



A base nacional comum curricular e o ensino da leitura-escrita na educação infantil

Ádma Sarmento Guimarães

UFOPA

<https://orcid.org/0000-0002-7064-6232>

admaguimaraes.jrt@gmail.com

Luiz Percival Leme Britto

UFOPA

<https://orcid.org/0000-0001-6825-7927>

luizpercival@hotmail.com

Odavilma Calado Pompermaier

UFOPA

<https://orcid.org/0000-0002-7836-1194>

vilma.pompermaier@gmail.com

Sinara Almeida da Costa

UFOPA

<https://orcid.org/0000-0001-7676-5040>

sinaraacs@hotmail.com

RESUMO

O estudo investiga como a BNCC-Educação Infantil trata a aquisição do Sistema de Escrita Alfabética nessa etapa de ensino. Para tanto, consideram-se duas tendências teóricas na discussão da temática que compreendem o processo de apropriação da escrita a partir de perspectivas diferentes – identificadas como sistematista e não-sistematista. Procurou-se identificar em que aporte teórico ou tendência pedagógica a BNCC se ancora, de modo a verificar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC, que foca diretamente o tema da escrita. Dentre os resultados, aponta-se que a BNCC compreende ser responsabilidade da Educação Infantil a introdução de conhecimentos relativos ao sistema de escrita, embora de forma mitigada, e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, incorpora a perspectivas das múltiplas linguagens e do trabalho não diretivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Alfabetização; Sistema de Escrita Alfabética; Leitura e escrita; BNCC.

The Common National Curriculum Base and teaching of reading-writing in early childhood education

ABSTRACT

This study investigates how BNCC – Early Childhood Education deals with the acquisition of the Alphabetical Writing System in this teaching stage. For this purpose, two theoretical trends are considered in the discussion



of the subject, which grasp the process of writing appropriation from different perspectives – identified, in this work, as systematist and non-systematist. We intended to identify in which theoretical views or pedagogical trend BNCC stands upon, to verify the Learning and Development Objectives proposed in the BNCC's "Listening, speaking, thinking and imagination" Field of Experience, which is the one that directly focuses on the theme of writing. Among the results, it is pointed out that BNCC comprehends that Early Childhood Education is responsible for introducing knowledge related to the writing system, although in a mitigated way, and, at the same time, contradictorily, for incorporating the perspectives of multiple languages and non-directive work.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Literacy; Alphabetical Writing System; reading and writing; BNCC.

1. Introdução

Este trabalho examina a prescrição da BNCC relativa ao trabalho com leitura-escrita na Educação Infantil, principalmente, no que tange ao aprendizado do sistema de escrita alfabética (SEA), considerando como a discussão é compreendida por duas correntes teóricas divergentes predominantes no debate acadêmico. Para tanto, apresentam-se, na primeira seção, essas vertentes, identificadas como “não-sistematista” e “grupo sistematista”. A primeira, representada por estudos de Mello (2014), Souza e Mello (2017), Corsino (2013), Faria (2012) e Baptista (2010; 2017), entende ser papel da Educação Infantil favorecer o aprendizado da função social da escrita; a segunda, compostos por estudos de Moraes (2019, 2020), Brandão e Leal (2010), Leal e Silva (2010), defende que o SEA é um objeto de conhecimento em si e que seu aprendizado se inicia na Educação Infantil com a percepção do sistema de escrita.

Na segunda seção, abordam-se as concepções político-pedagógicas na BNCC/EI com base em Duarte (2001; 2010), Kuenzer (2002) e Saviani (1983), que articulam o fazer pedagógico com o mundo do trabalho e denunciam a agenda global neoliberal nas propostas educacionais hegemônicas.

Por fim, na terceira sessão, apresentam-se os resultados da análise dos descritores do campo de experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” da BNCC, buscando identificar o ideário do documento a partir da Teoria Histórico-Cultural quanto ao desenvolvimento da escrita.

2. A escrita na educação infantil – correntes teóricas

O lugar da escrita na Educação Infantil tem sido alvo de disputas no ambiente acadêmico científico e pedagógico, especialmente quanto ao momento adequado de introdução de atividades sistematizadas relacionadas à escrita. Considerando esse fenômeno, esta sessão reúne argumentos de pesquisadores que defendem práticas com a escrita na Educação Infantil sem o foco na sistematização dos conhecimentos do SEA e argumentos de estudiosos que encaram tal posição como equivocada e sustentam a validade de tal sistematização.

2.1 Há espaço de aprendizagem formal, ainda que inicial, do sistema de escrita alfabética na educação infantil?

Baptista (2010, 2017) e Corsino (2013) entendem que o processo de aprendizagem da linguagem escrita, de forma ampla, tem início na Educação Infantil, especialmente pela brincadeira, incluindo desenho, música, teatro, fotografia, poesia, em situações mediadas por “práticas discursivas orais” em diálogo com as interações com a cultura escrita. Para Baptista (2010)

Não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos, atestando assim seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita (BAPTISTA, 2010. p. 2).

Corsino (2013), na mesma direção, sustenta que a criança não precisa de um ensino focado em sílabas, letras e palavras soltas, de modo que a ação docente deve se pôr num ambiente em que se valorizam as práticas sociais que usam a escrita, apresentando diversas formas de expressão e criando na criança a necessidade da escrita.

Mello (2014) e Souza e Mello (2017) compreendem que a escrita tem sido entendida e apresentada de forma incorreta na Educação Infantil. Segundo as autoras, há “uma velha concepção que entende que a escrita representa os sons”, e, ao contrário disso, as autoras entendem que “a escrita representa ideias, desejo de expressão” (SOUZA; MELLO, 2017, p. 204). Pautadas em Vigotski, entendem a escrita como simbolismo de segundo grau, que representa a fala, e a fala, por sua vez, representa o real, mas, para o usuário da escrita, deveria se tornar de primeiro grau e grafar diretamente a realidade.

Ademais, consideram imprescindível o trabalho com a brincadeira de papéis sociais, com o desenho e as outras “linguagens” para o desenvolvimento de funções psíquicas superiores (FPS) como a função simbólica da consciência, memória, imaginação, atenção, controle da conduta visando o aprendizado da escrita como sistema de signos complexo.

Faria (2012, p. 101) acredita que “a escrita não é a única forma de expressão, nem a única forma de grafia do ser humano, nem das crianças, nem dos adultos”, por isso, reivindica o espaço de “outras linguagens”, questionando o privilégio do trabalho com a escrita na escola da infância. Para ela, não é função da primeira etapa da educação básica preparar a criança para a alfabetização. Salienta que o Ensino Fundamental é centrado em disciplinas fragmentadas e antecipar as atribuições dessa etapa na Educação Infantil seria uma falsa solução para o analfabetismo do país. Creches e pré-escolas devem ser organizadas para promover a brincadeira e as outras “linguagens infantis”, sendo a escrita apenas uma delas.

Baptista (2010, 2017), Corsino (2013) e Mello (2014, 2017), embora não assumam a abordagem Malaguzzi, como faz Faria (2012), acreditam que as “diferentes linguagens” participam como precursoras da escrita em meio ao processo de descoberta de um universo simbólico pela criança, ideia que será retomada à frente.

Contrariamente a essa tendência, Moraes e Silva (2010) entendem que há espaço para a introdução de conhecimentos formais do SEA na Educação Infantil.

Se admitimos que as crianças começam a aprender a ler e a escrever e a refletir sobre os segmentos sonoros das palavras mesmo quando a escola ainda não as está alfabetizando, podemos nos perguntar se cabe favorecermos o desenvolvimento da consciência fonológica nos anos finais da Educação Infantil. Nossa resposta para essa pergunta é um claro SIM (MORAIS; SILVA, 2010, p. 77-78).

O SEA, para esses autores, é um objeto de conhecimento em si, que marca a pauta sonora da fala, de modo que, para se apropriar desse sistema, a criança precisa refletir desde logo sobre a relação letra-som.

Nos estudos de Morais (2020), o SEA é “sistema notacional”, já que escrever se diferenciaria de codificar. Para o autor, a escrita alfabética obedece a uma “lógica”: além de notar a relação som-grafia, nota aspectos (conceituais e convencionais) e propriedades que precisam ser compreendidos por quem aprende sua forma de representação. Daí que conceitos como “o que a escrita alfabética registra e como ela registra”, já internalizados pelos adultos alfabetizados, não são óbvios para a criança, assim como não é evidente que se escreve da esquerda para direita, de cima para baixo, separando as palavras (MORAIS, 2020).

Morais (2019) assume a abordagem de que a criança elabora, por etapas, hipóteses sobre a notação alfabética, porém não se assume a ortodoxia construtivista. Diverge do postulado piagetiano de que a criança alcançaria sozinha as conclusões necessárias sobre o funcionamento do SEA. Para Morais e Silva (2010), a consciência fonológica envolve habilidades metafonológicas, como identificar, produzir, contar, segmentar, adicionar, subtrair, substituir e comparar sílabas, unidades intrassilábicas e fonêmicas, se constitui na capacidade consciente de reflexão e manipulação de unidades sonoras da língua.

Morais (2019) argumenta que as habilidades metafonológicas e saberes sobre sistema alfabético se ampliam significativamente pelo convívio em ambiente letrado. A inserção, desde cedo, da criança em meio letrado favorece o domínio do SEA e, em especial, se, no pré I, houver brincadeiras com palavras e suas unidades de forma não sistemática e, no pré II, durante todos os dias da semana, brincadeiras e jogos planejados e aplicados pelo docente para exploração de rimas, aliteraões, assonâncias, segmentações de palavras, sílabas e letras.

Brandão e Leal (2010) admitem abertamente o valor de “alfabetizar letrando” na Educação Infantil, referindo-se à alfabetização como aquisição de conhecimentos iniciais do SEA. Reconhecendo que o SEA não é um código, mas um “sistema notacional”, entendem que há conhecimentos que antecedem a alfabetização stricto sensu, não sendo preciso esperar que as crianças demonstrem interesse pelo sistema de escrita.

Assim, sustentam que, para além de envolver as crianças em situações com funções significativas da leitura e escrita, deve-se estimular a curiosidade por esse objeto logo cedo, com brincadeiras e jogos que permitam a descoberta paulatina da função da escrita e com a escrita espontânea, estimulando a análise metafonológica, com ou sem correspondência gráfica, a identificação e o reconhecimento de letras e de algumas palavras, a identificação perceptual e a coordenação visomotora.

Brandão e Leal referem Emília Ferreiro e Lev Vygotsky para reforçar seu ponto de vista. Porém, ao citar Vygotsky, Brandão e Leal (2010, p. 15) se referem à ideia de que “bem antes dos

seis anos as crianças eram capazes de descobrir a função simbólica da escrita e até começar a ler aos quatro anos e meio”. Nota-se que as autoras utilizaram uma tradução pouco cuidadosa ou com intenção de apresentar um Vigotski menos marxista e menos comprometido com o regime socialista, publicada no Brasil com o título “*A formação social da mente*” (PRESTES, 2010). Contudo, a posição do estudioso russo sobre esse assunto é a de que:

La enseñanza de la escritura a los 6 e incluso 8 años es prematura, es decir, artificial en el sentido que confiere Wundt al desarrollo temprano del lenguaje oral del niño. Eso significa que al niño se le enseña la técnica de la escritura antes de que madure en él la necesidad del lenguaje escrito, de que le haga falta (VYGOTSKY, 2000 [1931], p. 200-201).

Nos argumentos demonstrados e temáticas afins incorporadas ao longo dos trabalhos dos estudiosos, sobressaem questões contraditórias ou insuficientemente explicadas; questões de ordem psicológica, socioeconômicas e culturais da criança, das quais destaca-se a necessidade das “diferentes linguagens” atrelada às práticas de escrita; o bebê e sua relação com a escrita como objeto de conhecimento; a abrangência do(s) letramento(s) na Educação Infantil; o papel da brincadeira e do desenho no percurso de desenvolvimento da escrita; e o distanciamento entre a escola de Educação Infantil de iniciativa pública da de iniciativa privada.

Chamam a atenção as constatações confluentes nos estudos de Morais (2020) e Souza e Mello (2017) sobre o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar no que tange à apropriação da escrita.

Para Morais (2020), mesmo em nível pré-silábico mais avançado, muitas crianças da pré-escola têm dificuldades de compreender “o que” a escrita representa, caindo frequentemente no “realismo nominal”, que é a associação do tamanho da palavra ao tamanho do objeto. Morais (2020, p. 71) argumenta ainda que “a escrita é uma invenção recente e, ao que tudo indica, o genoma humano ainda não contém genes específicos para o seu aprendizado”, demonstrando assim que, na pré-escola, é custoso à criança compreender que a escrita é representação de partes sonoras da fala.

Mello (2014), em contrapartida, sustenta que seria por volta desse período (4 a 6 anos) que a criança aprimora a função simbólica da consciência, uma das FPS fundamentais ao aprendizado da escrita, desenvolvida, especialmente, na brincadeira de faz de conta. De fato, para a tendência não-sistematista, as descobertas simbólicas da criança apoiam-se em práticas de escrita em que se destaca a produção de texto.

Conforme as ponderações dos estudos da teoria histórico-cultural, a apropriação da escrita percorre um caminho dialético que envolve o desenho e o faz-de-conta. Provavelmente, crianças pequenas que dominam o simbolismo da escrita (simbolismo de segundo grau) estão aprimorando os simbolismos de primeiro grau e a necessidade de aprender a escrever. Souza e Mello (2017), embora enfatizem fatores importantes como esses, equivocam-se ao dizer que a escrita não grafa sons, já que para se apropriar do SEA a criança, em algum momento, precisará entender a relação som-grafia. É preciso então esclarecer que a escrita, além de grafar sons da fala, grafa significados.



Apontamentos de Brandão e Leal (2010) e Baptista (2010, 2017) acerca da curiosidade dos bebês sobre o funcionamento da escrita também requerem cautela. Entendem as autoras que o interesse deve ser estimulado desde cedo com atividades sistemáticas, sendo nos primeiros contatos com a escrita que nasce esse interesse. Não é possível, contudo, no argumento das autoras, perceber como um bebê, na fase de aquisição da fala, tenha curiosidade específica sobre o funcionamento da linguagem escrita, que é a representação dessa oralidade ainda pouco desenvolvida.

Acerca da tarefa de letrar na Educação Infantil, os autores sistematistas opõem-se às formas de letramento(s) encontrado(s) em trabalhos de pesquisadores contrários a sistematização de atividades do SEA nesse momento.

No que os autores sistematistas chamam de “letramento sem letras”, “são privilegiadas as outras linguagens (corporal, musical, gráfica, plástica etc.), em detrimento da linguagem escrita” (BRANDÃO e SILVA, 2010, p. 7). Além do evidente paradoxo, harmoniza-se com a proposição de Faria (2012) de defender a forte presença das “diferentes linguagens” na Educação Infantil, dispensando a necessidade de conhecimentos relacionados à escrita alfabética nessa etapa.

Morais (2020) concebe como “ditadura do texto” a concepção de letramento que propõe a escuta da leitura e produção de texto, mas proíbe a exploração de palavras e suas unidades menores. Tal posicionamento coincide com o estudo de Mello (2014), quando defende o que equivale a “eventos de letramentos”, concebendo letramento

não como sinônimo de aprendizagem de letras, sílabas e palavras, mas como compreensão da função social da escrita que possibilite sua utilização não como uma técnica, mas como um instrumento da cultura que permite a comunicação e o registro da expressão e do conhecimento (MELLO, 2014, p. 36).

E letrar, para Baptista (2010, 2017) e Corsino (2013), vincula-se ao aprendizado das competências de uso da escrita, ainda que as crianças ainda não saibam ler e escrever, concepção criticada pelos autores pró-sistematização.

Na concepção dos autores sistematistas, a criança deve estar imersa em práticas letradas e aprender coisas relativas ao sistema de escrita “concomitantemente”. Todavia, reforçam a necessidade do trabalho com a escrita e as “múltiplas linguagens”, embora não esclareçam como seria a “integralização” entre a linguagem verbal e a não verbal.

Por outro lado, parece existir objeção por parte do grupo não-sistematista ao ensino de letras, sílabas e palavras soltas para o aprendizado da natureza alfabética da escrita na Educação Infantil, visto que não concebem como tarefa dessa etapa da educação o preparo para a alfabetização. Letrar, em sua perspectiva, relaciona-se com aprendizados gerais da linguagem escrita, e não do sistema em si. Justificam tal posicionamento pelo histórico de submissão da Educação Infantil aos moldes conteudistas do Ensino Fundamental e, em consequência, pressupõem uma nova roupagem a etapa, baseada nas particularidades da criança de 0 a 5 anos.

Mello (2014), Souza e Mello (2017), Faria (2012), embora não se autodenominem partidárias do letramento, como o fazem Baptista (2010, 2017) e Corsino (2013), configuram a lógica de um letramento distante do de Soares (1999), sobretudo o “letramento sem letra”, em que há forte apelo às “diferentes linguagens” – a dança, a música, o teatro, maquetes, fantoches, pinturas –

como processos semióticos precursores da escrita. Mello e Souza (2017), inclusive, sinalizam certo desconforto com os termos letramento e alfabetização na Educação Infantil.

Não usaremos [...] nem alfabetização e nem letramento para nos referir à escrita e isso por uma razão simples: letramento, ainda que se refira a inserção da pessoa no universo da cultura escrita, de fato lembra letra; alfabetização, ainda que se refira ao domínio da leitura e da escrita, lembra alfabeto (SOUZA e MELLO, 2017, p. 199).

Faria (2012) expressa claramente que a linguagem não envolve somente letras e palavras. Já para Mello (2014, 2017), Corsino (2013) e Baptista (2010, 2017), a concepção de múltiplas linguagens de Malaguzzi está presente, ainda que sem evocar o teórico em seus argumentos e sem explicitar como as teorias de Vygotsky e Bakhtin dialogariam com as “cem linguagens da criança” e, tampouco, especificando como teatro, dança, maquete, fantoche, música se constituem em linguagens/simbolismos que se realizam na ou pela escrita.

Não se trata de pôr em questão a necessidade da criança de expressar-se de diversas maneiras, mas de pontuar que algumas dessas formas de expressão (musical, corporal, gráfica e plástica) definidas pelas autoras como ‘linguagens’ não implicam imediatamente algum processo semiótico, sendo ousado dizer que conduzem à escrita ou compelem às explicações psicológicas que sustentam tais afirmativas.

Em linhas gerais, o letramento defendido pelo grupo não-sistematista envolve, além de expressão por meio de “outras linguagens”, a leitura de vários gêneros textuais e escritas de pequenos textos, tendo o professor como escriba, com o foco na expressão, registro e informação direcionados aos usos práticos da escrita. Nessa direção, Mello (2014) e Souza e Mello (2017) presumem que haveria sempre um interlocutor para quem se escreve, sendo essa a finalidade maior da escrita. Baptista (2010, 2017) e Corsino (2013) se referem parcamente à capacidade da escrita de organizar, auxiliar e estruturar o pensamento, mas focalizam prioritariamente atividades aplicadas que se fazem com a escrita na nossa sociedade.

Os autores não-sistematistas supõem possível ser “letrado” – isto é, fazer uso da escrita e da leitura na Educação Infantil –, sem estar alfabetizado e, até mesmo, em não havendo escrita envolvida, como no caso das “múltiplas linguagens”. Por outro lado, o letramento do grupo pró-sistematização retorna à alfabetização como marca de aprendizado do sistema alfabético de escrita, de modo que ser letrado diria respeito às competências de uso dessa escrita. Quanto mais se sabe usá-la, mais letrado se é. Isso reforça a ideia de competência, em que saber escrever se faz numa lógica meramente operacional. O conceito de letramento – e pode-se dizer também o de linguagem –, pelo uso desmedido, termina por se tornar esvaziado (BRITTO, 2012).

Também a brincadeira, como atividade que promove o desenvolvimento, é considerada pelas duas correntes, embora com diferenças. Para o grupo pró-sistematização, a brincadeira aparece fortemente ligada às necessidades lúdicas da criança, sendo o meio pelo qual ela dá sentido às coisas. Brincar ou jogar com palavras (explorando rimas, letras, sílabas iguais e diferentes, assonâncias, aliterações) conduziria ao entendimento da linguagem escrita e do sistema de escrita, adentrando a reflexão fonológica e das regras do sistema notacional. Esse grupo apresenta visão de brincadeira didatizada, que, por ser lúdica, não resultaria em fardo para a criança. Caberia

aos adultos promover habilidades letradas e a ação de conscientizar as crianças dos aspectos convencionais e fonológicos do SEA por meio de brincadeiras e jogos lúdicos.

O grupo não-sistematista qualifica de outro modo o papel do brincar na Educação Infantil. A brincadeira que mais favorece o desenvolvimento da criança, incluindo a apropriação da escrita, seria a de faz-de-conta de papéis sociais. Assume igualmente que a brincadeira de faz-de-conta é a “atividade guia” do desenvolvimento pré-escolar, porque é a que mais favorece o desenvolvimento da criança nessa idade, momento em que mobiliza um conjunto de situações do mundo adulto, por hora, irrealizáveis para ela, que se tornam possíveis pelo brincar.

São, portanto, abordagens distintas da escrita na Educação Infantil. O grupo sistematista entende que se aprende a escrever refletindo sobre a própria escrita e seu sistema; o grupo não-sistematista considera essencial levar a criança ao entendimento da função social da escrita, chegar à necessidade de escrever, assim como desenhar, brincar de faz-de-conta e se expressar por “outras linguagens”.

O que se identifica é que a finalidade da sistematização de atividades do SEA na educação infantil, da forma como se apresenta, está deslocada. Ela é pensada como solução à disparidade de oportunidades escolares enfrentadas pela criança da escola pública em relação à criança da escola particular e coloca sobre a escola pública a responsabilidade de equacionar um problema que é estrutural, qual seja, a desigualdade social.

Fica aparente nos argumentos pró-sistematização que a desigualdade da posse da escrita em uma sociedade dividida em classes representaria o fracasso social dos menos favorecidos economicamente e que a solução para tal fracasso seria a escola pública da infância passar à mesma dinâmica da escola privada. Esse argumento desconsidera o modelo neoliberal de educação e a própria forma como se dá os processos de reprodução e afirmação de vantagens sociais no capitalismo: as disparidades entre as classes sociais e as instituições que assistem cada público são sistêmicas e não se resolvem por uma pretensa igualdade metodológica – fundamento das teorias não-críticas de Educação, especialmente da pedagogia tecnicista, de tendência instrumental (SAVIANI, 1983).

Por seu turno, defendem os não-sistematistas que as crianças apresentam curiosidades sobre o SEA já na pré-escola e que é necessário amparar seus questionamentos sobre a escrita alfabética, sem pressões e sem deixar de contemplar as especificidades da criança que é inteira nesse processo, tendo como parâmetro o modo particular com que cada uma se coloca no mundo, por meio da ação curiosa e do protagonismo, conferindo sentido não somente à linguagem escrita, mas sobretudo ao seu redor. Mas, projetando tal autonomia da criança e insistindo na aprendizagem naturalizada, a proposta ecoa outra tendência das teorias não-críticas de Educação – a da pedagogia nova, que vê no protagonismo do aprendiz e na educação liberal a solução da questão educacional (SAVIANI, 1983).

3. Pressupostos político-pedagógicos da BNCC

De acordo com Barbosa (2020), a BNCC, no contexto de sua elaboração, teve orientação teórica híbrida. Para ela, seus pressupostos vão desde concepções humanistas, voltadas ao pro-

tagonismo do sujeito aprendiz, até as tendências tecnicistas de educação, demonstradas claramente nos “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, que expressam a ideia de controle da aprendizagem do indivíduo.

A BNCC não faz alusão explícita a direcionamento teórico ou metodológico, alegando que tal definição se faz no âmbito das definições curriculares das redes e das escolas. Porém, claramente privilegia recortes teóricos de cunho neoliberal, sendo a tendência predominante a pedagogia das competências, um dos novos desdobramentos das pedagogias tecnicistas (SAVIANI, 1983).

Duarte (2010) acredita que a pedagogia das competências, ao focar na construção de competências e habilidades escolares, relativiza o conhecimento propriamente dito. Por não ser entendido como representação da realidade, o conhecimento passa a ser construção subjetiva, e é solicitado como ferramenta para resolução de demandas da vida prática (DUARTE, 2001), desmerecendo seu caráter teórico, científico, filosófico e não aplicado. O papel da escola, assim estabelecido, limita-se a favorecer o saber técnico, circunstancial, de forma a produzir sujeitos adaptáveis ao meio social “dinâmico”. A tarefa docente seria, então, colocar as crianças em situações-problema e permitir que, por meio da experimentação, desenvolvam as tais competências (DUARTE, 2010).

Essa noção de educação de competências está na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC/EI) sob os conceitos de “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, “campos de experiências”, “aprendizagens essenciais” e, propriamente, de “competências e habilidades”. Tal arranjo favorece o enquadramento da educação brasileira às avaliações internacionais, com a adoção de modelos de currículo parametrizados e a avaliação das crianças brasileiras por suas competências (conhecimento circunscrito).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Para Kuenzer (2002, p. 2), trata-se de adequação ao cenário econômico atual em que se delinea a indústria pautada no regime de acumulação flexível, que pressupõe indivíduos preparados não somente para o trabalho, mas para a dinâmica de uma sociedade altamente tecnológica. Estabelecem-se, então, objetivos para a formação de novas subjetividades pautadas no “fazer, no saber e no ser.”

A educação das competências requer aprendizados de conceitos teóricos, técnicos e científicos complexos, desde que em diálogo com o cotidiano, tendo em vista a qualificação para o trabalho cada vez mais abstrato em função das inovações tecnológico-científicas de uma indústria e sociedade robotizada e para as relações sociais mediadas por tecnologias, expressando um sentido utilitarista do conhecimento (KUENZER, 2002; DUARTE, 2010).

Por outro lado, a BNCC incorpora as teses do movimento da pedagogia da “escuta” (no sentido de acolhimento da criança que se expressa por “diferentes linguagens”), sugestiva do espontaneísmo pedagógico. Embora não conflituem com a pedagogia das competências, já que

conservam suas bases construtivistas, diferenciam-se dela por não presumir aprendizagens bem delimitadas (competências finais) (DUARTE, 2001; 2010).

Esse movimento encontra eco nas críticas ao autoritarismo pedagógico e do currículo com prevalência do conteúdo formal e propõe que a escola se torne agente de conhecimentos e práticas que outrora não eram alvos do currículo, por meio das “diferentes linguagens”. Por esse parâmetro, a figura do professor tem pouco a contribuir com a formação da criança, ao contrário, se torna observador dos comportamentos infantis, um facilitador de oportunidades.

O desenvolvimento infantil pela abordagem histórico-cultural implica, contudo, reconhecer que a apropriação do conhecimento não advém do mero protagonismo da criança que aprende, mesmo admitindo seu valor. Ele parte de seus conhecimentos prévios, mas não se detém neles. Tem-se, então, como a ação necessária do professor na correta “transformação” dos interesses iniciais manifestados pela criança, atuando sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente ou Proximal, conduzindo-a a movimentos cada vez mais complexos em direção aos conhecimentos produzidos pela humanidade (VYGOTSKY, 2008).

Kuenzer (2002), na mesma direção, sem negar o valor da aprendizagem referenciada na vida e nas experiências infantis, compreende esse processo sob o conceito de práxis, quando a realidade objetiva dá sentido ao pensamento, mas é a instrumentalização teórica e científica do pensar que permite acessar à realidade com crítica e produzir transformação.

Logo, as vertentes de como tratar da leitura-escrita na Educação Infantil, embora contrárias em sua proposição básica – uma defende o conhecimento para a adequação às exigências da sociedade tal como ela está; a outra pretende a transformação do que está posto pelo voluntarismo –, são ambas expressão de teorias não-críticas da educação (SAVIANI, 1983)

4. Como a BNCC/EI se posiciona acerca da aquisição do SEA na educação infantil?

É nas entrelinhas dos fundamentos políticos-pedagógicos da BNCC/EI que se percebe que a base das definições curriculares nacional é palco de disputa de concepções semelhante ao que tem sido a discussão acadêmica acerca do trabalho com a escrita na Educação Infantil. Embora a pedagogia das competências seja o veredito final do documento, a pedagogia da escuta também encontra espaço na Base. Cabe, então, a questão: como o documento se posiciona quanto à aquisição do SEA na Educação Infantil em meio a esse emaranhado ideológico?

A BNCC/EI, entendendo que a criança aprende por meio da experimentação, forjou-se por uma proposta de organização curricular fundada em campos de experiências – “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; “traços, sons, cores e formas”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” –, adotando, aparentemente, o caminho apontado pela pedagogia da escuta. Essas experiências devem atingir finalidades delimitadas, especificadas em descritores de “objetivos de aprendizagens e desenvolvimento” de cada campo de experiência, evidenciando a ideia de controle das aprendizagens infantis mencionada por Barbosa (2020) e aproximando da teoria das competências.

O objetivo desta seção é apresentar os resultados das análises do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, que é o que apresenta objetivos de aprendizagem diretamente voltados à aquisição da escrita. Para o entendimento, é preciso destacar a sugestão de progressão das aprendizagens que os descritores de aprendizagem e desenvolvimento trazem ao dizer o que cabe aos bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses) atingirem, ampliando para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e mais ainda para as crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

4.1 A aprendizagem da escrita na BNCC/EI

A começar pelo grupo etário dos bebês, o documento sugere a familiarização com aspectos convencionais e conceituais básicos da escrita e de seu sistema por meio de um trabalho com gêneros textuais e músicas que exploram a sonoridade das palavras; da imitação do adulto no ato da leitura; pelo apelo ao convívio e manipulação de objetos da escrita, e, exploração de gêneros textuais mais abrangentes, na concepção de que

“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” (BRASIL, 2017, p. 42 – grifos acrescidos).

Sem explicitar como bebês demonstram curiosidade pela cultura escrita, muito do que se vê nos descritores das crianças maiores, quiçá tudo, aparece como consequência de estímulos precoces salientados nos descritores dos bebês, tendo em vista que bebês não precisam e não estão aptos a diferir instrumentos culturais como a escrita de forma específica dado que seu momento psíquico considera o todo e que sua linguagem é ainda minimamente desenvolvida (VYGOTSKY, 2018).

Para os grupos etários das “crianças bem pequenas” se supõe de forma mais explícita, o desenvolvimento de habilidades metafonológicas básicas como identificar e criar sons e rimas. Ampliando, as “crianças pequenas” precisariam criar ritmos, rimas e aliteraões em contexto lúdico, manipulando a linguagem em brincadeiras cantadas, em poemas e músicas/canções.

Convencionalidades iniciais como a maneira de segurar suportes e portadores de escrita, a atenção a direção da leitura-escrita e a diferenciação de textos em relação a imagem, estão presentes desde os descritores dos bebês e se expandem à medida que se avança para a pré-escola. Bem como, aprender conceitualmente a forma de representação da escrita, levantando hipóteses por meio do desenho, do traçado de letras e outros símbolos gráficos, e, “à medida que vão conhecendo letras” aprender o que a escrita registra/nota, manifestando “escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua” (BRASIL, 2017, p. 42).

No sentido geral do que foi apontado, o grupo sistematista tem mais predominância na gestão de trabalho com a escrita na BNCC ao enfatizarem práticas de leitura e brincadeiras que exploram características do SEA como pontapé das aprendizagens sobre o funcionamento do

sistema de escrita na perspectiva do letramento (alfabetizar letrando) cunhado a ênfase a consciência fonológica.

Já a conotação do grupo não-sistematista é observada de forma secundária na Base, ainda que defesas muito importantes do grupo estejam sugeridas no documento no que compete ao trabalho que focalize o sentido e significado do texto lido, ou seja, que permita que as crianças elaborem narrativas orais tendo o professor como escriba; aprendam a função social da escrita por meio da imersão na cultura escrita e do convívio com objetos da escrita desde bebê e; do espaço para a expressão por “diferentes linguagens” que não somente a escrita.

É preciso retomar as concepções já apresentadas na primeira sessão deste trabalho sobre a sistematização de atividades do SEA na educação infantil, porque levam a inferir que o trabalho do professor deve ser sempre intencional, organizado e sensível as transformações intelectivas das crianças e que são elas que indicam o preparo para tais atividades sistemáticas.

O que se percebe é que a deliberação de um trabalho com a escrita na BNCC/EI segue os postulados neoconstrutivistas percebidos na ideia de campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, competências, habilidades, atitudes e valores que despontam nos objetivos previstos nos descritores referentes a escrita cunhando um olhar sobre o conhecimento que favorece a pedagogia das competências como tendência escolar.

As habilidades previstas no Campo de Experiência “escuta, fala, pensamento e imaginação” sustentam, em grande parte, o que defende o grupo sistematista, evidencia-se como compreensão do documento ser papel da Educação Infantil trabalhar aspectos formais, ainda que introdutórios, do Sistema de Escrita Alfabética e o reconhecimento da consciência fonológica como pré-requisito da alfabetização.

Mas os objetivos elencados na BNCC/EI parecem não alcançar a posição do grupo sistematista, pois apontam como limite a hipótese pré-silábica de escrita pela criança, ao passo que os autores direcionam para a hipótese silábica ou mesmo que a alfabetização possa se dar antes dos 6 anos de idade.

A BNCC/EI também alude à concepção de brincadeira de exploração da natureza alfabética de escrita. É possível dizer que a legislação compreende que a criança aprende a escrever brincando/jogando com as palavras e suas unidades menores, quando postas diante de estímulos à reflexão sobre a linguagem escrita e linguagem oral, sem desconsiderar o letramento.

A partir disso, há uma proposta pautada nos estímulos precoces à reflexão sobre aspectos do sistema de escrita em que ao conceito de letramento se soma a tecedura neoconstrutivista do documento e dos autores sistematistas que sustentam o formato de trabalho com a escrita que chegou à Base. Neoconstrutivista porque tem as bases de Emília Ferreiro e Teberosky em suas perspectivas biologizante e etapista do desenvolvimento, mas substitui o caráter do erro da criança na construção do conhecimento estimado pelas autoras e encarrega o professor de ajudar as crianças a avançar mais rapidamente suas hipóteses de escrita, como preveem os autores sistematistas.

Enfatiza-se, assim, o ‘saber’ e o ‘saber fazer’ a partir da escuta e acompanhamento da leitura de textos e convívio com objetos da cultura escrita para alcançar aprendizagens relativas à tecnologia da escrita explorando a sonoridade das palavras, suas características gráficas, a diferen-

ciação entre letras e imagem, impulsionando mudanças na grafia das crianças. Por outro lado, não se menciona a escuta da leitura como possibilidade de apreciação do texto em si, da arte ou ampliação da visão de mundo da criança, o que sugere uma prática utilitarista da literatura infantil e dos demais gêneros textuais. Em tal sentido, também a brincadeira se torna mera metodologia de ensino.

Diante disso, cabe avaliar se interessa uma educação promotora de muitas habilidades e competências para (sobre)viver nesse modelo competitivo, fluido e pragmático, mas que pouco tem a contribuir com a formação humanizante dos sujeitos. Assim como é preciso questionar sobre quem será culpabilizado se a criança não atingir as tais competências esperadas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A Base Nacional Comum Curricular e os direitos das crianças. **1º Webinar comemorativo aos 31 anos da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo**. ANUFEI - Educação Infantil das IFES. 2020. Disponível em: <https://bitly.com/CPD85Fj>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paideia – Revista do curso de Pedagogia da Universidade Fumec**, v. 12, n. 18, p. 1-8, 2017.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. I Seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. **Anais...** Belo Horizonte: MEC, 2010, p. 1-12.
- BRANDÃO, Ana Carolina P.; SILVA, Alexandre. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, set./dez. 2017.
- BRANDÃO, Ana Carolina P.; LEAL, Thelma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil – discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- CORSINO, Patrícia. Professoras da Educação Infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: ROCHA, A. C. Eloisa. KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós- Modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FARIA, Ana Lúcia G. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogias na Educação Infantil. In FARIA, Ana Lúcia de Goulart. MELLO, Suely Amaral (org.). **O mundo da escrita no universo da infância**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Boletim Técnico do Senac. 2002.



LEAL, Thelma Ferraz. SILVA, Alexsandro. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar a língua. In BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil – discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia de Goulart de. MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MORAIS, Artur G. **Sistema de Escrita Alfabética: como eu ensino**. São Paulo: Melhoramentos, 2020.

MORAIS, Artur G. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, Artur G.; SILVA, Alexsandro. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil – discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MORAIS, Artur G; SILVA, Alexsandro da. NASCIMENTO, Gabryela S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na Educação Infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. Tese (doutorado em Educação) – UnB, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOUZA, Regina A. M.; MELLO, Suely A. O lugar da cultura escrita na Educação Infantil. In: MELLO, Suely A. COSTA, Sinara A. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 2000 [original 1931].

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização e tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.