



4222 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Currículos de diferentes países: que prescrevem sobre o ensino da escrita alfabética e da língua escrita na Educação Infantil?

Artur Gomes de Moraes - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Gabryella Silva do Nascimento - UNIVERSIDADE FEDERAL PE

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

RESUMO: Analisamos os documentos curriculares *Base Nacional Comum Curricular* do Brasil, *Orientações Curriculares para a Pré-escola* de Portugal e o *Programme d'enseignement de l'école maternelle* da França. Por meio da análise de conteúdo, os categorizamos quanto ao que prescrevem, na Educação Infantil, para o ensino de leitura e compreensão leitora, produção de textos escritos, sistema de escrita alfabética e consciência fonológica. Verificamos que nos três países os documentos apresentam lacunas quanto a alguns daqueles eixos didáticos. Diferentemente da BNCC, os documentos francês e português prescrevem, explicitamente, que cabe à Educação Infantil promover nas crianças a consciência fonológica e a compreensão do sistema de escrita alfabética, sem que isso implique um ensino precoce das relações entre fonemas e grafemas.

Palavras-chave: Educação Infantil, Currículo, Alfabetização.

Currículos de diferentes países: que prescrevem sobre o ensino da escrita alfabética e da língua escrita na Educação Infantil?

1. INTRODUÇÃO

No presente trabalho analisamos os documentos curriculares atualmente vigentes em três países: a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) do Brasil, as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* de Portugal e o *Programme d'enseignement de l'école maternelle* da França. Nossa intenção foi comparar os documentos anteriormente citados, no que prescrevem, para a Educação Infantil, a respeito do ensino: i) de leitura e compreensão leitora, ii) de produção de textos escritos, iii) do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica. Para tanto, é necessário iniciar a discussão da presente pesquisa, elencando as razões que nos levam a defender a importância da proposição de currículos em todos os níveis (nacional, estadual, municipal). Em primeiro lugar, ressaltamos que a ausência de currículos colabora para que o ensino varie aleatoriamente em um mesmo ano ou série, em uma mesma rede pública ou até numa mesma escola, atestando uma flagrante falta de progressão das aprendizagens (cf. OLIVEIRA, 2010) e estimulando a ausência de projeto coletivo no que se faz nas unidades escolares ou nas redes de ensino. A segunda razão nos remete às avaliações em larga escala (da *Provinha* ao *ENEM*) que sempre foram aplicadas sem que os professores tenham o conhecimento do que se espera que os alunos alcancem, constituindo exames cujas matrizes de habilidades avaliadas nunca foram debatidas publicamente. Por fim, há uma razão não menos trágica que as anteriores: a recente invasão dos "sistemas de ensino" e "apostilados" de grupos privados que, na ausência de propostas curriculares construídas em cada rede pública, atuam como mercadores da educação, passando a ditar o que se ensina e avalia em todo o Brasil.

O ensino da modalidade escrita da língua, na Educação Infantil (doravante E.I.), continua constituindo um verdadeiro tabu (KRAMER, 2010), em nosso país. Brandão e Leal (2010) inventariaram três perspectivas ante o tema. A primeira defenderia uma "alfabetização obrigatória" na E.I., incluindo não só o treino de pré-requisitos perceptivos e motores, como nos anos 1970, mas já o ensino sistemático de relações grafema-fonema, através de métodos silábicos ou assemelhados. Em sentido inverso, um segundo enfoque preconizaria um "letramento sem letras", no qual a escuta de textos literários seria bem vista, mas a modalidade escrita da língua seria tratada "em pé de igualdade" com outras linguagens (musical, corporal, plástica etc.). Finalmente, está a perspectiva defendida por essas autoras e que também encampamos, e que prescreve, sim, um ensino que contemple vivências significativas de leitura e compreensão de textos, de produção de textos escritos e de reflexão sobre as palavras escritas e sobre as propriedades da notação alfabética.

Identificar como os três documentos curriculares nacionais, já mencionados, tratavam esses diferentes eixos didáticos foi o foco de nosso estudo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De posse da versão da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) divulgada pelo MEC após o golpe, em outubro de 2017; das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* de Portugal (2016), e do *Programme d'enseignement de l'école maternelle* da França (2015), procedemos a uma análise temática de conteúdo (BARDIN, 1979), na qual investigamos as seguintes categorias e subcategorias de prescrições relativas à/ao:

- ensino de leitura (modalidades de leitura praticadas, habilidades de compreensão leitora promovidas)
- ensino de produção de textos (escrita tendo o adulto como escriba; escrita espontânea de textos pela criança) e
- ensino da escrita alfabética (promoção da consciência fonológica, estímulo à escrita espontânea).

A categorização foi feita por dois juízes independentes e o percentual de concordância superou 90% em todos os três documentos

analisados. Em cada texto foram selecionados e transcritos todos os enunciados que remetiam às categorias adotadas.

3. RESULTADOS

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) se apresenta como um documento de caráter normativo que possuiu três versões (2015, 2016, 2017) e que, segundo a versão imposta em 2017, definiria um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos deveriam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tivessem assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL-MEC, 2017, p. 5). O documento tem, na seção dedicada à E.I. as seguintes subseções: “*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*”. Cada eixo possui suas especificidades quanto ao que deve ser trabalhado nesta etapa da educação básica.

As lusitanas *Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar*, “...destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas”. (PORTUGAL, 2016, p.5). Este currículo é organizado em três seções: *enquadramento geral, áreas de conteúdo e continuidade educativa e transições*.

O *Programme d'enseignement de l'école maternelle* da França, que entrou em vigor no início do ano letivo de 2015, afirma que as leis da reforma da escola criam um ciclo único para a Educação Infantil e destaca seu papel fundamental como primeiro passo para garantir o sucesso de todos os alunos dentro da escola. O texto está organizado nas seguintes seções: “*Mobilizar o idioma em todas as suas dimensões*”; “*Atuando, expressando-se, compreendendo através da atividade física*”; “*Atuar, expressar-se, compreender através das atividades artísticas*”; “*Construir as primeiras ferramentas para estruturar o pensamento*” e “*Explorar o mundo*”. (FRANÇA, 2015, p. 6)

Na categoria *Leitura e Compreensão leitora*, foi possível identificar nos documentos do Brasil e da França a menção à escuta da leitura de poemas e histórias lidas ou contadas, a imitação das variações de entonação e gestos; também a busca na escolha e no ato de folhear livros. Já nas *Orientações* de Portugal, não havia o registro de prescrições acerca da leitura. No que diz respeito à *compreensão leitora*, especificamente, vimos que a identificação de cenários, personagens e principais acontecimentos, bem como o relato da sequência de acontecimentos, a contação e a criação das histórias das crianças estavam presentes nos documentos do Brasil e de Portugal. Curiosamente, no programa francês não havia prescrições sobre o ensino da compreensão leitora.

Na categoria *Produção de textos escritos*, no currículo BNCC do Brasil havia uma breve menção à produção “das suas próprias histórias [pela criança] e o registro de palavras e textos tendo o professor como escriba e o aluno”, porém não ficava evidente se essa produção seria feita de forma oral ou escrita, assim como não ficava claro quais tipos de textos seriam priorizados (BRASIL-MEC, 2017, p. 46). Nas *Orientações* de Portugal não havia evidência de registros escritos pelas crianças. Enquanto isso, no *Programme* Francês havia um explícito incentivo à autonomia na produção livre de textos escritos pelas crianças e ao papel do adulto como escriba para o estímulo a tal autonomia.

Na categoria *Aprendizado do sistema de escrita alfabética e consciência fonológica* no que diz respeito às *hipóteses de escrita alfabética e à notação de palavras ou frases*, a BNCC explicitava, citando como objetivos: “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea” (BRASIL-MEC, 2017, p. 46). As *Orientações* de Portugal incentivavam a prática da escrita convencional ou não de palavras, a fim de o educador desafiar as crianças a refletirem sobre as características e convenções da escrita. Também havia uma prescrição de que as crianças substituíssem ou isolassem palavras em frases, para refletir sobre essas unidades. E, por fim, o *Programme* francês prescrevia como obrigatório um ensino que promovesse a descoberta do princípio alfabético e solicitava aos professores que encorajassem os alunos à descoberta da palavra escrita tanto em sua notação convencional como não convencional. Em todos os três currículos havia a indicação para o professor, ao ler para as crianças, orientar o sentido da leitura (da esquerda para a direita, de cima para baixo).

No que diz respeito, à promoção da *Consciência fonológica*, em nossa subcategoria “separação, contagem e tamanho de unidades fonológicas” não houve o registro de prescrições no currículo do Brasil. Tanto no documento de Portugal quanto no da França, tampouco identificamos especificidade alguma. Sobre a identificação de palavras que compartilham semelhança sonora, e sobre poder reconhecer e criar rimas e aliterações, estas foram habilidades prescritas nos documentos do Brasil e de Portugal. Enquanto isso, vimos que o *Programme* francês, revelando uma visão bem associacionista de alfabetização, tratava a Consciência Fonológica no bloco relativo ao desenvolvimento da oralidade. Ali se prescrevia que, uma vez que as crianças fossem capazes de identificar sílabas comuns a várias palavras, e isolá-las, elas passassem, então, a se concentrar na identificação de elementos menores (fonemas) que fazem parte da composição das sílabas. Não encontramos na BNCC qualquer menção à manipulação de sílabas ou fonemas de palavras, mas nas *Orientações* de Portugal apareciam a reconstrução de palavras a partir de sílabas ou sons e a reflexão sobre os tipos de unidades sonoras que integram as palavras. Estranhamente, em todos os três currículos, a promoção de habilidades metafonológicas não seria acompanhada da escrita das palavras em foco, um recurso fundamental para promover a compreensão do sistema alfabético, segundo diversos estudiosos (cf. MORAIS, 2012).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame da versão da BNCC, imposta em 2017, quando comparada ao que prescrevem o currículos nacionais de Portugal e da França voltados à E.I., atesta, inegavelmente, o quanto ainda estamos longe de assegurar a nossas crianças - em especial as de meio popular - o direito de, na escola pública, na E.I., serem ajudadas a compreender como nosso sistema alfabético funciona. A compreensão do princípio alfabético é assumida como meta nacional em currículos daquela etapa na França e em Portugal. Nessas duas propostas curriculares, encontramos um grande investimento em prescrever o ensino de habilidades de consciência fonológica, bem como se prescreve a exploração de palavras escritas, sem que se confunda tal iniciação com um ensino sistemático de relações grafema-fonema e fonema-grafema.

Na mesma direção, entendemos que seria muito mais eficaz se o documento brasileiro explicitasse, de forma cristalina, as habilidades de compreensão leitora a serem ensinadas antes da alfabetização formal, visto que, há bastante tempo, já sabemos o quanto o precoce desenvolvimento de tais habilidades reduz o fracasso escolar que tem sido privilégio de nossas redes públicas de ensino (cf. FONTES; CARDOSO-MARTINS, 2004).

Na contramão de tais preconceitos, felizmente, encontramos propostas curriculares municipais como a de Lagoa Santa, a qual, desde 2007, vem sendo coletivamente construída pelos educadores daquela cidade, na área de Língua Portuguesa, sob a coordenação da Dra. Magda Soares. Morais (2018), ao analisar diferentes versões daquele documento - entre 2008 e 2017 -, analisa o quanto cada edição do mesmo revela um esforço de negociação coletiva guiada por um espírito republicano e com um grau de explicitação - de metas, habilidades, gêneros textuais etc. - incomparavelmente mais coerente e superior que o que propõe a BNCC imposta após a destituição da presidenta Dilma Rousseff.

Embora também contenham lacunas e nem sempre explicitem certos detalhes de priorização de metas ou operacionalização das mesmas, o exame comparativo com os currículos de E.I. adotados na França e em Portugal nos ajuda a lutar contra o preconceito, que muitos ainda praticam, quando o tema é o ensino da notação alfabética e da linguagem escrita antes do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRANDÃO, A.C.P.; LEAL, T.F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa? In: BRANDÃO, A.C.P.; ROSA, E.C.S. (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2018.

FONTES, M.J. e CARDOSO-MARTINS, C.. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível sócio-econômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. 2004, vol.17, n1:83-94, 2004.

FRANCE. Ministere de L'education Nationale. **Programme de l'école maternelle**. 2015. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>>. Acesso em: 4 maio 2015.

KRAMER, S. O papel da Educação Infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, I. C. A. S. et. al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-133.

LAGOA SANTA. Secretaria de Educação. **Projeto Alfalettrar**: Metas em Progressão. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de Língua Portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens** um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. 2010. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PORTUGAL, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). República Portuguesa Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Portugal. MEC, 2016.