

LEITURA CRÍTICA – MAGDA SOARES

A ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

BNCC - 3ª VERSÃO

Introdução: Análise do texto em sua totalidade

A questão que ressalta da leitura do texto da 3ª versão da BNCC para a etapa da Educação Infantil é a que vem sendo levantada desde a 1ª versão, em várias instâncias e momentos de construção e discussão da Base: a dissimetria entre a concepção de base curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Interpreto essa dissimetria como um conflito entre concepções, muito correntes, da natureza e objetivos das duas primeiras etapas da Educação Básica: a etapa da Educação infantil, muito marcada por sua história de “cuidar e educar”, não incluído no “educar” o “ensinar”, e a etapa que a ela se segue, o Ensino Fundamental, marcado, ao contrário, por uma história fundamentalmente conteudística do ensinar-e-aprender disciplinas. Marcas, ambas, que conduziram a concepções estereotipadas dessas duas etapas da Educação Básica.

Em relação ao Ensino Fundamental, vem-se lutando contra um currículo conteudista e a favor de uma concepção de formação integral da criança e do jovem, de uma compreensão mais abrangente de educação que se oriente por direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em *todas* as dimensões da formação da criança e do jovem, e isso é o que tem caracterizado a construção da BNCC para essa etapa, o que tem exigido, deve-se reconhecer, de professores, gestores e demais profissionais da educação, uma significativa mudança de concepções e atitudes: na verdade, uma resignificação da natureza e objetivos dessa etapa. Percebe-se, porém, no documento relativo à etapa da Educação Infantil, o que parece ser uma certa resistência a reconhecer a possibilidade e necessidade de estabelecer, para essa etapa, uma base curricular pautada na definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o que parece ser visto como uma “ameaça” à concepção que vem orientando a Educação Infantil no país, caracterizada por um currículo por atividades, e parece despertar um certo temor de que a Base venha a impor à Educação Infantil a orientação conteudista que ainda se atribui ao Ensino Fundamental, mas que, no entanto, vem sendo superada e será finalmente institucionalizada com o currículo orientado por objetivos proposto na BNCC.

Os tópicos seguintes estão marcados por essa leitura que faço do documento relativo à Educação Infantil. A fim de não tornar este texto demasiado longo, e concentrar-me no que me parece mais relevante, oriento minha análise organizando-a por temas que ressaltam do documento, evitando comentar questões relativas à sua estrutura e linguagem, sobretudo a recursividade que seria desejável evitar – retomada, em vários parágrafos, de ideias e propostas já anteriormente apresentadas. O texto está estruturado nos seguintes tópicos:

1. Inclusão de temas que extrapolam a natureza e os objetivos da BNCC
2. Organização por campos de experiência
3. Objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil
4. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

1. Inclusão de temas que extrapolam a natureza e os objetivos da BNCC

Considero que todo o tópico 3.2 do documento, com suas três subdivisões, ultrapassa o que deve compor uma base curricular que se caracteriza pela definição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

• O título do tópico 3.2 (p.2 do documento) e sua introdução.

Já o título do tópico é impróprio: *Orientações para o currículo na Educação Infantil*. Segundo meu entendimento, não cabe à BNCC, tal como concebida, incluir orientações para a transposição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em orientações pedagógicas. Aliás, os três parágrafos introdutórios desse tópico o que fazem é *caracterizar* a etapa da Educação Infantil, tal como é assumida no documento, e assim poderiam integrar o tópico inicial, 3.1, *A Educação Infantil no contexto da Educação Básica*; note-se que as ideias centrais desses três parágrafos – Educação Infantil baseada nas experiências das crianças, eixos estruturantes, interações e brincadeiras – já estão mencionadas no tópico 3.1 (um exemplo da recursividade do texto).

A sugestão é que se substitua o quinto parágrafo do tópico 3.1, p. 1, por esse parágrafo introdutório ao tópico 3.2, com as necessárias adaptações.

• Tópico 3.2.1, pp. 2 e 3

O título do tópico – *A intencionalidade educativa* – e seu conteúdo não cabem na BNCC. Intencionalidade educativa está sempre e inevitavelmente presente na

educação formal, em todas as suas etapas – não se educa sem intencionalidade. Na verdade, o tópico não só introduz tema que extrapola a natureza e objetivos da Base, como também introduz a defesa de algo que não precisa ser defendido, por óbvio.

Na verdade, fica bastante claro no tópico que o objetivo implícito é adiantar-se com contra-argumentos a uma crítica que costuma ser feita à prática pedagógica na Educação Infantil, a crítica a um certo espontaneísmo, pela histórica resistência à definição clara de objetivos para essa etapa. Argumenta-se contra essa crítica afirmando que a prática na Educação Infantil se baseia em “*selecionar, organizar, refletir sobre, planejar, mediar e avaliar*” (1º parágrafo da p.2), o que, na verdade, é base de toda educação formal; e ainda se acrescenta a ressalva de que “*isso não significa escolarizar a educação infantil*”, de novo uma argumentação contra iniciativas que são interpretadas como conduzindo à *escolarização* da Educação Infantil, como se a Educação Infantil, realizando-se em instituição educativa, com infraestrutura e organização inevitavelmente escolares (“escola = estabelecimento público ou privado destinado a ensino coletivo”, Dicionário Houaiss), não significasse escolarização – a não ser que se atribua sentido pejorativo ao conceito de *escolarização*, parece ser este o caso.

A sugestão é que este tópico (3.2.1) seja retirado do documento, com base na análise acima feita.

- Tópico 3.2.2, pp. 3 a 5

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, título deste tópico e conteúdo dele, são definidos para a BNCC como um todo, e é importante que assim seja, principal instrumento para garantir igualdade e equidade na Educação Básica; estão explicitados no texto introdutório da BNCC, não cabendo, assim, a apresentação de “direitos específicos”, como denominados neste tópico 3.2.2, para uma das etapas, por isso considero que este tópico extrapola a estrutura da Base. Além disso, o que neste tópico se apresenta não são, na verdade, *direitos*, tal como concebidos na BNCC, mas uma relação de vivências que devem ser proporcionadas às crianças, nomeadas por verbos que exprimem *experiências*, não *direitos* – *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*; observe-se que a estrutura, na listagem desses chamados “direitos”, é sempre a mesma: em um parágrafo, a explicitação das experiências; em um segundo parágrafo, a definição das práticas pedagógicas que devem ser adotadas – veja-se que esses segundos parágrafos começam

sempre por “*Para isso, é necessário...*” Ou seja: o segundo parágrafo orienta para práticas pedagógicas, o que extrapola, em meu entender, a natureza e objetivos da BNCC, como já dito anteriormente..

Os “direitos” tratados nesse tópico foram já mencionados no primeiro tópico, 3.1, sob a designação imprópria de “*direitos específicos*” (último parágrafo da p. 1, continuação na p.2, mais um exemplo de recursividade).

A sugestão é que o tópico 3.2.2 seja retirado do documento e seu conteúdo transferido para o tópico 3.1, em que se caracteriza a Educação Infantil, integrando-se ao sexto parágrafo desse tópico 3.1, com as necessárias adaptações, e eliminando-se o segundo parágrafo de cada um dos chamados “direitos”, ou seja, os parágrafos que começam por “*Para isso, é necessário...*” A referência a *direitos específicos* deveria ser eliminada.

- Tópico 3.2.3, p. 6

Já o título do tópico evidencia que se trata de um tema que extrapola a natureza e os objetivos da BNCC: “*A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil*”. Não é propósito da Base definir ou orientar a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento nas etapas da Educação Básica; o propósito é a definição de competências, objetivos e habilidades para cada etapa, de modo a garantir qualidade e equidade de aprendizagem e desenvolvimento, em nível nacional. A avaliação é responsabilidade de escolas, professores e também de políticas públicas que pretendam diagnosticar se qualidade e equidade estão sendo atingidas. Além disso, o texto deste tópico 3.2.3 é um discurso prescritivo, com uso recorrente do verbo *dever*, ora afirmando ora negando: *As instituições de Educação Infantil devem criar... Tal avaliação deve acompanhar... ...uso de provinhas e teste não deve ocorrer... Tampouco deve haver mecanismos de retenção...*, tudo isso no primeiro parágrafo. Nos três outros parágrafos, enumeram-se formas adequadas de avaliar as crianças.

Aqui também parece ficar claro, como no tópico 3.2.1 comentado anteriormente, que o objetivo implícito é já rebater uma temida possibilidade de, com a aprovação da BNCC, a Educação Infantil passar a ser objeto de avaliações externas – nacionais, estaduais ou municipais, como já vem sendo feito no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Entretanto, não só não cabe o tema da avaliação na BNCC como também não é ela o meio adequado para já adiantar argumentos contra políticas públicas que eventualmente venham a ser propostas; a argumentação deve ser

reservada para se e *quando* avaliações externas da Educação Infantil forem por acaso sugeridas.

A sugestão é que se retire esse tópico do documento.

2. Organização por campos de experiência

A organização por *campos de experiência* parece ter sido a solução para dar organicidade ao currículo na Educação Infantil – um *arranjo curricular*, como definido no documento (p.6), e é significativa a escolha da palavra *arranjo*, de preferência a *organização*. Não me parece uma boa solução, mas reconheço que, no momento atual, que considero ser de transição entre concepções diferentes da natureza e objetivos da Educação Infantil, não é possível ir além dessa solução conciliatória. O estado atual das ciências cognitivas evidencia que há conhecimentos que podem e devem ser aprendidos e habilidades que podem e devem ser desenvolvidas nessa etapa, de forma sistemática e explícita, com plenas condições de as crianças aprendê-los e desenvolvê-las (lembre-se que são crianças do século 21, seja em que estrato social se situem), e é de se lamentar que essas aprendizagens e esse desenvolvimento sejam adiados para os anos iniciais do ensino fundamental, de certa forma interrompendo um processo natural de desenvolvimento e de aprendizagens infantis. Cabem, porém, algumas observações sobre a conceituação dos campos de experiência e uma análise específica do campo “Linguagem e imaginação”.

- Conceituação dos campos de experiência – tópico 3.3, pp. 6 a 11

Coerentemente com a opção por *campos de experiência*, cada campo é conceituado por meio da descrição de vivências que são proporcionadas às crianças e que as vão constituindo individualmente e socialmente. Nos textos sobre os campos, o discurso é descritivo, sempre complementado por um discurso prescritivo, com indicação do que é preciso fazer, do que deve ser feito, do que deve ser proporcionado às crianças, o que, como já foi observado anteriormente, extrapola a natureza e os objetivos da BNCC. O texto de quatro dos cinco campos inclui sempre parágrafos centralizados nas expressões: *as crianças precisam ter oportunidades...* (p. 7, p.8), *é preciso promover...é preciso apoiar...é preciso fazer...* (p. 9), *é necessário promover...* (p.10). Particularmente o texto sobre o campo “Linguagem e imaginação” é marcado pelo discurso prescritivo; na p.9, além da recorrência da expressão *é preciso...*, encontra-se repetidamente o verbo *dever*: *a imersão na*

cultura escrita deve partir..., essa intervenção deve ter como ponto de partida..., a apropriação do sistema alfabético da escrita deve ser iniciada...

A sugestão é que sejam revistos os textos sobre os campos, a fim de que sejam eliminadas as referências prescritivas, que extrapolam a natureza e os objetivos da BNCC.

- Sobre o campo Linguagem e Imaginação

Cabe um comentário especificamente sobre o campo “Linguagem e imaginação”, não só por situar-se na área de meus estudos e pesquisas (suponho que estudiosos e pesquisadores de outras áreas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil teriam muito a dizer sobre os outros campos), mas sobretudo porque nesse campo é que têm sido mais intensas as controvérsias sobre conhecimentos e habilidades na etapa da Educação Infantil: a questão da introdução da criança na aprendizagem da língua escrita. Parece que dessas controvérsias resultou a inclusão, no texto sobre este campo, de seis parágrafos (parágrafos da p.9), o que, aliás, tornou este texto significativamente maior que os textos sobre os outros campos: oito parágrafos neste campo, enquanto os demais variam de quatro a um único parágrafo.

Vejo uma certa inconsistência no texto sobre o campo “Linguagem e imaginação”, a começar pela estranheza que causa sua denominação: por que *imaginação* apenas neste campo? A faculdade de imaginar, bastante intensa nas crianças, está presente em todos os campos, é mesmo mencionada explicitamente no campo “Traços, sons, cores e formas” (último parágrafo da p. 9). A justificativa de *imaginação* na denominação do campo está mencionada apenas no segundo parágrafo do texto sobre o campo, relacionada com vivências e experiências estimuladas “*por experiências ativas com objetos, pessoas e acontecimentos do seu entorno*”. Surpreende que não se tenha mencionado a relação entre imaginação e este outro componente imprescindível no campo da linguagem na etapa da Educação Infantil: as experiências com a literatura infantil que, desde os primeiros anos da criança, tem uma importância fundamental para o desenvolvimento da imaginação, além de para o desenvolvimento linguístico e cognitivo. Sobre isso há apenas uma breve referência nas três primeiras linhas da p. 9. Na caracterização do campo também não há menção à literatura infantil, uma lacuna que, penso, deveria ser preenchida – a isso volto adiante.

Ainda sobre a denominação do campo, por que *linguagem* no singular, e não *linguagens*, se a descrição do campo inclui, em seu primeiro parágrafo, outras

linguagens: a gestualidade, as expressões gráfica, musical, plástica, dramática, que, aliás, são novamente mencionadas no campo “Traços, sons, cores e formas” (outro exemplo de recursividade). Ou pretende-se que este campo se refira apenas à linguagem verbal?

Em relação aos seis parágrafos sobre a inclusão da aprendizagem da língua escrita no campo “Linguagem e imaginação” (p.9), identifica-se uma certa imprecisão na caracterização do desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesse componente do campo, talvez resultado de um certo temor em afirmar claramente essa inclusão; sobretudo identifica-se um discurso quase exclusivamente prescritivo, como já foi comentado anteriormente, permeado da expressão “*é preciso*”, e de locuções com o verbo auxiliar *dever*. Esse discurso prescritivo revela, também aqui, como nos tópicos sobre “intencionalidade educativa” e “avaliação”, a intenção de prevenir-se contra uma introdução à aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil que se realize sob a forma dos já ultrapassados “exercícios de prontidão” ou dos “tradicionais métodos de alfabetização” – todas essas práticas, se ainda persistem, estão sendo combatidas e substituídas por novas teorias construídas pelas ciências cognitivas e linguísticas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da língua escrita pelas crianças desde muito cedo, e cabe à BNCC um papel importante nessa atualização de concepções. Parece estar presente também a suposição de que a língua escrita como objeto de desenvolvimento e aprendizagem não possibilitaria o aprender e desenvolver-se ludicamente, por meio de interações e brincadeiras, o que não se justifica: as crianças, desde muito pequenas, se interessam pela leitura e pela escrita, *convivem* intensamente com a leitura e a escrita, na escola e fora dela, *brincam* com a escrita, incluindo-a em suas brincadeiras, *participam* de eventos de leitura e escrita em seu contexto social e escolar, *exploram* o sistema alfabético, desejando avançar em sua compreensão, tentam *expressar-se* por meio da escrita (observe-se que, intencionalmente, os verbos em itálico são cinco daqueles seis apresentados no item 3.2.2 como “direitos específicos” para a etapa da Educação Infantil sobre os quais já se comentou anteriormente) .

Parece também inexplicável que as palavras *letramento* e *alfabetização* não apareçam no texto, como não aparece a expressão *literatura infantil*, quando já são conceitos correntes na Educação Básica, desde a etapa da Educação Infantil, e se tem insistido no desenvolvimento do letramento nessa etapa e na importância da leitura literária desde a creche, até mesmo com apoio das políticas públicas, com, por exemplo, a inclusão da Educação Infantil na distribuição de livros pelo PNBE.

Em síntese, a inclusão, no campo da “Linguagem”, da introdução das crianças à língua escrita, se supriu uma ausência nas versões anteriores da BNCC extremamente importante de ser corrigida, não é satisfatória, porque o texto é pouco consistente, incompleto e fundamentalmente prescritivo, um texto que requer aperfeiçoamento.

As sugestões são: que se reveja o texto de caracterização do campo “Linguagem e imaginação”, substituindo-o por um discurso descritivo, não prescritivo; que se incluam os conceitos de *letramento* e *alfabetização*, e se destaque a *literatura infantil* como componente integrante desse campo; que se complete, na descrição do campo, aprendizagens sobre o sistema de escrita que podem e devem estar presentes na Educação Infantil e, conseqüentemente, acrescentem-se essas aprendizagens no quadro de objetivos. Se assim for feito, será necessário verificar se há compatibilidade e continuidade entre os objetivos da Educação Infantil e os das séries iniciais do Ensino Fundamental na área da alfabetização.

3. Objetivos de aprendizagem para a educação infantil

Considero duas facetas na análise dos objetivos de aprendizagem propostos para a Educação Infantil: a formulação dos objetivos e a relação deles com a caracterização dos campos de experiências.

• A formulação dos objetivos

Louve-se o esforço para traduzir *experiências* em *objetivos* de aprendizagem: quando se optou por um currículo organizado por “campos de experiências”, na verdade optou-se por colocar o foco em vivências, processos, não em pontos de chegada. Isso se reflete na formulação dos objetivos: grande parte expressa ações das crianças, não os comportamentos finais a que essas ações pretendem levar as crianças a alcançar. Realizei uma análise relativamente minuciosa dos objetivos, tanto qualitativa quanto quantitativamente, tendo ficado clara a predominância de verbos que expressam “experiências” – mais de 60% dos verbos usados nos 107 objetivos; exemplos: *utilizar, fazer uso, explorar, construir, criar, manipular, manusear, imitar*, e mesmo *experimentar*, entre outros. Entre os cerca de 40% de verbos que expressam objetivos a serem alcançados, predominam *reconhecer, demonstrar, expressar, identificar*. Várias vezes o que seria o objetivo aparece em oração subordinada, estando na oração principal o verbo que expressa o objetivo, o que também revela, pela estrutura sintática, que o foco está na experiência, não no

objetivo dela; um exemplo: “*Utilizar materiais variados com possibilidades transformadoras (argila, massa de modelar), criando objetos tridimensionais*” – objetivo do campo de experiências “Traços, sons, cores e imagens”, para crianças de 0 a 1 ano e seis meses. *Utilizar materiais* é a experiência que se propicia à criança; o objetivo é que ela *crie objetos tridimensionais*. Vários outros exemplos poderiam ser dados. Outra característica da formulação dos objetivos que revela a dificuldade de distinguir *experiência* de *objetivo* é a reunião, na mesma frase, de verbo que expressa experiência com verbo ou verbos que expressam objetivo, como em: *Observar, descrever e registrar mudanças em diferentes materiais...* (do campo de “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, para crianças de 4 anos e 5 anos e 11 meses). *Observar* é experiência, *descrever* e *registrar* são objetivos.

É necessário reconhecer a dificuldade de, com base em um currículo organizado por *experiências*, formular *objetivos*, se nesse tipo de currículo o que se pretende é propiciar às crianças vivências, não propriamente atingir objetivos. Assim, apesar de o quadro de *Objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil* (pp. 12-17) não atender às características do que se entende por objetivos, e merecer críticas à luz dos princípios que regem a formulação de objetivos, julgo que já foi um grande avanço – que merece louvor, como disse anteriormente – que se tenha construído esse quadro, de certa forma coerente com o tipo de currículo pelo qual se optou – na verdade, o quadro, em sua maior parte, sintetiza e enumera as *experiências* de que se compõem os cinco campos.

A sugestão, inspirada na convicção de que, diante da opção por uma organização por campos de experiência, não há como não manter o quadro de “objetivos” tal como está, é que pelo menos se aperfeiçoe a redação de alguns “objetivos”. Poderia também contribuir para maior coerência da etapa da Educação Infantil com os princípios da BNCC e com as outras etapas, que se orientam pela definição de *aprendizagens pretendidas*, ou seja, por objetivos, que se acrescentasse, no título do quadro de “objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil”, a palavra “experiências”, de modo que a denominação dele expressasse realmente o que ele é, por exemplo: *Experiências e objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil*.

- A compatibilidade dos objetivos entre si e com os campos de experiências

Relacionando os objetivos e, acrescento, as experiências listadas no quadro de “objetivos” com a descrição dos campos de experiências, e, ainda, identificando, no quadro de objetivos, recorrência de objetivos/experiências em um mesmo campo e em diferentes campos, e ainda em diferentes faixas etárias, penso que seria necessária uma revisão atenta que: 1. comparasse o que se diz sobre cada campo de experiência com o que traduz esse campo em objetivos/experiências – observa-se que, em alguns casos, nem tudo que está na descrição do campo está incluído no quadro, e vice-versa, nem tudo que está no quadro está na descrição do campo; 2. reexaminasse a progressão dos objetivos/experiências ao longo dos três grupos etários – embora reconhecendo que é difícil estabelecer com clareza progressão de experiências, principalmente ao longo dos primeiros anos de vida, há recorrências, objetivos/experiências que se repetem em diferentes campos e algumas vezes no mesmo campo. Exemplifico com o campo “Linguagem e imaginação”.

Embora se tenha incluído no texto sobre o campo “Linguagem e imaginação” a introdução da criança na aprendizagem da língua escrita, como comentado anteriormente, não há compatibilidade entre o que ali se diz e os objetivos apresentados no quadro.

Em primeiro lugar, das oito categorias de objetivos/experiências que compõem o quadro (estou considerando como *categoria* cada linha do quadro), cinco referem-se à linguagem oral, apenas três à língua escrita. Nestas três categorias, compostas de nove células de “objetivos”, não menos que seis células colocam o foco em portadores e gêneros de texto, em experiências de convívio com materiais escritos e diferentes gêneros textuais, e duas colocam o foco em experiências de convívio com e manipulação de suportes e instrumentos de escrita “para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos”: experiências de “*ter contato com*” (crianças de 0 a 1 ano e 6 meses) e “*manusear*” (crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Apenas a última célula da terceira coluna (última do quadro) menciona objetivo de aprendizagem inicial do sistema de escrita (na verdade, um exemplo de objetivo expresso por oração subordinada): “*levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, mesmo que ainda de forma não convencional*” (como objetivo, deveria ser *registrar palavras e textos [...] revelando as hipóteses levantadas em relação à língua escrita...*). Vários outros objetivos ou experiências, sobre os quais há referências no texto sobre o campo, não foram

incluídos no quadro, como nele não estão outros objetivos de desenvolvimento e aprendizagem do sistema de escrita que são as anteriormente mencionadas “ausências” (ver sugestões no final da p. 7 deste documento) .

Como se viu acima, o único objetivo do quadro que se refere à aprendizagem do sistema de escrita admite uma escrita em “forma não convencional”, para referir-se ao registro de palavras e textos; *escrita não convencional* é expressão também usada outras duas vezes no quadro de objetivos/experiências (na coluna que se refere a crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, primeira e quinta células), mas apenas como uma alternativa à linguagem oral para expressão de ideias, desejos e sentimentos, ou para produzir histórias. No entanto, é fundamental, na fase inicial de apropriação do sistema alfabético, a produção pela criança de escritas “não convencionais”, o que permite ao professor identificar as hipóteses sobre o sistema de escrita com que ela está trabalhando, possibilitando assim que ele a oriente na análise de suas hipóteses e ajude-a a avançar na compreensão do sistema. No entanto, a “escrita não convencional” não está mencionada na descrição do campo e, nos objetivos, está presente apenas como uma alternativa “admissível”, o que se infere do uso da locução “mesmo que”. Numerosas pesquisas comprovam que é na Educação Infantil que a criança começa a produzir escrita espontânea, no processo de seu desenvolvimento e aprendizagem (lembrem-se os resultados de pesquisas de Emilia Ferreiro e as inúmeras pesquisas com crianças brasileiras que as confirmaram). Uma outra observação é a razão do uso de “escrita não convencional” em lugar de “escrita espontânea”, expressão que é corrente desde os anos 1980, de amplo conhecimento na área da educação, sobretudo por profissionais que atuam na Educação Infantil, pelo uso frequente que as crianças fazem dessa escrita espontânea; aliás, no texto sobre o campo, p.9, quinto parágrafo, é usada a expressão “escrita espontânea”, sem que se tenha esclarecido o que se entende por “escrita espontânea” e não se tenha destacado seu papel determinante na progressiva apropriação da escrita pela criança.

Em segundo lugar, o que, na descrição do campo, é incluído como “*situações sistemáticas de aprendizagem*” (destaque-se o reconhecimento da necessidade de *situações sistemáticas*) para iniciar a “*apropriação do sistema alfabético*” (sexto e último parágrafo, p.9) não é traduzido em objetivos: não há, no quadro de objetivos, inclusão das duas únicas referências que são feitas a aprendizagens pretendidas no início da apropriação do sistema alfabético na descrição do campo: 1. “*reconhecimento das letras do alfabeto*”; e 2. “*reconhecer palavras estáveis de uso*”

frequente”. Letras são mencionadas no quadro de objetivos apenas uma vez, em *traçar letras*, apenas como um exemplo, entre outros, de uso de instrumentos de escrita, como já citado acima – *manusear diferentes instrumentos de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos*. No entanto, é na Educação Infantil que deve ser propiciado às crianças o conhecimento das letras, pelas quais elas demonstram interesse desde cedo, e com as quais convivem em seu meio social e escolar. Já o “*reconhecer palavras estáveis de uso frequente*” é outra aprendizagem pretendida na Educação Infantil, mas não foi incluída no quadro de objetivos. Observe-se ainda que o último período do parágrafo, que parece indicar uma aprendizagem pretendida, é pouco claro e discutível: *Mesmo sem ainda dominar o sistema, a criança deve ter autonomia (de memória) para escrever seu nome próprio, de parentes responsáveis, endereço, para identificar-se quando e se necessário*. O que significa ter *autonomia (de memória)*? Significa que a criança memorize a grafia de seu nome, dos nomes de responsáveis, de seu endereço? Parece uma carga excessiva para a memória de crianças que ainda não dominam o sistema de escrita. Memorizar a escrita do nome próprio é possível e desejável, como passo inicial para a compreensão do sistema de escrita, e é aprendizagem da criança já na creche, mas também é aprendizagem pretendida reconhecer o próprio nome entre os nomes dos colegas: são dois objetivos sempre presentes na Educação Infantil, no entanto, não foram incluídos no quadro de objetivos.

Cito ainda alguns outros componentes da aprendizagem inicial da língua escrita que seria necessário incluir, em meu entender, na caracterização do campo “Linguagem e imaginação”; cito exemplos: diferenciar desenho de escrita, objetivo que pode estar presente desde a creche; identificar a direção da escrita – de cima para baixo e da esquerda para a direita; compreender que a escrita representa os sons da palavra e não seu significado; traçar, conhecer e reconhecer letras, identificá-las como representação dos sons da fala, entre outros.

A formação de professores para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental não tem levado aqueles que vão atuar nessas etapas a compreender os processos cognitivos e linguísticos de alfabetização e letramento no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sobre os quais já há sólidos conhecimentos construídos pelas ciências cognitivas e linguísticas, e a identificar as possibilidades de transpor esses conhecimentos para as práticas pedagógicas. Considerando o significativo efeito que a BNCC poderá ter sobre a formação de

professores, acredito que uma caracterização bastante clara e tanto quanto possível completa dos objetivos do que se tem denominado *letramento emergente*, característico da Educação Infantil, será um instrumento essencial para superarmos os baixos resultados que temos tido em leitura e escrita.

As sugestões, com relação a este tópico – *A compatibilidade dos objetivos entre si e com os campos de experiências* –, que se acrescentam às sugestões propostas no tópico anterior que tematizou o campo “Linguagem e Imaginação” – é que seja ampliado o texto sobre esse campo com a explicitação das experiências essenciais na área do desenvolvimento e aprendizagem iniciais da língua escrita, e que essas experiências acrescentadas se expressem em novos objetivos a serem incluídos no quadro de objetivos e experiências.

4. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – tópico 3.4

Com relação a este último tópico do documento sobre a Educação Infantil na BNCC, tenho apenas duas observações a fazer.

- O aspecto talvez mais problemático, tanto para crianças como para professores, na transição entre a etapa da Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, será a ruptura na organização curricular: campos de experiências, na Educação Infantil, e áreas de conhecimento e componentes curriculares, no Ensino Fundamental. Assim, creio que esta questão merece destaque na BNCC; parece-me insuficiente e bastante genérico que se cite apenas, como resposta a ela, “o fato de os mesmos princípios éticos, políticos e estéticos guiarem a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em todas as etapas”, como sugerido no terceiro parágrafo do tópico 3.4, sobretudo considerando que os objetivos da Educação Infantil são formulados como *experiências*, não propriamente como *aprendizagens adquiridas*. No entanto, penso que é o Ensino Fundamental que é diretamente afetado por esta questão, não a Educação Infantil; assim, seria conveniente que se mencionasse, em algum lugar no texto introdutório ao Ensino Fundamental, que a transição da Educação Infantil para as séries iniciais reflete uma mudança de concepções: de um desenvolvimento e aprendizagem por experiências para um desenvolvimento e aprendizagem por áreas de conhecimento e componentes curriculares. Ficariam dessa forma os gestores e professores das séries iniciais, sobretudo das duas primeiras séries, advertidos da importância de lidar adequadamente com essa transição entre um modo de aprender para um outro modo de aprender, de um modo de ensinar para um outro modo de ensinar.

• Uma segunda observação, que se relaciona com a anterior, é relativa às “sínteses das aprendizagens esperadas em cada campo”, mencionadas no penúltimo parágrafo do tópico 3.4, p. 18, e apresentadas em quadro na p. 19. Parece-me que essas sínteses procuram apresentar como objetivos – *aprendizagem adquiridas* – o que é apresentado como *experiências* no quadro de objetivos da Educação Infantil (que propus, anteriormente neste documento, que fosse denominado “quadro de objetivos/experiências”). Estas sínteses, como são caracterizadas no quinto parágrafo do tópico, pretendem ser “elementos balizadores e *indicadores de objetivos* a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil” (ênfase minha, por meio do itálico); na verdade, procuram transformar os “objetivos” da Educação Infantil, formulados como *experiências*, em (cito) “o que os estudantes sabem e são capazes de fazer”, e são apresentadas como “sínteses *das aprendizagens esperadas em cada campo*” (ênfase minha, na expressão em itálico, que considero sinônima de *objetivos*). Além de ficar subjacente ao texto uma certa “insatisfação”, segundo me pareceu, à opção de transformar objetivos em experiências, essas sínteses levantam dúvidas quanto à possibilidade de que cumpram sua finalidade: serem consideradas “elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil”, como já citado acima. Como já há quadros de objetivos/experiências para cada campo da Educação Infantil, este novo quadro não suscitaria uma duplicidade em relação ao que deve ser perseguido na Educação Infantil? Por outro lado, servirão realmente de orientação para o Ensino Fundamental, quando a mudança essencial não está propriamente nos objetivos, mas na concepção de aprendizagem e de ensino? Penso que, mais que as sínteses, o que orientará o Ensino Fundamental é o que sugeri acima: que se mencionasse, em algum lugar em texto introdutório ao Ensino Fundamental, a diferença de orientação curricular entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, as repercussões dessa diferença nas séries iniciais, a necessidade de que gestores e professores dessas séries conheçam o currículo por experiências da Educação Infantil e busquem formas adequadas de fazer a transição adequada, tanto entre diferentes modos de ensinar quanto, e talvez sobretudo, entre diferentes formas de aprendizagem pelas crianças.

Belo Horizonte, janeiro de 2017

Magda Soares