

# BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUE DIREITOS DE APRENDIZAGEM RELATIVOS À LÍNGUA ESCRITA DEFENDEMOS PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

---

NATIONAL COMMON CURRICULAR PROGRAMME: WHAT RIGHTS FOR LEARNING WRITTEN LANGUAGE DO WE DEFEND FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS?

**Artur Gomes de Morais**

*Universidade Federal de Pernambuco  
agmorais@uol.com.br*

## **Introdução**

Nossa intenção é discutir o que podemos e precisamos propor como currículo para a Educação Infantil, no momento em que o MEC disponibilizou para consulta pública uma primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC ou Base).

Num primeiro momento, faremos breves considerações sobre o que levaria a termos intelectuais e gestores da educação tão arredios a currículos, para, em seguida, assumirmos uma explícita posição de defesa da negociação e instituição de bases curriculares nacionais, elencando os principais motivos que nos levam a assim nos posicionarmos.

Ao nos dedicarmos à reflexão sobre o que podemos e precisamos ter como currículo para as crianças da Educação Infantil, trataremos, inicialmente, de evidências de pesquisa. Estas atestam, infelizmente, a grande diferença de conhecimentos sobre a língua escrita de crianças de meio popular no final daquela etapa de ensino, quando comparadas aos seus pares de classe média. Apresentaremos, também, resultados de investigação e de política pública que demonstram como esse quadro pode ser revertido, quando os professores e as redes de ensino que atendem às crianças menos favorecidas resolvem, sim, oferecer um ensino que propicie a elas explorar textos e palavras e com eles se deleitar.

Discutiremos, então, um tema controverso: “Ensinar ou não ensinar a notação escrita e a linguagem que se usa ao escrever textos na Educação Infantil?”. Como, em nosso país, isso ainda é objeto de muita polêmica, revisaremos as posições que temos visto serem adotadas em relação ao tema, e assumiremos a perspectiva que defendemos. Nosso intuito é esclarecer que não estamos

propugnando a antecipação de um ensino sistemático e formal de alfabetização para crianças com menos de seis anos.

Num terceiro momento, analisaremos, criticamente, o que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL-MEC, 1998) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (CNE; 2010) afirmaram sobre o tratamento escolar da modalidade escrita da língua antes dos seis anos. Faremos, por fim, críticas aos princípios e propostas da primeira versão da BNCC, trazida a público pelo MEC, em setembro de 2015. Questionaremos não só aspectos gerais como, por exemplo, a ausência de conteúdos de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, mas, sobretudo, a ausência de um tratamento específico para a linguagem dos gêneros textuais escritos e para a notação escrita, em toda a etapa escolar anterior ao Ensino Fundamental.

Proporemos, então, uma perspectiva radicalmente diferente da propugnada pelos que conceberam e redigiram aquela versão inicial. Defenderemos que nosso currículo nacional precisa assegurar o direito dos meninos e das meninas menores de seis anos a vivenciarem, na escola, intensiva e prazerosamente, práticas de leitura e de produção de gêneros textuais escritos, assim como de brincarem e refletirem sobre as palavras orais e escritas de nossa língua. Concluiremos recordando o que é proposto no ordenamento curricular de países como França, Grã-Bretanha e Portugal. Sim, julgamos que olhar para o que se faz fora de nossas fronteiras pode ser um saudável exercício de reflexão, para que questionemos certa mística que, entre alguns pesquisadores brasileiros da pequena infância, parece querer enxergar a Educação Infantil como um paraíso ou refúgio de ludicidade a ser preservado e distanciado do território de desrespeito à infância que caracterizaria o Ensino Fundamental.

### **Por que tanta aversão a currículos? Por que julgamos que são necessários para uma educação pública com espírito republicano?**

Vivemos um momento em que a noção de currículo prescritivo tende a ser muito desqualificada pelos estudiosos desse campo. Em tempos pós-modernos e de hegemonia de teorias pós-críticas de currículo, termos ou conceitos como *ensino*, *aprendizagem* e *avaliação* são vinculados às teorias “tradicionais” de currículo (SILVA, 2010). Se considerarmos o sentido negativo que o adjetivo “tradicional” tem no campo da educação, já vemos quanto desapareço vem a ele agregado.

Vivemos num país em que currículos tendem a ser impostos de forma autoritária, sem que os educadores sejam envolvidos em sua elaboração, sem que ocorra um verdadeiro processo de negociação. O mais comum é as redes públicas contratarem especialistas para redigir os tais documentos e, depois,

quererem que os professores se pautem por eles. Num contexto bem diferente desse, tivemos a experiência de colaborar com a redação do currículo de língua portuguesa de um município (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMARAGIBE, 2010), na qual, durante mais de um ano, fazíamos reuniões com professores, discutíamos as metas, reescrevíamos. Nesse caso, de lá para cá, vemos que o município, de fato, assumiu a proposta curricular e que tanto docentes como gestores sempre se referem a ela como norteador do que fazer nas escolas.

Apesar de os currículos refletirem o que há de saber hegemônico em determinado momento histórico, cremos que eles não têm que ser tradicionais, no sentido de contribuírem para a manutenção do *status quo* e de se prestarem apenas para reproduzir os saberes que interessam às classes dominantes. Desde os anos 1980, concordamos com Libâneo (1985) quando este defendia uma pedagogia crítico-social dos conteúdos. Sim, acreditamos que a apropriação crítica dos saberes formais é um direito de cidadania e ferramenta na luta contra as desigualdades sociais.

Entendemos que a escola pública precisa se guiar por um espírito republicano de assegurar a todas as crianças os mesmos direitos de aprendizagem, independentemente de sua origem sociocultural (MORAIS, 2014). Os meninos das escolas rurais do interior de Pernambuco têm que ter os mesmos direitos que seus pares de qualquer capital. Respeitar a diversidade cultural não pode se confundir com não garantir direitos de aprendizagem.

Por isso, a ausência de currículos nacionais nos parece pernicioso e seus efeitos daninhos se revelam em três problemas a que temos assistido, nós educadores brasileiros, sem demonstrar, sempre, a preocupação que, a nosso juízo, deveríamos registrar.

Em primeiro lugar, vemos que a ausência de um currículo prescrevendo o que ensinar, em cada ano, cria a perversão de, por exemplo, no ciclo de alfabetização, encontrarmos turmas de 2º e 3º ano com desempenhos em leitura ou produção de textos idênticos ou inferiores aos praticados em turmas de 1º. ano. Diferentes pesquisas feitas em Pernambuco (OLIVEIRA, 2010; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2011) atestam esse problema de falta de progressão que, sabemos, só afeta as crianças e os jovens pobres. Nada parecido acontece nas escolas privadas, frequentadas pela classe média.

Em segundo lugar, vemos que, na ausência de uma proposta curricular nacional, assistimos a aberrações como as avaliações externas (ENEM, SAEB, Prova Brasil) adotarem matrizes de habilidades que nunca foram debatidas nem negociadas publicamente e que podem induzir os professores a ensinar o que vai ser avaliado pelos testes. Sem sermos contrários à existência de exames externos, parece-nos obrigatório que suas matrizes se balizem por currículos negociados de forma muito clara, envolvendo os docentes que, de fato, estão no chão da sala de aula (MORAIS, 2014). Lembremos, ademais, que a ausência de

uma base curricular nacional faz com que um programa como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) avalie todos os livros adquiridos pela escola pública com base nos PCN da era Fernando Henrique Cardoso ou em dispositivos como os direitos de aprendizagem do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que, embora recentemente publicados pelo MEC, no Diário Oficial da União (BRASIL-MEC, 2012), nunca foram reconhecidos por aquele ministério como um currículo nacional.

Um terceiro problema decorrente da ausência de uma proposta curricular nacional é mais recente e não menos preocupante: os grupos privados, ao venderem seus “sistemas” e “apostilados” para as redes públicas, terminam ditando o que/como vai ser ensinado e avaliado a cada ano. É o fim da política pública. Professores, coordenadores pedagógicos e gestores são reduzidos a meros seguidores de pacotes padronizados que, por sua vez, desconsideram a heterogeneidade dos alunos e não sabem o que é diversidade cultural. A má qualidade dos apostilados de língua portuguesa do grupo *Positivo*, usados pelos alunos da Educação Infantil, na rede pública de Recife, foi evidenciada em recente pesquisa que desenvolvemos (GOMES; MORAIS, 2015).

Por tudo isso, entendemos como fundamental a construção da BNCC, calcada na negociação do que nela definiremos como conteúdos a serem aprendidos por todos os estudantes brasileiros a cada segmento da educação básica. Como, no presente texto, vamos nos ater ao que a versão inicial da Base propôs para a Educação Infantil, cabe explicitar como vemos o ensino de língua nessa etapa da escolarização.

### **Por que nos preocupamos, especialmente, com o currículo que venhamos a prescrever, em âmbito nacional, para a Educação Infantil?**

A atenção especial, aqui dedicada, ao que a BNCC virá a propor como currículo para a Educação Infantil tem justificativas que cabe explicitar. Recordemos, em primeiro lugar, que vivemos num país em que se naturalizou a coexistência dos sistemas “casa grande e senzala” de ensino (MORAIS, 2012). Isto é, durante as últimas décadas, com a pauperização e a desqualificação do ensino praticado nas redes públicas, temos nos habituado a conviver com a grande diferença de oportunidades vividas pelos filhos das classes médias que, via de regra, frequentam escolas das redes privadas, e seus pares das camadas populares, que estudam nas escolas públicas e constituem a grande maioria da população.

A manutenção do *apartheid* educacional, que estamos enfocando, se refletia e se reflete por distintos mecanismos, como a não garantia do direito de vagas na Educação Infantil e o não cumprimento do direito de frequentar

o Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Se, em fevereiro de 2016, graças à implementação do que prescreve a emenda constitucional nº 59, de 11.11.2009, todas as crianças com quatro e cinco anos passam a ter o direito de ser matriculadas em turmas de Educação Infantil, nas redes públicas do país, cabe lembrar que, até o ano de 2010, os dados do IBGE indicavam que cerca de 1.154.572 meninos e meninas com 4 e 5 anos estavam fora da escola. Sabemos que isto equivalia, então, a um nada desprezível contingente de 30% das crianças daquela faixa etária e que ele era composto, basicamente, por filhos de famílias pobres, já que, mesmo naquela época, muito raramente encontrávamos crianças de classe média que, aos três anos de idade, não frequentassem a escola.

Paralelamente a isso, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, em 14.01.2010, suprimiu de 75% das crianças das camadas populares o direito de, no ano em que fazem seis anos, terem assegurada uma vaga no Ensino Fundamental e poderem iniciar, formalmente, seu processo de alfabetização. Cabe não esquecer que em países como a França e a Espanha as crianças iniciam o Ensino Fundamental e o aprendizado formal da leitura e da escrita aos seis anos de idade, o que, curiosamente, também ocorre com os filhos das classes médias de nosso país, já que a eles não é vedado tal direito, se tiverem nascido no dia primeiro de abril<sup>1</sup>.

Faz já algumas décadas que diferentes pesquisas, em variados rincões do planeta, têm atestado que o acesso à Educação Infantil é fator de redução do fracasso escolar e, o que é mais importante, que a qualidade da experiência escolar, vivenciada naquela etapa, é fundamental para reduzir o fracasso das crianças na alfabetização. Entre nós, muito recentemente, Campos et al (2011) constataram que crianças que frequentavam escolas de Educação Infantil com estrutura e ensino de mais qualidade revelavam melhores resultados de aprendizagem no segundo ano do Ensino Fundamental, quando apresentavam desempenho significativamente melhor em exames externos como a *Provinha Brasil*.

A observação e a comparação dos conhecimentos revelados por alunos de diferentes grupos socioculturais, ao final da Educação Infantil, nos alertam para a urgência de lutarmos contra as consequências de propostas pedagógicas que, em nome do respeito à condição das crianças que frequentam aquela etapa da educação básica, defendem, ardorosamente, que na Educação Infantil os verbos ensinar e aprender estejam proscritos e que também esteja proibido

<sup>1</sup> Nos referimos àquela Resolução do Conselho Nacional de Educação como a “Lei Primeiro de Abril”. Através dela, a ampliação do ensino fundamental para 9 anos não implicou uma antecipação real para 75% das crianças oriundas de famílias pobres. Ante tal situação, parece-nos louvável que algumas redes de ensino estaduais e municipais tenham votado leis que postergam a “data de corte” ou não estipulam uma data de nascimento como critério para o aluno ter ou não uma vaga, no primeiro ano do ensino fundamental, no ano em que cumpre seis anos.

definir “conteúdos” de ensino-aprendizagem. Em nosso entender, na prática, tais propostas se prestam para manter o *apartheid* entre meninos e meninas pobres e seus pares de classe média. Os estudos que revisaremos agora indicam que isto pode e precisa ser mudado.

Numa pesquisa que realizamos (MORAIS et al, 2007), comparamos os conhecimentos que meninos e meninas de Recife revelavam sobre o sistema de escrita alfabética e sobre o sistema de numeração decimal aos 4, 5 e 6 anos de idade e se diferenciavam os dois sistemas ou não. Examinamos 30 crianças de classe média e 30 de meio popular (N=10 para cada subgrupo de idade e origem sociocultural), tendo o cuidado de, em cada grupo-classe, buscar alunos com desempenho mediano e não aqueles muito avançados ou com dificuldades particulares. Na situação de coleta de dados, mostrávamos às crianças cartões, contendo figuras em determinada quantidade (por exemplo, três carros ou dois cavalos), e pedíamos, num primeiro dia, para a criança registrar no papel “o que tinha em cada cartão” e, no dia seguinte, “quantos tinha em cada cartão”. Vamos nos ater, aqui, apenas aos resultados relativos aos conhecimentos sobre o sistema alfabético, isto é, ao que demonstravam quando deviam registrar “o que” havia em cada cartão.

Vimos, então, que as crianças de meio popular e de classe média já revelavam algumas diferenças, aos 4 anos de idade, pois 30% das produções das primeiras eram apenas desenhos, enquanto isso só ocorria com 12,5% das produções das segundas. Aos 5 anos, dentre as produções dos meninos de meio popular 20% continuavam contendo apenas desenhos, enquanto entre seus pares de classe média apenas 10% do que buscavam notar eram só figuras e, numa direção contrária, 30% de suas escritas já revelavam uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita. Aos 6 anos, as diferenças se revelaram drasticamente maiores. Embora o que registrassem no papel tendesse a usar apenas letras e números, as produções das crianças de meio popular revelaram hipóteses silábico-alfabéticas ou alfabéticas em apenas 6% dos casos, ao passo que 100% das produções das crianças de classe média revelavam uma hipótese alfabética e o uso de letras com um nível de convencionalidade que permitia lermos o que tinham notado. Estávamos começando o segundo semestre letivo e os efeitos da origem sociocultural (e do tipo de ensino recebido?) se mostravam contundentes.

Em outro estudo que realizamos, comparamos duas turmas de crianças de cinco anos que estudavam na rede pública municipal de Recife (MORAIS, 2012, cap. 3). Numa turma designada como “M”, a professora fazia muitas atividades de rodas de conversa e de leitura, explorava cantigas do folclore e outros textos poéticos da tradição oral e usava alguns jogos de promoção da consciência fonológica, elaborados pelo CEEL-Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE (BRASIL-MEC, 2011). Ela também brincava muito com seus alunos e investia na expressão musical e plástica dos mesmos. Na outra

turma, designada como “T”, a docente praticava um ensino mais conservador, com treino de coordenação motora, ensino de vogais e consoantes. A sala de aula era mais espaçosa, mas havia menos atividades lúdicas e que permitissem a livre expressão dos alunos.

As crianças das duas turmas foram submetidas a diagnósticos de nível de escrita, dentre outras medidas, no início, na metade e no final do ano letivo. Constatamos que, em dezembro, na turma T, 50% dos alunos continuavam com hipóteses de escrita pré-silábicas, ao passo que, na turma M, 50% das crianças tinha hipóteses alfabéticas ou silábico-alfabéticas de escrita e outros 25% já tinham hipóteses silábicas, usando letras com valor sonoro convencional. Essa grande diferença atesta que, sim, é possível, sem um ensino formal de alfabetização, fazer os filhos das camadas populares avançarem em seus conhecimentos sobre a língua escrita.

A posição que defendemos, portanto, não é de antecipar o ensino sistemático da escrita alfabética para a Educação Infantil. Vemos que esta é uma das três perspectivas que Brandão e Leal (2011) inventariaram, recentemente, ao discutir esse tema. A primeira posição, designada pelas autoras como “obrigação da alfabetização”, implica o treino das antigas “habilidades de prontidão” para a alfabetização e o ensino sistemático de letras ou famílias silábicas, opondo-se, portanto, a uma outra posição radical, que as autoras denominaram como “letramento sem letras”. Nesse caso, a escrita é tratada como “uma das linguagens” que cabe à Educação Infantil promover, vetando-se qualquer exploração de palavras, mesmo que se incluam rodas de leitura de textos pelo professor no conjunto de práticas vividas pelas crianças.

A terceira perspectiva, que defendemos como via alternativa, é um ensino que permita às crianças, desde a Educação Infantil, conviver com a riqueza da linguagem que se usa ao escrever textos, lendo-os, discutindo-os e produzindo-os, ao mesmo tempo em que brincam com palavras e sobre elas refletem, sem que haja ensino sistematizado de correspondências som-grafia. Reconhecendo a escrita como uma linguagem especial, em nossa sociedade, essa perspectiva é a adotada por Magda Soares, na experiência que vem desenvolvendo na rede pública do município de Lagoa Santa, em Minas Gerais. Num cuidadoso programa de formação continuada em rede, Soares vem, desde 2007, construindo e pondo em prática, juntamente com as professoras daquela cidade, um currículo no qual, claramente, se assume que, sim, na Educação Infantil, já se começa um rico trabalho de leitura/compreensão e de produção de textos escritos, de escrita e leitura de palavras e de promoção da consciência fonológica (SOARES, 2014). Os resultados, apesar do curto prazo de construção da proposta, se tornaram evidentes. Assim, no Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (Proalfa), a porcentagem de alunos do 3º ano da rede municipal de Lagoa Santa com nível de proficiência recomendado aumentou de 33,9%, em 2006,

para 84,9% em 2012 (SOARES, 2014, p. 171-172). Ante tais resultados, nos perguntamos o que podemos e devemos esperar de uma base curricular para as crianças com menos de 6 anos em nosso país.

Para conseguirmos avançar nessa direção, defendemos que é preciso nos afastarmos de certo espírito que norteou a definição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ou RCNEI (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ou DCNEI (BRASIL-CNE, 2009). Em nosso entender, o primeiro documento foi elaborado por grupos de especialistas em Educação Infantil para quem, como já dissemos, os verbos “ensinar” e “aprender” deveriam ser proibidos, assumindo a cena principal verbos como “cuidar”, “educar”, “desenvolver” e “brincar”. Se o RCNEI não assumia conteúdos de ensino, o pouco que definia quanto ao lugar da escrita, até os seis anos de idade, eram sugestões em que se afirmava, por exemplo, que o professor “podia” (e não “devia”) organizar situações de leitura em que as crianças lessem e escrevessem não convencionalmente ou descobrissem o sentido de um texto se baseando em figuras ou conhecimentos prévios (BRASIL-MEC, 1998).

Se fica evidente a ausência de uma clara proposta de ensino para a língua escrita antes dos sete anos de idade, a mesma omissão – a nosso ver muito preocupante – persistiu nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL-CNE, 2009), promulgadas mais de dez anos depois. Um exame daquele documento nos revela uma completa “diluição” da escrita no meio das demais linguagens que caracterizam a expressão infantil, demonstrando uma intenção explícita de não prescrever um ensino de conhecimentos ligados à compreensão da escrita alfabética ou à produção e compreensão dos gêneros textuais escritos. Essa opção política, como veremos a seguir, também teria sido adotada pelos autores da primeira versão de proposta de ensino da linguagem na educação infantil, a ser institucionalizada pela BNCC, e que foi veiculada pelo MEC, em 2015.

## **A subtração de um lugar próprio para a linguagem escrita na Educação Infantil na versão preliminar da BNCC: por que criticamos o documento?**

Um exame da versão inicial da BNCC nos revela que, ali, a Educação Infantil não tem, exatamente, um currículo, mas um texto que remete a “campos de experiências potencializadoras”. Isto nos parece questionável e lamentável. Os autores do texto usam as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) para instituir o “discurso das experiências” e excluir a delimitação de conteúdos de ensino e aprendizagem comuns, para as crianças menores de seis anos, como seria de se esperar de uma base curricular nacional.



Sintomaticamente, o texto alimenta a dicotomia Educação Infantil versus Ensino Fundamental. Parece-nos revelador que seus autores usem o adjetivo “escolarizante” (p. 17, primeiro parágrafo) para falar de um ensino que toma como referência o Ensino Fundamental. Também nos parece curioso que, em diferentes momentos (p. 17 e 22) o texto se refira às crianças de “até seis anos”, esquecendo que muitas têm direito a se matricular no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos.

O texto introdutório apresenta caracterizações do ensino desejado para a Educação Infantil que, a nosso ver, não têm nada de específico ou exclusivo dessa etapa de escolarização (cf. por exemplo os parágrafos 3º da p. 18 e 1º da p. 19). No caso da página 18, agora mencionado, lê-se que

[as crianças que frequentam a educação infantil] precisam imergir nas situações, pesquisar características, tentar soluções, perguntar e responder a parceiros diversos, em um processo que é muito mais ligado às possibilidades abertas pelas interações infantis do que a um roteiro de ensino preparado apenas pelo/a professor/a. Daí que o currículo na Educação Infantil acontece na articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (DCNEI, Art. 3º)

Resta-nos perguntar se os alunos do ensino fundamental não mereceriam o mesmo respeito e os mesmos direitos a articular seus saberes e experiências prévios com os conhecimentos de que precisam se apropriar na escola. Falando em direitos, os “seis grandes direitos de aprendizagem” listados à p. 19 (“conviver democraticamente...”, “brincar cotidianamente...” etc.) não falam de conteúdos e não definem reais direitos de aprendizagem. Consequentemente, não explicitam o que a escola deve ensinar, para assegurar tais direitos.

A não explicitação de conteúdos de ensino e aprendizagem é então substituída pela demarcação de cinco “campos de experiências” que, intencionalmente, “... não são nomeados como áreas de conhecimento, ... [e] ... as aquisições ocorridas não são apontadas em termos de domínio de conceitos, mas como capacidades construídas pela participação da criança em situações significativas” (p. 21, linhas iniciais). Concordando, perfeitamente, com o preceito de que aquilo que crianças e adolescentes – e não só meninos e meninas de 0 a 5 anos – venham a adquirir na escola seja construído pela “participação em situações significativas”, causa-nos surpresa o lugar absolutamente secundário que a linguagem escrita assume na definição dos tais campos de experiência.

No quadro que retoma as áreas de conhecimento da BNCC (vide p. 21), ao tratar da área de Linguagem, na seção dedicada à Educação Infantil, diz-se que,

... Em todos os campos de experiência da Educação Infantil, os vários tipos de linguagem estão presentes: a verbal, a corporal, a musical, a visual etc. As linguagens, de grande complexidade e constituidoras de subjetividade humana, são instrumentos de expressão, de representação, de interação, de comunicação, de pensamento, de apreciação estética, de construção de conhecimentos, além de se configurarem também como um campo de conhecimentos.

Como se pode ver, a modalidade escrita da linguagem não é sequer mencionada. Fala-se apenas de linguagem “verbal”, em meio às demais. Quando, no documento, são apresentados os campos de experiência, com seus respectivos objetivos, a ausência de um tratamento específico para a modalidade escrita da linguagem verbal se torna mais uma vez evidente. É apenas no campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” que, à p. 25, os objetivos de aprendizagem EIEFPOA 003 e 004 fazem menção, respectivamente, a

Explorar gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, além dos os (sic) significados e dos sentidos das palavras nas falas, nas parlen-  
das, poesias, canções, livros de histórias e outros gêneros textuais,  
aumentando gradativamente sua compreensão da linguagem verbal  
[e]

Participar ativamente de rodas de conversas, de relatos de experiên-  
cias, de contação de histórias, elaborando narrativas e suas primeiras  
escritas não convencionais ou convencionais, desenvolvendo seu  
pensamento, sua imaginação e as formas de expressá-las.

Deparamo-nos, portanto, na versão inicial da BNCC, com 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, envolvendo leitura, compreensão e produção de gêneros textuais escritos ou o exercício da curiosidade sobre a notação escrita das palavras.

Registramos, enfim, duas características (ou problemas) no documento, que julgamos importante ressaltar, quando discutimos o tratamento dedicado à língua escrita num currículo nacional, destinado à Educação Infantil. Em primeiro lugar, verifica-se a ausência de diferenciação entre o que crianças de 1 ano e de 5 anos devem ter como vivências com a língua escrita, na escola. Recordemos que os objetivos EIEFPOA 003 e 004, acima transcritos, os quais quase nada mencionam sobre a modalidade escrita da língua, dizem respeito tanto a bebês da creche como a crianças que, dentro de alguns meses, estarão ingressando no Ensino Fundamental. Este tipo de problema, aliás, perpassa todos os campos de experiência da versão inicial daquela seção da Base, numa

nítida escolha por não distinguir e aprofundar, numa perspectiva de progressão, o que se deve ensinar e aprender, ao longo dos cinco primeiros anos da Educação Básica.

O segundo aspecto ou problema que trazemos à discussão é o fato de que, apesar de referir-se a uma perspectiva interdisciplinar, ao descrever os objetivos de aprendizagem para os demais campos de conhecimento, a versão inicial do mesmo documento não faz nenhuma menção à presença de textos escritos, à leitura de textos escritos, ao registro escrito dos conhecimentos sobre o mundo social e natural que as crianças vão construindo, por participarem de situações significativas. No campo de experiência “Traços, sons, cores e imagens”, as linguagens visuais, musicais e a exploração de diferentes recursos multimídia são abordados sem que, em qualquer momento, se proponha uma interação com a linguagem escrita verbal.

### **Breve comentário final**

Insistimos que nossa proposta não implica ensinar, sistematicamente, correspondências grafema-fonema, no final da Educação Infantil, mas, sim, garantir o direito a vivenciar práticas de leitura e produção de textos escritos e de reflexão sobre a notação alfabética. Num mundo onde a escrita está cada vez mais presente, parece-nos inaceitável tratá-la como um apêndice de “linguagem verbal” e equivalente a todas as demais linguagens. As crianças de classe média, insistimos, têm uma experiência escolar com a escrita muito diferente do que a versão inicial da BNCC estaria reservando para as crianças pobres, antes de entrarem no Ensino Fundamental.

Como alternativa ao que acabamos de criticar, defendemos que o documento seja bastante explícito quanto ao papel da escola de promover, na Educação Infantil:

- a compreensão de leitura, a partir da escuta de textos lidos pela professora e de conversas sobre aqueles textos, de modo a incentivar o desenvolvimento de diferentes habilidades de compreensão leitora, já antes do Ensino Fundamental;
- a produção de textos escritos, de gêneros ligados às experiências vivenciadas na escola, tendo o adulto como escriba, de modo a iniciar a apropriação das características, dos usos e das finalidades de diferentes gêneros textuais;
- a escrita espontânea não-convencional, de modo a permitir que a criança expresse sua compreensão da escrita alfabética;
- a reflexão sobre palavras escritas, sobretudo os nomes próprios e outras palavras que se tornem estáveis para as crianças, de modo a avançarem na compreensão do sistema alfabético;

- a consciência fonológica (sobretudo de habilidades que envolvam sílabas e rimas, através de jogos, cantigas e parlendas, sem fazer treino de consciência fonêmica).

Isto é o que encontramos nos documentos nacionais destinados a regular o ensino, na Educação Infantil, em países como a França, a Grã-Bretanha e Portugal. No caso francês, o atual *Programme* (MEN, 2015) assume um tom mais respeitoso que seus antecessores com a diversidade de conhecimentos e ritmos das crianças naquela etapa, mas mantém preceitos e conteúdos como os que acabamos de listar, e que vêm sendo praticados e aprovados pelos educadores do país, desde o princípio da década de 1990, independentemente das variações na tendência política de quem assume a Presidência da República ou o Ministério de Educação.

Se, em nosso país, desejamos que a escola possa contribuir para a redução das grandes desigualdades sociais que o *status quo* busca manter, parece-nos hora de termos uma base curricular nacional que lute por assegurar, a quem mais precisa, uma familiarização com o mundo dos textos e das palavras escritas e das situações reais nas quais ganham significado, desde a Educação Infantil. Isto, sem dúvida, pode ser feito, respeitando-se os interesses e as necessidades que caracterizam as crianças com menos de seis anos. Práticas bem-sucedidas, levadas a cabo, cotidianamente, por muitos professores, de várias redes públicas de ensino, nos dão a clareza de que é possível fazer aquelas crianças se sentirem contentes e curiosas, quando lhes é permitido, por exemplo, recitar poesias, participar de rodas de leitura de histórias, elaborar um convite para uma festa e brincar com palavras.

## Referências

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-MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL-CNE. Ministério da Educação. *Resolução n.º 5*, de 11 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18-23.

BRASIL-MEC. *Jogos de Alfabetização*. Brasília, 2011.

BRASIL-MEC. *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL-MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 28 set. 2015.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan/abr. 2011.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento no 1º. ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92: 126, -1472011.

GOMES, C. M.; MORAIS, A. G. Apostilados escolares de língua portuguesa na Educação Infantil: *Sistema de Ensino Aprende Brasil* e a construção das competências leitoras e de produção textual. In *Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Recife, 2015 (cdrom).

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme de l'école maternelle*. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>. Acesso em: 04 maio 2015.

MORAIS, A. G.; CABRAL, A. C. P.; SANTANA, A. P. R.; SANTOS, G. M. *A compreensão dos sistemas de escrita alfabética e de numeração decimal na educação infantil: efeitos da origem sociocultural*. Trabalho apresentado no III Seminário de Estudos em Educação e Linguagem do CEEL-UFPE, 2007.

MORAIS, A. G. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Precisamos de Boas Políticas Públicas de Avaliação da Alfabetização: Análise das Razões de tal Necessidade e de Fatores que Impedem que Avancemos no Cumprimento dessa Republicana Tarefa. In: MORTATTI, M. R; FRADE, I. C. (orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

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*. Tese (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMARAGIBE. *Proposta Curricular*. Secretaria Municipal de Educação, 2010.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. B. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.