 11 participantes possuem formação em Pedagogia, destas onze, 7 possuem especialização (ressalta-se aqui que nem todas as especializações são direcionadas para a Educação Infantil), 3 das educadoras possuem Mestrado em Educação e uma das educadoras é Doutora em Educação.

No entanto, destaco que apenas parte das educadoras participantes desta etapa da pesquisa participaram da primeira etapa. Não estão participando todas pois algumas justificaram sua ausência por questões pessoais, agradecendo ao convite e dispensando-se da participação. Além destas então, como mencionado anteriormente, tem as professoras participantes da primeira etapa da pesquisa da pesquisadora Patricia Crespo, porém não estão todas, pois assim como aconteceu na minha pesquisa, algumas delas tiveram questões pessoais.

Desta forma, temos, neste grupo, professoras que familiarizam-se com as propostas de discussão, ou seja, letramento, currículo e avaliação na Educação Infantil. Grande parte das envolvidas desenvolveram suas pesquisas acadêmicas neste viés, demonstrando que seus interesses para com essa etapa de ensino iniciaram até mesmo antes da efetivação profissional na Educação Infantil.

Quadro 21 - CRONOGRAMA DO PLANO DE INTERVENÇÃO

CRONOGRAMA DO PLANO DE INTERVENÇÃO			
Atividade desenvolvida	Data	Temática	Objetivos
1º encontro	06/04	Apresentação/Diário de Registro	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentar a proposta de trabalho; ● Discutir o cronograma; ● Identificar os conceitos das temáticas.
2º encontro	13/04	Letramento e seus Desdobramentos	<ul style="list-style-type: none"> ● Aprofundar o conhecimento sobre o desdobramento; ● Identificar a funcionalidade do letramento na Educação Infantil.
3º encontro	20/04	Reflexões sobre Avaliação/Produto Final	<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar e construir o conceito de avaliação; ● Identificar princípios da avaliação na Educação Infantil.
4º encontro	27/04	Construção Coletiva da Carta	<ul style="list-style-type: none"> ● Refletir sobre a avaliação na Educação Infantil; ● Elaborar carta coletiva.
5º encontro	04/05	Reflexões sobre os Impactos das Políticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Dialogar sobre as políticas curriculares

		Curriculares/Produto Final	para a Educação Infantil. <ul style="list-style-type: none"> ● Refletir o que as políticas curriculares discutem sobre o trabalho com a leitura e a escrita na E.I
6º encontro	11/05	Construção Coletiva do Roteiro	<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliar aspectos fundamentais para as políticas curriculares na/da Educação Infantil; ● Construir um roteiro.
Trabalho interno	18/05	Trabalho de Sistematização	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizar e sistematizar as informações adquiridas ao longo da intervenção.
Trabalho interno	25/05	Trabalho de Sistematização	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizar e sistematizar as informações adquiridas ao longo da intervenção.

Fonte: Material da pesquisadora.

1º ENCONTRO DA INTERVENÇÃO

Data: 06/04/2021

Horário: das 18 h às 20 h

Local: Google Meet / Encontro Virtual

O primeiro encontro da intervenção consistiu primeiramente na apresentação das pesquisadoras e das professoras envolvidas. Após a rodada de apresentações, explicamos as problemáticas das nossas

pesquisas dando ênfase aos motivos que nos levaram a fazer uma proposta em conjunto, como já foi mencionado.

Em seguida, trouxemos a importância do Diário de Registro a fim de propor reflexões escritas a partir dos nossos encontros e orientamos a sua utilização.

Como gostaríamos que a intervenção tivesse um caráter coletivo, apresentamos um esboço do nosso cronograma para as professoras. O motivo de termos um “esboço” sobre as problemáticas e o modo de condução dos encontros foi para que decidíssemos com o grande grupo a maneira mais adequada para seu direcionamento.

As professoras gostaram da proposta demonstrando interesse em participar e trocar conhecimentos, sentindo-se pesquisadoras e falando para o grande grupo. Ficou decidido que nos próximos encontros discutiríamos sobre o Letramento, Avaliação e Currículo na Educação Infantil, totalizando seis encontros virtuais.

Deste modo, algumas se propuseram a explicar as problemáticas, ficando descrito que a Pro 1, 2 e 11 discutiríamos e trariam experiências sobre o Letramento na Educação Infantil. Já as Pro 4 e 9 apresentariam contribuições sobre Avaliação na Educação Infantil. E a Pro 10 discutiria subsídios sobre política curricular. As demais professoras preferiram contribuir de maneira espontânea a partir dos diálogos desenvolvidos.

2º ENCONTRO DA INTERVENÇÃO

Data: 13/04/2021

Horário: das 18h às 20h.

Local: Google Meet / Encontro Virtual

O segundo encontro da intervenção iniciou logo após os cumprimentos de boa noite. As pesquisadoras questionaram sobre qual metodologia as professoras gostariam de utilizar. A Pro 2 mencionou que, por ter que dar aula para suas crianças, gostaria de iniciar comentando sobre os questionamentos reflexivos que foram provocados para a discussão.

Através de relatos de experiências e das reflexões pessoais das educadoras foi realizada a discussão sobre as práticas de letramento na Educação Infantil. Neste momento, todas as educadoras que se sentiram envolvidas com o diálogo participaram trazendo seus relatos pessoais.

Na segunda parte deste encontro, a Pro 11 e a Pro 1, trouxeram os relatos dos seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da graduação, pois tratavam sobre o letramento na Educação Infantil. A partir dos relatos, as educadoras que se sentiram contempladas com as falas fizeram seus relatos pessoais.

Para encerrar, foram deixados questionamentos para serem discutidos no próximo encontro.

3° ENCONTRO DA INTERVENÇÃO

Data: 20 /04/2021

Horário: das 18h às 20h.

Local: Google Meet / Encontro Virtual

O terceiro encontro iniciou com as saudações. Logo depois as pesquisadoras convidaram o grupo para discutir sobre os questionamentos que haviam ficado pendentes.

Desta forma, as educadoras discutiram sobre o papel do professor de Educação Infantil nas práticas de letramento. Em seguida, as educadoras elencaram alguns conceitos para discutir, tais como: O papel do professor avaliador; Avaliação na Educação Infantil e Avaliação e a prática docente.

Ao longo dos conceitos abordados foi feito um debate a partir dos instrumentos avaliativos, refletindo sobre a construção deles. Após a discussão, foram lançados questionamentos para reflexão na semana seguinte.

As educadoras que se disponibilizaram a trazer um relato para esse encontro, não puderam comparecer por questões pessoais.

4° ENCONTRO DA INTERVENÇÃO

Data: 27/04/2021

Horário: 18h

Local: Google Meet / Encontro Virtual

O quarto encontro foi iniciado com a saudação de boa noite e logo em seguida deu-se início a discussão. Como a temática da noite era a Avaliação, foi discutido sobre como avaliar as práticas de letramento na educação infantil, sugestões, citações e reflexões.

Em um segundo momento foi retomada a proposta de construir uma carta coletiva contendo as reflexões do grupo sobre avaliação na Educação Infantil. Desta forma, as pesquisadoras apresentaram um esboço de uma carta contendo as questões principais como data, destinatário, remetentes e ao longo da discussão a carta pedagógica foi criando corpo.

Alguns aspectos ficaram apenas registrados no vídeo para posteriormente a pesquisadora Patricia colocar nos moldes adequados e em uma data, a ser marcada, apresentar ao grande grupo para possíveis ajustes. O grupo lançou os aspectos que são fundamentais para a elaboração da carta e optou pela transcrição ser feita de maneira individual, para ficar mais clara e objetiva.

5° ENCONTRO DA INTERVENÇÃO

Data: 11/04/2021

Horário: das 18h às 20h.

Local: Google Meet / Encontro Virtual

O quinto encontro começou com as saudações iniciais e logo em seguida as pesquisadoras deram início às discussões a partir da problemática de política curricular. Em consonância, foi destacado o processo histórico das políticas curriculares na Educação Infantil. Nesse sentido, as pesquisadoras elencaram um debate para discutir a problemática destacada e as percepções das docentes sobre o contexto formativo da política curricular local e também sobre como ela impacta e/ou apoia os planejamentos na EI.

Após o debate, as pesquisadoras relembram os motivos que as levaram a optar pela intervenção coletiva com o grupo de professoras a fim de que as professoras reflitam e ressignifiquem suas práticas na EI, portanto a avaliação e o currículo precisam caminhar juntos.

No segundo momento, as pesquisadoras ressaltaram que, apesar das políticas curriculares nortear a ação pedagógica, é o professor, dentro das suas salas de aula e de seus planejamentos, que é o mediador dos saberes pedagógicos.

Após a discussão, foram lançados questionamentos sobre os impactos das políticas curriculares nas práxis das professoras diante da perspectiva do letramento. Também se discutiu sobre quais eram as características e sugestões das docentes para a construção do roteiro enquanto reflexão da semana seguinte.

6° ENCONTRO DA INTERVENÇÃO

Data: 18/04/2021

Horário: das 18h às 20h

Local: Google Meet / Encontro Virtual

O sexto encontro começou com as saudações iniciais. Logo em seguida as pesquisadoras deram início às discussões a partir das reflexões que promoveram no encontro anterior, isto para que ficassem registradas no diário de registro. A problemática em destaque deste último encontro, conforme cronograma, ainda era a política curricular.

No segundo momento, iniciamos a construção do roteiro, nomeado primeiramente como “Currículo em Ação na Educação Infantil de Jaguarão”. As sugestões e características para corporificar o roteiro foram surgindo ao longo do encontro.

Ao terminarmos as sugestões para a construção do roteiro, as pesquisadoras explanaram a profunda gratidão para com as pesquisadoras por elas terem aceitado participar da intervenção e desse modo foram iniciadas as despedidas e combinações para a entrega dos diários de registro.

5.2 Formação Docente e Reflexões Pedagógicas

Neste subitem, trago uma descrição dos encontros de uma forma mais detalhada, atentando as particularidades das discussões e trazendo os conceitos e reflexões abordados pelas educadoras. Os trechos das falas ganham destaque em caixas de texto para que seja possível uma melhor compreensão para cada espaço de fala.

Nesse sentido, os dois primeiros encontros foram mais direcionados as práticas de letramento na Educação Infantil (o que contempla as duas pesquisas) e os dois seguintes foram dedicados à política curricular. Importante mencionar que o terceiro e o quarto encontro foram direcionados à avaliação e por essa ser a temática dedicada à pesquisa da Patricia não ganhou destaque neste trabalho.

5.2.1 Descrição do primeiro encontro

O Primeiro encontro teve início com a apresentação das participantes. As pesquisadoras iniciaram e, em seguida, as demais se apresentaram. O intuito era realizar uma maior aproximação do grupo apesar da distância física.

Em seguida, foi elencado pelas pesquisadoras o que as motivou a realizar a pesquisa de intervenção e o desenvolvimento do trabalho em dupla. Durante a apresentação das educadoras a Pro 1 mencionou que:

Quadro 22 - Fala Pro 1

Eu não tenho especialização, nem mestrado, eu estou aqui somente para aprender, para absorver.
--

Fonte: Registros da pesquisadora.

O que a Pro 1 traz vai contra a nossa proposta, que é exatamente inversa, já que um dos objetivos de propormos as rodas de diálogos é que estas devem ser baseadas no diálogo e na reflexão crítica coletiva sobre a

prática pedagógica. Isto para ressignificar as trocas de conhecimentos entre todos os sujeitos da pesquisa.

Proença (2018, p. 38) ressalta a importância de reuniões em que diálogo possa ser estabelecido entre todos, ou seja,

Em que as vozes dos educadores tenham espaço; que promovam escuta por parte do grupo, compartilhando dúvidas, conflitos e conquistas; que incentivem o respeito à diversidade dos sujeitos que participam e a elaboração coletiva de diferentes soluções que fortaleçam a cultura do grupo, os sentimentos de pertencimento e a parceria entre seus membros que reforcem a identidade do grupo e oportunizem aprendizagens significativas para as crianças –objetivo final de todo o processo educativo.

Com isso, trago as explicações sobre a minha proposta de trabalho a partir das Políticas Curriculares, seguida pela pesquisadora Patricia Crespo que trouxe as perspectivas de avaliação da sua pesquisa. Ambas relatando que uma pesquisa busca o “pensar”, executar e refletir a ação do letramento no planejamento das professoras, a outra procura avaliar a aprendizagem e o processo das crianças a partir das práticas de letramento.

Logo em seguida foram mencionados conceitos a partir do diário de registro, tendo em vista que este é um dos recursos metodológicos utilizados. A elaboração do diário de registro tem a intenção de problematizar as relações de ensinar e de aprender e apoiar a pesquisa em sala de aula, de modo a contribuir para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. O diário de registro tem um esforço individual que vem para contribuir para o processo coletivo, ele proporciona um “apoio para a constituição de novas autorias” (FREITAS; FORSTER, 2016, p. 60).

Freitas e Forster (2016, p.60) mencionam que

O registro, criticamente exercido, representa um legado do pensamento freireano para orientar o permanente exercício de avaliação e reflexão sobre a prática, tornando a experiência do ensino uma prática de investigação permanente.

Nesse sentido, a escrita enquanto ato de registro narrativo traz a perspectiva de que as professoras assumam também o papel de pesquisadores, a partir da reflexão permanente das suas práticas.

Além disso, as educadoras mencionaram que as rodas de diálogo têm a intenção de uma avaliação participativa, seguindo a perspectiva freireana de romper as práticas de educação bancária. Que o espaço seja para recriar as práticas através da reflexão sobre elas, ressignificando suas vivências baseadas no registro reflexivo e no diálogo.

Nesse sentido, Proença (2018, p. 18) trata sobre as ações mencionadas acima, pois acredita que

Quanto mais ações de formação envolverem o trabalho do professor na escola, mais condições ele terá de qualificar a sua prática pedagógica e de planejar uma intervenção com qualidade, passando do fazer por fazer para o fazer intencional, a que Paulo Freire chamava de “práxis”.

Para a elaboração/execução do diário, sugeriu-se que além das usuais anotações, relacionadas ao conteúdo abordado, fossem incluídos registros de reflexão pessoal: impressões, emoções, comentários, questionamentos, relações estabelecidas. Incluindo provocações para o compartilhamento da reflexão.

Por conseguinte, foi apresentada a proposta de trabalho e foi aberto para que cada uma das participantes pudessem contribuir com alguma temática, experiências, vivências, sugestões para os próximos encontros. O grupo concordou com a proposta apresentada e a partir de então algumas professoras se disponibilizaram a dar contribuições e outras mencionaram que gostariam de participar de maneira espontânea.

Desta forma, as participantes Pro 1 e Pro 11, se dispuseram a participar do segundo encontro trazendo aspectos sobre o letramento na Educação Infantil. No terceiro encontro, a Pro 4 e a Pro 9 se disponibilizaram a contribuir com aspectos da avaliação. No quinto encontro a Pro 10 se disponibilizou a contribuir com falas a partir das políticas curriculares, pois ela já trabalhou enquanto coordenadora administrativa na secretaria de educação do município.

Quadro 23 - Fala da Pro 10

Essa construção dialógica, acredito, que vai render muito mais a produção, essa análise, porque essa troca, essas provocações elas se dão no grupo, no individual tu vai fazer quanto muito, um desabafo... Mas isso que sai às vezes de uma palavra, de uma lembrança, que movimenta toda a questão, que movimenta o grupo, isso é rico, porque as vezes não é nas palavras ditas, mas nas entrelinhas que estão as melhores e maiores informações.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 3 e a Pro 5 mencionaram que preferem se manifestar de acordo com cada momento. E para encerrar, foram lançados alguns questionamentos para reflexão e discussão para o próximo encontro: Como você avalia esta proposta de trabalho? Qual o impacto destas problemáticas (Política Curricular e Avaliação) nas suas práticas pedagógicas? Quais as práticas de letramento desenvolvidas nas suas salas de aula? Como elas são avaliadas? Em que você se orienta para elaborá-las?

5.2.2 Descrição do segundo encontro

O segundo iniciou com a saudação de boa noite e logo em seguida foi dado início às discussões a partir dos questionamentos deixados para reflexão no encontro anterior.

- Quais as práticas de letramento desenvolvidas nas suas salas de aula?
- Como elas são avaliadas?
- Em que você se orienta para elaborá-las?

A educadora Patricia questiona sobre qual forma as participantes gostariam de conduzir o encontro, se preferiam iniciar por estes questionamentos ou se as participantes que se disponibilizaram de trazer suas experiências da graduação gostariam de iniciar. A Pro 2 pediu para iniciar, tendo em vista que em pouco tempo teria que se retirar para ministrar a aula remota⁶ com as suas crianças.

⁶ Atividades realizadas com mediação tecnológica de forma não presencial, através de ferramentas de comunicação, exemplo: Plataformas on-line, redes sociais e/ou aplicativos.

A partir daí a Pro 2 traz um relato do seu início da docência, ainda enquanto aluna do magistério, sem saber o que de fato era letramento ela deu início a sua prática enquanto estagiária remunerada da prefeitura.

Quadro 24 - Fala da Pro 2

A minha primeira turma foi o berçário, eu fazia magistério de manhã o NAP (Normal por aproveitamento) onde fazíamos somente as didáticas e fazia o estágio da prefeitura na Casa da Criança, e quando a gente vem do magistério ou da faculdade a gente vem cheia de ideias, e a gente quer colocar tudo em prática, mas a gente se esbarra, é difícil trazer as mudanças, né?

No horário de meio dia, as crianças tinham a hora do soninho, mas muitos não queriam dormir, eu ficava sozinha do meio dia até às duas. Aí eu comecei a me questionar porque eles tinham que dormir, mas muitos não queriam dormir. Então eu comecei a pensar o que eu vou fazer de atividade com as crianças? Pois até então era a hora do soninho, a gente sabe que essa hora também é importante, mas eles não queriam mais? Aí eu pensei vou começar a fazer algo diferente. Aí eu tirava eles dos bercinhos, colocava eles nos colchonetes e começava a pegar os livros pra ler pra eles, tinha atividades que eu fazia também, levava revista de casa, para eles rasgarem...

Mas claro eu não tinha noção do letramento, né? Até porque a gente tem várias ideias do que seria o letramento, surge assim na ideia, letramento é quando a criança sabe ler, sei lá ta lendo as palavras ali ta letrada.

Aí só depois com os estudos que a gente vai vendo que letramento ele é, além disso, daí, ele é a função social da língua. Então um bebê, um bebezinho mesmo quando ele está se nanando é uma questão de letramento, porque ele usa aquela linguagem, o nanar dele para te mostrar o que ele quer eleta fazendo o uso social daquilo ali.

E quando a gente lê para a criança, desde lá da barriga que a mãe lê e conversa com o bebê, ele ta entendendo o que ta acontecendo.

Aí eu fui começando... Mas eu não sabia nada, não sabia o que era letramento, até porque a gente não ouvia falar, foi depois até com os estudos da Magda Soares, com vários outros autores que foram trazendo essa questão.

Aí depois eu entrei na faculdade, também não tinha essa questão de letramento, quando a gente se formou né Pro 10? A gente não ouvia falar sobre isso, a Pro 1 também, né Pro 1? A gente não ouvia... (A Pro 1, menciona que ficou um ano para trás então já teve uma noção. Já a Pro 10, diz que realmente não viu, essa questão de letramento e alfabetização foi muito pouco.)

Já as gurias agora eu não sei como estão em relação isso. Até porque veio muitos trabalhos sobre letramento.

Até mesmo hoje em dia a gente vai para a sala de aula, nas EMEIS e até nos anos iniciais a gente não entende o quanto é importante a questão do letramento, a gente se perde muito. Fica o que eu vou fazer lá na Educação Infantil? A lá no prézinho confundiram que no letramento tu tem que

Ela optou por realizar estas aulas em um horário em que os pais tivessem em casa e pudessem acompanhar as crianças.

alfabetizar, a sala cheia de alfabeto, cheia de coisa isso era letramento. Não, e a gente sabe que o letramento é o uso social da língua, então se uma criança desde pequena ela souber para que funcionam certas coisas, ela vai estar melhor depois para se alfabetizar.

No caso que hoje assim, ainda mais hoje que o mundo é letrado, cheio de ícones, se um bebê tocar em um celular assim... Tem o ícone do youtube, ele vai saber que se apertar ali ele pode olhar desenho, se ele apertar ali ele sabe o que vai fazer.

Ai depois eu tô trabalhando com a creche 1 também, as minhas atividades eu tento sempre pontuar né, nesta questão de trazer muito lúdico, os jogos, o livro, os gêneros textuais, para saber para que quê é cada gênero textual, para que quê serve, Então...

E agora aprofundando mais os estudos, porque assim, muitas de nós já fazem isso na sala de aula, a gente faz trabalhos maravilhosos, a gente só não sabe a teoria, na prática se desenvolve mas não se sabe o que está fazendo.

Fonte: Registros da pesquisadora.

No decorrer do diálogo, as professoras concordaram que na graduação há uma brecha em relação com relação às aprendizagens sobre letramento. Algumas até tiveram uma breve aprendizagem, porém, por não estarem ainda na sala de aula exercendo a docência, não a vivenciaram. Acreditam que a teoria e a prática precisam ser trabalhadas juntas para uma melhor compreensão.

Nesse sentido, os estágios e os Programas de Iniciação a Docência permitem que o professor em formação vivencie a prática docente, na qual as ações pedagógicas saem das páginas dos livros para a realidade, fazendo com que este futuro educador crie suas reflexões a partir do fazer pedagógico, “promovendo ações baseadas nas interações e nas necessidades de cada educando” (SANTOS; MOURA, 2020, p. 162).

A Pro 6 diz que na sua graduação não foi tratado sobre letramento, pois na época que ela cursou estava na implementação do ciclo. Trouxe relatos que tratavam sobre a acomodação de professoras e pais que, por a criança não rodar até o terceiro ano, elas iam passando mesmo sem aprender. Com isso, no final do ciclo, poucos passavam e acabava “embolando”, ficando ali aqueles que não conseguiam ler. Essa experiência relatada pela docente ocorreu em outro município. Aqui em Jaguarão a sua experiência foi dedicada somente a Educação Infantil, desta forma ela relata como aborda as práticas de letramento com os bebês.

Quadro 25 - Fala da Pro 6

Sempre com músicas, com histórias é folhando...
 Sempre eu peço aqueles livros de banho porque eles não conseguem rasgar, tem alguns que fazem som, então eu pergunto que bichinho é esse, aqueles que já caminham, vão lá nos brinquedos e pegam aquele brinquedo.
 Gurias eu gosto muito de trabalhar com receita...
 Aquela coisa, eu levo a laranja, a gente faz uma salada de frutas, eles provam e aí tem o desenho da laranja, e tem uma laranja de plástico e tem a laranja de verdade...
 Eu trabalho assim, experimentando!

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 10 retoma a questão do ciclo, mencionada pela Pro 6, dizendo que ela trabalhava em uma Escola de Ensino Fundamental na época da implementação, lecionando em uma turma de Educação Infantil. Destacou que, mesmo não sendo sobre a sua etapa de ensino, resolveu ler sobre. Ela diz:

Quadro 26 - Fala da Pro 10

Houve uma distorção muito grande por parte dos professoras.
 Eu peguei um material para ler, tinha um livro sobre o Ensino Fundamental de 9 anos. Era totalmente diferente do que os professoras começaram a passar uns para os outros...
 Ah é um pré melhorado, como se o pré fosse o oh né, assim, não servia para nada! Não precisa passar...
 Gente, em nenhum momento (o professor tem preguiça de ler legislação), em nenhum momento o material dizia algo contrario a isso, de que a criança teria que passar para o segundo ano sem ter as noções básicas já de leitura e escrita, sendo que no terceiro ano ele tem que já chegar lendo, escrevendo, compreendendo...
 Quer dizer...
 Esse disque me disque do senso comum, pegou uma força, que passou para os pais... Aí era, deixa pobrezinho ele não aprende, ano que vem ele aprende. Tipo assim... A professora do segundo ano que se vire. A educação não pode ser vista desta forma, o ciclo o que tem que fazer? Tem que fechar o ciclo!
 Tem professora do ensino fundamental, que a do primeiro não conversa com a do segundo e a do segundo não conversa com a do terceiro, se não entrou ninguém diferente é o mesmo público-alvo é o mesmo cliente. Então não conversa porquê?
 Olha eu parei aqui, tem que seguir aqui...
 Não ouve interesse... Então acontece o que já se mencionou aqui, no pré tem que letrar, então vão lá é metem letras até por dentro dos olhos... Porque letrar é sinônimo de letra!
 Na verdade são as distorções dentro da nossa própria classe. Quem perde? O aluno. Porque tem professor achando ainda, que ele tem que passar aquela

criança sem o mínimo (porque ele não sabe), aí ele não encaminha para uma orientadora, não encaminha para um atendimento especializado que ele pode estar precisando, não chama a mãe para conversar, aí deixa assim, por enquanto que não incomoda tá legal!

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 1 relata que a sua filha estava no período escolar durante essa transição e que enquanto mãe e professora pode acompanhar os dois lados e toda a complexidade. No entanto explica:

Quadro 27 - Fala da Pro 1

Mas aí eu vejo a importância do letramento, dentro da alfabetização da minha filha, eu tive essa prática dentro da minha casa...

Porque convivendo com a gente, em meio a ser professora e estudante, a gente tá numa faculdade, a gente tá lendo, a gente tá produzindo, a gente tá em meio a papéis, canetas, livros e debatendo e conversando e com certeza isso contribuiu para a escrita, pra oralidade, e para a formação...

Então a gente nesse ponto como mãe, como professora, eu consigo perceber o quão importante o letramento, se já se tem em casa, se não se tem em casa e claro que a gente vai oferecer isso, mas se puder desde cedo essa criança ser inserida, de alguma forma, não só nos meios escritos, mas como diz as gurias, explicado todo o contexto, de como as coisas acontecem, para que quê servem, isso com certeza ajuda, influencia na alfabetização deles.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 4 diz que, sem dúvidas, isso faz toda a diferença e que é muito significativo. Ela destaca que tudo vai de acordo com os contextos que as crianças estão inseridas.

Quadro 28 - Fala da Pro 4

São muitas questões que a gente sabe que influenciam esse processo, uma é a que a Pro 1 já colocou, que é sobre esse contexto que as crianças estão inseridas, as possibilidades que eles tem desde casa, outra são as possibilidades que a gente vai oferecer dentro da sala, só que a gente tem 4h com eles e as vezes a gente não consegue dar conta de tudo neste período de tempo, outra questão, são as questões mais burocráticas, (relato de uma experiência), as vezes tem coisas que passaram com os alunos que influenciaram para eles não serem alfabetizados.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Quanto às dificuldades burocráticas, a Pro 4 se refere aos atendimentos especializados que são necessários e que não são atendidos,

muitas vezes o docente encaminha as crianças e os pais não levam, outras nem se tem retorno dos especialistas.

Sobre isso, a Pro 6 destaca que existe uma não aceitação das famílias quando os professoras da Educação Infantil mencionam as dificuldades apresentadas pelas crianças, pois acham que eles são muito pequenos e que tem muito tempo para ver.

Quadro 29 - Fala da Pro 6

Essas coisas de dificuldade de aprendizagem, tem muitas coisas que são percebidas na Educação Infantil, mas os pais acham que é irrelevante, que não vai fazer diferença, lá adiante.

E faz muita diferença, se a criança começar a se tratar cedo!

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 9 traz um relato sobre a sua dificuldade de avaliar durante o período pandêmico, dizendo:

Quadro 30 - Fala da Pro 9

Eu tive muita dificuldade de avaliar agora na pandemia, pois a avaliação na Educação Infantil e feita através da nossa observação e da escuta atenta, então é diariamente que a gente consegue avaliar as crianças.

Muitas vezes eu mandava o trabalho para casa e era os pais que faziam, aí eu me perguntava, como vou avaliar essa criança?

As vezes eu recebia um áudio da criança, as vezes eu recebia um vídeo, aí eu tentava avaliar a partir destas coisas...

Mas é muito difícil, porque eu acredito na observação atenta, no dia AA dia dentro da sala de aula sabe?

Na avaliação processual da criança, na avaliação diagnóstica, neste tipo de avaliação. E como avaliar agora? Como fazer um parecer da criança que eu nem conheço muito bem ainda? Que eu não sei como ela tá. Que eu não sei como ela tá se desenvolvendo, é muito complicado.

Então eu queria dizer que foi muito difícil e que está sendo muito difícil. Eu achava que esse ano a gente não ia passar por isso, mas ainda estamos nessa questão da pandemia e ainda vou ter que avaliar a criança a distância e que tem muita coisa ainda. Eu ainda me sinto muito insegura, demais ainda.

Quando eu sentei para fazer meu parecer, eu dizia: Meu Deus, o que eu vou escrever aqui?

Eu tenho facilidade de escrever quando eu tô trabalhando, quando eu avaliando aquela criança através de registros, de diário de classe...

Mas quando eu não tô? Que eu não sei nem se foi ela que fez o trabalho dela? Então assim, é muito complicado. Eu só queria falar isso, sobre a avaliação de educação infantil em épocas de pandemia.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 10 fala sobre as rupturas da educação, mencionando que elas começam na própria classe das professoras. Cita que em Jaguarão se lutou muito para adquirir respeito à Educação Infantil, não só para os professores, mas como para a etapa de ensino como um todo. Ressaltando o quão doloroso foi o processo, pois para o senso comum a Educação Infantil não tem valia. Para ela essas rupturas precisam acabar. Não há necessidade de interromper um processo, nem na Educação e nem na quinta série, ou seja, a Educação deve ser contínua. Ela diz:

Quadro 31 - Fala da Pro 10

Isso tá estourando na Base, o povo consegue trabalhar com a Base. Por quê? Porque se acostumou a trabalhar com rupturas. Aí para fazer todo esse pensamento, para tocar a mente... Tu precisa de todo um processo de reconstrução. Não dá para ter mais um processo de ruptura, não dá mais para ter a gavetinha do português, a gavetinha da matemática...
Gente...
E é um processo que a Educação Infantil sabe fazer, eu acredito que a maioria não tem problema nenhum na Educação Infantil de trabalhar com a Base, a gente pega a matemática e desvira ela em quinhentas.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Nesse sentido, as autoras Oliveira, Silveira e Sanes (2020, p. 72) asseveram a importância do papel do professor de EI, pois

Ser professor na E.I é tarefa árdua , que necessita planejamento, organização, leituras, pensar e repensar ações que articulem de forma significativa, acompanhar e auxiliar a criança no seu processo criativo e curioso , interagindo com os diferentes aspectos que a constituem.

Encerrada as discussões a partir dos questionamentos, foi dada a entrada do segundo momento da noite, em que as participantes Pro 1 e Pro 11 trouxeram suas explanações sobre as práticas de letramento na Educação Infantil, presentes nas suas pesquisas de conclusão de curso.

A primeira a explicar sua experiência foi a Pro 11, trazendo o contexto da sua pesquisa, que foi realizada a partir de uma intervenção na sua própria turma de Educação Infantil.

Para tanto, a partir da fala da Pro 11 volto a ressaltar que não se trata de acelerar a questão da leitura e da escrita e nem de substituir o conteúdo, mas, sim, naturalizar o contato entre crianças e a leitura e a escrita com. Esse contato não precisa ser em forma de “conteúdos”, conforme vem sendo mencionado nas últimas políticas curriculares. Isto porque os campos de experiência têm nos mostrado que podemos abordar de todas as formas desde que essas atividades sejam com sentido.

Assim, Santos e Moura (2020, p. 162) destacam que as práticas sociais de leitura e escrita na Educação Infantil,

[...] como brincadeiras e jogos proporcionam que as crianças possam interagir com as palavras, seus sons e fonemas, refletindo sobre o SEA sem a obrigação de memorizar letras e sílabas no final da EI.

Com isso, a Pro 1 fala que no seu TCC utilizou autores que trazem uma inserção da criança de 6 anos e que é necessário haver um aliança entre o pré e o primeiro ano, não diferenciar letramento e alfabetização, que eles devem caminhar juntos, ou seja,

Quadro 32 - Fala da Pro 1

Letramento e alfabetização tem que ser uma coisa conjunta, eles devem ser aliados, ou seja, a partir de uma criança letrada, ela vai se alfabetizar automaticamente e para que ela seja letrada ela vai ir se alfabetizando para que ela seja mais letrada.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 1 também destaca a importância de sermos pesquisadores, pois muitas vezes nos dedicamos à prática e nem sabemos qual seu real significado e quais autores e abordagens são trabalhadas a partir destes conceitos. Ela menciona que identificou isso a partir da sua pesquisa:

Quadro 33 - Fala da Pro 1

Quando eu questionei uma professora durante a entrevista, eu perguntei para ela sobre quais práticas de letramento ela tinha e se ela tinha conhecimento sobre o que era letramento.

Ela disse: _ Sim eu tenho um projeto de leitura com eles.

Então eu tenho certeza..., que muitas professoras ainda hoje, se detém pensando que o letramento é o momento de leitura, é uma roda de leitura, é o

momento de entregar os livros enquanto as crianças esperam os pais e o momento de manusear os livros apenas.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 1 relata sobre a importância de sermos pesquisadores, de refletir sobre as nossas práticas pensando nelas como algo importante e não apenas como o cumprimento de uma tarefa, procurando fundamentá-las teoricamente através das políticas públicas e dos autores que pesquisam essa área e defendem tais questões.

Já a Pro 5 traz o contexto pandêmico e seus desapontamentos sobre o ensino remoto. Ela disse que em casa se tornou ainda mais difícil desenvolver as atividades de letramento, pois não há retorno.

A Pro 10 traz sobre a importância da anamnese além da conversa prévia com as professoras anteriores para construir um mapeamento sobre as crianças e suas famílias. Em tempos de pandemia, o diálogo prévio é que permite que se tenha um conhecimento mínimo destas crianças.

O grupo traz de forma geral temas sobre a diminuição da procura de vagas para as turmas de Educação infantil, refletindo se essa diminuição pode ter sido causada devido ao fato das atividades terem que ser realizadas em casa, dependendo da dedicação da família. Além disso, foi levantado o questionamento sobre a Educação Infantil estar sendo desvalorizada no município, a escola está sendo vista como depósito de crianças.

Para encerrar, foram expostos questionamentos para serem discutidos no encontro seguinte:

- Qual o papel da professora de Educação Infantil neste processo?
- Na sua opinião, quais as particularidades que diferenciam e/ou assemelham letramento e alfabetização na prática pedagógica?

O grupo optou por não discutir os conceitos abordados nos slides, pois foi basicamente tudo que foi dito ao longo do encontro, mesmo que mencionado em outras palavras. Além disso, as participantes, solicitaram a construção de um grupo no WhatsApp para que houvesse uma troca sobre os informes dos encontros e serem lembradas as temáticas a serem discutidas nos encontros posteriores.

5.2.3 Descrição do quinto encontro

A pesquisadora iniciou o quinto encontro falando sobre a problemática curricular. Frisou que se alguma professora quiser contribuir é só ligar o microfone, pois, como conversado ao longo dos encontros, a formação não é “bancária”.

É importante salientar que não se teve a intenção de impor conhecimentos às colegas e, sim, compartilhar e construir novos *quefazeres*. Entendemos que a formação docente “é um percurso formativo que encadeia um elo a outro de um diálogo estabelecido entre as partes de um todo, de tal forma que se mesclam em seus percursos e recompõe a sintonia do conjunto” (PROENÇA, 2018, p. 16).

Deste modo, retomamos o histórico das políticas curriculares na educação infantil. Ao terminar, a pesquisadora propõe um debate de acordo com os questionamentos abaixo:

Quadro 34 - Debate proposto pela pesquisadora

Em relação a política curricular local vocês se acham pertencentes ao contexto formativo?

As políticas curriculares impactam e/ou apoiam os planejamentos na Educação Infantil?

Fonte: Registros da pesquisadora.

Em relação ao DOM, as pesquisadoras ressaltaram que ambas ingressaram no magistério municipal no ano de 2019 e, por isso, acompanharam o contexto formativo da nova política quase no final. Pediram para as docentes que já estavam emitir uma opinião no que diz respeito à formação do DOM, se foi algo democrático, com discussões ou algo imposto.

A Pro 10 destaca que houve participação democrática, que todos foram convidados a participar, porém faltou representatividade e falta de

entendimento do que estava sendo proposto. O que pode ter gerado desinteresse por parte do grupo de professores. Deste modo, ela relata que:

Quadro 35 - Fala da Pro 10

A questão democrática houve e todas foram convidadas a participar, porém a representatividade não, como as questões do número de alunos, e tais questões não estão sendo consideradas. Na verdade foi considerada a letra escrita, mas e a prática? Houve democracia, pois fomos convocadas ao debate, Porém, eu acredito que nem todo mundo entendeu o contexto na época e tem alguns objetivos que não objetivos. Porém não serei proativa em relação à participação pois não tive interesse na elaboração do Dom e as pessoas também não estavam muito preocupadas pois não entendo o papel do Dom, e na verdade não tinham entendido, nem a base.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A pro 4 também destaca tal questão como a Pro 10 quando reflete que

Quadro 36 - Fala da Pro 4

Eu acho que a construção do DOM ficou um tanto quanto superficial, porque ainda não tínhamos um aprofundamento da Base, falando na Educação Infantil, nas competências, habilidades, nos objetivos e praticamente “pulamos” o RCG e já, até recebemos ele impresso na escola, porém na correria do dia a dia não conseguimos analisar o material a fundo e a partir dos objetivos do RCG já veio os objetivos do DOM. E eu achei as formações no sentido de “ter que cumprir o que tem que ser feito” pois existiam as datas, os dias D a serem cumpridas, só que ficou muito estante e acabou que algumas discussões foram feitas, lembro de uma formação no Joaquim Caetano que a gente traçou alguns objetivos de atividades do que costumávamos fazer na sala, mas ficou tudo muito superficial. E vou dizer sinceramente, eu que já estou há mais tempo prefiro me guiar pelos objetivos da BNCC, que num outro momento, que não foi na rede municipal, foi no PNAIC, que participamos como pesquisadoras, nos aprofundamos nesta questão para poder fazer a formação dos professores nos polos onde estávamos. Com a BNCC sinto-me mais segura, sei que não vou errar em relação aos objetivos que devem ser colocados no planejamento. Já em relação ao DOM, eu leio os objetivos que estão ali hoje disponíveis por conta do educar web e me sinto perdida, porque não tivemos tempo de nos aprofundar, nem parece que eu participei dos momentos de formação. Pode ser, como já disse outra colega, pelo fato de não termos nos aprofundado realmente no estudo do documento, mas também eu acho que as formações não nos permitiram uma participação mais

ativa, porque não se pensou nos contextos onde estávamos, foi pensado assim: vamos dar a BNCC, o RCG e o DOM, mas exatamente, os nossos contextos foram considerados? Acredito que não foram. Então, hoje eu trabalho com o meu foco nos objetivos da BNCC.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 4 trabalha rigorosamente com a política curricular de nível federal, pois conseguiu aprofundar os estudos a partir de outras formações, o que acredita que não foi realizado a partir das formações em nível municipal. Nesse sentido, as autoras Oliveira, Silveira e Sanes (2020, p. 76) afirmam que

É importante ressaltar que as formações pedagógicas dos profissionais precisam ser pensadas de dentro para fora. Cabe a escola identificar as suas necessidades e organizar momentos de formação no âmbito escolar.

Sabe-se da importância de todas as formações que buscam a qualidade na educação, mas as professoras já perceberam que as formações mais significativas são as que partem da realidade escolar. A pro 4 continuou sua fala reiterando que

Quadro 37 - Fala da Pro 4

O RCG está relacionado com a rede estadual, que é tem uma realidade, é uma rede mais ampla que a nossa rede aqui do município, então eu acho que na verdade nós tínhamos que ter partido da nossa realidade e feito um estudo mais aprofundado. Eu sempre digo que em função do mestrado, que quando passamos pelo mestrado é tudo tão rigoroso, as coisas tem que ser cientificamente comprovado, as coisas tem que ir se encaixando, e talvez seja por isso que eu tenha este outro olhar, que parece que as coisas vão acontecendo, mas não é uma engrenagem que vai uma coisa complementando a outra para dar um resultado positivo. E infelizmente acaba que a maioria dos professores não usa, infelizmente é isso que acontece, este é o meu olhar, não sei os demais, pode que seja uma coisa minha, mas eu me sinto um tanto quanto perdida em relação ao que está ali no DOM.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A pro 10 ressalta que agora é necessário marcar os objetivos do DOM quando lançamos os planejamentos na plataforma Educar Web, escolhida

pela rede municipal, porém ela faz uma crítica quanto à quantidade de objetivos.

Quadro 38 - Fala da Pro 10

Na plataforma, na parte do eu, nós, não se consegue marcar um só, às vezes tem que marcar vários, e aquilo fica uma lista muito extensa, o DOM ficou cansativo. E como a pro 4 falou, o que ficou da BNCC, o que se conseguiu trazer para a prática, porque é isto que está faltando, vemos a BNCC como prática, como dia a dia, e a gente só viu isso lá na formação do PNAIC, e não sentimos isso aqui na rede municipal. Aqui foi só assim: esta é a BNCC da educação infantil, mas na verdade é preciso entender que ela tem toda uma estrutura que se complementa, que se entrelaça, para que nós consigamos trabalhar de acordo com aqueles objetivos e habilidades, então o DOM foi construído em cima deste “esqueleto”, como se fosse quase que um “cobertor” em cima deste esqueleto, meio que querendo “abafar” a BNCC. Na verdade a BNCC é tão bonita, é tão poética se formos estudá-la mesmo, é tão profunda, que realmente enxergamos as diretrizes

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 4 segue a linha da Pro 10 e continua o debate relatando que

Quadro 39 - Fala da Pro 4

A BNCC vem partindo das diretrizes só que em um outro formato como mencionou a pro 10, um pouco mais poético, e não tivemos tempo de nos aprofundar nem no estudo das diretrizes infelizmente. E as coisas vem mudando e muitas vezes não sabemos nem para onde correr. Como diz o ditado popular “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A pesquisadora complementa que a BNCC foi elaborada a partir da DCNEIS. A BNCC é um documento orientador que não supre as DCNEIS, mas as complementa (SILVEIRA; SANES; OLIVEIRA, 2020). Com isso, a Pro 10 traz no excerto abaixo.

Quadro 40 - Fala da Pro 10

Esta afirmação é verdadeira, porque se tu for olhar lá nos objetivos, e fazer uma comparação entre os objetivos das diretrizes e os da BNCC, tu consegues ver claramente este aspecto. As pessoas que fizeram este trabalho se aprofundaram muito nos estudos. É um trabalho muito bem feito, que não deixa dúvidas com relação aos objetivos, e nem é repetitivo, coisa que às vezes eu acho que falta nos anos iniciais.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Neste momento, a Pro 2 pede a palavra e salienta suas percepções sobre as políticas curriculares.

Quadro 41 - Fala da Pro 2

Sobre a BNCC eu tenho muitas restrições quanto à forma como ela foi feita, mas isso é um pensar meu, e sobre o DOM, eu acredito que ele veio para cumprir tabela somente, foi muito corrido, precisávamos trabalhar com o DOM, foi uma exigência, e foi muito corrido. E sabemos que as formações foram feitas no sentido de se ter uma unidade, inclusive foram feitos convites para que todas as escolas participassem, as da rede estadual e particulares também, para que todos trabalhassem com o DOM, para que quando uma criança fosse de uma escola para outra, não importando a rede, não houvesse aquela diferença de conteúdos. E é nesse ponto que eu acho que o DOM foi muito corrido, pouco estudado e debatido. Mas é bom termos um documento do município para trabalharmos as coisas daqui, eu acho que ele teria que ter sido muito melhor elaborado, mas não houve tempo para isto. Também observei que muitos professores não participaram das formações, muitas vezes reclamamos que não somos liberadas para nada na educação infantil, parece que a educação infantil sempre foi deixada de lado, e quando tem formações os professores não participam, e isso também deve ser levado em consideração. Eu acho que é muita coisa no educar web, ficou muito confuso, e nós professores sabemos, porque estamos ali com o nosso aluno no dia a dia, sabemos que aquilo ali não é necessário. Tem que ter os objetivos para nortear o nosso trabalho, mas não é somente isso. Eu acho que foi muito “corrido”, todos os documentos são muito “corridos”, eles aparecem e às vezes não conseguimos analisá-los com deveríamos. E como não estudamos o documento não conseguimos entendê-lo.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Após a fala da Pro 10, nossa orientadora Ana Cristina Rodrigues pediu a palavra para complementar os destaques feitos pelas professoras, conforme o quadro abaixo.

Quadro 42 - Contribuição Profa. Ana Cristina

A ideia é que a gente pudesse acompanhar mais as formações, mas o grupo está bem grande, então vou um pouco em cada grupo. É importante ver todos vocês aqui, nossos ex- alunos, nossa ex-orientanda. Agradeço a participação de vocês neste momento de formação que é tão importante, tão significativo porque é esta ideia de troca, da mesma forma com que vocês contribuem muito no processo de formação das alunas, neste momento de formação, de intervenção, de reflexão sobre a prática também é uma forma nossa de poder contribuir com o trabalho, com esta sistematização, com este momento que vocês estão vivendo. Ouvindo a Pro 2 falar sobre a questão do DOM, eu acompanhei o pessoal da Secretaria neste esforço de tentar buscar uma participação de fato, mas foi

muito corrido, muito apertado os prazos a cumprir, e eu lembro muito de um relato de que a Vera fazia, sobre a baixíssima participação da educação infantil de forma especial, no ensino fundamental ainda um nível de participação um pouco maior, mas no grupo da educação infantil uma participação bastante baixa nesta reflexão, ainda que com toda a pressão, enfim, a estrutura das escolas privadas participando deste momento, tanto que nós abrimos um espaço no curso de pós graduação em gestão da educação básica para a discussão do DOM e a participação também dos alunos do curso nas sugestões, na reflexão de cada um dos temas, dada a baixa participação que havia naquele momento. Sempre que se pensa questões curriculares, sempre que se pensa políticas curriculares e estruturas que afetam a rede, a participação não é algo que simplesmente se concede, é algo que tem que ser construído, que tem que ser gestado, que tem que se tornar uma cultura, que tem que fazer parte, que tem que ter sentido, então, exige muito tempo de uma política participativa, uma política de gestão que priorize a questão da participação, para que ela se consolide de fato, para que os professores se sintam engajados e comprometidos. Acho que a presença de vocês neste momento de formação das gurias é um sinal da importância da participação, de discutir, de pensar, de fazer o registro sobre esta experiência, sobre este momento que vocês estão passando. Fico muito contente de ver o trabalho acontecendo, as gurias se debruçaram sobre dois eixos muito importantes, um dos eixos que é a questão do currículo efetivamente, que é o que a Letícia discute e outro a questão da avaliação no momento de planejamento do currículo, que é fundamental, que a Patrícia discute. Desejo para vocês uma excelente formação, que consigamos chegar a um produto muito legal, que possa contribuir mesmo para a educação neste município querido que gostamos tanto. Bom trabalho e que a gente consiga avançar na educação do município.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Nossa orientadora explanou a importância da participação das professoras da rede na nossa formação a fim de que possamos trocar e construir novas aprendizagens que contribuam para a melhora da qualidade de ensino da primeira etapa da educação da infância. Ou seja, leva as professoras participantes “a se reconhecerem como parte importante não só na oferta, mas na qualidade da Educação Infantil” (SILVEIRA; SANES; OLIVEIRA, 2020, p. 40)

Corroborando com as ideias de Proença (2018) sobre espaços de formação de professores em que os sujeitos da pesquisa se sentem pertencentes ao contexto formativo, é destacado pela autora que

Reuniões em que o diálogo é estabelecido, em que as vozes dos educadores tenham espaço; que promovam escuta por parte do grupo, compartilhando dúvidas, conflitos e conquistas; que incentivem o respeito a diversidade dos sujeitos que participam e a elaboração coletiva de diferentes soluções ; que fortaleçam a cultura do grupo , os sentimentos de pertencimento e a parceria entre seus

membros; que reforcem a identidade do grupo e oportunizem aprendizagens significativas para as crianças –objetivo final de todo o processo educativo (PROENÇA, 2018, p. 38).

A pesquisadora propõe um debate de acordo com os questionamentos abaixo:

Quadro 43 - Debate proposto pela pesquisadora

Em relação a política curricular local vocês se acham pertencentes ao contexto formativo?

As políticas curriculares impactam e/ou apoiam os planejamentos na Educação Infantil?

Fonte: Registros da pesquisadora.

Quando pensamos em como juntar as pesquisas porque elas se complementavam, pensamos nessa formação cogitando justamente esta reflexão sobre as nossas práticas de maneira coletiva e democrática. Então, destaco que as políticas curriculares norteiam o fazer pedagógico, mas é o professor que atua como mediador ativo da tarefa de selecionar, articular e executar os saberes pedagógicos.

Após muita luta, a EI conseguiu obter políticas públicas curriculares de nível macro ao micro que norteiam o nosso fazer, mas sabemos que é através do professor, de seu planejamento e da sua rotina que este currículo efetivamente vai acontecer. Nesse sentido, Paulo Freire (1983, p. 77) destaca que o “O planejamento das atividades se faz e se refaz, dinamicamente, na prática [...]”. É através da troca, da observação e reflexão que o professor institui as habilidades adequadas às aprendizagens das crianças.

Com isso, a pesquisadora Patricia salienta a importância da junção das duas pesquisas a partir do excerto abaixo:

Quadro 44 - Fala da pesquisadora Patricia

A avaliação e o currículo tem que caminhar juntos, porque o currículo acontece de acordo com aquilo que o professor vai avaliando diariamente, vai avaliando as aprendizagens das crianças, vai avaliando a sua prática pedagógica, porque por mais que tenhamos a BNCC, o DOM e as diretrizes, precisamos caminhar de acordo com aquilo que as nossas crianças estão necessitando.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Desse modo é que percebemos a importância das formações, com o objetivo de trocar experiências, reflexões, dúvidas e conhecimentos acerca do fazer pedagógico na educação da infância, “pois é nessa faixa etária que se articulam saberes, competências, habilidades e as necessidades sociais das crianças” (OLIVEIRA; SILVEIRA; SANES, 2020, p. 72).

A pesquisadora continua sua fala sobre a importância do planejamento para a trans(formação) da prática pedagógica, destacando os saberes e os fazeres a partir do livro *A prática docente: A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas* da autora Maria Alice Proença⁷ (2018).

A pesquisadora propôs duas questões para registro no diário.

Quadro 45 - Questões para registro nos diários

Quais os impactos das políticas curriculares sobre as suas práticas na perspectiva do letramento?

Quais sugestões e características vocês gostariam de destacar para fazer parte do roteiro "Currículo em Ação" na Educação Infantil Municipal?

Fonte: Registros da pesquisadora.

A pesquisadora comentou que um marco muito importante é que as políticas curriculares trazem um entendimento de que a criança deve ser vista como o centro do processo educativo.

Na mesma linha, Pereira (2020, p. 32) reforça como prioritárias no âmbito da EI as discussões sobre “a construção de um currículo que venha ao encontro dos interesses das crianças, e não mais aquela ideia que são as crianças que devem adaptar-se as proposições curriculares”.

Com isso, a Pro 4 destaca no excerto abaixo que

Quadro 46 - Fala da Pro 4

⁷ Esta obra discute a potencialidade da articulação entre os fazeres e saberes essenciais aos professores/educadores de Educação Infantil para auxiliar a trans(formação) da prática docente de acordo com as demandas da sociedade atual (PROENÇA, 2018, p. 11).

Tua apresentação foi excelente, traz vários pontos importantes e cada um deles traz várias questões de discussão. Em uma das partes que tu colocas que a criança tem que ser o centro do processo educativo é de se pensar que em muitas escolas de educação infantil a criança não é vista como o centro do processo. Eu sempre digo que a escola de educação infantil precisa ter uma organização, mas precisa pensar esta organização a partir daqueles atores principais que são as crianças e isto se estende a qualquer outra modalidade, os atores principais de uma escola são os alunos. E no caso da educação infantil que tudo é muito mais minucioso, cada detalhe da aprendizagem deles, a questão estrutural, a estrutura física, as salas de aula, os espaços, devem ser pensados para as crianças. E o que vemos é geralmente o contrário, o espaço está ali e vamos adaptar e adequar as crianças a este espaço, fazendo o que é possível fazer. Na grande maioria das escolas percebe-se isto. E a questão da pandemia que é o que estamos vivendo agora, na nossa escola. E com relação ao DOM, a mesma coisa, coisas que vêm para serem cumpridas, e que muitas vezes não são pensadas com o olhar de quem realmente vivencia diariamente com as crianças.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A pesquisadora finalizou o encontro agradecendo a participação e o envolvimento de todos. As participantes agradeceram e afirmaram estarem muito contentes com este tipo de discussão, na qual aprendem/ensinam e trocam saberes.

5.2.4 Descrição do sexto encontro

O encontro sexto iniciou com a saudação de boa noite e, logo em seguida, iniciaram as discussões pela definição do nosso roteiro. Foram estabelecidos quatro passos: como, onde, o para quê e o para quem.

Nós, enquanto dupla pesquisadora/pesquisante, conversávamos sobre quem seria nosso público-alvo e compartilhamos com o grupo três opções, sendo elas: Para o grupo de professores enquanto troca/compartilhamento de práticas; voltado para a Secretaria de Educação ou para os pais e/ou para a comunidade escolar em si.

Com isso a pesquisadora Patricia destacou seu ponto de vista

Quadro 47 - Fala da pesquisadora Patricia

O meu ponto de vista assim, é que o documentário assim, vai ter o intuito de fazer as outras colegas pensarem, porque a gente está tendo esse espaço de discussão né. Nós aqui, estamos refletindo, durante todo esse período que a gente está se encontrando, discutindo, refletindo, procurando, a gente tá trocando ideias e quem não tá participando nesse momento não tá tendo essa possibilidade. Então eu acho que o documentário seria uma forma da gente ajudar elas a parar e pensar sobre, por que muitas vezes quando a gente não é cutucado, quando a gente não é influenciado, é assim oh, é vida que segue e a gente segue fazendo tudo do mesmo jeito, segue sempre daquela mesma forma e t bom, entendeu? Porque ninguém te falou nada, ninguém reclamou e aí vai virando rotina. E acho que esse espaço aqui, quantas coisas a gente conversou, quantas coisas a gente trouxe, quantas trocas e quem não está aqui não tá tendo essa oportunidade. O documentário vai dar essa oportunidade para quem não esteve aqui.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A pesquisadora explicou novamente as discussões do encontro anterior, pois nem todas estavam presentes. Conforme as professoras foram entrando na reunião já deixaram claro que o vídeo deveria ser destinado ao público das professoras, afim de que todas tivessem oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica.

A Pro 1 falou que:

Quadro 48 - Fala da Pro 1

Fica mais fácil né, por que aí não fica tão público né. E como as gurias estavam falando, eu acho que com certeza o interessante seria atingir os colegas, porque depois vai para a secretaria e aí eles fazem o uso que eles querem né. E as vezes pode isso nem chegar a eles, e como diz a Pati talvez algum coração a gente toque, alguma cabeça a gente consiga ajudar né a refletir, repensar.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 5 também contribuiu falando que :

Quadro 49 - Fala da Pro 5

A gente tá sempre pedindo né a ajuda, e precisando a todo momento esse tipo de situação assim, e não tem, então acho que nada mais justo do que a gente trocar ideias.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A pesquisadora então prosseguiu salientando que o tópico para quem fica definido que é para os nossos colegas. Com isso, a pesquisadora Patrícia lembra que precisamos definir a duração.

Quadro 50 - Fala da pesquisadora Patricia

Outra coisa que a gente estava discutindo é sobre a duração né. A duração do documentário. Na minha opinião para tu chamar a atenção da pessoa, não pode ser nada mais do que 15 min.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 9 ressaltou que:

Quadro 51 - Fala da Pro 9

Eu acho que uns 10 ou 15 min sabe. Porque como a gente estava falando agora aqui, como tem a abertura, tem o fim, tem todos os recursos que a gente vai utilizar né, e algumas fotos que tu vai apresentar né. Para não ficar tudo no corredão, talvez estipule entre 10 e 15 min. Mas aí se for 15 min a gente só apresenta. Porque eu acho gurias que é um assunto muito bom e como vai ser apresentado para os professores vai ser interessante, entendesse. Uma coisa é tu passar esse vídeo para uma pessoa que não é da área, ela vai achar um saco assistir isso daí. Mas outra coisa é a gente passar para pessoas que entendam do assunto e que queiram estudar sobre isso, vai ser muito instigante para elas. Então acredito que entre 10 e 15 min, vai dar tranquilo.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Com isso, a Pro 10 pediu a fala e destacou:

Quadro 52 - Fala da Pro 10

Eu ia dizer que tem que ver também, a princípio eu acho que o mais interessante é compreender do que dizer né, na verdade é o teu trabalho de conclusão né. Uma coisa é o que tu vai apresentar, outra coisa depois é o que tu vai veicular. Pode ser uma versão resumida. Então acho que o mais interessante não é o que a gente vai para ver, porque como diz a Pro 1, a gente já vem com a paciência meio estourada para ver vídeos né, a gente já está entrando no ritmo acho que dos alunos vivendo de tiktok né 60 segundos.

Mas aí é isso, eu acho que primeiro tu tens que ver a tua necessidade, pois tu tens que contemplar um início, um meio e um fim.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 1 complementou:

Quadro 53 - Fala da Pro 1

Era o que eu ia dizer, não pode cortar do início para o fim, tem que ter um raciocínio.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Assim, a Pro 10 reforçou a ideia de que o vídeo informativo

Quadro 54 - Fala da Pro 10

Tem que ter um início, um meio e um fim e depois tu faz uma versão resumida né. Que apareça, tal e tal coisa. Agora o importante a princípio porque, digamos que depois a nossa opinião não vale muita coisa. Agora o que vai valer mesmo é a opinião da tua banca. A gente tem que ser muito centrada nessa relação. Ah porque lá as gurias querem um vídeo de 5min, aí tua banca vai dizer: o que, levou 2 anos para fazer um vídeo de 5 minutos? Não, não levou 2 anos para fazer um vídeo de 5min, porque teve todo um processo por trás. Então o quanto isso vai trazer né, e assim oh, antes de fazer uma coisa que consiga chegar aos colegas e ao público alvo né. Acho que o primeiro público alvo é a tua banca. Tu tem que mostrar através do teu vídeo, que o teu trabalho não foi em vão, mesmo com a pandemia. Minha opinião seria essa. Tu organizar uma coisa, pensando numa questão muito mais focada nessa relação final de conclusão de mestrado. Afinal de contas é uma conclusão de mestrado e não só uma formação. Então acho que tu tem que pensar por aí, mais importante talvez, que as nossas falas, que as falas de terceiros, acho que tu tem que pensar como tu vai te colocar nesse vídeo, porque na verdade vocês duas estão fazendo, o que vocês vão produzir? Tanto tu, quanto a Patrícia, o resultado do que vocês compreenderam, esse louqueiro que é essa mulherada falando. Então o que vocês captaram disso?

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 1 pediu a fala:

Quadro 55 - Fala da Pro 1

O que vocês conseguiram tirar de proveito de tudo isso?

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 10 mencionou:

Quadro 56 - Fala da Pro 10

Exatamente, né. Porque tu também tem que trazer esses aspectos teóricos, afinal de contas qual era o teu problema? Analisando, o que tu encontrou disso? Nas entrelinhas, deste vídeo e da produção da Patrícia tem as nossas colaborações, mas além disso o que vocês concluíram, o que vocês analisaram nesse processo. E outra, tu tens que estar presente. A gente enquanto produtora de conhecimento não pode ficar aquém desse conhecimento. Se no momento que tu és uma acadêmica e que tu estás produzindo, tu és responsável por este conhecimento.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 1 retoma a palavra :

É que nem a carta coletiva da Patrícia né, não adiantava nós querermos colocar as falas ali, montar os parágrafos, se é para o trabalho dela. O trabalho é dela, então nossa contribuição vai ali, como diz a Pro 10, nas entrelinhas, mas ela tem que encaixar o que é básico do trabalho dela ali dentro né, para depois colocar o resto. Nós somos o resto.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A pesquisadora Patricia reforça a ideia que o contexto pandêmico precisa aparecer.

Quadro 57 - Fala da pesquisadora Patricia

Sobre a Pandemia a gente falava na semana passada que o currículo se diferencia, né do contexto presencial, do contexto pandêmico.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 1 concorda com a fala da Patricia e exemplifica relacionando com a questão da pandemia com a problemática da pesquisa.

Quadro 58 - Fala da Pro 1

Porque a partir do ponto que ela vai focar que o currículo é a rotina, que o currículo em ação é a rotina da ed. Infantil, nós não estamos tendo essa rotina, as crianças não estão tendo essa rotina. Porque por mais que eu escrevi uma carta de mais de uma página, explicando um monte de coisas para os pais, dentre elas, que eles coloquem um horário por dia para eles realizarem uma atividade por dia, que eles tenham uma rotina. Mas os pais entregam tudo de uma vez só para os filhos fazerem todas as atividades de uma vez só.

Aí tu vai dissertar sobre isso né, o currículo baseado na rotina, e essa rotina nós não estamos tendo.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A Pro 10 continuou falando que

Quadro 59 - Fala da Pro 10

Mas eu acho que tem que colocar no vídeo o resumo de tudo que tu viu, tudo que tu escutou na verdade, do processo. E é isso. Uma coisa é tu pontuar com as nossas falas, mas no momento que tu transcreveu algumas, tu pode falar, tu pode pontuar. Tu vai dividir em tópicos o teu vídeo: o letramento, o currículo, o Dom e tu vai fazer um resumo do que tu entendeu e tu pode trazer como imagem e apresentar algumas falas recortadas do que foi falado. Como se fosse uma escrita num papel. Vem referendando o que tu falou. Falei isso porque, por conta da fulana, da beltrana que falaram essas três coisas. Essa eu acho que tem que ser meio que por aí, por que senão tu vai achar de botar, botar, coisas, meia hora vai ser pouco.

O recorte que vai ser feito, bom parte da questão mais teórica tu vai recortar e aí tu vai ter que deixar uma parte da tua fala e imagens, para não cansar, para não assistir, por assistir.

Realmente vai ter que pensar em dois vídeos, sabe um produto final e uma veiculação sabe, não sei o que o pessoal acha assim.

Que o vídeo seja como se fosse uma apresentação para a banca.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Nesse sentido, a Pro 10 explicou que eu, enquanto pesquisadora, preciso recolher o material que foi discutido coletivamente e transformar a partir do meu olhar, da minha pesquisa, transformando todos os registros das

rodas de diálogo e dos diários de registro em novos conhecimentos. Na mesma linha, Proença reforça que (2018, p. 53) “a partir do registro feito no ato sobre o que foi visto, intuído, aprendido e observado, o educador deve refletir sobre seu fazer cotidiano, ressignificando-o, teorizando-o e transformando-o em novas aprendizagens”.

A Pro 1 destacou que:

Quadro 60 - Fala da Pro 1

Bom aí é tu que tem que fechar né, com tudo que tu colheu né. Qual o teu entendimento com o que tu acha que vai ser útil. Aí é tu que tem que finalizar mesmo.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Diante disso, discutimos e decidimos de maneira coletiva como se daria o roteiro do documentário acerca da problemática e de como as políticas curriculares impactam e potencializam as práticas de letramento na sala de aula da educação infantil. Quando o plano de intervenção foi idealizado, a proposta de produto final para a pesquisa era a construção do vídeo informativo.

Porém, conforme as orientações e os desdobramentos que a pesquisa foi tomando, optei por construir uma nova carta pedagógica com todas as questões que estão presentes no roteiro construído a várias mãos pensando sobre o quão significativo foram nossos encontros e, principalmente, no que eles nos revelaram enquanto professoras/pesquisadoras.

Nesse sentido, a partir da interlocução e do diálogo entre as educadoras,

[...] entre saberes e fazeres, própria dos processos de pesquisa-formação, o exercício da narrativa, fertilizada na aventura apropriação da experiência – palavra das participantes, norteou o caminho metodológico (OSTETTO, 2017, p. 25).

As cartas pedagógicas foram o instrumento metodológico utilizado no início da pesquisa e, como buscamos ir contra uma “educação bancária”, nada mais justo do que trazê-las novamente para finalizar e potencializar a investigação. “As cartas pedagógicas estão encharcadas dessa máxima

freireana, pois são incentivadoras da produção de conhecimento com base no cotidiano de quem escreve” (DICKMANN, 2020, p. 48)

5.3 Reflexões dos diários de registro

Nesta subseção apresento algumas das reflexões das professoras participantes relatadas nos seus diários de registro. É importante destacar que nem todas as educadoras devolveram esse material. Aquelas que fizeram a devolutiva foram as que menos participaram durante as rodas de diálogo virtual.

As educadoras destacaram mais a sobre a problemática da colega Patricia que era a avaliação. Com isso, são apresentadas algumas reflexões abordadas pelas educadoras em seus diários de registro junto a uma análise reflexiva das formações.

As professoras foram sistematizando suas reflexões pessoais baseadas nas discussões elencadas nas rodas de encontros virtuais e transformando essas análises em registros.

Nesse sentido, “registrar é escrever sobre sua prática, tecer memórias da experiência, com anotações que serão matéria de análise e reflexão” (OSTETTO, 2017, p.21).

Entre as duas temáticas das pesquisas, a avaliação teve grande evidência dentro das reflexões, ocupando maior parte dos registros, porém trago alguns registros sobre o impacto das políticas curriculares que as professoras destacaram.

Desta forma, inicio dando ênfase as reflexões das educadoras em relação ao impacto das políticas curriculares sobre suas práxis na perspectiva do letramento.

A Pro 11 destaca que a nova política curricular trouxe alteração nos currículos, o que consequentemente implica em mudanças nas práticas sociais de leitura e escrita, como no excerto abaixo:

Quadro 61 - Fala da Pro 11

A ampliação do letramento por meio de diferentes gêneros textuais, com linguagens voltadas para a realidade dos alunos. A BNCC trouxe alterações
--

importantes nos currículos, às práticas sociais de leitura e escrita e um planejamento que permite aos alunos refletirem e levantar hipóteses sobre o sistema de escrita.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Para melhor contextualizar, relato abaixo como está estruturada a BNCC da EI. O documento aponta os princípios éticos, políticos e estéticos e abrange os seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todas as crianças, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se estruturado a partir da concepção de campos de experiências (CAMPOS; BARBOSA, 2015).

Tal documento não está separado por áreas de conhecimento e sim por campos de experiência. Desse modo, os Campos de Experiência

[...] colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas (BRASIL, 2015, p. 21).

Assim, é notável o entendimento da Pro 11 sobre o impacto das políticas curriculares nas práticas sociais de leitura e escrita na EI. Ela compreendeu que tais documentos (de nível macro a micro) servem para orientar seus planejamentos de acordo com a realidade e as particularidades de cada aluno e de cada sala de aula. A Pro 11 entendeu que as políticas curriculares são mais do que uma

[...] lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado (CAMPOS; BARBOSA, 2015, p. 360)

A Pro 06 já destaca que o impacto foi de como o letramento perpassa por todos os campos de experiência e que se dá de maneira lúdica e espontânea através dos planejamentos. Proença (2018, p. 145) destaca que é

através dos planejamentos que as práticas sociais se caracterizam como “uma possibilidade eficaz a construção de um currículo em ação para a formação de professores em serviço, pautada na ação/reflexão/uma nova ação intencionalmente planejada”.

Quadro 62 - Fala da Pro 6

O letramento implementado de forma lúdica desde a educação infantil nas diversas formas que já foram citadas durante os encontros faz do letramento uma atividade natural, que se dá de forma espontânea.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A leitura e a escrita enquanto práticas sociais não devem ser tratadas isoladamente do currículo da educação infantil mas sim estar presente em todos os projetos e na rotina da sala de aula de maneira significativa e divertida. Como ressalta Carvalho (20219, p. 107), “a rotina é o currículo em ação. Ela é estruturadora da prática pedagógica, carrega a dimensão de organização do espaço e do tempo pedagógico”.

Na mesma linha, Pereira (2020, p. 34) destaca que “as práticas sociais que oferecemos as crianças em uma escola da infância conformam a primeira experiência curricular das crianças”.

A Pro 2 destacou que as rodas de diálogo foram muito relevantes acerca das discussões do letramento, pois nem todos educadores têm esclarecimento das diferenças e semelhanças entre letramento e alfabetização.

Quadro 63 - Fala da Pro 2

Na verdade, as discussões acerca das questões de letramento na Educação Infantil, ainda são muito pertinentes, pois muitos gestores e educadores ainda não tem o aprofundamento sobre o que é letramento e alfabetização , pois os professores ainda confundem esses temas.

Fonte: Registros da pesquisadora.

É notável a preocupação que a Pro 2 apresentou sobre as semelhanças e diferenças que os temas alfabetização e letramento possuem, apesar de serem processos indissociáveis. Também foi importante a reflexão

sobre como as discussões e o registro contribuíram para sanar as dúvidas de alguns educadores, aprofundando e trocando conhecimento para com o coletivo. Ostetto (2012, p. 27) destaca a importância de discussões e reflexões acerca da prática educativa, “a prática refletida vai crescendo, ganhando espaço, projetando campos de interlocução, lançando-se para o coletivo”.

Na mesma linha, Neumann e Pereira (2020, p. 95) mencionam que “as formações são espaços ricos para refletirmos sobre as ações despercebidas em nosso cotidiano”.

Um dos temas que ganhou destaque, entre os discutidos, foi o de que elas já possuem o entendimento de que o letramento deve ser trabalhado desde a mais tenra idade e de forma lúdica.

A Pro 8 e a Pro 2 abordam que o letramento deve ser aproveitado a partir da realidade das crianças, explorando os gêneros textuais ao seu redor de maneira lúdica. Quando as crianças vivenciam práticas reais de leitura e escrita, estão avançando nas aprendizagens de conhecimentos letrados (SANTOS; MOURA, 2020, p. 35).

Quadro 64 - Fala da Pro 8

Letramento é uma maneira lúdica de ensinar, aproveitando as vivências das crianças, dando a oportunidade para que elas experimentem vários tipos de linguagens escritas e orais tais como recibos de água e luz, bulas de remédio, rótulos, livros infantis, jornais e outros.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Quadro 65 - Fala da Pro 2

As práticas de letramento na Educação Infantil servem para estimular a criança no seu processo educacional. Quando proporcionamos atividades respeitando as vivências de nossos alunos fazemos com que esse se sinta parte do processo como realmente ele é. Desenvolver o hábito pela leitura desde pequenos facilita o seu desenvolvimento oral e futuramente sua escrita e interpretação.

(Pro 2)

Fonte: Registros da pesquisadora.

É através das políticas curriculares e do planejamento que os professores podem garantir que as crianças tenham contato com as práticas

sociais de leitura e escrita. Para melhor contextualizar, Neumann e Pereira (2020, p. 94) acreditam que

Faz-se necessário o planejamento de atividades que façam sentido para as crianças, conversas e leituras que envolvam diferentes gêneros para que possam ampliar suas possibilidades de falar e ler a realidade; por exemplo: brincadeiras com mímica reconto de histórias, apresentação oral dos desenhos e demais trabalhos.

Nesse sentido, não há como não fazer referência a Paulo Freire, pois na medida em que na primeira etapa da educação básica precisamos requerer situações significativas e reflexivas sobre a cultura e realidade na qual as crianças estão inseridas, portanto, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9).

Com isso, trago os excertos a Pro 8 e da Pro 6 que destacam tais questões

Quadro 66 - Fala da Pro 8

*Eu gosto muito de fazer passeios com os meus alunos pelos arredores da escola, observando e comentando com eles as placas de trânsito, nomes de mercados, estimulando-os a fazerem seus comentários ex: Mercado se escreve com que letra? O que mais se escreve com M? Um aluno diz: O nome da minha mãe também começa com M e assim vão surgindo vários assuntos.

* No final da aula enquanto esperam a mãe chegar eu faço uma rodinha com os alunos. Pego as letras do Alfabeto em E.V.A e coloco uma delas no centro da roda e pergunto: Qual letra é essa? Qual a sua cor? Tem algum colega na turma que o nome comece com essa letra? O que mais se escreve com ela?

* O mesmo faço com as histórias. Coloco o nome da história no quadro e vou perguntando: O nome da letra inicial, qual a letra final e quantas letras tem a palavra e etc.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Quadro 67 - Fala da Pro 6

Na educação infantil, o letramento se dá de forma lúdica, através de histórias, músicas, jogos, tudo dentro da rotina e cuidados que se fazem necessários na educação infantil.

Possibilitando ou não o processo de alfabetização.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Quadro 68 - Fala da Pro 6

Que o letramento na educação infantil, se dê , de forma lúdica e divertida, para que os alunos, passem naturalmente sobre o processo, aprendendo através da interação com os outros.

Fonte: Registros da pesquisadora.

As professoras citadas estão alinhadas com as autoras Neumann e Pereira (2020, p. 82) que asseguram que na EI os educadores devem garantir que “as brincadeiras e as interações possibilitem articular as diferentes linguagens, propiciando formas de expressão que ampliem os conhecimentos das crianças e permitam o contato com a linguagem oral e escrita”.

Porém, a Pro 5 ainda não possui clareza de que o letramento pode e deve ser trabalhado através das brincadeiras e interações.

Quadro 69 - Fala da Pro 5

O letramento tem que acontecer de maneira tranquila, através de brincadeiras, vivências do dia-dia, eu particularmente defendo que a criança em primeiro lugar deve aprender a brincar para depois então ter a oportunidade de entrar em contato com o letramento como parte do processo de construção dos seus conhecimentos sempre observando a necessidade de cada criança.

Fonte: Registros da pesquisadora.

A partir da fala da Pro 5 é possível perceber que ainda é necessário promover encontros que discutam e reflitam sobre as práticas sociais da leitura e da escrita na EI. Para tanto, a grande maioria das professoras participantes estão envolvidas de maneira significativa e buscam refletir sobre a prática pedagógica que é desenvolvida na área da linguagem de maneira coletiva.

Portanto, as professoras participantes estão abertas a novas trocas/interações dialógicas e se utilizaram além das rodas de diálogo e dos diários de registro para revelar que estão dispostos a oportunizar “as múltiplas linguagens das crianças, aos modos como se relacionam com o mundo e as melhores formas e organizar a ação pedagógica na vida coletiva da escola” (PEREIRA, 2020, p. 34).

6 AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Ao refletir sobre avaliação da intervenção, percebo que a pesquisa foi de suma importância para a rede de professores de EI. Isto porque a partir das rodas de diálogo virtuais e dos diários de registro foi possível estabelecer vínculos significativos com as problemáticas estudadas, além de refletir, analisar e dialogar sobre nossos *quefazeres* docentes de maneira coletiva e democrática.

A partir da intervenção, percebi que as professoras participantes compreendem a importância das trocas de conhecimentos através das formações de professores resignificando as práticas docentes. Acredito que a nossa intervenção coletiva permitiu articular teoria e prática de uma maneira que acolha e aproxime todos os sujeitos de pesquisa. Desse modo, nossa pesquisa permitiu que,

Estar junto-escuta-extrapola atitudes configuradas como aproximação dos “sujeitos da pesquisa” para simples recolha de dados, ou para simples recolha de dados, ou para a apreensão de respostas certas as questões formuladas; pelo contrário, significa abertura para a constituição de um campo de significações produzidas no processo e no encontro (OSTETTO, 2017, p. 25).

A formação docente através das rodas de diálogo contribuiu de maneira efetiva para a construção de novas aprendizagens significativas e não se deteve a apenas “cumprir” a recolha de dados. Percebo que as professoras se sentiram a vontade para compartilhar suas antigas e novas transformações de suas práticas pedagógicas através da dialogicidade e da educação humanizadora. Neumann e Pereira (2020, p. 149) apontam que “dessa forma, as experiências, os planejamentos, os sucessos, as dúvidas, as angústias e frustrações puderam ser compartilhadas no grupo”.

Na mesma linha, Proença (2018, p. 144) destaca que formação dos educadores da EI,

[...] vista como um espaço de trocas entre sujeitos que mobilizam para articular objetivos propostos no projeto pedagógico institucional, com os desejos e as faltas das crianças é o motor desta formação. Formar(se), transformar(se), ampliar repertórios de atuação, socializar descobertas pessoais, ter contato com a prática dos profissionais parceiros, registrar experiências realizadas,

fortalecer a cultura de grupo “aprendente/ensinante” e de uma rede de parcerias de trabalho foram algumas das conquistas desta experiência para todos os sujeitos que dela participaram [...].

Outro ponto que se tornou destaque durante a formação foi que as educadoras percebem a criança como centro do processo educativo. Nas palavras de Proença (2018, p. 8), a criança deve ser “vista como sujeito potente e forte, rica em possibilidades, protagonistas de suas investigações para conhecer e apropriar-se da cultura a qual pertence”.

Nesse sentido, elas compreendem que o currículo deve vir ao encontro dos interesses e singularidades das crianças, colocando-as como centro da proposta pedagógica.

Deste modo, traz-se a principal reflexão, que é sobre como a implementação das políticas curriculares para Educação Infantil impacta e/ou é impactada pelas práticas e concepções docentes acerca do letramento.

Como já destacado, as professoras participantes compreendem como é importante explorar as práticas sociais de leitura e escrita na EI desde cedo, haja vista que elas devem ser trabalhadas de forma divertida e significativa, respeitando o conhecimento prévio das crianças e viabilizando o “currículo em ação”.

Nas rodas de diálogo, nos diários de registro e nas cartas pedagógicas fui documentando e destacando as impressões de algumas das docentes que, ao longo das formações, foram compreendendo como o letramento perpassa por todos os campos de experiência. Principalmente através do impacto das políticas curriculares que se dá de maneira lúdica e espontânea através dos planejamentos e da rotina das escolas.

Apesar de ter um modelo diferente das formações habituais, nossas rodas de diálogo, os diários de registro e as cartas pedagógicas vieram de encontro com a capacidade de se reinventar que o professor tem. Com isso, o professor da Educação Infantil é

Um sujeito capaz de ensinar e aprender a encantar-se com o “curiosismo” infantil que o move, em busca de novos caminhos promotores de aprendizagens significativas para si mesmo e para a criança, com a paixão de quem se maravilha com as descobertas transformadoras da docência (PROENÇA, 2018, p. 149).

Na mesma linha, destaco as palavras de Ostetto (2017, p. 51) para finalizar minhas percepções acerca da intervenção, pois acredito que

[...] minha escuta como pesquisadora capturou, para além de dados de pesquisa, certas essencialidades: a busca, a experimentação cotidiana a que se entregam aquelas educadoras com o compromisso de fazer educação infantil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jaguarão, 27 de Dezembro de 2021.

Querida(o)s Colega(o)s de Educação Infantil

Essa carta pedagógica foi construída a partir do meu projeto de intervenção para o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, Mestrado Profissional em Educação. A intervenção faz parte do processo educacional deste curso, porém cada docente escolhe como será direcionado. Contudo, escolhi junto com outra colega de mestrado, a Patricia, pensando em conformidade com a nossa orientadora Prof. Dra. Ana Cristina em realizar essa proposta de maneira conjunta, tendo em vista as pesquisas seguem a mesma linha teórica.

Nesse sentido, nós, enquanto acadêmicas optamos por uma intervenção coletiva devido a uma ação ser complementar a outra, enquanto uma pesquisa busca o “pensar”, executar e refletir a ação do letramento no planejamento das professoras, a outra procura avaliar a aprendizagem e o processo das crianças a partir das práticas de letramento. Além disso, ambas trabalharam com as cartas pedagógicas enquanto instrumento metodológico com as professoras de Educação Infantil de Jaguarão e com isso, o grupo de participantes, acaba se repetindo. Portanto, a ação conjunta também busca otimizar o tempo das educadoras e aproveitar o mesmo espaço para uma troca ainda mais significativa de conhecimentos e significados.

Desta forma, a intervenção tratou-se de uma roda de diálogo virtual, proposta pelas pesquisadoras, tendo em vista a construção coletiva de reflexões sobre as práticas de letramento na Educação Infantil, as políticas curriculares e a avaliação trazendo conceitos, exemplos e bibliografias para serem discutidas e analisadas com o grande grupo. A proposta foi aceita pelo grupo, na qual todas as envolvidas puderam participar de maneira

espontânea, voluntária e coletiva. Os encontros propuseram discussões e reflexões a partir das práticas docentes das envolvidas, assim com da experiência acadêmica de cada uma que foi de grande valia para o enriquecimento dos encontros, bem como suas reflexões escritas nos diários de registro.

Após indicar ao leitor as escolhas que antecederam a escrita desta carta, venho através desta, trazer as considerações finais deste Relatório Crítico-Reflexivo.

Neste relatório, abordo a problemática Letramento e Política Curricular na EI, que tinha como objetivo principal analisar como as políticas curriculares impactam e potencializam as práticas de letramento na sala de aula da educação infantil.

Com isso, através da intervenção discutimos e decidimos de maneira coletiva nos encontros finais das rodas de diálogo como se daria o roteiro de um vídeo informativo acerca do objetivo descrito acima, pois este seria “meu produto final”. O roteiro a várias mãos foi pensando e construído na perspectiva da política curricular e do letramento, porém o que se destacou nas formações foi sobre o quão significativo foram nossos encontros e, principalmente, no que eles nos revelaram enquanto professoras/pesquisadoras.

Nesse sentido, como acredito na máxima freireana para permear a práxis das professoras, bem como os desdobramentos e reflexões adquiridas através do diálogo, a pesquisadora juntamente a orientadora optou por produzir uma nova carta pedagógica elencando os saberes e reflexões que tínhamos discutido para o roteiro.

É notável a entrega e participação de algumas das professoras de E.I do município de Jaguarão com a pesquisa, ao longo dos encontros virtuais elas sentiram-se envolvidas com a prática docente, apesar de no início estarem um pouco receosas em contribuir, porém, ao longo dos encontros fomos nos constituindo enquanto grupo.

Com este grupo, foram construídas muitas reflexões coletivas a partir da pesquisa, as professoras participantes compreendem como é importante explorar as práticas sociais de leitura e escrita na E.I, e como as políticas curriculares impactam as mesmas de maneira a qualificar a prática pedagógica. Percebem também a importância do currículo prescrito, porém é no chão da escola que o mesmo entra em ação. Carvalho (2019, p. 288) destaca que

Professoras e alunos mobilizam o currículo, dão vida; porém, desempenham papéis distintos. As ações docentes são guiadas por concepções de criança, de educação, de educação infantil, mas também são influenciadas pelo currículo prescrito.

Paulatinamente, pude perceber que todas são muito empenhadas e preocupadas com momento do planejamento, dedicando-se ao tratar da escolha das atividades e com a aprendizagem das crianças, porém se sabe que nem sempre há tempo para refletir sobre as práticas pedagógicas, e os nossos encontros permitiram que as mesmas conseguissem de maneira coletiva a construir e trocar conhecimentos por meio do diálogo e da reflexão.

Nesse sentido, a partir da interlocução entre os saberes e fazeres da prática pedagógica, percebi que os objetivos da pesquisa foram alcançados, porém o que mais se destaca nos registros e nas rodas de diálogo foi que as professoras puderam transformar seu olhar diante da nossa pesquisa/formação ao interagir, trocar, expor, dialogar, compartilhar, planejar, observar, agir, escutar, registrar, refletir e avaliar (PROENÇA, 2018, p. 147) de maneira a qualificar e consolidar seus quefazeres de maneira coletiva.

Na mesma linha Oliveira, Silveira e Sanes (2020, p. 77) revelam que

A docência na educação infantil caracteriza-se por trilhar caminhos que levam a reflexão, permitindo multiplicar leituras e desenhar caminhos favoráveis para pensar as relações entre a criatividade, à interação entre seres humanos, o cuidar e o educar.

Com isso, quero explanar a importância da participação das professoras da rede na nossa formação, pois elas foram as protagonistas ao contribuírem para a melhora da qualidade e oferta de ensino da primeira etapa da educação da infância.

No início da pesquisa, o letramento e a política curricular na E.I eram os fomentadores da minha pesquisa, porém, ao observar, registrar e analisar como um todo, percebi que o momento da reflexão sobre a prática foi o ponto alto da pesquisa, pois permitiu que as professoras participantes pudessem se sentir pesquisadoras empenhadas em trocar e construir novas aprendizagens. Isso não quer dizer que as problemáticas acima não foram importantes, longe disso, pois foi através delas que as educadoras puderam articular o sentimento de pertencimento no grupo de formação com a ressignificação das suas vivências e práticas dentro da sala de aula de Educação Infantil.

Finalizo esta carta destacando a importância de ter espaços e falas para que as professoras de E.I possam compartilhar aquilo que vivenciam diante de suas rotinas, como pudemos ofertar nas rodas de diálogo, pois através da nossa pesquisa-formação podemos promover o diálogo e a reflexão requerendo de maneira democrática e coletiva recursos para nosso cotidiano vivido no chão da escola e juntas construímos novas intencionalidades pedagógicas.

Por fim, destaco as palavras de Ostetto (2017, p. 51) que descrevem o que sinto em relação à finalização da pesquisa, pois “desvelando registros, fui tecendo e constituindo narrativas que dão a conhecer meu olhar sobre o observado [...] ao permitir revelar modos próprios de um coletivo planejar e fazer educação infantil”.

Um fraterno abraço

Letícia Martins dos Santos

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- ASSIS, Sandra Maria. **Uma abordagem formativa de avaliação diagnóstica em uma escola da rede jesuíta de educação**. 136f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2020.
- AUGUSTI, Rudinei Barichello. Teoria Crítica do Currículo em Giroux como Enfrentamento do Espaço de Reprodução na Formação Continuada de Professores. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n. 2, p. 255-269, maio/agosto. 2017.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRG, 2009
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. In: **I Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais (Anais)**. Belo Horizonte, nov. 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, Jul./Dez. 2016, p. 11-28. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n16p11>.
- BARBOSA, Maria Carmem Barbosa; RICHTER, Sandra Maria Simonis. Saberes e Conhecimentos que compõe currículos com bebês e crianças pequenas. **Revista Série Estudos**, v. 23, n. 49, p. 47-65, Set/Dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v23i49.1141>
- BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza (org). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza (org). **Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 ago. 2020.

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**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e Bases da Educação**. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BUJES CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, Rosania; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil - Quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.585>.

CARVALHO, Maria Jaqueline Paes de. **Currículo e prática pedagógica na educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

CORSINO, Patricia. **Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

DICKMANN, Ivanio. As dez características de uma carta pedagógica. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (orgs). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Carta. In: DICKMANN, Ivanio (org.). **Diálogo Freiriano – Cartas, Relatos e Artigos**. 1. ed., Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2019.

FREITAS, Ana Lucia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de Educadores: contribuições para o desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47206>.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000a. Notas: Ana Maria Araújo Freire

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

JAGUARÃO. Secretaria de Administração. Decreto 170/1991. **Cria Creches e Centros de recreação do município**. 1991.

JAGUARÃO. Secretaria de Administração. Decreto 309/2000. **Altera o nome de creches municipais**. 2000.

JAGUARÃO. Câmara Municipal de Jaguarão. Lei Ordinária 4168/2003. **Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o quadro de cargos e dá outras providencias**. 2003.

JAGUARÃO. **EDITAL DE CONCURSO Nº 001/2010**. Concurso Público para provimento de cargos. Jaguarão, 2010. Disponível em: https://www.acheconcursos.com.br/imagens/anexo/817/001_2010_edital_abertura_inscricoes_jaguarao.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

JAGUARÃO. Câmara Municipal de Jaguarão. Lei Ordinária 6041/2014. **Autoriza a instituição das orientações Curriculares Municipais para a Educação Infantil**. 2014.

JAGUARÃO. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 01 de 01 de março de 2016 - estabelece as normas para a oferta da Educação Infantil no Sistema Municipal de ensino de Jaguarão**. 2016.

JAGUARÃO. Decreto nº 139, de 07 de julho de 2020. **Documento Orientador do Município – DOM**. 2020.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro. Brincando, as crianças aprendem falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica editora, 2011.

LOPES, Daiana Monique Pagani. **Vivências de ateliê**: pensando as práticas de acompanhamento, registro e avaliação na educação infantil. 224p. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2018.

MACHADO, Maria Elisabete; FREITAS, Ana Lucia Souza. Diálogos em roda: contribuições para a formação de educadores e educandos na educação formal e não formal. **Educação Por Escrito**, n. 9, v. 1, p. 54-65. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.1.28056>.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine Luciana Silva **EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: POLÍTICAS E PRÁTICAS**. **Debates em Educação**, v. 6, n. 11, p. 75, 2014. DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n11p75.

MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. Um Estudo sobre a Contribuição de Paulo Freire para a Construção Crítica do Currículo. **Revista ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v. 3, n. 1, p. 395-402, Março de 2010 a Setembro de 2010. ISSN 1983-1579.

MORAES, Roque. UMA TEMPESTADE DE LUZ: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro da. Consciência Fonológica na Educação Infantil: Desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; ROSA, Ester Calland de Souza (org). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NEUMANN, Carolina Pinheiro; PEREIRA, Rachel Freitas. Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: as compreensões formadoras Locais do PNAIC/UNIPAMPA. In: MOURA, Patrícia dos Santos; PEREIRA, Rachel Freitas; AURICH, Grace Da rê (orgs.). **PNAIC UNIPAMPA 2017-2018**: trajetórias da formação continuada pelo olhar docente-formador. São Leopoldo: Oikos, 2020.

OLIVEIRA, Silvana Souza Peres. **Avaliação institucional na educação infantil**: uma ação intervencionista na EMEI Casa da Criança – Jaguarão/RS. 158p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2016.

OLIVEIRA, Silvana Souza Peres; SILVEIRA, Dynara Martinez; SANES, Debora Tatiani Portilho. Ser professor(a) na Educação Infantil: o olhar das formadoras Locais sobre a docência a partir da formação do PNAIC/UNIPAMPA. In: MOURA, Patrícia dos Santos; PEREIRA, Rachel Freiras; AURICH, Grace Da rê (Orgs.). **PNAIC UNIPAMPA 2017-2018: trajetórias da formação continuada pelo olhar docente-formador**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**. Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PACHECO, José Augusto. CURRÍCULO: Entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200004>.

PACHECO, José Augusto. Currículo e Gestão no Contexto das Políticas Educacionais. **RBPAE**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26410>.

PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo. Cartas pedagógicas: registro e memória na Educação Popular. In: PAULO, Fernanda dos Santos; DICKMANN, Ivo (orgs.). **Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular**. 1. ed. Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

PEREIRA, Raquel Freitas. A Pré-Escola no PNAIC? Os processos formativos do Eixo Educação Infantil no PNAIC/UNIPAMPA. In: MOURA, Patrícia dos Santos; PEREIRA, Rachel Freiras; AURICH, Grace Da rê (orgs.). **PNAIC UNIPAMPA 2017-2018: trajetórias da formação continuada pelo olhar docente-formador**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

PICHETH, Sara; CASSANDRE, Marcio; THIOLENT, Michel. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.) s3-s13, dez. 2016.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

REDIN, Euclides. Boniteza. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 71-73.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação Revista do Centro de Educação**, vol. 35, n. 1, jan-abril, p. 85-95. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5902/198464441605>.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. Porto Alegre. 2018, v.1.

RIZZO, Gilda. **Creche**: Organização, currículo, montagem e funcionamento. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. A pesquisa em educação fundamentada em Paulo Freire e as contribuições de seus referenciais para a formação de professores e a prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 149 – 164, jan./mar. 2016. ISSN: 1809-3876.

SANTOS, Gabrielle Coelho; MOURA, Patrícia dos Santos. Contribuições dos princípios orientadores do PNAIC em práticas de estágio com a Educação Infantil e os Anos Iniciais. In: MOURA, Patrícia dos Santos; PEREIRA, Rachel Freiras; AURICH, Grace Da rê (orgs.). **PNAIC UNIPAMPA 2017-2018**: trajetórias da formação continuada pelo olhar docente-formador. São Leopoldo: Oikos, 2020.

SAUL, Alexandre; SILVA, Camila Godói. Contribuição de Paulo Freire para a Educação Infantil: implicações para as políticas públicas. **ANPAE**, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0020.pdf>. Acesso em: 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema de três gêneros. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

SOBRAL, Elaine Luciana Silva; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação Infantil, Currículo e Saberes Docentes: Percursos de uma Pesquisa-Ação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 2, p. 626-641, 2011. ISSN 1983-1579.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lucia Goulart (orgs.). **Creche e feminismos**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Fundação Carlos Chagas, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

VIEIRA, Adriano Hertzog. Cartas Pedagógicas. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 75-76.

ZITKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo. Que fazer. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Cartas Pedagógicas-Remetente/Destinatário



Jaquarã, 18 de Julho de 2020.

Querida [REDACTED]

"O processo de ensinar que implica o de educar, vice-versa, envolve a "paixão de conhecer" que nos impulsiona numa busca prazerosa do que nada fácil". (FRARE, 2015, p.20)

Inicio a escrita desta carta pedagógica com imensa alegria de poder dialogar contigo. Sou grande admiradora do teu trabalho e sei que teu afeto com as crianças é incrível.

No ano passado conseguimos passar no concurso do município com a mesma pontuação e "tomamos" posse juntas, o que para mim foi uma grande honra, pois estava dividindo aquele momento com uma profissional comprometida que acredita no poder transformador da educação.

Com isso, o que me traz ao teu encontro é o meu projeto de mestrado no qual vou discutir e refletir sobre o trabalho desenvolvido com o letramento na primeira etapa da educação básica a partir das estruturas curriculares.

Minha intenção no início do projeto era encontrar-me com as professoras das EMERs pessoalmente, porém a pandemia do coronavírus (COVID-19) tomou uma proporção mundial e não foi possível estarmos juntas presencialmente.






Diante disso e do cenário da pandemia o gênero Carta Pedagógica tornou-se meu instrumento metodológico para a coleta de dados da minha pesquisa, pois conforme Adriano Vieira (2008, p. 71) "superior-se as cartas pedagógicas implica superior-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que suscita de modo ordenado a reflexão e o pensamento, um diálogo que exercita a amabilidade."

Deste modo, destaco como as cartas pedagógicas se tornarão meu aporte teórico e metodológico para compreender de que forma as políticas curriculares impactam e potencializam as práticas de letramento na sala de aula das turmas de Educação Infantil.

A partir do exposto acima gostaria de convidar ao diálogo sobre as questões a seguir: Qual a sua opinião sobre como são pensadas as estruturas curriculares dentro da rede municipal? Como este currículo ganha dimensão na prática professor-aluno? Como o letramento é inserido na prática pedagógica dentro das salas de aula da primeira etapa da educação básica do município de Jaguarão? Como são decididas as atividades a partir do currículo proposto? E por fim, de que forma as propostas curriculares dentro da rede contribuem para tal questão?



Diante dos questionamentos desejo sobremaneira aprofundar-me neste debate a partir das tuas reflexões sobre este "quefazer" dentro das salas de aula de educação infantil.

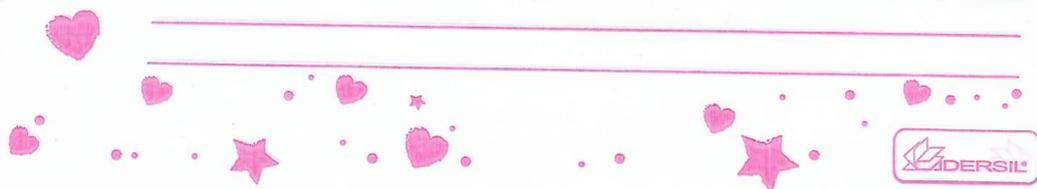
Paraphraseando Madalena Freire (1982, p. 15) "É que se a criança como um de seus sujeitos, constrói de seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim, uma relação dinâmica e prazerosa de conhecer o mundo".

Portanto, finalize a escrita desta carta acreditando que o nosso diálogo possa se ampliar e continuar através do teu retorno. Aceito sugestões e aguardo com ansiedade a tua resposta, para que juntos possamos promover novas intencionalidades pedagógicas.

Despedo-me feliz e realizada de estar compartilhando este momento contigo, pois é um grande prazer discutir sobre educação infantil com uma profissional tão engajada como tu és. O grande mestre Paulo Freire (1999, p. 108) dizia que "ensinar exige comprometimento" e tal ação é transmitida através do teu "fazer docente".

Com carinho,

Ortúcia Martins dos Santos



Jaguarião, 22 de julho de 2020.

Querida Letícia,

Para iniciar esta carta, comecei com a citação de Paulo Freire "ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". A frase foi tirado de "Pedagogia do Oprimido" e uma das mais citadas por educadores ao se referir a Paulo Freire (1927-1997).

É com grande alegria e satisfação que escrevo esta carta para dialogarmos sobre as reflexões questionadas por ti, penso que as estruturas curriculares são organizadas principalmente através dos Projetos Pedagógicos de cada escola, que sempre deve visar alguns princípios básicos da sua construção. Segundo (VEIGA, 2002, p. 7): currículo é uma construção social do conhecimento"... Sendo assim, acredito que a relação de professor e aluno seja de cooperação, de respeito e de crescimento.

O educando, deve ser considerado como um sujeito ativo no seu processo de construção e conhecimento, segundo a linha filosófica de Vygotsky.

No meu ponto de vista o letramento entra na vida da criança desde o primeiro momento com a linguagem escrita e oral percebendo a sua função.

Na importância da estimulação da leitura, nos diversos materiais como: massa de modelar, dobradura, amassa papel, assim eles desenvolvem a sua coordenação motora e seu equilíbrio.

O letramento ele estimula a participação ativa no processo educacional, além também de auxiliar na alfabetização e na diferentes lentes do mundo.

Para finalizar esta carta pedagógica espero que tenha contribuído para o seu projeto de mestrado e também agradecer pela sua palavra ao meu respeito e dizer - te que tomerei seu admirador do seu trabalho.

A Rede Municipal estava necessitada de profissionais comprometidos e responsáveis com a educação e com certeza, você foi um grande ganho para as EMEIS, para os nossos pequeninos.

Concluo então que "exercer cotas é, pois para nós seres sociais "excederes" - uma necessidade existencial, por ser um ato criativo, resultante de um impulso lúdico, conforme (SCHILLER, 2011, p. 70-73). Então escrevemos mais e foi um prazer te escrever letícia.

Com carinho,





Jaquerã, 05 de Julho de 2020.

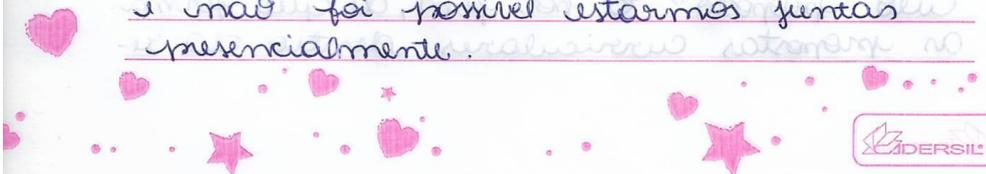
Querida [REDACTED]

"O processo de ensinar que implica o de educar e vice-versa envolve a "paixão de conhecer" que nos impulsiona na busca por saber ainda que nada é fácil." (FRANK, 2015, p. 20)

Início a escrita desta carta pedagógica com imensa alegria de poder dialogar com minha querida professora, a qual foi muito importante na minha infância. Lembros bem do carinho e atenção dedicadas a mim na escola da Av. do Rio do Ribeirão e quem diria que com o passar dos anos nos tornariamos colegas de profissões atuantes nas salas de aula de Educação Infantil.

Com isso, o que me traz ao teu encontro é o meu projeto de mestrado na qual vou discutir e refletir sobre o letramento na primeira etapa da educação básica a partir das estruturas curriculares.

Minha intenção no início do projeto era encontrar-me com as professoras das EMES pessoalmente, porém a pandemia do Coronavírus (Covid 19) tomou uma proporção mundial e não foi possível estarmos juntas presencialmente.





Diante disso e do cenário da pandemia o gênero Carta Pedagógica tornou-se meu instrumento metodológico para a coleta de dados da minha pesquisa, pois conforme Adriano Vieira (2008, p. 71) "referir-se as cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, em diálogo que assume o caráter do singular, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento, em diálogo que exercita a amabilidade."

Deste modo, destaco como as cartas pedagógicas se tornaram meu aporte teórico e metodológico para compreender de que forma as políticas curriculares impactam e potencializam as práticas de letramento na sala de aula das turmas de Educação Infantil.

A partir do exposto acima gostaria de te convidar ao diálogo sobre as questões a seguir: Qual a sua opinião sobre como são pensadas as estruturas curriculares dentro da rede municipal? Como este currículo ganha dimensão na prática professor-aluno? Como o letramento é inserido na prática pedagógica dentro das salas de aula da primeira etapa da educação básica do município de Jaquarã? Como são decididas as atividades a partir do currículo proposto? E por fim, de que forma as propostas curriculares dentro da se-



de contribuem para tal questão?

Diante dos questionamentos de hoje sobe-
meira aprofundar-me neste debate a partir
das tuas reflexões sobre este "quefazer" dentro
das salas de aula de educação infantil.

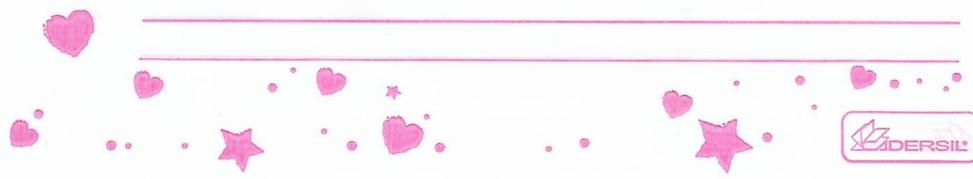
Paraphraseando Madalena Freire (1982, p. 15) "É
que a prática educativa tem a vivên-
cia como um de seus sujeitos, construindo
seu processo de conhecimento, não há dicoto-
mia entre o cognitivo e o afetivo e sim,
uma relação dinâmica e progressiva de
conhecer o mundo".

Portanto, finalize a escrita desta carta
acreditando que o novo diálogo possa se
ampliar e continuar através do teu
interior. Aceito sugestões e aguardo ansiosa
a tua resposta, para que juntas possamos
memorar novas intencionalidades pedagógi-
cas.

Dispeço-me com muita alegria e emoção por
estar compartilhando esse momento com minha
eterna professora dos amos iniciais.

Com amor,

Isotícia Martins dos Santos.



Jaguarião, 28 de julho de 2020.

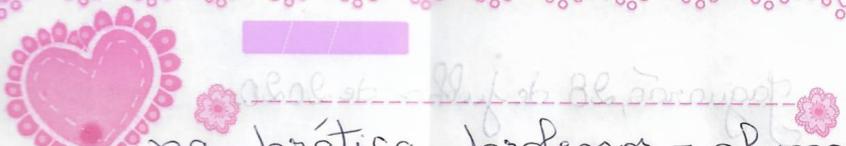
Querida Betícia

"Há um mundo a ser descoberto dentro de cada criança e de cada jovem. Se não consegue descobri-lo quem está encarcerado dentro do seu próprio mundo."
Augusto Cury.

Para dar início ao nosso diálogo quero que saibas que estou muito emocionada com estas lindas palavras dirigidas a mim por esta aluna amadora que sempre participou das aulas com bastante entusiasmo, muito dedicada e caprichosa.

As estruturas curriculares são pensadas através de reuniões organizadas por parte da administração educacional do município, tendo em vista a efetiva execução por parte do professor que está diretamente ligado ao cumprimento das Teorias na prática pedagógica.

A dimensão do currículo



na prática professor - aluno se dá através de muita pesquisa para a adaptação das exigências administrativas da educação como um todo.

Por meio de jogos didáticos e brincadeiras o letramento vai sendo inserido para que se alcance um aprendizado de qualidade e não quantidade.

De acordo com a maturidade e o desenvolvimento do aluno que se tem em sala de aula, vão sendo decididas as atividades propostas pelo currículo.

Com dedicação e amor pela educação, o professor contribui para tornar nossas pequenas crianças em cidadãos que consigam pensar por si só, formando assim sua própria opinião dentro do contexto escolar.

Por fim despeço-me com imensa alegria e satisfação por poder colaborar com minha amada aluna.

Com gratidão,
Diliane da Silva Pereira.

Landaia

Sweetness



Jaquarão, 19 de Julho de 2020.

Querido [REDACTED]

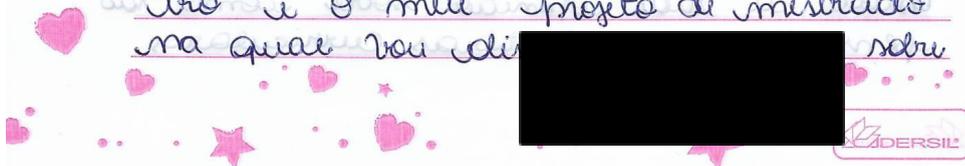
"O processo de ensinar que implica e de educar a vice-versa [REDACTED] é a "paixão de conhecer" que nos insere numa busca fazedora, ainda que nada fácil". (FREIRE, 2015, p. 20)

Início a escrita desta [REDACTED] com imensa alegria de [REDACTED] [REDACTED] [REDACTED], pois adoro quando conversamos e "trocamos figurinhas", principalmente nas formações.

Há alguns anos nos conhecemos nos corredores da Unipampa e também nas salas de aula, pois fizemos algumas disciplinas juntas no curso de Pedagogia. Lembra bem de ti ter sempre servindo e auditando me pedir transformador da educação.

É quem diria que com o passar dos anos nos tornaríamos colegas novamente tomando posse no mesmo dia para o cargo de professora de Educação Infantil em nossa cidade.

Com isso, é que me traz ao teu encontro [REDACTED] e o meu projeto de mestrado na qual vou falar [REDACTED] sobre [REDACTED]





O trabalho desenvolvido com o letramento na primeira etapa da educação básica a partir das estruturas curriculares.

Minha intenção no início do projeto era encontrar-me com as professoras das EMERs pessoalmente, porém a pandemia do Coronavírus (Covid 19) tomou uma proporção mundial e não foi possível estarmos juntos presencialmente.

Diante disso e do cenário da pandemia o gênero Carta Pedagógica tornou-se meu instrumento metodológico para a coleta de dados da minha pesquisa, pois conforme Adriano Vieira (2008, p. 71) "referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que se queira de modo ordenado a reflexão e o pensamento, um diálogo que exercita a amorosidade".

Neste modo, destaco como as cartas pedagógicas se tornaram meu aporte teórico e metodológico para compreender de que forma as políticas curriculares impactam e potencializam as práticas de letramento na sala de aula das turmas de educação infantil.

A partir do exposto acima gostaria de convidar ao diálogo sobre as questões a seguir. Qual a sua opinião sobre como são pensadas as estruturas curriculares.



dentro da rede municipal? Como este currículo ganha dimensão na prática profissional-aluno? Como o letramento é inserido na prática pedagógica dentro das salas de aula da primeira etapa da educação básica do município de Jaguarão? Como são decididas as atividades a partir do currículo proposto? E por fim, de que forma as propostas curriculares impactam e potencializam, digo, de que forma as propostas curriculares contribuem para tal questão?

Diante dos Questionamentos desejo novamente aprofundar-me neste debate a partir das tuas reflexões sobre este "quefazer" dentro das salas de aula de educação infantil.

Paraphraseando Madalena Freire (1982, p.15)

"É que se a prática educativa tem a vivência como um de seus sujeitos, construído de seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim, uma relação dinâmica e prazerosa de conhecer o mundo".

Portanto, finalize a escrita desta carta acreditando que o mesmo diálogo tenha se ampliado e continuado através do teu suporte. Aceito sugestões e aguardo ansiosa a tua resposta, para que juntas possamos promover novas intencionalidades pedagógicas.

Despido-me feliz e realizada de





Jaguaraço, 23 de Julho de 2020

Querida Kátia,

"O maior educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta os erros, mas o que os perdoa.

Não é o que corrige com pentagramas, mas o que ensina a refletir." (Augusto Cury)

Primariamente, gostaria de te agradecer por ter me conhecido o dialogar contigo e assim fazer parte do teu projeto.

É com imensa alegria e gratidão que recorro tua cartinha. Ao lê-la, pude perceber que nada acontece por acaso.

Há alguns anos atrás, me lembro de ti na faculdade sempre muito focada, estudiosa e muito participativa. Já eu, naquela época, nem sabia o que estaria fazendo ali. Sempre acreditei no poder transformador da educação como tu colocou mas definitivamente não me imaginava sendo professora. Eu olhava alunas como tu e pensava "Porque eu não tenho esse amor pela educação?!"

Os anos passaram e minha cabeça mudou, eu seja, meus pensamentos foram mudando, a vontade de ser professora começou a vir a tona mas o medo ainda era bem maior.

Quando enfim saiu o edital para o tão esperado e sonhado concurso eu fiquei em dúvida se faria ou não para o cargo de professora. Eu queria, mas tinha muito medo de não conseguir dar conta e acabar me frustrando.

O que eu quero dizer com tudo isso é que hoje eu entendo vocês,

dem dem seg lun ter mar qua miê qui jue sex vie sab sab





para a educação infantil receber meu coração já na primeira semana em sala de aula.

Te ver fazendo merendeira é tão lindo pois é mais um importante passo que estás dando na tua vida e isso me deixa imensamente feliz.

Nossas formações são sempre duradouras, práticas, um pouco teóricas mas sem dúvida maravilhosas.

É uma pena que não podemos nos reunir para debater sobre esses assuntos, tanto certeza que nesse encontro seria muito legal e educativo. Mas enfim, por outro lado, se agente pudesse nos reunir eu não teria recebido essa carta tão e tão cheirosa.

Bem, vamos para o que realmente interessa.

Na minha opinião, as estruturas curriculares têm sido pensadas de forma muito positiva e abrangente, pois a intenção é construir um futuro educacional melhor para nossa cidade e todos nós somos protagonistas desse futuro, trabalhando de forma integrada e colaborativa.

No ano passado, em 2019, tivemos muitos momentos importantes e marcantes no âmbito educacional de nosso município que foi a elaboração do Documento Orientador Municipal (DOM) que tivemos como base os estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Regimento Curricular Gaúcho (RCG).

Esses documentos vão entrar o nosso trabalho no dia a dia em sala de aula, e que sem dúvida nos dá um aporte maior. Só que não basta saber que esses documentos existem, eles devem ser colocados em prática no cotidiano escolar. Devemos nos reunir, nos



dom
dom



seg
lun



ter
mar



qua
mie



qui
jue



sex
vie



sáb
sáb



sáb
sáb





transformar como educadores, acreditando que o melhor ainda está por vir para nunca perdermos esse livro que temos nos olhos perante a educação. Deremos ter em mente que somos eternos aprendizes e que estamos em constante aprendizagem, é isso que faz com que o currículo ganhe dimensão na prática escolar.

Em relação ao terceiro tópico, onde foi questionada sobre como o letramento é inserido na prática pedagógica dentro das salas de aulas da educação infantil, digo que o mesmo, vai muito além de apenas saber ler e escrever pois isso seria alfabetizar. O letramento na educação infantil deve ocorrer desde o momento em que a criança entra em contato com a língua oral e escrita. Para que isso ocorra, é preciso estimular a participação ativa das crianças no processo de construção da leitura e escrita do seu mundo, fazer com que as crianças tenham liberdade de expressão, conhecer as múltiplas linguagens através da dança, da música, do teatro, das histórias infantis, das brincadeiras, dos jogos e entre outras atividades. É de extrema importância adotarmos o letramento no dia a dia na prática com a educação infantil.

As minhas atividades são pensadas e decididas primeiramente fazendo uma avaliação diagnóstica da turma, pois acredito que dessa maneira a educação se torna mais prazerosa e instigante. Sempre procuro ouvir as "necessidades" dos meus alunos e a partir daí, elaboro meus planos de aula de acordo com os documentos que me norteiam. Tenho fé assim, e tem dado certo até o presente momento, mas nada impede de daqui a alguns dias eu re-





pensar sobre meu modo de planejar e decidir mudar um pouco minha metodologia.

Usei para finalizar a carta por aqui mas se tu tiver qualquer dúvida a respeito do que eu escrevi ou se puder te ajudar de qualquer outra forma me procura. Vou estar sempre a disposição.

Sucesso Sempre.

Com muito carinho

Maria de Mello F. Perez



dom
dom



seg
lun



ter
mar



qua
mié



qui
jue



sex
vie



sáb
sáb



sáb
sáb





Jaquarão, 13 de Julho de 2020.

Querida minha,

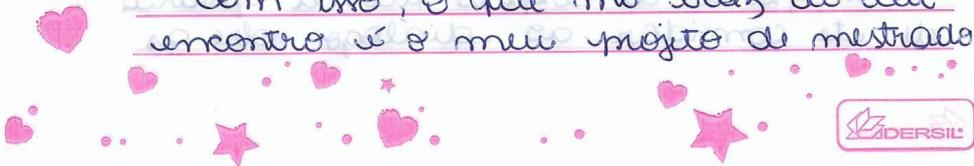
"O processo de ensinar que implica
 e de educar e vice-versa, envol-
 ve a "paixão de conhecer" que nos
 insere numa busca por saber,
 ainda que nada fácil". (FREIRE,
 2015, p. 20).

Iniciei a escrita desta carta pedagógica
 com imensa alegria de poder dialogar com
 minha eterna titular, a qual foi muito
 importante na minha trajetória docente.
 Lembro bem da tua paciência e dedicação
 comigo e com as crianças quando dividiu
 a tua turma na época de meu está-
 gio em Educação Infantil.

Depois após, dividimos a turma e conhe-
 cimentos pedagógicos novamente quando
 nos tornamos supervisoras e filidiana,
 nesta época aprendi ainda mais contigo
 e disse-me, vieste quando admiradora
 do teu trabalho.

É quem diria que com o passar dos
 anos nos tornaríamos colegas de profissão
 atuantes nas salas de aula de Educação
 Infantil.

Com isso, é que me traz ao teu
 encontro e o meu projeto de mestrado





na qual vou discutir e refletir sobre o trabalho de mestrado, digo, trabalho desenvolvido com o letramento na primeira etapa da educação básica a partir das estruturas curriculares.

Minha intenção no início do projeto era incentivar-me com as melhorias das EMEIs. Especialmente, porém a pandemia do coronavírus (Covid 19) temou uma preparação mundial e não foi possível estarmos juntos presencialmente.

Diante disso e do cenário da pandemia e gênero carta Pedagógica tornou-se meu instrumento metodológico para a coleta de dados da minha pesquisa, pois conforme Adriano Vieira (2008, p. 71) "referir-se as cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento, um diálogo que exercita a amorosidade."

Neste modo, destaco como as cartas pedagógicas se tornaram meu aporte teórico e metodológico para compreender de que forma as políticas curriculares impactam e potencializam as práticas de letramento na sala de aula das turmas de Educação Infantil.

A partir do exposto acima gostaria de te convidar ao diálogo sobre as



questões a seguir. Qual sua opinião sobre como são pensadas as estruturas curriculares dentro da rede municipal? Como este currículo ganha dimensão na prática professor-aluno? Como o letramento é inserido na prática pedagógica dentro das salas de aula da primeira etapa da educação básica do município de Jaguarão? Como são decididas as atividades a partir do currículo proposto? E por fim, de que forma as propostas curriculares dentro da rede contribuem para tal questão?

Diante dos questionamentos deixo humildemente aprofundar-me neste debate a partir das tuas reflexões sobre este "quefazer" dentro das salas de aula de educação infantil.

Paraphraseando Madalena Freire (1982, p.15) "É que se a prática educativa tem a vivência como um dos sujeitos construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo e sim, uma relação dinâmica e prazerosa de conhecer o mundo."

Portanto, finalize a leitura desta carta acreditando que o novo diálogo possa se ampliar e continuar através do teu retorno. Aceite sugestões e aguardo ansiosa a tua resposta para que juntas possamos promover novas intencionalidades pedagógicas.





Depois - me com muita emoção e alegria de poder estar compartilhando este momento com uma profissional tão engajada e que sempre esteve disposta a me ouvir e sanar minhas dúvidas sobre a docência e como dizia o grande mestre Paulo Freire (1999, p. 102) "ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade", e isso minha querida, tu tens de sobra.

Com amor,
 Joice Maria dos Santos



Itaquara, 24 de julho de 2020

Querida Leticia.

Foi com grande satisfação que recebi tua carta pedagógica.

Para mim é significativo participar desse momento na tua comunidade nessa rede de dados da tua pesquisa.

Tive a oportunidade de trazer valores na tua trajetória acadêmica, forte minha estagiária e pedagoga, desde o começo da tua prática pude sentir e ver tua dedicação e comprometimento, trazendo sempre atividades inovadoras que chamassem a atenção dos alunos e de acordo com sua faixa etária.

Em minha rede pública hoje como professora concursada que é poder observar as dificuldades que passamos todos os dias e a grande diferença que temos entre o ensino público e o privado, pois tenho o privilégio de ter atuado neste dois contextos.

Eu como professora de Educação Básica e apaixonada pela minha profissão penso te dizer com certeza que estamos longe de ter uma Educação de qualidade para nossos alunos.

A secretaria de Educação tem feito formação e diálogos com

professores para tentar criar propostas pedagógicas que venham ao encontro da comunidade escolar, mas sabemos o quão difícil é a mudança.

Dentro de minha sala de aula tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais, tento trazer atividades que venham de encontro a necessidade de meus alunos, que os façam pensar e agir em acordo com as propostas apresentadas e também que eles consigam dar outras respostas aos estímulos por mim proporcionados.

As questões de sofrimento estão sempre presentes em minha prática, pois acredito que quando uma criança desde pequena entende a funcionalidade do objeto ela tem mais facilidade em se adaptar e atuar em sua sociedade que vemos a alienação como personagem principal. Quando uma pessoa sabe se posicionar sobre todos os assuntos ela consegue sobreviver nesse mundo que ainda tem uma enorme desigualdade.

Eu como professora tenho o dever de trazer para meus alunos planejamentos que eles possam se sentir dentro dessa construção.

A sociedade mudou, as crianças não são mais as mesmas, elas são decididas e ativas e com isso nos

Profissionais da Educação precisamos nos reinventarmos todos os dias. Contamos com instrumentos que nos auxiliam nesse trabalho, com a BNCC, que tem eixos direcionados para cada faixa etária da Educação Infantil, leis direcionadas somente para essa etapa da Educação Básica, ferramentas que auxiliam na hora de planejar para nossas crianças, pois antes fazíamos planejamentos, mas muitos professores ficaram perdidos no que realmente planejar para cada faixa etária, não que seus planejamentos não tivessem qualidade mas com aporte teórico ficamos mais seguros.

Agora temos também o Dom, um documento que conta com a participação dos professores, trazendo experiências, esse documento ajuda a trazer a qualidade regional para nossas aulas.

Minha querida Letícia, espero ter contribuído um pouco para tua pesquisa.

Tenho orgulho de você e do profissional que é.

Um beijo,

Melina R. Rocha.



Jaquarão, 07 de Junho de 2020.

Querida Patricia,

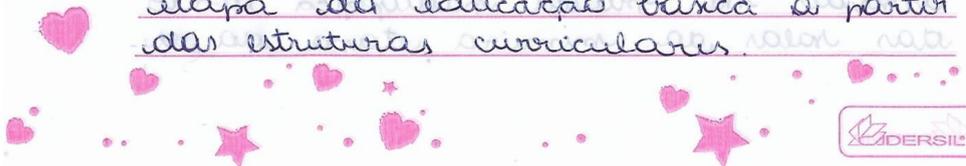
"O processo de ensinar que implica o ato de educar e vice-versa envolve a "paixão de conhecer" que nos imbuem em uma busca incessante ainda que nada fácil." (FREIRE, 2015, p. 20)

Início a escrita desta carta pedagógica com imensa alegria, criatividade e esqueço de poder dialogar com minha querida amiga, colega de profissão e irmã que a vida me deu.

Sempre tem de nós duas no início da mesma caminhada na docência, ambas pedagogas e graduandas, cheias de sonhos e incertezas sobre o que viria pela frente, mas sempre acreditando no poder transformador da educação.

Com isso, após alguns anos estamos juntas novamente, ambas mestrandas e professoras concursadas de Educação Infantil em minha cidade.

Neste sentido, o que me traz ao teu encontro é o meu projeto de mestrado no qual vou discutir e refletir sobre o trabalho desenvolvido com o currículo na primeira etapa da educação básica a partir das estruturas curriculares.





Minha intenção no início do projeto era encontrar-me com as professoras das EMs para discutir, porém a pandemia de coronavírus (Covid 19) tomou uma proporção mundial e não foi possível estarmos juntas presencialmente.

Diante disso, do cenário da pandemia e através desta Carta Pedagógica tornou-se meu instrumento metodológico para a coleta de dados da minha pesquisa, pois conforme Adriano Viviani (2008, p. 71) "referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a referência e o pensamento, sem exercitar a amareloidade."

Neste modo, destaco como as cartas pedagógicas se tornaram meu aporte teórico e metodológico para compreender de que forma as políticas curriculares impactam e potencializam as práticas de letramento na sala de aula das Turmas de Educação Infantil.

A partir do exposto acima gostaria de te convidar ao diálogo sobre as questões a seguir: Qual a sua opinião sobre como são pensadas as estruturas curriculares dentro da rede municipal? Como este currículo ganha dimensão na prática professor-aluno? Como o letramento é inserido na prática pedagógica dentro das salas da primeira etapa da edu-



cação básica do município de Jaquarãe? Como são decididas as atividades a partir do currículo proposto? E por fim, de que forma as propostas curriculares dentro da rede contribuem para tal questão?

Diante dos questionamentos descrevi profundamente aprofundar-me neste debate a partir das tuas reflexões sobre este "quefazir" dentro das salas de aula de educação infantil.

Paraphraseando Madalena Freire (1980, p. 15)

"É que se a prática educativa tem a vivência como um de seus eixos, continuando seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim, uma relação dinâmica e prazerosa de conhecer o mundo."

Portanto, finalize a visita desta curta acultando que o mesmo diálogo possa se ampliar e continuar através do teu sistema. Aceito sugestões e aguardo ansiosa a tua resposta para que juntas possamos promover novas intencionalidades pedagógicas.

- despoço-me com muita emoção, feliz e realizada de poder estar compartilhando este momento contigo, pois é uma honra discutir sobre educação infantil com uma amiga tão especial que também é uma profissional
- ★ muito engajada e como dizia o grande mestre Paulo Freire (1997, p. 108) "ensinar exige comprometimento" e isso minha





quiada, tu tens de saber,

Cem amer,

Forticia Martius des sautes.

[Faint, mostly illegible handwriting on lined paper]



Margareida

Caçuarã, 22 de julho de 2020

Querida Leticia!

É com imenso prazer que te respondo a tua carta. Certamente o objetivo que te trouxe até a mim foi acadêmico, o que inevitável não lembrar do início da nossa amizade que se deu através das paredes da unipampa enquanto filodianas e se fortaleceu ao longo destes nove anos.

Se tivéssemos planejado nossa dupla não teria dado tão certo, nos encontramos na sala de aula enquanto nos preparávamos para o concurso público, dividimos a angústia do pré e pós prova e fomos nomeadas juntas, como se isso não fosse suficiente, resolvemos "tentar" o mestrado e deu certo, assim aqui estamos entre leituras e escritas uma participando da conquista da outra.

Pensar na educação infantil vai além de um projeto de pesquisa é um projeto profissional, algo que faz parte da nossa rotina, é a busca do conhecimento diário para desenvolver nossa prática docente.

O currículo no município é baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Regimento Curricular Gaúcho (RCG), sendo que a partir



PanAmericana

margarida

destes foi criado o Documento Orientador Municipal (DOM). Note aqui no município que o currículo tenha aplicabilidade depende do empenho e dedicação de cada professor.

Com se tratando da prática de letramento, posso fazer um relato sobre a minha procura realizar atividades de leitura, tais como: a hora do conto, saída de leitura ou o contador de histórias. Procuro realizar também a apresentação de diferentes gêneros textuais como jornal, revista, história em quadrinhos, folder, receitas (tanto a leitura quanto a escrita), além de recursos pedagógicos como jogos, calendário e chamadinha. Estes são alguns exemplos das atividades propostas no meu sala de aula e também no período remoto.

Até o presente momento, se melhor, antes da pandemia direcionei minhas atividades baseadas no RCG, pois somente o aproximadamente uma semana obtive contato com o DOM e ainda não foi possível que eu realize um aprofundamento sobre o seu conteúdo.

Porém, baseada em uma breve leitura, digo que o currículo contribui para a execução de práticas de letramento, pois têm-se no DOM a proposta de que



PanAmericana

margarida

o professor trabalhe "produzindo sentido
e aprendizagem dos educandos". (2020, p. 20),
seja no letramento um grande potencial de
atividade com sentido para a Educação
Infantil.

Minha amiga, espero de alguma forma
poder contribuir com a tua pesquisa, estou
a disposição para o que tu precisar, seja
para questões acadêmicas ou pessoais.

Nessa dupla não pode parar!

Um fraterno e carinhoso
abraço. Com amor,

Patricia Cruz



PanAmericana



Jaquarã, 18 de julho de 2020.

Querido [REDACTED]

"O processo de ensinar que implica e de educar a vice-versa envolve a "paixão de ensinar" que nos invade numa busca constante e ainda que nada fácil". (FREIRE, 2015, p. 20)

Início a escrita desta carta pedagógica com imensa alegria de poder dialogar contigo. Apesar de nunca ter tido oportunidade de falar, eu sou grande admiradora do teu trabalho, pois sei que teu "fazer docente" é incrível junto dos teus alunos.

É quem diria com o passar dos anos nos tornáramos colegas de pesquisa atuantes nas salas de aula de Educação Infantil.

Com isso, é que me traz ao teu encontro e o meu projeto de mestrado, no qual vou discutir e refletir sobre o trabalho desenvolvido com o letramento na primeira etapa da educação básica a partir das estruturas curriculares.

Minha intenção no início do projeto era encontrar-me com as pesquisadoras pessoalmente, porém a pandemia do coronavírus (COVID-19) tornou uma preparação mundial e não foi possível estar-mos juntas presencialmente.





Diante disso e do cenário da pandemia o gênero Carta Pedagógica tornou-se meu instrumento [redacted] pedagógico para [redacted] [redacted] pesquisa, pois conforme [redacted] (2008, p. 71) "referir-se as cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento, um diálogo que exercita a amorosidade."

Deste modo, destaco como as cartas pedagógicas se tornaram meu aporte teórico e metodológico para compreender de que forma as políticas curriculares impactam e potencializam as práticas de letramento na sala de aula das turmas de Educação Infantil.

A partir do exposto acima gostaria de te convidar ao diálogo sobre as questões a seguir: Qual a sua opinião sobre como são pensadas as estruturas curriculares dentro da rede municipal? Como este currículo ganha dimensão na prática pedagógica? Como o letramento é inserido na prática pedagógica dentro das salas de aula da primeira etapa da educação básica do município de Jaguarão? Como são decididas as atividades a partir do currículo proposto? E por fim, de que forma as propostas curriculares dentro da rede



contribuam para tal questão?

Diante dos questionamentos desejo sobremodira aprofundar-me neste debate a partir das tuas reflexões sobre este "quefazer" dentro das salas de aula de Educação Infantil.

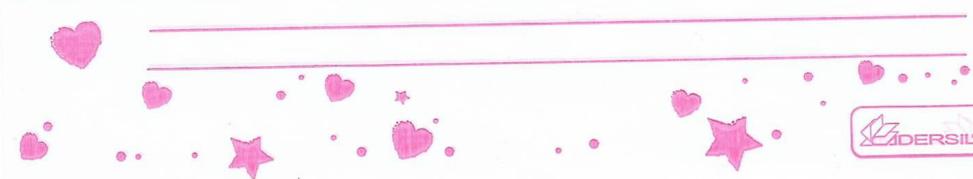
Paraphraseando Madalena Freire (1982, p. 15) "é que se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo e sim, uma relação dinâmica e fazedora de conhecer o mundo".

Portanto, finalize a escrita desta carta acreditando que o novo diálogo possa se ampliar e continuar através do teu entorno. Acito sugestões e aguardo ansiosa a tua resposta, para que juntas possamos promover novas intencionalidades pedagógicas.

Despeço-me feliz e realizada de estar compartilhando este momento com uma profissional tão engajada como tu és.

Com carinho,

Letícia Martins dos Santos.



Maguarão, 28 de julho de 2020

Querida Letícia,

É uma honra receber sua carta pedagógica e fiquei muito feliz em poder participar de alguma forma da sua pesquisa, momento este tão importante para sua formação e aperfeiçoamento profissional.

Para que eu possa contribuir, preciso contar um pouquinho sobre minha trajetória profissional. Tenho formação em licenciatura em Pedagogia e atuo na área da educação desde o ano de 2013, mais especificamente na rede municipal ingressando através de concurso público. Desde o ano de 2013 até atualmente estive atuando na educação infantil, apenas dois anos, em 2014 e 2020, os demais atuei como substituta, titular do 2º e 3º anos do fundamental e também como Orientadora Educacional.

Quando estou atuando na educação infantil me sinto muito desafiada, pois preciso pesquisar e estudar muito, já que meu interesse de pesquisa e preparação sempre foi voltado aos anos iniciais e gestão escolar.

No início dos anos letivos, os quais sou titular de turma sempre busquei basear-me em documentos oficiais, principalmente por não ter muita experiência na educação infantil.

Os documentos que utilizo são a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCNE), Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação (PME) e Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI's). E penso que as estruturas curriculares dentro da rede, também são através destes documentos.

Entendo que os professores buscam constantemente aperfeiçoamento para a sua prática, principalmente para decidir sobre as atividades a serem propostas aos alunos. Utilizando os planos de estudos e a BNCC, o professor utiliza também ideias da internet adaptando-as à sua realidade e necessidade, pedindo auxílio à colegas.

Referente ao letramento na primeira etapa da educação básica, entendo ser muito importante. Em minha "curta" prática, utilizo do letramento de forma lúdica e espontânea. Apresento o nome dos objetos e deixo colado no mel, o papel com a escrita, nas contações de história demonstrando de que existem escritas e ao visualizar as imagens também é possível realizar uma leitura. Nas apresentações dos nomes dos alunos e em todas as atividades.

Segundo Magda Soares (2003) "letras é mais que alfabetização, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno".

E vou ao encontro de que esta pesquisadora destaca, principalmente quando os alunos respondem

adequadamente as demandas sociais
da leitura e escrita.

Embora minha experiência com a educação
infantil seja curta espero ter auxiliado de alguma
forma para sua pesquisa.

Abraço carinhoso, Quelen Pereira Pinheiro



Jaguaraão, 17 de Julho de 2020.

Querida Silvana,

"O processo de ensinar que implica o de educar e vice-versa envolve a "paixão de conhecer" que nos impeliu numa busca incansável ainda que nada fácil" (FREIRE, 2015, p. 20)

Início a escrita desta carta pedagógica com imensa alegria de poder dialogar contigo. Apesar de nos conhecermos pouco, sou grande admiradora do teu trabalho, pois sei que teu "fazer docente" é incrível junto aos teus alunos.

É quem diria que no ano passado eu começei a trabalhar na mesma escola da profissional que sempre admirei, eu rija, agora com outras colegas de profissão atuantes nas salas de aula de Educação Infantil.

Com isso é que me traz ao teu encontro é o meu projeto de mestrado na qual vou discutir e refletir sobre o trabalho desenvolvido com o letramento na primeira etapa da educação básica a partir das estruturas curriculares.

Minha intenção no início do projeto era encontrar-me com as professoras das EMERs presencialmente, porém a pandemi-





mia do Coronavírus (Covid 19) Tomou uma preparação mundial e não foi possível estarmos juntos presencialmente.

Diante disso e do cenário da pandemia o gênero Carta Pedagógica tornou-se meu instrumento metodológico para a coleta de dados da minha pesquisa, pois conforme Adriano Vieira (2008, p. 71) "referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento, um diálogo que exercita a amorosidade.

Deste modo, destaco como as cartas pedagógicas se tornarão meu aporte teórico e metodológico para compreender de que forma as políticas curriculares impactam e potencializam as práticas de letramento na sala de aula das turmas de Educação Infantil.

A partir do exposto acima gostaria de te convidar ao diálogo sobre as questões a seguir. Qual a sua opinião sobre como são pensadas as estruturas curriculares dentro da sua municipal? Como este currículo ganha dimensão na prática pedagógica? Como o letramento é inserido na prática pedagógica dentro das salas de aula da primeira etapa da



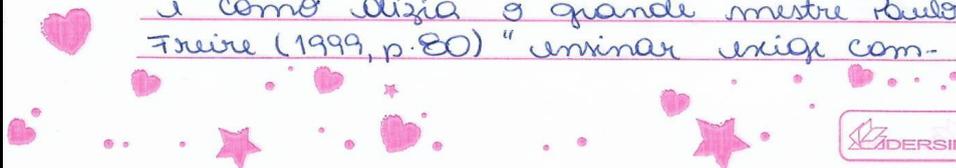
da educação básica do município de Jaquara-
 são? Como são decididas as atividades a
 partir do currículo proposto? E por fim,
 de que forma as propostas curriculares den-
 tre da rede contribuem para tal questão?

Diante dos questionamentos desejo sobrema-
 nira apenendar-me neste debate a partir
 das tuas reflexões sobre este "quefazer" den-
 tre das salas de aula de Educação Infan-
 til.

Paraphraseando Madalena Freire (1982, p. 15) "É
 que se a prática educativa tem a criança
 como um de seus sujeitos construindo seu
 processo de conhecimento não há dicotomia
 entre o cognitivo e o afetivo, e sim, uma re-
 lação dinâmica e prazerosa de conhecer o
 mundo".

Portanto, finalize a escrita desta carta acre-
 ditando que o nome diálogo possa se ampli-
 ar e continuar através do teu retorno.
 Aceito sugestões e aguardo ansiosa a tua
 resposta, para que juntas possamos prome-
 ver novas intencionalidades pedagógicas.

Dispõe-me com muita emoção, feliz e
 realizada de poder estar compartilhando
 este momento contigo, pois é uma honra
 poder discutir sobre Educação Infantil com
 uma profissional tão especial e engajada
 e como alizis o grande mestre Paulo
 Freire (1999, p. 80) "ensinar exige com-



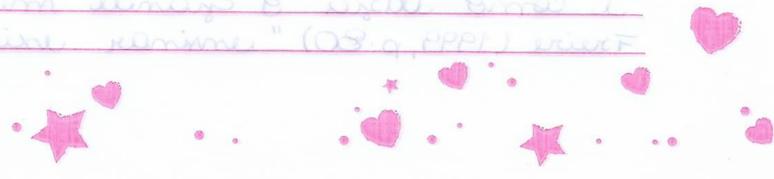


prometimento" e me minha querida, tu tens
de sebra.

Com carinho,

10 Otília Martins dos Santos.

[Faint, mostly illegible handwriting on lined paper]



DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
DOM	LUN	MAR	MIE	QUI	VIE	SÁB
<input type="checkbox"/>						

Jaquaraão, 02 de agosto de 2020.

Querida colega Leticia, começo esta carta agradecendo o carinho recebido, através das tuas palavras, direcionadas a mim quando escreves sobre o teu olhar ao meu fazer docente. Fiquei imensamente honrada em ler tua carta e, principalmente, de poder participar desta etapa da tua formação acadêmica/profissional.

Não posso deixar de dizer que a reciprocidade é verdadeira, mesmo nos contatos a pouco tempo e numa convivência, mais próxima, ter sido interrompida pela pandemia, de que te admiro muito, teu trabalho é exemplar junto aos pequenos alunos e de uma delicadeza e encanto em todos os momentos.

É que citaste Freire no começo da tua carta, também vou citá-lo para relacionar como vejo tua prática docente ligada ao processo educativo conduzido com afetividade e seriedade.

É preciso, [...] insistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindindo da formação séria e de clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, larren-





DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
DOM	LUN	MAR	MIÉ	JUE	VIE	SAB
<input type="checkbox"/>						

lavelmente, de permanência do hoje
(FREIRE, 1996, p.161).

É assim, conforme descreve Freire, nos trechos [redacted] que energe a professora Leticia. Uma professora que mescla conhecimento, clareza no que faz e cheia de alegria e afetividade ao desempenhar sua prática educativa.

Partindo para o diálogo que me propusete, que vejo como fundamental para o desenvolvimento infantil: a importância do letramento na primeira etapa da Educação Básica e, de pronto, declarei que adorei tua opção metodológica, as cartas pedagógicas, pois me fez voltar um pouco no tempo quando este ação, de escrever cartas, fazia parte de minha vida e que hoje, com as tecnologias, acabei abandonando.

Minha opinião sobre como são pensadas as estruturas curriculares dentro da rede municipal.

Penso que a rede municipal ainda tem muito a caminhar, no que se refere a estruturas curricular. No ano de 2019 tivemos diversos momentos destinados a formulação e discussão para escrita do [redacted] (ntg orientados municipal) a partir da aprovação da BNCC. Nestes momentos houveram muitas discussões, mas ao final tivemos o DOM terminado, mas que não foi, na maioria das escolas, dialogado, pensado em como colocá-lo efetivamente em prática. Neste sentido

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
DOM	LUN	MAR	MIÉ	JUE	VIÉ	SÁB
<input type="checkbox"/>						

posso dizer que temos uma estrutura curricular, mas que não chegou às mãos de todos os profissionais da educação da rede e, com isso, continuam fazendo sua prática docente sem ser guiado, efetivamente por ela.

* Como este currículo ganha dimensão na prática professor aluno?

A partir das práticas que o constituem (esfera política, pedagógica, administrativa, organização escolar, etc) que leva a execução de tarefas, ou seja, a prática docente, ancorada nas propostas curriculares se apresentam no dia-a-dia da relação professor/aluno dentro das possibilidades escolar apresentadas.

* Como o letramento é inserido na prática pedagógica dentro das salas de aula da primeira etapa da educação básica no município de Jaguarão?

Primeiro gostaria de descrever como entendo ou o que entendo por letramento.

Letramento: incorporação funcional das capacidades a que conduz o ato de aprender a ler e a escrever, ou seja, o uso funcional da leitura e da escrita.

Pois bem, antigamente este termo não era conhecido, usava-se muito o termo alfabetização que tem outro caráter e outra forma interpretativa sobre o ato de ler e escrever. Com o avanço dos estudos pedagógicos sobre a importância da funcionalidade da leitura e escrita, o "letramento" começa a fazer parte do dia-a-dia das salas de aula da educa-





DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB

ção básica. Mas vejo que muitas confusões ainda acontecem, principalmente, no âmbito da Educação Infantil. Inserir a criança desde bebê no universo letrado não é dispô-la a repetições de "escrita" das letras e também não é somente deixá-la manipular livros.

Percebo muitas confusões conceituais quando observo práticas efetivas em sala de aula, onde ações de letramento, por vezes defendidas por alguns colegas, não passam de meros exercícios de repetições de ações sem sentido para a criança.

* Como são dedicadas as atividades a partir do currículo proposto?

O currículo proposto prevê ações pedagógicas que desenvolvam integralmente a criança no que se refere à oralidade, a prática social, a criatividade, a autonomia, a interação, a interpretação e produção de diferentes textos e habilidades necessárias para conviver em sociedade.

* De que forma as propostas curriculares, dentro da rede contribuem para tal questão?

As propostas curriculares podem e devem contribuir para que as crianças sejam estimuladas a participar ativamente da construção da sua aprendizagem. Dar liberdade para que se expressem oralmente através das múltiplas linguagens. Vejo como imprescindível adotar a



DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB

prática do letramento, a partir destes recursos, no dia-a-dia das crianças da primeira etapa da Educação Básica.

Leticia, acho que fui um pouco extensa, mas não pude deixar de escrever coisas que penso sobre o assunto.

Quero deixar registrado a alegria em poder dialogar sobre questões tão importantes e cheias de significados para a Educação Infantil.

Desculpa a letra (KKK), mas esta prática de escrita já não faz mais parte da vida acadêmica e profissional (muito pelo menos), mas mais uma vez deixo registrado que amei fazer este exercício.

Espiro, de coração, ter podido contribuir com teu trabalho e, desde já desejo muito sucesso na tua trajetória acadêmica e que possas ter a oportunidade de estarmos juntas profissionalmente, pois segundo Freire "Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante".

Carinhosamente,

Silvana.

Beijos

!!
😊





Jaguariás, 14 de Julho de 2020.

Querida Valéria,

"O processo de ensinar que implica e de educar e vice-versa envolve a "paixão de ensinar" que nos invade numa busca porzosa ainda que nada fácil." (FREIRE, 2015, p. 20)

Iniciei a escrita desta carta pedagógica com imensa alegria de poder dialogar contigo, pois sempre fui grande admiradora do teu trabalho.

Demorei um tempo a lembrar do carinho e cuidado que dedicavas aos bebês quando eu estagiava na antiga "Simetinha". Porém, o que eu nunca esqueci era de ti ver tendo para tua turma de bebês que "benetiza" era ver uma professora tão comprometida em promover situações de letramento com as vivências dos bebês.

É quem diria que com o passar dos anos nos tornaríamos colegas de profissão atuantes nas salas de aula de Educação

Infantil

Com isso, o que me traz ao teu encontro é o meu projeto de mestrado, no qual vou discutir e refletir sobre o trabalho desenvolvido com o letramento na





primeira etapa da educação básica a partir das estruturas curriculares.

Minha intenção no início do projeto era encontrar-me com as professoras das EMERIS pessoalmente, porém a pandemia do corona vírus (Covid 19) tomou uma proporção mundial e não foi possível estarmos juntos presencialmente.

Diante disso e do cenário da pandemia o gênero Carta Pedagógica tornou-se meu instrumento metodológico para a coleta de dados da minha pesquisa, pois conforme Adriano Vieira (2008, p.71) "referir-se as cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento, um diálogo que exercita a amorosidade".

Deste modo, distaco como as cartas pedagógicas se tornarão meu aporte teórico e metodológico para compreender de que forma as políticas curriculares impactam e potencializam as práticas de letramento na sala de aula das turmas de Educação Infantil.

A partir do exposto acima gostaria de te convidar ao diálogo sobre as questões a seguir: Qual sua opinião sobre como são pensadas as estruturas curriculares dentro da rede municipal? Como este currículo,



ganha dimensão na prática professor-aluno? Como o letramento é inserido na prática pedagógica dentro das salas de aula da primeira etapa da educação básica do município de Jaguarão? Como são decididas as atividades a partir do currículo proposto? E por fim, de que forma as propostas curriculares dentro da rede contribuem para tal questão?

Diante dos questionamentos desejo profundamente aprofundar-me neste debate a partir das tuas reflexões sobre este "que-fazer" dentro das salas de aula de Educação Infantil.

Paraphraseando Madalena Freire (1982, p. 15) "É que se a prática educativa tem a viagem como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo e sim, uma relação dinâmica e prazerosa de conhecer o mundo."

Portanto, finalize a escrita desta carta acreditando que o nosso diálogo possa se ampliar e continuar através do teu retorno. Aceito sugestões e aguardo ansiosa a tua resposta, para que juntas possamos promover novas intencionalidades pedagógicas.

Desejo-me feliz e realizada de estar compartilhando este momento com uma profissional tão engajada como tu és.

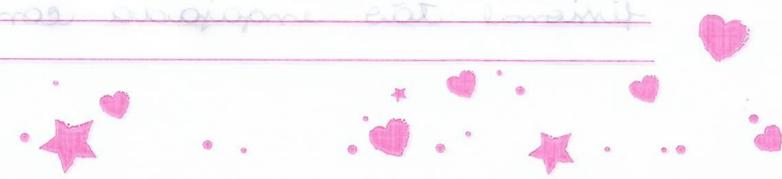




Com carinho,

Íticia Martins dos Santos

[Faint, mostly illegible handwriting on lined paper]



Jaguaraão, 24 de julho de 2020.

Letícia, para começar essa carta, citarei o filósofo Mário Sérgio Cortella.

Para Cortella, as escolas não têm o papel de educar as crianças. Esse é o dever dos pais e da família. Sendo assim as famílias são responsáveis pela educação e a escola tem a tarefa de escolarização.

Agradeço as palavras carinhosas a que te referis a mim e ao trabalho que realizo. Hoje sou colega na Educação Infantil, mas sempre em que me referis a uma estagiária impecável e engajada citei o teu nome, por que admiro o teu trabalho e admiro a tua dedicação.

Atualmente temos o DOM que foi elaborado em conjunto com os professores da rede, assim como os P.P.s

que não são elaborados por cada escola, abrangendo as necessidades de cada escola, mas a comunidade em que está inserida.

No caso da Educação Infantil, mais especificamente os brincos, tudo é novidade e pode ser usado como recurso, cores, texturas, sons, sabores. Eles estão abertos a descobertas e a cada fase, aprendem e descobrem algo novo, uma história é um mundo novo. Esse ano em função da pandemia (Covid 19) mal conheci meus alunos. Acredito que Jaguarão está sim no caminho certo, ajustando-se às reais necessidades de cada fase da educação básica, buscando orientar os professores e construindo juntamente com os professores os documentos e diretrizes orientadoras, para que cada escola dentro da sua realidade e das suas necessidades, busquem os mesmos objetivos.

Boa noite, mas sei se colaborei o suficiente com teu trabalho,

APÊNDICE B - Imagens dos Slides utilizados nas Rodas de Diálogo

1º encontro virtual

The image displays six slides from a presentation, arranged in a 3x2 grid. Each slide has a white background with a blue border and an orange circle in the bottom right corner. The top-left slide is the title slide, and the others contain bullet points about the intervention and the journal.

Slide 1 (Top Left): unipampa Universidade Federal de Pampas. PROJETO DE INTERVENÇÃO. 1º ENCONTRO. Leticia Martins e Patricia Crespo.

Slide 2 (Top Right): APRESENTAÇÃO

- o Nome
- o Escola que atua.
- o Tempo de Magistério.
- o Faixa Etária de Atendimento.
- o Como foi construída a sua trajetória com as nossas pesquisas? (Envolvimento-Emoção-Participação)

Slide 3 (Middle Left): INTERVENÇÃO

- o Política Curricular X Avaliação
- o Uma ação é complementar a outra.
- o Uma pesquisa busca o "pensar", executar e refletir a ação do letramento no planejamento das professoras, a outra procura avaliar a aprendizagem e o processo das crianças a partir das práticas de letramento.

Slide 4 (Middle Right): DIÁRIO DE REGISTRO

- o Carta de Apresentação.
- o Diálogo e Reflexão Coletiva.
- o O registro na perspectiva de Paulo Freire.
- o Consolidação de Práticas de Ensino Inovadoras, com base no pensamento freireano.

Slide 5 (Bottom Left): DIÁRIO DE REGISTRO

- o O registro, criticamente exercido, representa um legado do pensamento freireano para orientar o permanente exercício de avaliação e reflexão sobre a prática, tornando a experiência do ensino uma prática de investigação permanente. (FREITAS E FORSTER, 2016, p. 60)

Slide 6 (Bottom Right):

- o Para a elaboração/execução do diário é solicitado que além das usuais anotações, relacionadas ao conteúdo abordado sejam incluídos registros de reflexão pessoal: impressões, emoções, comentários, questionamentos, relações estabelecidas. Incluindo provocações para o compartilhamento da reflexão.

- A relevância dessa experiência [...] assumida como tema de ensino e de pesquisa, pode incentivar ações colaborativas e potencializar a ruptura com práticas de educação bancária na escola e na universidade.(FREITAS E FORSTER, 2016, p. 64)

PROPOSTA DE TRABALHO

- 1º - 06/04- Apresentação/Diário de Registro
- 2º - 13/04- Letramento e seus Desdobramentos
- 3º - 20/04- Reflexões sobre Avaliação/Produto Final
- 4º - 27/04- Construção Coletiva da Carta
- 5º - 04/05- Reflexões sobre os Impactos das Políticas Curriculares/Produto Final
- 6º - 11/05- Construção Coletiva do Roteiro
- 7º - 18/05- Trabalho de Sistematização
- 8º - 25/05- Trabalho de Sistematização
- 9º - 01/06- Encerramento.

REFLETINDO A PROPOSTA DE TRABALHO

- Entre as temáticas abordadas, quem gostaria de contribuir com alguma fala, indicação de livro, filme, imagens, entre outros para que façamos a formação de maneira coletiva?
- Letramento na Educação Infantil/Avaliação/Política Curricular.

A PARTIR DESTA ENCONTRO, REFLITA E REGISTRE EM SEU DIÁRIO:

- Como você avalia esta proposta de trabalho?
- Qual o impacto destas problemáticas (Política Curricular e Avaliação) nas suas práticas pedagógicas?

PARA O PRÓXIMO ENCONTRO:

- Quais as práticas de letramento desenvolvidas nas suas salas de aula?
- Como elas são avaliadas?
- Em que você se orienta para elaborá-las?

2º ENCONTRO VIRTUAL



PROJETO DE INTERVENÇÃO

2º ENCONTRO

Leticia Martins e Patricia Crespo.

DIALOGANDO COM O GRUPO

- Quais as práticas de letramento desenvolvidas nas suas salas de aula?
- Como elas são avaliadas?
- Em que você se orienta para elaborá-las?

LETRAMENTO

- O letramento é a vivência das funções sociais que a leitura e a escrita exercem, sem necessariamente saber ler e escrever convencionalmente. Nesse sentido,
- [...] letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de que interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita desempenham em nossa vida. **Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.** (SOARES, 2012, p. 44).

LETRAMENTO X ALFABETIZAÇÃO

- Alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e escrever, enquanto, letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. (SOARES, 2012, p.47)

ESTRATÉGIAS DE TRABALHO COM A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética - atividades que promovam a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica. Letramento surge através de atividades que promovam aprendizagens sobre diferentes gêneros discursivos orais e escritos que circulam socialmente e suas características (finalidades, conteúdos, estilo e composição próprios, suportes, destinatários e esferas de circulação. (BRANDÃO; LEAL, 2011, p.23-24)

REFLETINDO O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Para que o processo de letramento ocorra, é preciso, portanto, levar em consideração a cultura em que a criança está inserida, adequando-a aos conteúdos a serem trabalhados, às produções de diferentes gêneros textuais e à sua utilização social, tendo como estratégia uma linguagem interativa, criativa e descobridora, abandonando os métodos repetitivos e descontextualizados. (COELHO, 2010, p. 84)

REGISTRE NO SEU DIÁRIO

- Qual o papel da professora de Educação Infantil neste processo?
- Na sua opinião, quais as particularidades que diferenciam e/ou assemelham letramento e alfabetização na prática pedagógica?

4° Encontro Virtual

 <p>PROJETO DE INTERVENÇÃO</p> <p>4° ENCONTRO</p> <p>Leticia Martins e <u>Patricia Crespo</u>.</p>	<p>NOSSAS REFLEXÕES:</p> <p>Como avaliar as práticas de letramento na educação infantil (sugestões, citações e reflexões)?</p>
<p>CONSTRUÇÃO DA CARTA PEDAGÓGICA COLETIVA:</p> <ul style="list-style-type: none">◦ Será a carta de encerramento do Produto final;◦ Produto: <u>E-book</u>;◦ Título: Cartas pedagógicas: uma reflexão coletiva sobre avaliação na Educação Infantil	

5° Encontro Virtual

 <p style="text-align: center;">PROJETO DE INTERVENÇÃO</p> <p style="text-align: center;">5º Encontro</p> <p style="text-align: center;">Leticia Martins e Patricia Crespo.</p>	<p style="text-align: center;">POLÍTICA CURRICULAR</p> <ul style="list-style-type: none"> Um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar, e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes tem sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição de conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo aos seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTAN, 1998, p. 109)
<p style="text-align: center;">HISTÓRICO DAS POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <ul style="list-style-type: none"> RCNEI DCNEI BNCC RCG DOM 	<p style="text-align: center;">VAMOS AO DEBATE?</p> <ul style="list-style-type: none"> Em relação a política curricular local vocês se acham pertencentes ao contexto formativo? As políticas curriculares impactam e/ou apoiam os planejamentos na Educação Infantil?
<ul style="list-style-type: none"> As políticas norteiam o fazer pedagógico, mas é o professor que atua como mediador ativo da tarefa de selecionar, articular e executar os saberes pedagógicos. A política curricular é entendida como produtora de currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> As políticas curriculares norteiam o currículo, porém ele acontece a partir das práticas dentro da instituição escolar. Carvalho (2019, p. 107) aborda que a "rotina é o currículo em ação. Barbosa (2000, p.22) ressalta que a articulação do currículo enquanto orientação e o currículo enquanto vivências dentro da instituição de educação infantil, "articulam os macros e os micros discursos, estabelecendo uma ligação entre o contexto e os processos internos da produção de saberes".
<ul style="list-style-type: none"> Para tanto, essas vivências são garantidas através do planejamento do professor. A criança é vista como centro do processo educativo. Fases do Planejamento Para que o currículo vivido (rotina) seja discutido e <u>ressignificado</u> ele precisa estar documentado. 	<p style="text-align: center;">REGISTRE EM SEU DIÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> Quais os impactos das políticas curriculares sobre as suas práxis na perspectiva do letramento? Quais sugestões e características vocês gostariam de destacar para fazer parte do roteiro "Currículo em Ação" na Educação Infantil Municipal?

6º Encontro Virtual



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PAMPAS

PROJETO DE INTERVENÇÃO

6º Encontro

Leticia Martins e Patricia Crespo.

REGISTRE EM SEU DIÁRIO

- Quais os impactos das políticas curriculares sobre as suas práxis na perspectiva do letramento?
- Quais sugestões e características vocês gostariam de destacar para fazer parte do roteiro "Currículo em Ação" na Educação Infantil Municipal?"

