V CONBALF Políticas, Práticas e Resistências

CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO
ISSN 2763-8588

AS POSSÍVEIS PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL/ PRÉ-ESCOLA

Bruna Bissolotti Disegna[1]

Ramona Graciela Alves de Melo Kappi[2]

Darlize Teixeira de Mello [3]

Eixo temático : **4 - Alfabetização e infância**

Resumo: O presente relato tem por objetivo discutir a polêmica sobre o aprendizado de práticas de leitura e escrita na Pré-escola – idade entre 4 e 5 anos – pertencente à etapa da Educação Infantil. O cenário será a rede municipal de ensino de São Leopoldo, localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Para discussão serão apontadas as fragilidades da alfabetização no cenário nacional, considerando dados das avaliações externas nacionais SAEB (2019) e ANA (2016). Pretende-se dar voz à polêmica, por muito tempo silenciada, sobre a não inserção de práticas de leitura e escrita no contexto da pré-escola, assumindo ser necessário mexer na "caixa preta" dessa etapa de ensino em que encontramos muitos indícios da opacidade de propostas didático-pedagógicas referentes ao tema. A base analítica do estudo terá como referência teórica estudos de Soares (2020) sobre as práticas de letramento e de Morais (2019) sobre o trabalho com a consciência fonológica nessa etapa de ensino.

Palavras-chaves: Educação Infantil/Pré-escola. Avaliação da Alfabetização. Letramento. Consciência fonológica.

Introdução

No presente estudo discutiremos a polêmica sobre o aprendizado de práticas de leitura e escrita na Pré-escola – idade entre 4 e 5 anos – pertencente à etapa da Educação Infantil. Destacaremos a relevância do letramento e do trabalho com a consciência fonológica na educação infantil, com vistas a proporcionar às crianças "situações que as desafiem a ludicamente refletir sobre as palavras e suas partes a fim de facilitar o aprendizado do sistema de escrita alfabética". (MORAIS, 2019, p.131).

[1]Pedagoga (ULBRA). Egressa e Bolsista de iniciação científica voluntária na Universidade Luterana do Brasil. Contato: bruna.bissolotti@ulbra.inf.br

[2]Especialista em Psicologia da Criança e do Adolescente pela UNISINOS. Mestranda em educação pela Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU/ULBRA). Contato: ramonakappicontato@gmail.com

3Doutora em Educação (PPGEdu/UFRGS). Professora da Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/ULBRA) e do curso de Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil. Contato: darlize.mello@ulbra.br; darlizemello@terra.com.br

O cenário da análise será a rede municipal de ensino de São Leopoldo, localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Para isto organizamos o artigo do seguinte modo: inicialmente apontamos alguns dados sobre a avaliação nacional da alfabetização, depois trazemos para discussão o relato analítico de uma experiência de assessoria pedagógica na rede municipal de ensino de São Leopoldo e por último a polêmica, sobre o trabalho com práticas de leitura e escrita no contexto da pré-escola. A base analítica do estudo terá como referência teórica estudos de Soares (2020) sobre as práticas de letramento e de Morais (2019) sobre o trabalho com a consciência fonológica nessa etapa de ensino.

2. Avaliação Nacional da Alfabetização

Longe de constituírem referência nova e original, na década de 90, as avaliações externas ganham importância considerável. Nesse sentido, em um movimento internacional e nacional, inicia-se uma série padronizada de medições do rendimento escolar a partir de matrizes de referências que delimitam os descritores e, por conseguinte, as habilidades a serem avaliadas. Tais resultados, “cifrados e fetichizados aparecem ao mesmo tempo como um critério de qualidade das diferentes escolas e como a medida do nível cultural da população”. (LAVAL, 2004, p. 208).

No que se refere aos primeiros anos do Ensino Fundamental, podemos verificar muitas discussões que vinham sendo realizadas desde a década de 80, principalmente sobre a polêmica da exclusão escolar, devido aos altos índices de reprovação na escolarização inicial (FERRARO, 2002). Observa-se que, na produção desses dados estatísticos para além da garantia e permanência dos alunos à escola era necessário garantir um adequado processo de alfabetização.

Nesse contexto, o governo federal instituiu o ciclo da alfabetização[4] e a este se articulam-se algumas propostas de avaliação: a avaliação diagnóstica/externa Provinha Brasil (BRASIL, 2008), vigente de 2008 a 2016, destinada às classes de segundo ano do ciclo de alfabetização e, a partir de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), vigente de 2013 a 2016, e destinada ao terceiro e último ano do referido ciclo[5].

Vale também ressaltar que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental (BRASIL, 2017) impulsionou uma antecipação do processo de alfabetização para o segundo ano do Ensino, modificando com isso o ano de

[4] Os ciclos de alfabetização foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. (SILVA, 2020).
[5] Ambas avaliações vinculadas ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com parceria de outras instituições.

aplicação da avaliação de alfabetização, que passou a ser ao final do segundo ano do ensino fundamental. Desse modo, em 2019 o Saeb-Alfabetização foi instituído e aplicado pelo Inep para alunos do segundo ano do ensino fundamental de escolas públicas e particulares, com uma Matriz de Referência articulada à BNCC.

Para essa problematização apontaremos os resultados de duas avaliações recentes: ANA (2016) e SAEB/Alfabetização (2019), colocando em evidência os baixos índices dos alfabetizandos brasileiros na proficiência em leitura.

Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2016) apontaram que "mais da metade (54,7%) das crianças no 3º ano do ensino fundamental foram avaliadas como estando em 'nível insuficiente', quando já teriam pelo menos[6] três anos de escolarização" (SOARES, 2020, p. 9). E os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Alfabetização) (BRASIL, 2019)[7] evidenciaram que apenas cerca de 55% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental encontram-se nos níveis 5 a 8 de proficiência em língua portuguesa, 21,55% dos estudantes concentra-se no nível 5 e 4,62% desses estão abaixo do nível 1, o que indica a provável falta de domínio no conjunto das habilidades que compuseram o teste por parte desses participantes. (BRASIL, 2020).

Desse modo, usando a metáfora da "floresta", de Werle (2010), arriscamo-nos a dizer que tais dados embora mostrem a "floresta", a "ponta do iceberg", não as especificidades das árvores ou o restante do "iceberg", têm muito a nos dizer, principalmente se situarmos a educação pública no país.

2 Práticas de Leitura e Escrita na Pré-escola: Possibilidades e Problematizações

Na Educação Infantil, por muito tempo, foi silenciada a inserção de práticas de leitura e escrita, assumindo-se ser necessário mexer e remexer nessa "caixa preta" em que encontramos muitos indícios da opacidade de propostas didático-pedagógicas referentes ao tema. Para isso tomaremos como diálogos possíveis para essa discussão a prática de reuniões mensais realizada pela Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED/ São Leopoldo-RS) com supervisores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) que atendem nesse espaço, também a Educação Infantil/Pré-escola (idade 4 e 5 anos).

[6] Grifamos a expressão "pelo menos", pois de acordo com Soares (2020) nesse tempo de escolarização não está sendo considerada a frequência à educação infantil/pré-escola, fase inicial do processo de alfabetização.
[7] Essa foi a primeira aplicação de testes para uma amostra de estudantes matriculados no 2o ano EF – LP e MT. As matrizes de referência foram organizadas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Aferiu os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa dos estudantes. Para os fins desta avaliação, a alfabetização foi entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia. (BRASIL, 2020).

Atualmente, a referida rede é composta de 36 escolas de ensino fundamental, sendo que 31 atendem turmas de pré-escola. Nessa perspectiva, tem sido importante dialogar quanto às aprendizagens desenvolvidas ao final da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental e à necessidade de iniciar o trabalho voltado à aprendizagem do sistema alfabético de leitura e escrita no início do processo de escolarização.

Considerando tal aspecto, tem-se tido uma prática mensal de reuniões entre Assessoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e Supervisores das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs). Essas reuniões têm caráter muito mais formativo e pedagógico do que administrativo, pois são abordados temas relacionados às questões pedagógicas, em que se utiliza referenciais teóricos relacionados a cada temática.

Os objetivos desses encontros eram de manter uma rede articulada de comunicação, a fim de acompanhar e subsidiar o trabalho realizado na escola. Nos encontros um dos temas pautados é a transição entre a Pré-escola e Ensino Fundamental.

Sabe-se que o currículo da Educação Infantil deve estar pautado nos *Direitos de Aprendizagens*, articulados aos *Campos de Experiências*, conforme preconizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e nos eixos estruturantes *Interações* e *Brincadeiras* constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009). Partindo do pressuposto de que no primeiro ano são ampliadas e aprofundadas as aprendizagens da Pré-escola, tornou-se e tem se tornado necessário pensar em como e quais propostas podem ser oferecidas às crianças, sem, no entanto, determinar aprendizagens, com vistas a antecipar conhecimentos que fazem parte do Ensino Fundamental.

Diante disso, no tema da transição também são abordadas questões que envolvem a leitura e escrita na Pré-escola, com o intuito de que nesse contexto, os professores possam auxiliar as crianças a compreenderem que “a escrita é feita com letras: recebem uma ficha com seu nome e aprendem a reconhecê-lo e copiá-lo, observam a escrita [...] na sala de aula, [...] acompanham a leitura de histórias, poemas, parlendas [...] diferenciam ilustração e escrita [...]”. (SOARES, 2020, p. 63).

Essa discussão tem sido provocada por perceber-se muitas fragilidades, e de certo modo, um receio de muitos professores em planejar práticas de leitura e escrita na Pré-escola, ficando apenas a prática de expor o alfabeto na parede da sala, sem fazer uma articulação com as experiências de escrita espontânea da criança, o que de acordo com Soares (2020) deveria ser frequente desde a educação infantil. Não se trata, nesse caso, de uma crítica à organização desse espaço, mas ao uso que se faz desse material exposto na sala, ressignificando-o ou procurando pensar qual sentido que isso tem para as crianças, considerando que elas, desde muito pequenas, antes mesmo de sua entrada na escola, vivem

um processo de construção do conceito de escrita por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar (SOARES, 2020).

As práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, conforme identificado em muitas escolas da rede, restringem-se ao reconhecimento das letras e à escrita do nome das crianças, sem, no entanto, articular com as experiências que a criança convive no contexto familiar e escolar. Nesse sentido, o interesse pela leitura e escrita, que é uma das características dessa faixa etária, vai perdendo o sentido, à medida que o professor parece não corresponder à manifestação da criança ou propõe práticas convencionais de identificação e memorização das letras com ênfase no traçado para desenvolver a coordenação motora.

Estudos de Morais (2019) destacam uma pesquisa realizada com duas turmas do último ano da Educação Infantil com alunos de 5 anos em que uma das professoras tinha uma abordagem identificada como “tradicional”, utilizando, principalmente, cópias de palavras e frases, treino do nome e o traçado das letras, sem utilização de jogos de promoção da consciência fonológica e raramente havendo leitura de textos para as crianças. Já a outra professora realizava um ensino que promovia a imersão na cultura escrita, fazia atividades que envolviam brincar e refletir sobre textos poéticos da tradição oral e muitas vezes realizava a leitura de narrativas infantis em rodas de leitura, explorando estratégias variadas de compreensão leitora. As crianças foram testadas com tarefas de escrita espontânea e a avaliação de algumas habilidades de consciência fonológica por três vezes durante o ano (início, meio e fim). Com isso, ficou evidente os avanços significativamente mais altos na segunda turma, no domínio de propriedades e convenções do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), na Consciência Fonológica e nas Hipóteses de Escrita.

Diante disso, nesses encontros com os supervisores, propõem-se uma reflexão acerca da necessidade de repensar a cultura escrita e a leitura na Pré-escola, sugerindo uma organização do espaço que contenha diferentes suportes de leitura e escrita como revistas, agendas, bloco de anotações, folhas, livros de literatura e materiais riscantes.

3 Resultados e Discussão

A hipótese para a ausência da cultura escrita e a leitura na Pré-escola dá-se em função de essas práticas serem mal interpretadas por aqueles que desconhecem a importância de contemplar no cotidiano da escola momentos de escrita, podendo acontecer também com a intervenção do professor.

Outra hipótese que ocorre para tal obscurantismo é a pouca circulação na formação docente destinada à Educação Infantil de estudos sobre a alfabetização, o letramento, a

oralidade e a consciência fonológica, na perspectiva do alfabetizar letrando. Isso se evidencia quando se observam materiais expostos na sala que, além de estarem fora do alcance da criança, não dialogam de maneira qualificada com o planejamento da rotina; ou a falta total desses, o que impede toda e qualquer tentativa de aproximação da criança com as situações de letramento. Contudo, conforme aponta Soares (2020), esse espaço pode ser propício para oportunizar às crianças experiências de letramento e escrita espontânea ou inventadas, tendo o cuidado para não cair no espontaneísmo, ou seja, sem a mediação do professor.

Estudos recentes de Soares (2020) têm evidenciado o estudo da língua desde a educação infantil, mostrando que é nessa etapa da educação que a criança precisa entender que desenhar e escrever são ações diferentes e que, para escrever, são necessárias letras. Para isso, o professor precisa ajudar a criança a avançar, respeitando o desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças, levando-as a compreender os sons das palavras, voltando a atenção para eles, desenvolvendo a consciência fonológica.

No entanto, vale ressaltar que o desenvolvimento da consciência fonológica, na perspectiva do alfabetizar letrando, precisa estar aliado às práticas de compreensão leitora e produção de textos. De acordo ainda com Soares (2020), o texto deve ser sempre o eixo central e, assim oportunizar a imersão no mundo da escrita, a familiaridade com o mundo dos textos escritos, parece ser elemento relevante para que as crianças desenvolvam o gosto por diferentes histórias, avançando na compreensão leitora, antes de ter compreendido o sistema alfabético. É a partir dessas práticas diárias de leitura e compreensão de texto e de práticas de escrita que Morais (2019) defende a prática de reflexão sobre palavras e sobre suas partes orais e escritas no contexto da pré-escola.

Conforme apontado, observa-se no contexto da pré-escola o quanto as questões de letramento, consciência fonológica e a brincadeira aliadas à reflexão da língua, ainda, estão sendo pouco praticadas, em especial na Educação Infantil.

Por outro lado, observa-se a emergência de movimentos que buscam dinamizar essa polêmica discussão. O material utilizado nas reuniões de formação em serviço da rede municipal de ensino de São Leopoldo-RS, por exemplo, tem tido grande alcance nas escolas de Ensino Fundamental, pois se percebe uma acolhida desse movimento em discussões internas de escolas. Além do material apresentado nas reuniões, são sugeridas diversas referências teóricas para subsidiar um trabalho qualificado na Pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental.

4 Considerações Finais

Considera-se importante que esses movimentos possam acontecer, de modo que a criança da educação infantil compreenda a arbitrariedade da escrita, percebendo que a escrita é constituída de sinais gráficos, as letras, que possam cada vez mais conhecer, reconhecer, nomear e grafar letras, como uma aprendizagem essencial para a aprendizagem do sistema alfabético, culminando com a relação entre as letras e os fonemas que a representam no ciclo da alfabetização. (SOARES, 2020).

Temos observado nos estudos de Morais (2019) e Soares (2020) sobre o trabalho com a consciência fonológica na etapa da Educação Infantil, um avanço das crianças quanto a apropriação do sistema de escrita alfabética, de modo a possibilitar um trabalho com a leitura e a escrita, não como preparatório para o ingresso nos anos iniciais, mas como reflexão sobre a língua, permitindo pensar sobre as partes orais das palavras de forma lúdica, desenvolvendo a curiosidade metalinguística.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Divulgação dos resultados amostrais do Saeb 2019.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-resultados-amostrais-do-saeb-2019. Acesso em 22 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 21 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SAEB, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10 de abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação**. Provinha Brasil:** passo a passo. Brasília: MEC/INEP, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 10 de abril 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 21 de nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei Nº 12.796 de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que organiza a educação básica e torna obrigatória a matrícula desde os 4 anos de idade.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº. 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em 21 de nov. 2020.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa.** O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Ciclos de Alfabetização. IN: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte, MG: Ceale/FAE/UFMG, 2018. Disponível em http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/. Acesso em 21 de nov. 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagens por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escola:** foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber livro, 2010. P. 21-36.