

DOI: 10.46943/IV.CONBRALE.2022.01.022

O LUGAR DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DE DISCURSOS OFICIAIS

MILENA PAULA CABRAL DE OLIVEIRA¹
ALINE DA COSTA DANTAS²
ELAINE LUCIANA SOBRAL DANTAS³

RESUMO

A institucionalização da Educação Infantil e a construção de sua identidade enquanto primeira etapa da Educação Básica envolve tensões e debates em torno de seus objetivos educativos-pedagógicos, especialmente relativos aos processos de alfabetização de crianças. Considerando que a alfabetização é um processo que envolve apropriação da escrita como linguagem e que se inicia tão logo as interações com essa linguagem fazem parte do cotidiano das crianças, é possível e necessário experimentar e vivenciar situações nas quais a escrita se apresente como prática cultural e interação social-verbal. Diante desse contexto, temos como objetivo compreender como as políticas educacionais, especialmente no campo do currículo e da alfabetização, definem o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil. Para tanto, analisamos os discursos construídos nos documentos oficiais vigentes, definindo portanto, como corpus de nossa pesquisa documental as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019). Observamos que esta

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, milenapaula@ufersa.edu.br;

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido, alineoessencial@gmail.com;

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, elaine.sobral@ufersa.edu.br;

última se contrapõe aos fundamentos e orientações das políticas anteriores. Enquanto as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017), salvo algumas diferenças entre si, propõem um trabalho com a linguagem escrita voltado para as experiências concretas das crianças e sua articulação com as diversas linguagens, a PNA (BRASIL, 2019) enfatiza práticas preparatórias e mecânicas de alfabetização que incluem exercícios de repetição e fonetização dissociados de um contexto de produção de sentidos pela criança. Desta forma, enfatizamos que é urgente o exercício de análise das políticas vigentes, pois compreendemos que as práticas desenvolvidas nas instituições educativas se orientam em certa medida pelos materiais veiculados como produtos dos programas oficiais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização; Linguagem Escrita; DCNEI BNCC; PNA.

INTRODUÇÃO

A institucionalização da Educação Infantil e a construção de sua identidade enquanto primeira etapa da Educação Básica com função sociopolítica e pedagógica envolve tensões e debates em torno de seus objetivos educativos-pedagógicos, especialmente relativos aos processos de alfabetização de crianças.

Percebemos, nesse contexto, a busca dos(as) professores(as) de práticas pautadas em teorias que consideram a criança como sujeito de direitos, que possuem especificidades e um modo próprio de participar das interações e práticas culturais, mediadas pelo outro e pela linguagem. Além disso, por muito tempo, tínhamos uma visão limitada sobre as aprendizagens das crianças, que resumiam-se basicamente à aprendizagem sistematizada das letras e dos números, com atividades e mecânicas que restringiam-se aos poucos campos de conhecimento.

Nesse processo, a partir dos ganhos legais de reconhecimento e consolidação da Educação Infantil como uma etapa educacional e das publicações de políticas específicas para esta etapa educativa, que são elaboradas em contextos de intenso debate teórico e movimentos sociais, podemos identificar estudos e orientações que se dedicam a desconstruir teorias tradicionais que diminuem e engessam as crianças como passivas nos processos de ensino e aprendizagem, e restringem suas linguagens, apenas aos processos de alfabetização. Essa discussão, tanto no campo teórico como na prática, é marcada por uma falsa dicotomia - alfabetizar ou não na Educação Infantil. Considerando que a alfabetização é um processo que envolve apropriação da escrita como linguagem e que se inicia tão logo as interações com essa linguagem fazem parte do cotidiano das crianças, há uma compreensão que na Educação Infantil é possível e necessário experimentar e vivenciar situações nas quais a escrita se presentifique como prática cultural e interação social-verbal.

Diante desse contexto, temos como objetivo neste trabalho, compreender como as políticas educacionais, especialmente no campo do currículo e da alfabetização, definem o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil. Para tanto, nos ancoramos nos fundamentos da abordagem qualitativa e assumimos os princípios da abordagem histórico-cultural (VIGOTSKI, 1991; 2005) e da análise dialógica do discurso (BAKHTIN, 1995; 2003). Analisamos os discursos construídos nos documentos oficiais vigentes, definindo portanto, como *corpus* de nossa pesquisa documental as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e a Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019).

Nesta primeira parte do trabalho, introduzimos a problemática, questões, objetivo e metodologia da pesquisa apresentada no texto e nas seções seguintes situamos nosso referencial teórico sobre a temática e apresentamos as análises de como a linguagem escrita se presentifica nos currículos da educação infantil. Por fim, as nossas considerações finais e referências.

EDUCAÇÃO INFANTIL E LINGUAGEM ESCRITA

A Educação Infantil é reconhecida no âmbito legal, como um direito da criança e da família e dever do Estado, etapa educativa com função sociopolítica e pedagógica e que deve ser ofertada com espaços institucionais coletivos não domésticos com a finalidade de possibilitar aprendizagens que propiciem o desenvolvimento integral das crianças respeitando suas especificidades infantis. (BRASIL, 2009). Corroboramos, portanto, com Lopes e Dantas (2022, p. 32) que definem a Educação Infantil como:

[...] contexto de vida e de desenvolvimento das crianças – que afeta seus modos de ser e viver a infância. Por sua natureza institucionalizada e pedagógica implica intencionalidade na seleção de situações a serem vivenciadas, e sistematicidade na organização e reiteração das práticas para sua apropriação, bem como regulação permanente por parte do sistema educacional mediante documentos orientadores ou normativos produzidos e legitimados socialmente – leis, diretrizes, referenciais – produzidas e legitimadas socialmente e, ainda, da comunidade onde se realiza.

Desse modo, a construção de uma etapa educativa, que acompanhe o tempo de aprendizagem/desenvolvimento das crianças, incluindo suas particularidades e necessidades, torna possível a vivência de um espaço educacional em que as crianças não são objetos que aguardam em um recorte de tempo do seu dia para “voltar para casa”, mas um ambiente que pode potencializar suas aprendizagens a partir da ação integrada entre educar e cuidar. Além disso, observamos que estas intencionalidades educativas institucionais são orientadas pelos currículos que se materializam nas práticas cotidianas através de experiências educativas envolvendo as diferentes linguagens, dentre elas, a linguagem escrita.

Para falarmos de um currículo que envolva a aprendizagem a partir da apropriação de diferentes linguagens, se faz importante pontuarmos a nossa compreensão de que, de acordo com Smolka (2010), a linguagem é entendida como interação social, atividade humana de produção de sentidos, e instrumento por meio do qual é possível significar o mundo e a cultura, o que envolve, portanto, processos de internalização – conversão de significados sociais em sentidos próprios, singulares.

No campo das práticas que envolvem a linguagem escrita, destacamos uma antiga preocupação que ainda reflete nos dias atuais. Kramer e Abramovay (1988, p. 166) falam desse embate que há entre a pressão das famílias para que a pré-escola seja uma preparação (lugar de alfabetização) em favor da diminuição dos impactos da não-alfabetização na primeira série (o que hoje corresponde ao primeiro ano do ensino fundamental). Contudo, consideramos que as crianças precisam ter acesso a cultura letrada ainda na Educação Infantil, valorizando os conhecimentos que as crianças já possuem e possibilitando a aquisição de novos saberes como a participação nos diferentes usos sociais da escrita.

Destacamos também os modos de apropriação da cultura. “Cultura implica, portanto, a vida de relação, a prática social, a atividade humana nas mais diversas condições e relações de produção” (SMOLKA; MAGIOLINO; ROCHA, 2016, p. 91). Desse modo, refletimos sobre os diversos papéis exercidos socialmente em que a cultura medeia a apropriação da linguagem oral e escrita. As experiências pessoais de contextos diferentes influenciam na forma de ser e nas formas sobre como as crianças interagem: se vive em uma cidade grande ou pequena, se tem ou não irmãos pequenos, se é homem ou mulher, etc.. Essas experiências que produzem culturas diferentes, conduzem os lugares de apropriação.

Baptista (2010, p. 2), ao falar das interações das crianças com a linguagem escrita, diz que, “[...] Ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis. Dessa articulação, nascem novos saberes, conhecimentos e experiências”. À luz deste pensamento, temos a compreensão de que as crianças interagem a partir da “mediação dos seus saberes”, com diferentes signos. As crianças se apropriam dos símbolos complexos dos sistemas de representação, dão novos sentidos a eles, produzindo novos conhecimentos e deles se apropriando.

Desse modo, o trabalho com a linguagem escrita na educação infantil não pode ser compreendido como um processo preparatório para a alfabetização e, sim, como direito da criança e possibilidade de ampliação de seus

conhecimentos e sentimentos (positivos) relativos à cultura escrita. Para tanto, é necessário um planejamento sistemático de experiências com variados suportes e gêneros de textos orais e escritos, com diversas finalidades que suscitem curiosidades e interesses das crianças, bem como ampliem suas capacidades de invenção, de imaginação, de criação, sabendo que essas práticas demandam, por sua vez, conhecimentos específicos por parte dos(as) professores(as). (DANTAS; LOPES; OLIVEIRA, 2022, p. 128).

Como explicitamos acima, é preciso haver um planejamento intencional das experiências educativas que propiciem a interação e participação das crianças com a cultura. Desse modo, as crianças vão se apropriando da linguagem escrita a partir de elementos/práticas culturais e sociais presentes no cotidiano. O que difere de práticas sistematizadas de alfabetização com o intuito de compensar uma etapa futura, pois assim, desconsideraria o seu tempo presente de ser.

O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES SOBRE O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA?

Atualmente, os documentos oficiais que orientam os currículos da Educação Infantil no Brasil. Como já exposto, as DCNEI (BRASIL, 2009), a BNCC (BRASIL, 2017) e a PNA (BRASIL, 2019) são documentos oficiais vigentes no nosso país. Os dois primeiros documentos nos dão, resumidamente, uma visão geral sobre o caminho que a Educação Infantil deve percorrer, quais seus objetivos e o que precisa ser garantido nas práticas cotidianas de modos gerais e específicos. Nestes documentos, as práticas pedagógicas são orientadas a partir das diversas linguagens, dentre elas, a linguagem escrita. Nesse contexto, a PNA (BRASIL, 2019) enfatiza práticas preparatórias de alfabetização na educação infantil e, consequentemente, influencia o destaque apenas para esta linguagem.

A seguir, destacamos um pouco do contexto da publicação dos documentos, e seus principais aspectos de orientação de experiências com a linguagem escrita na Educação Infantil.

A LINGUAGEM ESCRITA NAS DCNEI

No dia 17 de dezembro de 2009, o Conselho Nacional de Educação aprovou e publicou a Resolução nº 5 que fixa as DCNEI (BRASIL, 2009),

instituídas para serem observadas na organização das práticas pedagógicas de todas as instituições de educação de crianças de zero a cinco anos de idade. Além disso, cita em seu Art. 4º a identidade das crianças a serem consideradas nas propostas pedagógicas:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p.1).

Além disso, as DCNEI (BRASIL, 2009) definem que as experiências propostas precisam ter como eixos estruturantes, as interações e a brincadeira, e que as experiências precisam garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

O referido documento curricular, cita a linguagem escrita de forma implícita e explícita a ser desenvolvida não como foco, mas que as crianças possam aprender e se desenvolver através de diversas linguagens e gêneros distintos. Fizemos então, um recorte dos trechos e lugares que citam envolvendo esta linguagem.

Primeiramente, destacamos o Art. 8º, em seu caput, que normatiza o objetivo da proposta pedagógica. No inciso II do parágrafo 1º, do artigo em questão, que explicita as condições para a efetivação dos objetivos dentro das instituições de Educação Infantil. E no inciso II do parágrafo 2º, ressalta a importância de ênfase na identidade étnica e língua materna das crianças de povos indígenas que optarem pela Educação Infantil:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e **aprendizagens de diferentes linguagens** [...]

§ 1º Na efetivação desse objetivo, [...]

II - a indivisibilidade das dimensões expressivas-motoras, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança

§ 2º [...] II - reafirmar a identidade étnica e a **língua materna** como elementos de constituição das crianças; (BRASIL, 2009, p. 2-3 - Grifos nossos)

Destacamos, também, o Art. 9º, que orienta sobre as experiências que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas devem garantir, em que a linguagem aparece nos itens II, III, IX e XI, este último de forma implícita.

[...] II - **favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão:** gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - **possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;** [...]

IX - **promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;** [...]

XI - **propiciem a interação e o conhecimento** pelas crianças das **manifestações e tradições culturais brasileiras;** [...] (BRASIL, 2009, p. 4 - Grifos nossos)

De modo geral, nos trechos que citam de alguma forma experiências que oportunizam o trabalho envolvendo a linguagem escrita. Identificamos proposições de experiências que consideram a exploração, imersão e aprendizagens das crianças a partir das linguagens diversas, dentre elas, a escrita. Essa garantia, permite que as crianças sejam participantes (de modo significativo para elas) dessa cultura letrada, que está presente em suas vidas. Também ressaltamos a importância de experiências que fortalecem a imersão e interação entre diversas manifestações culturais e artísticas.

O trabalho pedagógico precisa ser necessário para as crianças e fazer sentido para elas.

Sobre isso, Galvão (2016) nos diz que:

É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro. (p. 26)

Observamos também o apontamento nas DCNEI sobre o direito de aprendizagem das crianças de povos indígenas para com a sua língua materna em caso de optarem pela educação infantil. A linguagem escrita não foge a esse processo. O Documento normatiza propostas de práticas com crianças para que se apropriem dos modos de escrever e interagir, por meio da linguagem escrita, que marcam sua cultura, sociedade, região, povo, na medida que vão construindo e afirmando suas identidades.

EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM ESCRITA NA BNCC

No ano de 2017, foi instituída e implantada a BNCC (BRASIL, 2017), que organiza o currículo proposto nas DCNEI por Campos de Experiências e aponta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem garantidos às crianças nos diferentes ciclos etários. Nesse documento observamos a exploração da linguagem escrita no contexto de diversas experiências, assim como de outras linguagens, em todos os Campos de Experiências e nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Para observância, destacamos primeiramente as identificações da referida linguagem nos campos de experiências.

De modo geral, encontramos a contemplação de experiências com a linguagem escrita integrada em todos os Campos de Experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), mas, de forma mais evidente, no campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, [...] **Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.** Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, [...] é na escuta de histórias, [...] e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. **Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer.** As experiências com a literatura infantil, [...] contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, [...] o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, **à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.** (BRASIL, 2017, p 42 - Grifos nossos)

Conforme citado na descrição deste campo, encontramos proposições que dialogam com Baptista (2010), quando diz que o trabalho com a linguagem escrita deve assumir um papel importantíssimo na formação leitora das crianças, sempre respeitando-as como produtoras de cultura. Nas experiências como contações de histórias, escrita de textos coletivos, construção de listas, e nas escritas espontâneas das crianças, há uma imersão na língua escrita como o objetivo que as crianças sejam participantes dos seus diferentes usos sociais e em diversos gêneros, com materiais e suportes diferenciados. Há um apontamento para o conhecimento e compreensão das letras e textos escritos, por exemplo, como parte do nosso sistema de representação da língua.

As interações com os textos oralizados, por exemplo, como no caso da literatura e outros gêneros, contribuem para a construção de novos saberes e instigam a curiosidade sobre os textos, a imaginação, e a possibilidade de criar e recriar narrativas orais que podem ser registradas com a mediação de sujeitos mais experientes (professor/a). Essas interações com a língua escrita propiciam a compreensão das crianças em diferenciar textos de imagens, por exemplo, e que existe um código que representa as palavras que conhecemos/falamos.

Sabemos que a criança, ao participar de situações nas quais a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para as interações, descobre informações fundamentais sobre a linguagem escrita. Também sabemos que uma mediação adequada entre o sujeito e o objeto do conhecimento promove desenvolvimento cognitivo. A atuação da professora é, pois, fundamental para assegurar informações, incitar a curiosidade e o desejo de conhecer, levar a criança a formular perguntas, a verbalizar e a formular suas hipóteses. (BAPTISTA, 2010)

Dentro dos Campos de Experiências, encontramos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Selecionamos então apenas os objetivos relacionados ao campo de experiência explicitado anteriormente, e fizemos uma seleção de dois objetivos de cada grupo etário para a nossa compreensão.

(EI01EF01) **Reconhecer** quando é chamado por **seu nome** e **reconhecer os nomes de pessoas com quem convive**.

(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em **diferentes gêneros textuais** (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

(EI02EF07) **Manusear diferentes portadores textuais**, demonstrando **reconhecer seus usos sociais**.

(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao **ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações**, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).

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

(EI03EF09) **Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita**, realizando registros de **palavras e textos**, por meio de **escrita espontânea**.

Observamos que, nas diferentes situações de aprendizagens citadas nos recortes dos objetivos de aprendizagem, as crianças participantes são ativas no processo: ouvem atentamente leituras de diferentes gêneros textuais; observam imagens e textos e fazem suas leituras; reconhecem os seus nomes e dos seus pares; manuseiam diferentes portadores

textuais; indagam e levantam suas hipóteses quanto aos registros e por meio da escrita espontânea, de fotos e desenhos. Enquanto participam e interagem no meio social as crianças apropriam-se e tornam próprios/ pessoais os modos sociais de pensar, falar e se relacionar com o outro, conforme afirma Pino (2000).

Smolka, Magiolino e Rocha (2016) trazem uma discussão sobre alguns modos de participação que resultam em aprendizagens sobre a escrita:

É nas relações com os adultos que as crianças aprendem modos de uso de objetos e de utilização dos mais diversos instrumentos técnicos e semióticos – dentre esses, os livros –, mas também os modos de falar, modos de conhecer, modos de narrar e de dizer sobre as coisas no mundo, modos de (vir a) ser leitor. Aprender a falar e a escutar, aprender a narrar, entretetece-se com – e vai sendo marcado por – as formas e funções da produção gráfica e escrita na sociedade letrada. (p. 88).

A BNCC também traz os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Esses direitos devem ser assegurados a fim de que as crianças possam aprender-se e desenvolver-se. Destacamos abaixo o modo como a linguagem perpassa os diferentes Direitos.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, **utilizando diferentes linguagens**, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), **ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências** emocionais, corporais, **sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais** e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, **desenvolvendo diferentes linguagens** e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, **palavras**, emoções, transformações, relacionamentos, **histórias, objetos**, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, **a escrita**, a ciência e **a tecnologia**.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, **por meio de diferentes linguagens**.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e **linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário**. (BRASIL, 2017, p. 38 - Grifos nossos).

Também nos direitos, observamos diversas experiências de aprendizagem que reforçam a aprendizagem da linguagem escrita através de modos diversificados, sem que a linguagem escrita seja sempre o foco. Em outras palavras, nas múltiplas práticas, as crianças podem aprender sobre/com a linguagem escrita de forma contextualizada e experimentando outras possibilidades.

Para exemplificar as possibilidades de experiências que envolvem a escrita, podemos imaginar que uma turma da educação infantil esteja investigando sobre a vida das borboletas - como nascem, o que comem, se tomam banho ou não, e etc.. A partir desse contexto, podemos listar atividades possíveis que envolvem a linguagem escrita, sem que o foco da atividade esteja nela mesma, como: realizar uma visita a um borboletário e registrar as descobertas em um texto coletivo; construir um convite para um biólogo participar de uma entrevista, além de elaborar um roteiro de perguntas; e também podem fazer uma lista de coisas que aprenderam sobre as borboletas, características. Enfim. Há várias possibilidades de exploração. Dessa forma, as crianças aprendem, integram e participam dos modos sociais da cultura letrada em seus usos, enquanto são protagonistas em seus processos de aprendizagem, com a mediação do(a) professor(a). Porém, ainda assim, também precisam ter momentos específicos com o foco na linguagem, mas não de forma sistematizada e única.

A PNA E A ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após esse movimento de documentos normativos que expressam um trabalho em conjunto que contribuem diretamente para o replanejamento dos currículos e das práticas na Educação Infantil, tivemos, a Política Nacional de Alfabetização – PNA, que foi instituída pelo Decreto N° 9.765, de 11 de abril de 2019. Este documento, faz um caminho contrário ao que se vinha construindo nos dois documentos citados anteriormente. A PNA (BRASIL, 2019), sugere que as práticas sistematizadas de alfabetização iniciem ainda na Educação Infantil, tornando a etapa educativa uma preparação para a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental e desconsiderando o trabalho com experiências educativas envolvendo a linguagem escrita, como citado nas DCNEI e na BNCC. Ainda, fundamenta as teorias em apenas um campo do conhecimento científico. Seleccionamos, como destaque, trechos do decreto e posteriormente, do caderno da Política.

No Art. 8º do Decreto que institui a PNA, destacamos os seguintes incisos no que se refere aos currículos de formação de professores:

VII - estímulo para que as etapas de **formação inicial e continuada de professores da educação infantil** e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental **contemplem o ensino de ciências cognitivas** e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

VIII - **ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática** nos **currículos de formação de professores da educação infantil** e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Podemos inferir a partir dos trechos acima a ênfase para etapas de formação docente - tanto inicial quanto continuada - que contemplam o ensino de conhecimentos como ensino da língua portuguesa e da matemática que privilegiam o ensino das ciências cognitivas, engessando as possibilidades de aprendizagem que os outros campos do conhecimento permitem.

Consideramos que, uma vez que a Política inclui a etapa da Educação Infantil como alvo, deveria incluir também as especificidades de ser criança e os modos pelos quais elas aprendem e se desenvolvem. Evidenciamos essa ênfase na formação de professores através do programa “Tempo de

Aprender”, formação com foco nos professores e gestores que tem como objetivo melhorar a qualidade de Alfabetização nas Escolas Públicas de todo país, incluindo as crianças da pré-escola. Inclui-se também, à luz da Política, ações destinadas para os pais e responsáveis, como o programa “Conta pra Mim” que tem como objetivo a promoção da literacia com a família.

Sobre o caderno da Política, destacamos alguns trechos. De modo geral, os principais capítulos do caderno são: Contextualização; Alfabetização, literacia e numeracia; e Política Nacional de Alfabetização. No tópico 2.4 “Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz” e na seção terciária 2.4.1 “Educação Infantil”, o trabalho com a leitura e a escrita é voltado como a “aquisição” de “habilidades”:

A aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da **bagagem linguística** recebida pela criança **antes de ingressar no ensino fundamental**, nas práticas realizadas em casa ou em outros ambientes. [...] Recebem o nome de **habilidades metalinguísticas** aquelas que decorrem de práticas que desenvolvem a linguagem oral e favorecem a tomada de **consciência da fala** (GOMBERT, 1990, 2003). **Várias habilidades metalinguísticas se desenvolvem por meio de jogos e brincadeiras.** [...] **Uma dessas habilidades é considerada essencial** no processo de **aprendizagem da leitura e da escrita**, pois facilita a compreensão do princípio alfabético: trata-se da **consciência fonológica**. (BRASIL, 2019, p. 30 - Grifos nossos).

Após isso, cita seis variáveis com base em um relatório científico, que “podem presumir fortemente o sucesso na alfabetização”. (BRASIL, 2019, p. 30). Essas seis variáveis são habilidades mecânicas de reprodução e memorização do sistema de escrita alfabético:

Conhecimento alfabético: conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto.

Consciência fonológica: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas.

Nomeação automática rápida: habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos.

Nomeação automática rápida de objetos ou cores: habilidade de nomear rapidamente sequências de

conjuntos de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores.

Escrita ou escrita do nome: habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome.

Memória fonológica: habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo.

Depois de citar estas variáveis (habilidades), outras cinco variáveis que estão relacionadas a literacia são mencionadas. Após isso, é justificado que:

Essas onze variáveis em conjunto predizem com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita. Portanto, **é recomendável que sejam promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental.** Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de **proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental.** (NATIONAL EARLY LITERACY PANEL, 2009). (BRASIL, 2019, p. 31 - Grifos nossos).

Observamos de forma explícita que a PNA sugere que a Educação Infantil tenha função preparatória para o Ensino Fundamental. Em outras palavras, podemos afirmar que PNA propõe que as crianças sejam, no tempo presente, reflexos de quem elas serão no futuro. Ela simplifica as aprendizagens em volta da alfabetização e desconsidera todas as outras aprendizagens.

Em face dos trechos da PNA, podemos inferir que as proposições das práticas percorrem o campo tradicional do ensino com atividades retrógradas de alfabetização e interação com a linguagem escrita. Esta concepção de educação rompe com a ideia da aprendizagem através do contexto social em que se vive, do mundo que nos cerca, da aprendizagem prazerosa.

Conforme alertam Oliveira, Almeida e Dantas (2020),

[...] a Política Nacional de Alfabetização põe à margem das práticas pedagógicas a discussão proposta na BNCC com linguagem escrita, configurando-se como mecânica, restringindo-se a transmissão de mensagens e a memorização. [...] E a PNA, portanto, retifica essa concepção de formação humana voltada para os interesses de mercado,

se aproveita dessa conjuntura para deturpar, distorcer e/ou excluir essas concepções presentes nos documentos curriculares oficiais, que não tiveram sequer tempo suficiente para se consolidarem nas práticas cotidianas dos profissionais de educação. Causando um contrafluxo no avanço das discussões!. (p. 4).

Assim, entendemos que a PNA emerge em um importante contexto de avanços teóricos sobre a desconstrução de práticas alfabetizadoras na Educação Infantil, como observamos no âmbito dos documentos como as DCNEI e da BNCC, e propõe, através de teorias e práticas, uma nova vertente do que consideramos como avanço para a Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados construídos na pesquisa, observamos que as DCNEI e a BNCC estão em concordância com as proposições no que se refere ao trabalho com as crianças pequenas e, especialmente, em concordância sobre as orientações de práticas que envolvem a exploração da linguagem escrita assim como das outras linguagens, mas pontuando a importância de se ter experiências com esta. Contudo, a PNA, como já citado, entra em discordância com os dois documentos citados anteriormente. Esta, reduz as aprendizagens possíveis e contempla apenas a linguagem oral e escrita. Além disso, mesmo sugerindo o trabalho com esta linguagem, as proposições não estão adequadas para a Educação Infantil, pois a Educação Infantil não é uma sala de espera para o Ensino Fundamental.

Desta forma, enfatizamos que é urgente o exercício de análise das políticas vigentes, pois compreendemos que as práticas desenvolvidas nas instituições educativas se orientam em certa medida pelos materiais veiculados como produtos dos programas oficiais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAPTISTA, Mônica C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Documento Preliminar. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2017. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA - **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019.

DANTAS, Elaine Luciana Sobral; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Educação Infantil, Cultura(s) e Currículos. in. DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. (orgs). **Educação Infantil, currículos e linguagens.** Mossoró-RN: EdUFERSA, 2022. (no prelo).

DANTAS, Aline da Costa; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. Sentidos de professores sobre o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil. in. DANTAS, Elaine Luciana Sobral; OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; LOPES, Denise Maria de Carvalho. (orgs). **Educação Infantil, currículos e linguagens.** Mossoró-RN: EdUFERSA, 2022. (no prelo).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e Cultura Escrita. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil:** práticas e interações. Caderno 3 - Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEP, 2016.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade? In: KRAMER, Sonia. (org.). **Alfabetização: dilemas da prática.** 2.ed. 1988.

OLIVEIRA, Milena Paula Cabral de; ALMEIDA, Paulo Victor da Silva; DANTAS, Aline da Costa. **PNA e Educação Infantil:** dissonâncias no trabalho pedagógico. In: XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - EPN. Anais. Salvador: UFBA, 2020.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação e Sociedade, n. 71, p. 45-78, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza B; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. (Org.). **Questões de desenvolvimento humano – práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi. Crianças, Linguagem Oral E Linguagem Escrita: modos de apropriação. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Linguagem Oral e Linguagem Escrita na Educação Infantil**: práticas e interações. Caderno 3 - Coleção do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília, MEC/SEP, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. – (Psicologia e pedagogia).