



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

17320 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO PARA OS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE GARANHUNS- PE.

Valéria Suely Simões Barza - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Agência e/ou Instituição Financiadora: FACEPE

**Título: AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DESAFIO PARA OS DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE GARANHUNS- PE**

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre as orientações curriculares para a Educação Infantil (EI) aconteceram em meados de 1970 e início dos anos 1980, visando superar o caráter assistencialista das práticas existentes nas creches e pré-escola. O caráter pedagógico e escolar atribuído a esta etapa, assumido pelo Brasil desde a Constituição Federal em 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que elevou a EI à primeira etapa da Educação Básica, acirraram as discussões sobre o currículo *na* e *da* Educação Infantil.

Observa-se, atualmente, polarizações que permeiam essa etapa: por um lado, uma EI sem uma intencionalidade pedagógica, onde apenas o brincar se faz presente; do outro, a permanência de práticas docentes pautadas na repetição e memorização de conteúdos importados do Ensino Fundamental (EF), os quais não fazem sentido para as crianças e as deixam desmotivadas para o aprender, principalmente em relação à aprendizagem da escrita.

Destacamos que não defendemos que a EI seja etapa preparatória para o EF, mas precisamos superar essas polarizações, uma vez que o que está em jogo é a garantia dos direitos de aprender e brincar de todas as crianças brasileiras.

Neste sentido, olhar para os documentos curriculares usados pelos docentes para desenvolver um trabalho que garanta o direito das crianças a brincar e aprender a língua escrita, parece buscar um enfrentamento dessas polarizações, porque a aprendizagem da língua escrita é um elemento presente na sociedade letrada em que vivemos.

O presente trabalho traz uma análise dos documentos curriculares que auxiliaram o trabalho das professoras na organização das experiências das crianças do último ano da EI com a língua escrita. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado que analisou o ensino e a aprendizagem da escrita alfabética na rede municipal de Garanhuns, com o foco no processo de transição das crianças do último ano da EI infantil ao primeiro ano do EF, concluída em 2022. Um dos objetivos específicos da referida pesquisa foi o de analisar as orientações curriculares oficiais em nível nacional, estadual e municipal e demais documentos orientadores propostos pela Secretaria de Educação do referido município.

Assim, neste trabalho temos por objetivo analisar os documentos utilizados em 2018 e 2019 pelas docentes de escolas de Educação Infantil de Garanhuns, nos pautando nas seguintes questões: os documentos curriculares auxiliam os docentes a promoverem experiências das crianças com a escrita alfabética? O que dizem as orientações curriculares sobre o ensino da língua escrita? Essas orientações minimizam ou contribuem para as polarizações na e da Educação Infantil, quando o foco é a aprendizagem da escrita alfabética? Quais os desafios dos docentes?

Entendemos que essas orientações devem levar em conta a aprendizagem da escrita como um processo contínuo, contemplando experiências lúdicas das crianças com a escrita, seus usos e funcionalidade nas práticas desenvolvidas a partir do último ano da EI, e não mantendo as crianças “asépticamente” afastadas da escrita (Ferreiro, 2001).

Buscando identificar e analisar as orientações oficiais para o ensino da escrita alfabética das crianças do último ano da EI, analisamos os seguintes documentos: a Proposta do município de Garanhuns para a EI do ano de 2018, a Proposta Pedagógica Municipal do ano de 2019 que sofreu adequações relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a BNCC da EI e o documento curricular do estado de Pernambuco (Pernambuco, 2019). O percurso metodológico da pesquisa compreendeu a Análise documental que permitiu ao pesquisador buscar informações concretas nos documentos selecionados (Sá-Silva, Almeida, Guindani, 2009), e recorreremos à Análise de Conteúdo (Bardin, 2004) como referencial de análise dos dados. Segundo Bardin (2004), autor esta é uma técnica de análise descritiva, analítica e interpretativa dos dados, permitindo ao investigador inferir e interpretar os conteúdos presentes nos documentos.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1- Análise dos documentos e orientações curriculares para a Educação Infantil

Analisando a Proposta municipal da EI do ano de 2018, identificamos, nas características gerais, que o documento estava respaldado na Constituição Federal de 1988, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96-Brasil, 1996). Sua estrutura era semelhante ao Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998), organizado por área de conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Artes e Movimento. As orientações obedeciam a nomenclatura das turmas nas instituições respeitando as diferentes idades: Berçário I (Crianças de 6 a 24 meses), Berçário II (crianças com 2 anos), Maternal (3 anos), Infantil I (4 anos) e Infantil II (5 anos). Como nosso interesse foi o de analisar o trabalho com a língua escrita proposto para o último ano da EI, o nosso recorte ao analisar a proposta foi feito tomando como referência a área de *Linguagem Oral e Escrita*.

Na sua estrutura, o documento apresentou indicações gerais na exploração dos diferentes eixos da linguagem escrita: oralidade, leitura e escrita. Além dessas orientações, havia instruções sobre *Capacidade*, *Objetivo*, *Conteúdos* e *Considerações sobre a Capacidade*, organizadas em colunas com essas denominações. É importante destacar que no corpo da proposta, na coluna identificada como *Capacidade*, há orientações quanto aos diferentes eixos da língua. Por exemplo, na coluna **Capacidade 1**, as orientações são para o eixo oralidade “*Participar de situações de interlocuções, demonstrando habilidades de ouvir, compreender e produzir textos orais*” (Garanhuns, 2018). O eixo da leitura é indicado na **Capacidade 2**, propondo às crianças “*Vivenciar práticas de leitura, ampliando suas possibilidades de interpretação, compreensão e acesso ao mundo letrado*”. O eixo da escrita é explorado na **Capacidade 3**, onde consta “*Vivenciar práticas de escrita, ampliando suas possibilidades de comunicação e expressão*” (Garanhuns, 2018). Além dessas capacidades, constam outras observações mais específicas, envolvendo o trabalho de aprendizagem da escrita alfabética indicadas nas colunas: *Objetivos*, *Conteúdos* e *Considerações sobre a Capacidade*.

Chamou a nossa atenção a coluna *Considerações sobre a Capacidade* que apresentou orientações ao professor sobre como desenvolver as atividades em cada eixo. Na **Capacidade 3** é possível identificar sugestões do que pode ser realizado a partir do “*Uso de gravuras, fotografias, placas, logomarcas e outras de acordo com o interesse da criança*” ou a partir de “*Situações em que a criança manuseia livros imitando o adulto*”. Há, também, orientações e proposições de atividades para “*Vivenciar práticas de escrita ampliando suas possibilidades de*

*comunicação e expressão” (Capacidade 3)*. Além das sugestões, identificamos orientações para o professor sobre as fases de escrita das crianças, conforme a teoria da Psicogênese da escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985), o que pode ajudar os docentes na proposição de atividades específicas e diversificadas tomando por base os diferentes níveis de conhecimentos das crianças sobre a escrita.

Diante disso, consideramos que as orientações contidas na Proposta Curricular de Garanhuns de 2018, parecem contemplar um ensino da escrita alfabética, conforme sugerem Morais (2012), Brandão e Leal (2010), entre outros estudiosos que defendem o direito das crianças avançarem em seus conhecimentos sobre a escrita, a partir dos seus usos e funções, desde a EI, independente da classe social a que pertençam, sem que para isso sejam expostas a atividade repetitivas, mecânicas e sem sentido.

Analisamos também um documento contendo “temas geradores” a serem trabalhados ao longo do ano letivo. No início do ano, as professoras receberam da Secretaria de Educação um documento contendo temas a serem explorados, que eram substituídos a cada quinze dias ou ao longo de um mês. Por exemplo: “*maio Amarelo*” que abordava questões sobre a Educação no trânsito. Essas orientações não constavam na Proposta do ano de 2018, mas eram utilizadas pelos professores na contextualização das atividades propostas às crianças.

Sobre a presença dos temas geradores, Barbosa e Horn (2008) destacam que são importantes porque exploram as realidades sociais e econômicas nos quais os sujeitos estão inseridos. Contudo, fragmenta o conhecimento das crianças uma vez que muda a cada quinze dias, impondo um aligeiramento das aprendizagens, parecendo não respeitar nem as especificidades das crianças, nem dos docentes, porque não considera que cada uma aprende a seu tempo e os professores necessitam cumprir prazos para planejar novas atividades, o que nem sempre é possível.

Ao analisar a Proposta Pedagógica do Município no ano de 2019, identificamos semelhanças quanto à estrutura e às orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), enfatizando os direitos de aprendizagem - **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**, apresentando-os como indissociáveis das ações de cuidar e educar.

Os professores receberam a proposta a partir de quatro Unidades Didáticas, sendo que as do Infantil I (4 anos) e Infantil II (5 anos) estavam em um único documento, revelando uma ideia de continuidade em relação aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças. Observamos que o documento de 2019 trouxe os objetivos de aprendizagens “recortados” da BNCC e distribuídos ao longo de cada unidade, com orientações específicas, organizadas por campos

de experiência.

Uma mudança significativa identificada na nova proposta em relação à anterior foi a substituição das Áreas de Conhecimento, pela apresentação dos cinco Campos de Experiência conforme a BNCC: “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”, contidas nas Unidades Temáticas.

Analisamos o Campo de Experiência “Escuta, fala pensamento e imaginação” nas quatro unidades didáticas do ano de 2019 e comparamos as possíveis mudanças em relação às orientações curriculares anteriores. Assim, enquanto a Proposta de 2018 assinala para “Manusear diferentes suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos”, trazendo como indicativo “o suporte textual, gênero textual, sistema de escrita, escrita espontânea” (como ações a serem propostas para crianças de 4 e 5 anos); a Proposta de 2019 segue os mesmos objetivos de aprendizagens contidos na BNCC, como o apresentado a seguir:

**EI03EF02** “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos”, com as sugestões de atividades ao lado, Nome próprio; Escrita espontânea; Estrutura/formação da palavra, sem a indicação quanto aos materiais ou suportes de leitura para o trabalho docente” (Garanhuns, 2019).

Alterações importantes quanto às instruções dadas aos professores para o trabalho com a escrita alfabética foram identificadas. As orientações apresentadas na Proposta de 2018 que explicitavam de modo prático as possibilidades do trabalho com a escrita alfabética, articulando os conhecimentos específicos da alfabetização e letramento, não aparecem mais no documento de 2019. Nessa Proposta, identificamos, tal como Moraes (2015), um “apagamento” dessas orientações, uma vez que houve menor detalhamento no trabalho sistemático do processo de alfabetização, tal como está apresentada na BNCC. Notamos, ainda, a ausência de sugestões de materiais a serem usados nesse processo, de modo a auxiliar o docente na atividade complexa que é a aprendizagem da escrita. Observamos, também, restrições e orientações gerais quanto ao complexo trabalho de apropriação da escrita: “Inventar palavras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (**EI03EF02**); “Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (**EI03EF06**); “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e, sem apresentar estratégias didáticas para o professor.

O desaparecimento de instruções específicas aos docentes, sobre como promover as experiências das crianças com a língua escrita na EI, pode levar

esses profissionais a buscarem referências intuitivas e aleatórias, acarretando no desenvolvimento de práticas descontextualizadas relacionadas a uma perspectiva tradicional do ensino da escrita alfabética, que reforçam as polarizações presentes na EI.

Os ajustes realizados na proposta Curricular de Garanhuns em 2019, que tomaram como referência a BNCC, não contemplaram as orientações contidas no Currículo de Pernambuco (2019) relativas ao campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. Esse documento estadual revelou uma visão mais específica para o trabalho com a escrita na pré-escola, garantindo a aprendizagem da escrita alfabética como direito das crianças, com orientações do tipo: “Produzir textos coletivamente, tendo o professor como escriba, grafando em letra maiúscula de imprensa (letra bastão), ampliando as finalidades da escrita e identificando os destinatários do texto” (EI03EF10PE); “Escrever seu nome (escrita espontânea ou convencional) utilizando letras bastão” (EI03EF11PE); “reconhecer semelhanças e diferenças entre o seu nome e o de seus colegas, quanto à grafia e aos segmentos sonoros” (EI03EF12PE). Compreendemos que o currículo estadual ampliou a perspectiva de orientações aos docentes no que se refere à EI, identificando a presença de objetivos que não estavam presentes na BNCC.

Após análise, percebemos que o Currículo de Pernambuco (2019) parece compreender a importância de interações específicas com a língua escrita na EI, sem a necessidade de alfabetizar essas crianças nesta etapa, mas iniciando o processo de apropriação da escrita de maneira a inserir as crianças nos usos da língua escrita, minimizando as possíveis polarizações.

### **3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Buscando responder às questões que nortearam este trabalho de análise das propostas curriculares para o ensino da língua escrita na Educação Infantil, apresentadas no início deste texto, verificamos que a Proposta curricular de Garanhuns de 2018, assim como o Currículo de Pernambuco (2019), parecem contribuir com orientações aos professores em relação ao trabalho voltado para a apropriação da escrita alfabética em contextos significativos, para crianças de 4 e 5 anos. Já a Proposta Pedagógica Municipal do ano de 2019, alinhada à BNCC, é omissa no que se refere a esse trabalho. Sabemos das inúmeras críticas à BNCC, principalmente àquelas relacionadas às formas autoritárias de sua divulgação, à ausência da participação de professores, especialistas e da sociedade civil organizada na discussão e elaboração do documento curricular nacional. No que se refere ao trabalho com a escrita na Educação Infantil, a Proposta curricular de Garanhuns de 2019, bem como a BNCC, não trouxeram informações necessárias, nem sugestões de materiais que auxiliassem os docentes, relegando a eles a busca dessas orientações.

As adequações feitas na Proposta curricular de Garanhuns de 2019 também não contemplaram as orientações contidas no Currículo de Pernambuco (2019) no campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. O documento estadual revelou uma visão mais específica sobre o trabalho com a escrita, garantindo a sua aprendizagem como direito das crianças à cultura letrada. Deste modo, o documento pareceu compreender melhor a importância de interações específicas com a língua escrita na EI, sem a necessidade de alfabetizar as crianças nesta etapa, mas assimilando que o processo de apropriação da escrita pode ser iniciado nela, de forma lúdica, minimizando as possíveis polarizações entre o brincar e o aprender nesta etapa.

Ressaltamos, ainda, que o documento municipal de 2019, após a reformulação que tomou como referência a BNCC, revelou “uma clara opção por subtrair dos currículos de Educação Infantil, mesmo no final dessa etapa, qualquer compromisso de assegurar às crianças, na escola, a vivência frequente de práticas letradas [...] ou o exercício da curiosidade sobre a notação escrita das palavras” (Morais, 2015, p. 170). Portanto, esse apagamento sobre o trabalho com a língua escrita na EI dificulta a compreensão do processo de alfabetização, deixando apenas para o primeiro ano do Ensino Fundamental a reflexão e a obrigação de promover aprendizagens sobre a escrita, mesmo sabendo que as crianças pensam sobre esse objeto antes mesmo de entrarem na Educação Infantil.

E qual é, então, nosso desafio?

A ausência do debate e as diferentes orientações propostas dentro de um mesmo município, que não dialogam entre si, contribuem para deixar os professores confusos, isolados sobre o que e como promover com as crianças reflexões sobre a escrita, se pautando em práticas que não atendem aos interesses e especificidades das pequenas e dos pequenos. É desafiador para esses profissionais pensar em todas essas questões de forma solitária.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Por que voltar a falar em projetos. In: BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 2004.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 1996. Brasília, 1996.

**Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Teberosky, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1987.

FRANCO, M.L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GARANHUNS. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Município de Garanhuns. Garanhuns- PE, 2018.

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Município de Garanhuns. Garanhuns- PE, 2019.

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

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem defendemos para as crianças na educação infantil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes; União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Currículo de Pernambuco**. Recife: A Secretaria, 2019.

SÁ-SILVA, J.R; ALMEIDA, C.D; GUINDANNI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - julho de 2009. ISSN: 2175-3423.