



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7722 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

**PNA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DISSONÂNCIAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LINGUAGEM ESCRITA**

Milena Paula Cabral de Oliveira - UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Paulo Victor da Silva Almeida - UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-árido

Aline da Costa Dantas - UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-árido

**PNA E EDUCAÇÃO INFANTIL: dissonâncias no trabalho pedagógico com a linguagem escrita**

## 1 INTRODUÇÃO

O presente texto trata-se de um estudo acerca das aproximações e distanciamentos que a atual Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019) tem das vozes dos professores participantes de nossas investigações, e como esta política se distancia do ordenamento legal para a Educação Infantil: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação infantil (DCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Atualmente, nossa pesquisa é realizada em uma instituição pública de educação infantil localizada na região semiárida do nordeste brasileiro. Nesse contexto, especificamente, estamos investigando os currículos – proposto e vivido - e as práticas cotidianas com a linguagem escrita.

Ancoramos nossa pesquisa nos princípios vigotskianos (VIGOTSKI, 1998), por compreender que todas as relações e interações humanas estão em constante movimento que precisam ser compreendidos em sua gênese histórica e cultural. Desenvolvemos como procedimentos de pesquisa o estudo bibliográfico, a análise documental, as entrevistas com professores e as sessões de observação de suas práticas com as crianças. Contudo, devido à crise sanitária, causada pelo novo coronavírus (Sars-cov-2), e conseqüente suspensões das atividades educativas presenciais no Estado do Rio Grande do Norte (RN), não foi possível realizar as sessões de observação da prática pedagógica. Sendo assim, realizamos as entrevistas semiestruturadas de forma remota, através da plataforma do *Google Meet*. A pesquisa deverá ter continuidade por mais um ano, para a conclusão dos procedimentos de observação das práticas dos professores que envolvem a linguagem escrita.

Neste cenário, já realizamos a entrevista com 03 (três) docentes que atuam com crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Os nossos sujeitos são duas professoras com mais de 20 anos de docência na educação infantil, e um professor com apenas 2 anos de atuação em sala de aula. É importante ressaltar que os professores entrevistados possuem, no contexto da escola, professores auxiliares, sendo todos graduados no curso de Pedagogia, na modalidade presencial. Além da formação em nível superior, as duas professoras também participaram do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2017 a 2018.

É importante ressaltar essa informação, pois o PNAIC (2017-2018) foi uma formação desenvolvida em todo país entre novembro de 2017 a junho de 2018, com 100 horas formativas (80h presenciais e 20h vivenciais). Em se tratando da formação para os professores da Educação Infantil, o principal eixo temático era a linguagem oral e escrita, especificamente, para o segmento da Pré-Escola (crianças de 4 a 05 anos e 11 meses), e teve como material orientador a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016). Assim, além da formação em nível superior, essa formação específica na área de leitura e escrita, nos ajuda a compreender as ideias e compreensões dos sujeitos pesquisados.

Em nosso próximo tópico, buscamos compreender a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e em que medida, aponta diretivas que abrangem as crianças da Educação Infantil, apontando assim as dissonâncias de sentidos no trabalho pedagógico com a linguagem escrita. Em seguida, faremos um recorte dos sentidos atribuídos pelos professores ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, em especial, buscando compreender como diferenciam esse trabalho com crianças da pré-escola e das crianças em processo de alfabetização.

### **1.1 Dissonâncias de sentidos no trabalho com a linguagem escrita: a PNA e a Educação Infantil em questão**

A Política Nacional de Alfabetização foi instituída pelo Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e vem causando uma grande efervescência no campo educacional, em especial, para aqueles que se propõem a estudar a linguagem, alfabetização e o currículo. Nosso estudo recai especificamente sobre o caderno da Política, pois, é nele que se encontra sistematizadas as concepções que buscamos analisar.

Antes de prosseguir, lembramos que Mortatti (2019) e Gontijo e Antunes (2019) nos alertam que este decreto é um documento que age alinhado a uma estratégia política-ideológica frente a uma decisão científica-pedagógica, isto é, enfatiza um campo de pesquisa que pouco contribui para o avanço na área da educação (FRADE, 2019, p. 18). Assim, nega e exclui as contribuições das pesquisas científicas desenvolvidas sobre alfabetização no país nos últimos anos sob a ótica de “uma política fundamentada em evidências científicas”.

Essa jogada política pode causar turbulências na estruturação do currículo, nas práticas pedagógicas, e ainda, dissonâncias e retrocessos em relação aos Documentos Curriculares Oficiais (DCNEI, 2009; BNCC, 2017). Sem esgotar a discussão, mas contribuir, apresentamos algumas dessas dissonâncias e retrocessos, sobre os conceitos de Educação Infantil (EI), criança e linguagem escrita, em uma tentativa de apresentar como a Política Nacional de Alfabetização pode causar essas turbulências.

Se conseguimos construir uma concepção de Educação Infantil que tem por objetivo “[...] garantir o acesso, de todos que assim desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender.” (KRAMER, 2007, p. 20), a atual política abala essa estrutura ao concebê-la como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Ao tentar explicar como deve ocorrer o processo de ensino da leitura e escrita

deixa transparecer a concepção desta etapa quando destaca: “a aprendizagem da leitura e da escrita depende em grande parte da bagagem linguística recebida pela criança antes de ingressar no ensino fundamental” (BRASIL/PNA, 2019, p. 30). Fica evidente uma educação infantil que não se preocupa com as experiências que garantam os direitos das crianças, mas, que sirva como lugar de acúmulo de “bagagens recebidas”, que também pode ser entendido como um acúmulo de competências.

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 [...]. (BRASIL/PNA, 2019, p. 30).

Embora explicita que não se deve alfabetizar (e concordamos), o documento entra em contradição com o entendimento que construímos sobre a educação infantil ao revogar a sentença anterior, por meio do termo adversativo “mas”, e afirmar que deve-se “proporcionar condições mínimas” para que a alfabetização ocorra, reforçando a ideia de uma etapa de antecipação (LOPES, 2019, p. 88). Ora, se não se deve alfabetizar qual o intuito de proporcionar “condições mínimas” senão o do preparatório?

As propostas pedagógicas da educação infantil não têm por objetivo a produção de competências mínimas a serem requeridas na etapa posterior, mas, de promoverem experiências concretas e significativas para que as crianças possam refletir e conhecer o mundo. É velado, pois, a identidade própria da educação infantil: seu caráter oportunizador e construtor de experiências, tempo-espaço de ser criança. É assim, que a PNA rompe com o disposto no artigo 4º das DCNEI que trata as propostas pedagógicas da educação infantil, e que devem considerar as crianças em suas interações e práticas cotidianas como sujeitos de direitos.

É nessa perspectiva que a compreensão de Criança também é embaçada. Ao não conceber as crianças como sujeitos histórico-culturais, as assume como sujeito passivo e dissociado do mundo. Isso porque propõe um conjunto de práticas baseadas em ações voltadas apenas para a apropriação do sistema alfabético de escrita (BRASIL/PNA, 2019, p. 26) sem que se tenha um entendimento maior sobre o papel da linguagem, em especial a linguagem escrita, e de como ocorre essa apropriação.

É perceptível que a criança idealizada na PNA pouco interage, é automatizada e vista como um receptáculo. Podemos até nos arriscar em dizer que sob essa perspectiva o documento estabelece uma compreensão universal do ser criança, como única e aplicável em todos os contextos. E ao reprimir e rebaixar as crianças a meros estudantes, e conceber o pedagógico como instrução rompe com os princípios das práticas pedagógicas, circunscritos no artigo 6º das DCNEI, limitando as experiências com a linguagem.

Linguagem esta que está em discordância com as proposições apresentadas na BNCC. Se neste último, interpretada no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, aparece como prática cultural que ocorre entre indivíduos, em atividades sociais e histórica, como lugar das práticas e ações humanas (BRASIL/BNCC, 2017, p. 40); na Política Nacional é compreendida como uma competência a ser adquirida, porque se limita ao processo de codificação e decodificação, ou seja, limita-se à incorporação do sistema de escrita alfabética pelos sujeitos em sucessivas ligações entre áreas do cérebro, reciclagem e liberação de espaço na memória para a compreensão (BRASIL/PNA, 2019). Há, pois, uma ideia de linguagem inerente às práticas tradicionais, que “[...] diz respeito à aprendizagem do código, desvinculado dos usos sociais da leitura e da escrita.” (GALVÃO, 2020, p. 159), isto é, desconsiderando a formação das crianças enquanto sujeitos leitores e produtores de cultura

oral e escrita.

Assim, consideramos que 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. É sob essas proposições que alertamos no início desse texto sobre as turbulências nas práticas pedagógicas, e sobre os retrocessos das concepções postas na BNCC e DCNEI. Esse receio emerge em um contexto que não conseguimos, ainda, no cotidiano escolar superar nas práticas (iremos tratar dessa questão mais a frente). 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!

## 1.2 Sentidos docentes no trabalho pedagógico com a linguagem escrita

Em seu cotidiano, professores(as) da educação infantil experimentam dúvidas, ansiedades e inseguranças relacionadas à linguagem escrita e ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. Nesse aspecto, compreendemos que é importante que o professor tenha clareza sobre os elementos norteadores e princípios necessários para a organização do currículo e das práticas cotidianas com a linguagem escrita que respeitem as especificidades e os interesses das crianças, que por sua vez, ainda que muito próximo do trabalho de alfabetizar as crianças nos anos iniciais, tem diferenciações quanto a sistematicidade do trabalho.

Para análise, selecionamos trechos das vozes de nossos entrevistados, a fim de refletirmos sobre os sentidos atribuídos por eles ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita, sobre a prática de alfabetizar ainda na educação infantil, bem como, identificarmos em que medida esses sentidos se aproximam e se distanciam da proposta do PNA (BRASIL, 2019).

Quando questionados se é possível alfabetizar na educação infantil os professores afirmam: *Sim, é possível!* (P1); *Com certeza* (P2). E quando questionados, como isso é possível, as narrativas apontam para as práticas constituídas cotidianamente:

*- Acontece no cotidiano. Nas mais simples atividades, nós tentamos envolver a alfabetização. (P1)*

*- [...] Por exemplo, eu não chego e digo “crianças, aqui é a letra A”, porque não tem nenhum significado pra eles. Mas eu procuro mostrar a eles que dentro do que eles estão ouvindo e visualizando aquela leitura de imagem, ali vai se dando a alfabetização. (P2)*

O pensamento dos professores é ratificado na PNA quando especifica que as crianças devem se “apropriar” de uma “bagagem linguística”. Contudo, consideramos que o trabalho com a linguagem escrita nessa etapa, não significa alfabetizar. A E.I. não é o lugar para a alfabetização, pois como afirma Baptista (2010):

*[...] não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A educação infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de*

fazê-lo. (BAPTISTA, 2010, p. 10).

E por que consideramos que a educação infantil não é o “lugar” de alfabetizar? Consideramos importante conceber a alfabetização como um movimento de múltiplas dimensões, que envolve uma intensa relação entre criança e adulto num processo de interação/prática cultural e produção de sentidos, o que “implica em intervenções pedagógicas competentes, sistemáticas e intencionais” (LOPES, 2012, p.134). Diferentemente da educação infantil, que o objetivo é a exploração/contato com diferentes gêneros textuais, tendo como um dos meios a literatura, compreendida aqui como arte (BAPTISTA, 2010).

Assim, ao contar/ler uma história, reconhecer o próprio nome nas etiquetas dos materiais ou brincar com rimas, assume um sentido específico na alfabetização de crianças do ensino fundamental, que tem por intencionalidade a imersão e apropriação da criança no sistema de escrita alfabética. Mas, para as crianças da EI, essas práticas são apenas parte da interação com a cultura escrita, que teve como ponto de partida os seus próprios interesses e curiosidades.

As vozes dos professores apontam/ratificam a ideia de que é possível desenvolver “práticas alfabetizadoras” ainda na EI, mas sem o compromisso de saírem alfabetizadas. No entanto, o risco dessa assertiva é de que a brincadeira e as interações percam espaço para as práticas mecanizadas e preparatórias, tais como: sonorização e cópia de letras e/ou palavras isoladas. Em outras palavras, ao longo da educação infantil, as crianças já estão sendo conduzidas ao processo de alfabetização.

Para última análise, a ideia de características que antecedem a alfabetização, uma ideia de prontidão para aprender, ainda marca a voz e a prática de muitos professores(as), como aponta um de nossos pesquisados:

*A EI traz umas habilidades básicas que antecedem a alfabetização: a coordenação motora, psicomotora e outras. [...] Eu apenas desenvolvo as habilidades nele. Então, com essa criança que ainda não desenvolveu as habilidades, iríamos trabalhar os campos de experiências para que possamos progredir na aprendizagem da criança, no desenvolvimento das habilidades para depois serem alfabetizadas. Deixando bem claro, que não é obrigatório alfabetizar as crianças na EI. (P3)*

Essa afirmação ancora-se na ideia de que para a criança se alfabetizar, é necessário antes o ensino e o aprendizado de técnicas mecânicas, de um treino/coordenação motora, de que primeiro se aprende a pegar no lápis ou pintar dentro do tracejado, muito antes de reconhecer o próprio nome nos materiais, ou de se conseguir ler um livro literário, partindo da leitura de imagens. Na verdade, essa perspectiva desconsidera todo o processo de produção de sentido e produção cultural, oportunizado, especialmente, no contato com os diferentes gêneros textuais.

Um outro aspecto que nos chama atenção é a ideia de “[...] *trabalhar os campos de experiências para que possamos progredir na aprendizagem da criança [...]*”, essa concepção vai na contramão do arranjo curricular presente na BNCC (2017), na qual, as experiências concretas e os saberes presentes no cotidiano das crianças são entrelaçados com outros conhecimentos e culturas. (BRASIL, p. 40). Desse modo, os campos de experiências são entendidos análogos ao conhecimento dividido por áreas, por disciplinas, mas com uma nova nomenclatura. E quanto a isso Fochi (2015, p. 222) nos alerta que “os campos de experiências não podem ser tratados como divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar [...]”. Constituindo-se, desse modo, como uma falsa ilusão da superação de um trabalho fragmentado e de uma visão de criança setORIZADA.

## 2 CONSIDERAÇÕES

Reafirmamos, portanto que, a Educação infantil é etapa da educação básica essencial em si mesma, e isso não a torna uma etapa preparatória para a alfabetização que ocorre no ensino fundamental, como aponta a política de alfabetização. É necessário reconhecer que as crianças estão imersas na cultura escrita, e que o trabalho com essa linguagem é parte da ação educativa, mas que para não ser confundida/distorcida enquanto uma ação preparatória requer dos professores muito estudo e formação continuada, uma vez que a formação inicial, ainda, não tem dado conta das especificidades das crianças e das diferenças existentes no trabalho pedagógico com a linguagem escrita.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. 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. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009.

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

FRADE, Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAlf, v.1, n.10, p. 15-25, jul./dez. 2019 - Edição Especial.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência In: **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

GALVÃO, Érica Raiane de Santana. Apropriação do sistema de escrita alfabética: as contribuições dos estudos sobre letramento para o redimensionamento dos processos de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Alfabetização**. n. 12, p. 158-171, jul. 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogos com o plano nacional de alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAlf, v.1, n.10, p. 32-38, jul./dez. 2019 - Edição Especial.

KRAMER, Sonia. A Infância e sua Singularidade. pp. 13-23. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. (Orgs). **Ensino fundamental de nove**

**anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC; SEB, 2007.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Considerações sobre a política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAIf, v.1, n.10, p. 86-90, jul./dez. 2019 - Edição Especial.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Alfabetização e práticas pedagógicas escolares: entre letras e sentidos. In: SAMPAIO, Marisa Narcizo; SILVA, Rosália de Fátima. **Saberes e práticas de docência**. Campinas, SP: Mercado das letras; Natal, RN: UFRN, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “política nacional de alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte: ABAIf, v.1, n.10, p. 26-31, jul./dez. 2019 - Edição Especial.

VIGOTSKI, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**Palavras-chaves:** Plano Nacional de Alfabetização; Educação infantil; linguagem escrita