

Flávia Burdzinski de Souza

**“EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”:
A NATUREZA DA POLÍTICA NACIONAL DE
ALFABETIZAÇÃO (PNA/2019-2022) PARA AS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA**

Passo Fundo

2023



Flávia Burdzinski de Souza

**“EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”:
A NATUREZA DA POLÍTICA NACIONAL DE
ALFABETIZAÇÃO (PNA/2019-2022) PARA AS
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
BRASILEIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, vinculada à linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, sob orientação da professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e da professora Doutora Gabriela Medeiros Nogueira (FURG).

Passo Fundo

2023

CIP – Catalogação na Publicação

S729e Souza, Flávia Burdzinski de
“Eu vejo o futuro repetir o passado” [recurso eletrônico]: a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2020) para as crianças da Educação Infantil brasileira /Flávia Burdzinski de Souza. – 2023.
5 MB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.
Coorientadora: Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2023.

1. Educação e Estado. 2. Educação básica. 3. Educação infantil - Currículos. 4. Professores - Formação. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora. II. Nogueira, Gabriela Medeiros, coorientadora. III. Título.

CDU: 37.014.5

Flávia Burdzinski de Souza

“Eu vejo o futuro repetir o passado”: A natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) para as crianças da Educação Infantil brasileira

A banca examinadora abaixo, APROVA em 03 de julho de 2023, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa de Políticas Educacionais.

Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani - Orientadora
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Gabriela Medeiros Nogueira - Coorientadora
Universidade Federal de Rio Grande - FURG

Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho - Examinadora Externa
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Dra. Denise Maria de Carvalho Lopes - Examinadora Externa
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Dr. Angelo Vitório Cenci - Examinador Interno
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Altair Alberto Fávero - Examinador Interno
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

“*Não preciso do fim para chegar*”, dizia Manoel de Barros.

O fim é só um modo de recordar os inícios, os caminhos, as chegadas.

Aos inícios, quando tudo ainda era um anteprojeto de pesquisa, quando as aulas do Doutorado aconteciam de forma *online*, quando a vida ainda se fazia no isolamento social:

Lavínia, minha filha amada, te agradeço pela vivacidade da infância, por me fazer uma mãe de “orelhas verdes”, por me permitir aprender sempre a ser melhor do que ontem.

Lourenço, meu amor e companheiro, agradeço pelo incentivo constante, por ser meu fã número 1, pela amorosidade e pela paciência que teve comigo e com a Tese que “nasceu”.

Mãe, Vera Roseli, te agradeço pelo cuidado comigo e com a Lavínia, durante as aulas *online*, tu é muito importante para nós três.

Ao professor Otávio Maldaner, pelas lentes de pesquisa conquistadas no meu Mestrado.

Zoraia, minha colega, amiga e comadre, obrigada pela ajuda no anteprojeto de Tese.

Professora Rosimar, te agradeço pela acolhida no PPGEduc.

A Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim/RS, por me permitir realizar tantos encontros, afetos, diálogos e aprendizados com a Pedagogia, e, pela licença concedida para que a Tese fosse desenvolvida.

No meio do caminho, quando a pesquisa e a escrita da Tese precisam começar:

Professora Gabriela, agradeço a tua acolhida na coorientação deste trabalho. Quero que saibas que sou muito grata e feliz por isso!

Ao GEALI, em especial as colegas Carmen e Alessandra, pelos olhares externos ao texto, pela escuta dos *podcast* em forma de áudios, na tentativa de alinhar as proposições da Tese!

Professores Angelo e Claudio e professora Cleci, obrigada pelas aulas sobre pesquisa e formação humana, saibam que elas foram muito importantes para tomar consciência política e social sobre a minha formação pedagógica.

Professor Telmo e Altair e Professora Rosimar, colegas Dani, Camila, Estela e Ana Paula, agradeço vocês pelas discussões sobre neoliberalismo e políticas educacionais, mantidas na linha 3 ao longo desses dois últimos anos.

Aos colegas da Turma de 2020, em especial ao Márcio, meu parceiro de filosofias e publicações, teu aguçado humor nos diálogos sobre a qualificação da Tese, foram essenciais.

Carina e Thiago, dialogar com vocês sobre epistemologia foi um exercício de aprendizado, obrigada!

Escola de Educação Infantil Toquinho de Gente e Colégio Marista Medianeira, em especial as professoras Bruna e Cláudia, obrigada pela rede de apoio nos cuidados com a Lavínia.

Ao fim desta Tese, que ousa em chegar, quando a gente escolhe terminar, para novas aventuras encarar:

À banca “examinadora”, que eu prefiro nomear como mediadora da pesquisa: Angela, Denise, Altair e Angelo, agradeço vocês pelas contribuições para a qualificação da escrita desta Tese, os apontamentos foram essenciais para compor o findar do trabalho.

A colega Elise, obrigada pela escuta, pelos diálogos e conselhos, aprendo muito contigo.

Claudia, minha comadre, obrigada pela interpretação linda da música de Elis Regina, que me inspirou nas considerações finais da Tese.

As crianças, professoras e equipe diretiva da EMEI São Cristóvão, EMEI Copas Verdes e do Colégio Marista Medianeira, pela aprendizagem desses últimos tempos sobre leitura e escrita.

A revisora deste texto, obrigada Renata, pelo teu competente trabalho.

A Liah, pelo abstract e pelos papos amigos, acolhedores e coloridos como os seus cabelos.

À minha família e amigos que fazem os meus dias mais felizes e fortalecidos: Lourenço, Lavínia, Mãe, Vó Lourdes, Dido, Verônica, Dinda, Lulu, Denise, Stella, Sully, Valéria, Aline, Jasi, Zo, muito obrigada!

Dedico este trabalho a todas as mulheres pesquisadoras que, antes de mim, lutaram e militaram por uma educação mais ética e respeitosa com as crianças!

Tese, do latim: *thēsis, is*, argumento, proposição.

Do dicionário: substantivo feminino. Obra que se apresenta para obter título de Doutorado.

A Tese é esta obra que você conhece agora. Apresentada por uma mulher, mãe, professora e pesquisadora que milita e atua em defesa dos direitos das crianças.

A Tese é esse texto que ao final, ainda parece tão incompleto, tão falho, como parecem ser todas as políticas públicas para as crianças, depois de tanto estudar e “esperançar” um mundo melhor.

A Tese é uma obra política e pedagógica, construída num cenário de ascensão do conservadorismo, da negação da ciência e do anti-intelectualismo no nosso país. Talvez seja por isso, que para alguns, ela possa ser vazia de sentido e de valor.

A Tese é esse texto dispendioso, suado, doloroso, fruto de dias, meses e anos de isolamento social em meio a um cômodo da minha casa, que passou a ser um “escritório” em virtude de uma Pandemia. Uma Pandemia não só sanitária, como foi (e é) a Covid-19, mas sobretudo de individualismo, de competição, de anulação de direitos sociais, de desvalorização da educação pública, de silenciamento das crianças e de naturalização da desigualdade social do nosso país. Por isso a Tese tem muito das discussões virtuais, dos áudios de *WhatsApp*, dos e-mails trocados entre colegas, amigos e amigas. Interações eletrônicas que me fizeram perceber que nada substitui o contato e a interação humana no processo de aprendizagem.

Assim, me faço professora, porque assim como Paulo Freire, gosto de gente, de interações, de diálogo, de olho no olho. Gosto e preciso “esperançar” um amanhã melhor.

E por essas razões que escrevi essa Tese, para que minha voz ecoe e se erga em defesa das crianças. Para que meus argumentos marquem esse tempo. Para que possamos aprender com a história da PNA, entre 2019 e 2022, e, assim, evitar que o futuro “repita o passado”.

Pode ser utópico? Pode! Porém, “no mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (FREIRE, 2013, p. 75), afinal, sou uma Pedagoga de Orelhas Verdes!

(Flávia Burdzinski de Souza, 2023)

DE UM
MENINHO TENHO A
ORELHA

AINDA
E UMA ORELHA-CRIANÇA

QUE ME AJUDA A COMPREENDER
O QUE OS GRANDES NÃO
QUEREM MAIS ENTENDER.
OUÇO A VOZ DE PEDRAS E
PASSARINHOS NUVENS PASSANDO
CASCATAS E RIACHINHOS
DAS CONVERSAS OBSCURAS AO ADULTO
COMPREENDO SEM DIFICULDADE

O SENTIDO OCULTO

FOI O QUE O HOMEM DE



ORELHA VERDE ME DISSE NO
CAMPO DE OVELHAS

COM DARIMÃO, EMEI COPAS VERDES

RESUMO

A partir de um posicionamento epistemológico dialético crítico, esta Tese, inserida no campo das políticas educacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009a; ABRAMOVAY; 1984; 1985; BARBOSA, 2009; CAMPOS, 1979; 2001; 2010; KRAMER, 1982; 1984; 1985; 2003; 2006; 2007; ROSEMBERG, 1992; 2001; 2002; 2003), teve como objetivo geral elaborar uma crítica teórica sobre a natureza da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019-2022) para a Educação Infantil, reafirmando a função sociopolítica e pedagógica da primeira etapa da Educação Básica no compromisso com a garantia dos direitos das crianças. Como problemáticas orientadoras da investigação, foram traçadas as seguintes perguntas: Que concepção de Educação Infantil e de alfabetização as normativas legais, publicações e ações da Política Nacional de Alfabetização (2019–2022) evidenciam? Qual a natureza da proposta para a Educação Infantil expressa na Política Nacional de Alfabetização? O método utilizado no processo de investigação foi o hermenêutico, mediante uma interpretação analítica e criteriosa dos textos dos documentos que instituíram a Política Nacional de Alfabetização no Brasil (FLICKINGER, 2010; DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018; MATOS DE SOUZA, 2022). No que se refere à metodologia, a pesquisa é de natureza básica; quanto à abordagem do problema, é de natureza qualitativa (BAUER; GASKEL, 2000); quanto aos objetivos, é de natureza exploratória; em relação aos procedimentos, é de natureza bibliográfica e documental (CELLARD, 2008; FÁVERO; CENTENARO, 2019). Para compreender a essência do fenômeno estudado, os dados produzidos foram discutidos a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007). Pela complexidade do tema da pesquisa, o referencial teórico tomou como âncora uma perspectiva pluralista, visto que foi necessário recorrer à teorização combinada (MAINARDES, 2018; TONIETTO, 2018), partindo das perspectivas epistemológicas i) histórico-cultural (VIGOTSKI, 2005; 2007; 2018); ii) pós-estruturalista (BALL, 2005; 2020; DARDOT; LAVAL, 2016; 2019; 2021; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; PERONI, 2006; 2018; 2020); e iii) dialético crítica (FREIRE, 1981; 1989; 2011; 2013; 2014; 2021). A partir da pesquisa, foi possível concluir que as atuais políticas educacionais para a Educação Infantil no Brasil, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sua revisão (BRASIL, 2009a), normatizam discursos que tencionam como funções sociopolíticas e pedagógicas inserir as crianças na participação de uma sociedade mais livre, justa e solidária, construindo novas formas de sociabilidade, comprometidas com o rompimento das relações de dominação e opressão. Isso supõe garantir o cuidado e a educação integral das crianças, respeitando seus modos próprios de aprender e desenvolver-se na infância, pela via das interações sociais, das relações dialógicas e da brincadeira. Essa perspectiva de educação concebe a escrita como uma linguagem, como um direito social, como bem cultural da humanidade para a expressão de pensamentos, ideias, sentimentos e imaginação. Concepções como essas são centradas numa compreensão democrática de trabalho, o que destoa da natureza individualista, autoritária e compensatória apresentada pela Política Nacional de Alfabetização, que idealiza a Educação Infantil com a função de preparar as crianças para a alfabetização, antecipando conteúdos do Ensino Fundamental, de modo mecânico e tecnicista. Por conseguinte, conclui-se que a PNA, na condição de política educacional de um governo de extrema-direita, concebe a alfabetização como o ensino de habilidades mecânicas de codificação e decodificação, invisibilizando a criança como sujeito de direitos, participante do processo de aprendizagem, pois se centra em um modelo de criança universal, padronizado e homogêneo, ditado pelos princípios do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Política Nacional de Alfabetização. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Linguagem escrita. Política Educacional

ABSTRACT

From a critical dialectical epistemological standpoint, this doctoral thesis, situated in the field of educational policies for Early Childhood Education (BRAZIL, 2009a; ABRAMOVAY, 1984; 1985; BARBOSA, 2009; CAMPOS, 1979; 2001; 2010; KRAMER, 1982; 1984; 1985; 2003; 2006; 2007; ROSEMBERG, 1992; 2001; 2002; 2003), aimed to develop a theoretical critique of the nature of the National Literacy Policy (PNA/2019-2022) for Early Childhood Education, reaffirming the sociopolitical and pedagogical role of the first stage of Basic Education in guaranteeing children's rights. Guided by the research questions, the following problematic issues were outlined: What conception of Early Childhood Education and literacy do the legal norms, publications, and actions of the National Literacy Policy (2019-2022) reveal? What is the nature of the proposal for Early Childhood Education expressed in the National Literacy Policy? The hermeneutic method was employed in the research process, involving analytical and careful interpretation of the documents that established the National Literacy Policy in Brazil (FLICKINGER, 2010; DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018; MATOS DE SOUZA, 2022). The research is of a basic nature, adopting a qualitative approach (BAUER; GASKEL, 2000). It has exploratory objectives and employs bibliographic and documentary procedures (CELLARD, 2008; FÁVERO; CENTENARO, 2019). To comprehend the essence of the studied phenomenon, the data produced were discussed using Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2007). Given the complexity of the research topic, the theoretical framework drew from a pluralistic perspective, combining the epistemological viewpoints of i) historical-cultural (VYGOTSKY, 2005; 2007; 2018); ii) poststructuralist (BALL, 2005; 2020; DARDOT; LAVAL, 2016; 2019; 2021; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; PERONI, 2006; 2018; 2020); and iii) critical dialectical (FREIRE, 1981; 1989; 2011; 2013; 2014; 2021). The research findings concluded that current educational policies for Early Childhood Education in Brazil, such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and its revision (DCNEI/BRAZIL, 2009), standardize discourses that aim to insert children into the participation of a freer, fairer, and more solidary society, constructing new forms of sociability committed to breaking relations of domination and oppression. This entails ensuring the comprehensive care and education of children, respecting their own ways of learning and developing during childhood through social interactions, dialogical relationships, and play. Based on this premise, writing is conceived as a language, as a social right, as a cultural asset of humanity for the expression of thoughts, ideas, feelings, and imagination. These conceptions are centered on a democratic perspective of work, which contrasts with the individualistic, authoritarian, and compensatory nature presented by the National Literacy Policy, which idealizes Early Childhood Education as a preparation for literacy, anticipating content from primary education, in a mechanical and technical way. Therefore, it is concluded that the PNA, as an educational policy of a far-right government, views literacy as the teaching of mechanical coding and decoding skills, rendering the child invisible as a subject of rights and a participant in the learning process, as it focuses on a model of the universal, standardized, and homogeneous child dictated by the principles of neoliberalism and neoconservatism.

Keyword: Early Childhood Education. National Literacy Policy. National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. Written language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos que foram utilizados como fontes da pesquisa documental	20
Quadro 2 – Exemplo de organização da ATD.....	23
Quadro 3 – Documentos publicados pela COEDI entre 1994 e 1998.....	34
Quadro 4 – Documentos importantes publicados pela COEDI entre 2006 e 2018	39
Quadro 5 – Comparativo de propósitos do PTA nas duas versões de <i>site</i>	73
Quadro 6 – Síntese do compromisso estatal com a educação e a alfabetização presente nas Constituições Federais do período republicano do Brasil	96
Quadro 7 – Resumo dos dados estatísticos apresentados pelas avaliações externas no “Caderno PNA”	99
Quadro 8 – Marcos históricos e normativos citados pela PNA.....	103
Quadro 9 – Sistematização da categoria “Política pública/superação da desigualdade social” construída pela ATD com trechos do “Caderno PNA”	127
Quadro 10 – Sistematização de trechos que abordam o tema da primeira infância, construída pela ATD	142
Quadro 11 – Sistematização de trechos da alfabetização com caráter compensatório, construída pela ATD.....	144
Quadro 12 – Sistematização da categoria “Alfabetização” construída pela ATD com trechos do Decreto 9.765/2019 e do “Caderno PNA”.	157
Quadro 13 – Comparativo entre os componentes essenciais da.....	172
Quadro 14 – Comparativo dos conceitos de desenvolvimento integral para a PNA, LDBEN e DCNEI.....	181

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema dos Programas criados a partir da PNA que envolvem as crianças da Educação Infantil.....	71
Figura 2 – Captura de tela com a primeira versão do conceito da PTA	72
Figura 3 – Captura de tela com a segunda versão do conceito da PTA	73
Figura 4 – Mapa das ações principais do programa “Tempo de Aprender”.....	75
Figura 5 – Exemplos de textos usados para o ensino das letras pelo PTA.....	81
Figura 6 – Captura de tela da aba do <i>site</i> da PNA que explica o “Conta pra Mim”.....	87
Figura 7 – Captura de tela do início do <i>site</i> da PNA com o espaço do “Conta pra Mim”	89
Figura 8 – Tabela com os dados estatísticos do Inaf apresentados no “Caderno PNA”	100
Figura 9 – Teia dos microespaços de relações dos atores da PNA.....	124
Figura 10 – Palavras de cunho neoliberal adotadas pela PNA	130
Figura 11 – Poema “Escova”, de Manoel de Barros, ilustrado por Lavínia Burdzinski Grassel (4 anos).	131
Figura 12 – Exemplos de fichas a serem usadas pela professora no curso Práticas de Alfabetização	149
Figura 13 – Atividades para treinamento motor, disponíveis para <i>download</i> no curso Práticas de Alfabetização	149
Figura 14 – Atividades de isolamento de sons do livro do professor alfabetizador do curso Práticas de Alfabetização.....	164
Figura 15 – Atividades de isolamento de sons do livro do professor alfabetizador do curso Práticas de Alfabetização.....	165
Figura 16 – Sugestões para as atividades de isolamento de sons do livro do professor alfabetizador do curso Práticas de Alfabetização	166
Figura 17 – Sugestões para as atividades de isolamento de sons do livro do professor alfabetizador do curso Práticas de Alfabetização	167
Figura 18 – Fases do desenvolvimento da leitura e da escrita apresentadas no “Caderno PNA”	171
Figura 19 – Níveis de literacia do “Caderno PNA”.....	176
Figura 20 – Texto usado pelo curso Práticas de Alfabetização.....	177
Figura 21 – Atividade de treinamento de caligrafia do curso Práticas de Alfabetização.....	180
Figura 22 – Mini-história de uma escrita da Lavínia, de 4 anos.	186
Figura 23 – Mini-história de uma escrita da Lavínia, de 4 anos e 2 meses.....	205

Figura 24 – Fotografia da minha recordação escolar da Pré-escola	211
Figura 25 – Fotografia de uma das minhas “aulas” na Educação Infantil.....	216

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
ABC	Alfabetização Baseada na Ciência
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVAMEC	Ambiente Virtual do Ministério da Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
COGEI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
CONABE	Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências
CONBALF	Congresso Brasileiro de Alfabetização
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURG	Fundação Universidade do Rio Grande
GEALI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PTA	Programa “Tempo de Aprender”
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SE	Secretaria Executiva
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1	“PROCURANDO AGULHA NUM PALHEIRO”: POR QUE PESQUISAR A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019–2022)?	8
1.1	Método e metodologia da pesquisa	17
2	“SAIBA QUE AINDA ESTÃO ROLANDO OS DADOS”: A NATUREZA DA IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
2.1	A Educação Infantil como um direito da criança: da Constituição Federal de 1988 à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009	28
2.2	Objetivos e funções da Educação Infantil: uma identidade marcada pela garantia dos direitos das crianças	44
2.3	Que histórias contam as políticas públicas para a Educação Infantil a partir de 2016?	53
3	ASPECTOS CENTRAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019–2022)	60
3.1	Conceitos, princípios, objetivos e diretrizes da PNA (2019).....	61
3.2	“Tempo de Aprender” e “Conta pra Mim”: programas da PNA (2019) para as crianças da Educação Infantil	71
3.2.1	<i>Ações e cursos do programa “Tempo de Aprender”</i>	74
3.2.2	<i>Ações do Programa “Conta pra Mim”</i>	86
4	“EU VEJO UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES”: O CARÁTER NEOLIBERAL E NEOCONSERVADOR DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019-2022)	93
4.1	Como surgiu esse “museu de grandes novidades”? A PNA como política educacional de um governo de extrema-direita	94
4.2	Como se instaurou esse “museu de grandes novidades”? O neoliberalismo e o neoconservadorismo na PNA.....	107
5	“TUAS IDEIAS NÃO CORRESPONDEM AOS FATOS”: A NATUREZA SOCIOPOLÍTICA E PEDAGÓGICA DA PNA (2019–2022) PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	134
5.1	A natureza sociopolítica da PNA: indícios de uma Educação Infantil compensatória e preparatória para as crianças	136
5.2	A natureza pedagógica da PNA: indícios de uma alfabetização tecnicista para as crianças.....	156

6	“CORRENDO NA DIREÇÃO CONTRÁRIA”: A CRIANÇA E A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	184
6.1	O compromisso com as crianças nas práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil.....	189
6.2	Interagir e brincar: formas de se apropriar da linguagem escrita na Educação Infantil	196
6.3	“O tempo não para”: a aprendizagem da linguagem escrita como um <i>continuum</i>	203
7	POR QUE “EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”? CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE.....	211
	REFERÊNCIAS	226

1 “PROCURANDO AGULHA NUM PALHEIRO”: POR QUE PESQUISAR A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019–2022)?



A música “O tempo não para”, composta por Agenor de Miranda Araújo Neto (Cazuza) e Arnaldo Pires Brandão em 1988, tinha o objetivo de expor as falácias de um momento muito peculiar vivido pela história brasileira: a retomada do viés democrático. Apesar de a Ditadura Militar ter “findado” três anos antes, o país ainda enfrentava um contexto conservador, assim como a corrupção e a cobiça dos políticos. Hoje, a letra dessa música é usada nesta Tese, do início ao fim da escrita, com o mesmo propósito de denúncia política e de crítica social vividas no país entre 2019 e 2022, nas propostas educativas para as crianças.

A escolha dessa música aconteceu depois de sua menção pela Professora Doutora Mônica Correia Baptista, durante a sessão especial de composição da mesa 10 (BAPTISTA, 2021), da 40ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Quando ouvi sua referência à canção, recordei-me do quanto eu a escutei dentro de casa, quando era criança, e pensei que ela representaria o desconforto de gestar esta pesquisa dentro de um contexto histórico de nova ascensão do conservadorismo, do militarismo e do neoliberalismo no Brasil e no mundo.

A cada leitura que realizava sobre as ações da Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019–2022), sentia-me derrotada, magoada, entristecida — numa piscina “cheia de ratos”, onde as “ideias não correspondem aos fatos” da ciência, da democracia e do respeito às crianças. Assim como os compositores da música, também me constituo como uma pesquisadora correndo “na direção contrária”, procurando “agulha num palheiro”, resistindo e reexistindo a um futuro que quer “repetir o passado”. Então, já que “o tempo não para”, esta Tese tenta registrar um episódio de tempo vivido entre 2019 e 2022, na história da educação brasileira para as crianças da Educação Infantil (EI), o qual talvez só não ganhou mais força por dois motivos: i) a pandemia da Covid-19¹, que tomou conta do mundo em março de 2020 e fez com que muitas ações precisassem ser replanejadas e adiadas pelo Ministério da Educação (MEC); e ii) a troca de governo que ocorreu na Presidência do Brasil em janeiro de 2023, quando Luís Inácio Lula da Silva voltou a presidir o país, retomando uma perspectiva democrática, e, em junho de 2023, por meio do Decreto Presidencial n. 11.556, assina a revogação da PNA.

Aliás, penso que as “grandes novidades” merecem ter destaque nos museus, de forma que possamos aprender a evoluir, e não a regredir com falsas promessas de inovações (que são construídas com releituras do velho, do “mais do mesmo”). Afinal, vamos ao museu para conhecer a história, para poder tomar consciência histórica e cultural do que nos constitui e, a partir disso, interpretar e pensar. Porém, essa consciência muitas vezes não toma caminhos éticos na condução do bem comum, e o tempo, como não pode parar para que a humanidade desenvolva uma reflexão mais profunda, começa a nos mostrar o círculo vicioso do “futuro repetindo o passado”.

Em março de 2020, o Governo Federal lançou a chamada nacional na rede aberta de televisão para que gestores e Secretários de Educação aderissem ao programa “Tempo de Aprender”. O texto do vídeo anunciava: “Eles crescem rápido! Por isso, é preciso aproveitar cada momento do desenvolvimento das crianças. E para que elas sejam alfabetizadas no tempo certo, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, criou o programa ‘Tempo de Aprender’, que vai investir em ações de apoio à alfabetização, com base em evidências

¹ A Covid-19 é uma doença respiratória aguda de elevada taxa de transmissibilidade e mortalidade. Causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, essa infecção respiratória foi descoberta em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan (China), e rapidamente se espalhou pelo mundo. Em 11 de março de 2020, foi declarada a pandemia global pela Organização Mundial da Saúde. Até o final de 2022, mais de 6 milhões de pessoas no mundo perderam suas vidas em virtude dessa doença. O Brasil ocupava a terceira posição no *ranking* mundial, contabilizando mais de 693 mil mortes até o final de 2022. Fontes: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>> e <<https://www.who.int/pt>>.

científicas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020)². Ao ouvir a propaganda, senti-me instigada a descobrir o que estaria por trás daquela narrativa.

O programa “Tempo de Aprender” fazia parte das ações da Política Nacional de Alfabetização (2019–2022), que foi instituída no país por meio do Decreto Presidencial nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Foi a política educacional de maior investimento financeiro e de trabalho, organizada pela extinta Secretaria de Alfabetização (Sealf) do MEC, durante o governo de extrema-direita³ de Jair Bolsonaro. A Sealf foi criada em janeiro de 2019⁴ para conduzir e implementar políticas públicas para a alfabetização no Brasil.

Segundo a redação do Decreto nº 9.765/2019, a PNA (2019–2022) tinha o objetivo de implementar ações e programas baseados em evidências científicas advindas da ciência cognitiva da leitura, com a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a fim de melhorar a qualidade da alfabetização no país e combater o analfabetismo absoluto e o funcional (BRASIL, 2019a; 2019b). Organizado em sete capítulos, o Decreto explica: i) os conceitos centrais da política, ii) seus princípios e objetivos, iii) suas diretrizes, iv) o processo para sua implementação, v) o modo como ocorreria a avaliação, vi) o monitoramento da política, vii) o seu público-alvo (BRASIL, 2019b).

O Parágrafo Único do Art. 6º do Decreto nº 9.765/2019 salienta que o público prioritário favorecido com a PNA (2019–2022) seriam as crianças de 0 a 6 anos (primeira infância), que frequentam a Educação Infantil, assim como os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019b). Contudo, as ações da política se concentraram nas turmas de Pré-Escola (4 e 5 anos) e de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (EF).

A inclusão de ações para a Educação Infantil tinha como intuito fortalecer uma das diretrizes para a implementação da política expressa no inciso I do Art. 5º: “I - priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental”. Tal afirmativa ignorou normativas vigentes no ordenamento educacional brasileiro, por exemplo o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF de 9 anos e recomenda a organização dos três primeiros anos dessa etapa como um “ciclo da infância” destinado a alfabetização e

² O vídeo da propaganda está disponível no Canal do YouTube do MEC, no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=mdqLfseDFn8>> ou na pasta do drive de documentos da tese: <<https://drive.google.com/file/d/1kkCDZeDDdP96UG5hImAroFh0k9RghqrK/view?usp=sharing>>.

³ Segundo os pesquisadores Leandro Pereira Gonçalves e Odilon Caldeira Neto, do “Observatório da extrema direita”, da Universidade Federal de Juiz de Fora, a extrema-direita pode ser definida como um espectro político radical que interrompe a ordem democrática, pois suas reivindicações estão alinhadas com o conservadorismo, o fascismo e o ultranacionalismo, como veremos mais adiante no texto da Tese. Para saber mais leia: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2020/06/04/neofascismo-a-brasileira/>>.

⁴ A Sealf foi criada por meio do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Nos documentos e no *site* do MEC, a sigla da secretaria é apresentada apenas com a letra inicial maiúscula, por isso essa redação será mantida no texto.

letramento (BRASIL, 2010); e o Plano Nacional de Educação (2014–2024), que objetiva alfabetizar as crianças até o 3º ano do EF (BRASIL, 2014).

Além disso, a política se alinha ao discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se organiza para que a alfabetização ocorra até o final do 2º ano (BRASIL, 2018), e à reformulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Em 2019, o SAEB antecipou a avaliação do desempenho com língua portuguesa e matemática para as crianças do 2º ano do EF (antes, essa avaliação era realizada no 3º ano do EF).

A redução do ciclo da infância (BRASIL, 2010) e a aceleração do processo de alfabetização do EF passaram a definir outros objetivos para a Pré-Escola, trazendo a perspectiva preparatória para o processo de alfabetização, mesmo que os documentos curriculares vigentes sinalizassem a não antecipação de conteúdos da etapa seguinte (BRASIL, 2009a; 2009b; 2018). Esse cenário reavivou aspectos históricos – que pareciam ter sido superados – nas discussões do campo da Educação Infantil, como seu caráter compensatório e preparatório para o EF.

Por essa razão, o título da Tese utiliza uma das expressões da música de Cazusa e Brandão (1988), “eu vejo o futuro repetir o passado”, para sinalizar a angústia de ter um país que se intitula democrático, mas que ainda adota ações políticas de um passado que ignorava as crianças como sujeitos históricos e de direitos. Com o estudo inicial sobre essa política, antes mesmo de iniciar meu Doutorado, já percebia que havia um desrespeito, por parte dos princípios evidenciados na PNA, às concepções de criança, infância e Educação Infantil. Esse descompasso evidenciava-se sobretudo no Parecer nº 20/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), e nas 18 páginas do texto que compõe a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI – BRASIL, 2018). Esta última, inclusive, é citada de maneira equivocada nos programas e nas ações que advêm da PNA, ao reforçar um discurso desconexo no modo de conceber a etapa e sua organização curricular. Foram essas percepções que me motivaram a iniciar esta pesquisa.

Como aponta Ângelo Ricardo de Souza (2019, p. 17), as temáticas das pesquisas em políticas educacionais se moldam conforme a própria política do país, “[...] de forma que a atualização dos movimentos políticos coloca pressão sobre os objetos de estudo do campo”. Essa constatação não pode ser diferente na escolha do tema desta Tese, já que, desde 2013, vivemos uma grande crise no contexto político, social, econômico e ético no Brasil, com a ascensão de movimentos ultraconservadores, após o golpe judicial-parlamentar-midiático (FILGUEIRAS; DRUCK, 2020; NOBRE, 2020; 2022). O evento político ocorrido em agosto

de 2016 destituiu Dilma Rousseff (filiada ao PT) do cargo de presidência do Brasil e, consequentemente, empossou o então vice-presidente Michel Temer (filiado ao MDB).

Assim, foi nessa política que, desde março de 2020, passei a procurar o que para muitos poderia ser uma “agulha no palheiro”. Para mim, tratava-se de formas de defesa dos direitos das crianças e das conquistas já alcançadas pela primeira etapa da Educação Básica em políticas anteriores, uma vez que a Educação Infantil entrou nesse cenário como uma etapa que iria colaborar com o sucesso da alfabetização, fazendo parte das ações formativas da PNA. Afinal, como a propaganda do “Tempo de Aprender” enfatizava, “elas crescem rápido” e “é preciso aproveitar cada momento” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020).

A partir da escolha do tema de pesquisa, passei a acompanhar as ações da política, envolvendo-me no estudo e nas discussões sobre a PNA em várias frentes:

I) Matriculei-me nos cursos oferecidos pelo MEC e acompanhei as ações da Política, buscando compreender o que havia de intenções e propósitos para o público-alvo da Educação Infantil;

II) Acompanhei os debates e as proposições do grupo do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, coordenado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que mobilizou um movimento significativo para conter a efetivação de ações da PNA;

III) Passei a participar do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e atuar como membro do Colegiado do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI) e do Fórum Regional de Educação Infantil do Alto Uruguai Gaúcho (FREIAG) na defesa pelos direitos das crianças;

IV) Tenho acompanhado, como associada, as mobilizações de luta e resistência da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), principalmente as discussões realizadas em 2021, no V Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF).

V) Em 2021, vinculei-me como pesquisadora ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI), da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), colaborando no projeto de pesquisa “Desafios da atualidade no campo da alfabetização no Brasil: Política Nacional da Alfabetização e ensino remoto”⁵, coordenado pela Professora Dra. Gabriela Medeiros Nogueira, e, desde 2020, venho desenvolvendo a pesquisa para esta Tese.

⁵ Este projeto de pesquisa está vinculado à pesquisa interinstitucional “Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que envolve 28 instituições de Ensino Superior no país, entre elas, a FURG. O projeto é coordenado pela Professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João del-Rei.

Ademais, a escolha desse tema também envolve meu percurso profissional e minha constituição como Pedagoga e professora do Ensino Superior. Durante alguns anos, fui professora de Educação Infantil (2004–2008) e de primeiro ano do Ensino Fundamental (2009–2014). Atuar como alfabetizadora impulsionou-me a pesquisar, no Mestrado (2010–2012), a alfabetização das crianças e sua relação com a significação conceitual, por meio do trabalho com projetos, a partir de uma perspectiva histórico-cultural⁶. Em fevereiro de 2017, ingressei como professora adjunta na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS, atuando no curso de Pedagogia, via concurso público. Nesse contexto, passei a me dedicar aos estudos e às pesquisas do campo da Educação Infantil, aprofundando minhas leituras dentro de uma perspectiva crítica de educação.

Desse modo, ao planejar o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade de Passo Fundo, para a realização do meu Doutorado, optei por inserir a pesquisa na linha de Políticas Educacionais. Essa decisão se deu não porque o trabalho se referia ao estudo de uma política (ou de uma normativa instituída por meio de Decreto do Governo Federal), mas sim pelo meu posicionamento político como Pesquisadora e Pedagoga. Nesse papel, eu precisava enxergar as manobras e as convergências das políticas públicas ligadas ao núcleo político-ideológico operado pela extrema-direita, que, em 2018, conseguiu eleger Jair Messias Bolsonaro⁷ como Presidente da República (mas que está em ascensão desde 2013 no país).

Ao estudar o cenário político/partidário do país, pude compreender que Bolsonaro, assim como os atores da extrema-direita, representa os desejos das classes dominantes no Brasil, em especial as grandes burguesias, as classes associadas ao imperialismo, os grandes proprietários de terra, a maior parte da classe média e média-alta, a pequena burguesia proprietária, as igrejas evangélicas (na maioria as neopentecostais), além de boa parte de trabalhadores autônomos, informais e precarizados (FILGUEIRAS; DRUCK, 2020; NOBRE, 2020; BARROCO, 2022; STANLEY, 2019). Com relação à educação, os desejos desse grupo se alinham para a apropriação do fundo público, com a privatização, e o apoio às reformas de cunho político econômico-social, as quais, para o neoliberalismo, estagnam a economia brasileira (FILGUEIRAS; DRUCK, 2020).

⁶ Dissertação defendida em junho de 2012, com o título “Significação conceitual na alfabetização escolar: um trabalho com projetos no primeiro ano do Ensino Fundamental”, disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/1841>>.

⁷ Quando eleito, era filiado ao Partido Social Liberal (PSL). Em novembro de 2021, filiou-se ao Partido Liberal (PL).

Marcos Nobre (2020; 2022) também salienta que, além dos evangélicos, Bolsonaro obteve o apoio de outros grupos que estavam excluídos do campo da política, como os militares, os antipetistas, os antissistemas, as forças de segurança pública e privada, os autoritários e os “lavajistas”. Esse último grupo se criou após a operação “Lava Jato”, em 2014, que ficou conhecida como uma grande iniciativa de combate à corrupção e à lavagem de dinheiro no país. Desse modo, não é de se estranhar que 12% dos eleitores de Bolsonaro, em 2018, identificassem-se com seu núcleo autoritário, e 20% ficaram com ele pela oportunidade de sair do anonimato e de propor uma aliança tática, como os evangélicos, que poderiam “dar o troco” a um sistema que lhes oprimiu durante anos, visto que não tinham tantas representações no poder (NOBRE, 2020). O mesmo aconteceu com os militares, em especial com as Forças Armadas, que queriam recuperar seu papel de destaque perdido com a redemocratização do país. Nesse cenário, os militares de pequeno escalão viram uma oportunidade de contestar seu lugar de pouco prestígio (FILGUEIRAS; DRUCK, 2020; NOBRE, 2020; 2022).

A compreensão desse cenário político permitiu-me enxergar as ideologias por trás das ações formativas e das alianças criadas na PNA (2019–2022) pela extrema-direita brasileira, que destoam totalmente daquilo que eu acredito como proposta para a educação pública e para o processo formativo das crianças brasileiras. Por isso, ressalto, desde o início desta Tese, que não temos conhecimento científico neutro ou homogêneo no campo das Ciências Humanas, visto que somos seres políticos e nos posicionamos constantemente perante as escolhas realizadas no mundo, o que não poderia ser diferente neste texto.

Com os estudos na linha de Políticas Educacionais, tive a oportunidade de ler a Tese da colega Carina Tonieto, intitulada “Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010–2012”⁸. Esse texto apresenta uma temática que permite tomar consciência das fragilidades epistemológicas que ainda se apresentam nas teses, principalmente pelo fato de os pesquisadores não anunciarem suas escolhas, ou seja, não deixarem explícitos ao leitor seu posicionamento e sua perspectiva epistemológica, e não estabelecerem uma articulação entre os elementos teóricos e metodológicos (TONIETTO, 2018).

Ao tomar consciência dessas fragilidades, um dos desafios percebidos no percurso do Doutorado esteve centrado em evitar que este trabalho (e, ao mesmo tempo, minha trajetória como pesquisadora) fosse neutro, nulo ou implícito.

Isso posto, é importante salientar que esta Tese segue um *posicionamento epistemológico dialético crítico*, advindo do meu espaço e tempo enquanto sujeito político, no

⁸ Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1487?mode=full>>.

papel de pesquisadora pensante, consciente, curiosa, dialógica, comprometida. Esse posicionamento também tem relação com o lugar que ocupo como professora no Ensino Superior no curso de Pedagogia, que milita por uma educação ética e democrática com as crianças. Compreendo que minha consciência histórica, cultural e política mostra que não somente estou no mundo, mas estou *com* o mundo e *com os outros*. Por isso, sem neutralidades, assumo a leitura do fenômeno educativo pesquisado nesta Tese ancorando-me, assim como Paulo Freire (2013), na obra “Pedagogia da Autonomia”.

Ao explicitar minha posição epistemologicamente, mostro que estar no/com o mundo é fazer história, sonhar, filosofar, cuidar da terra, aprender, ensinar, fazer ciência, fazer política. Não posso ser professora universitária, pesquisadora, mãe e mulher sem uma definição, sem tomar uma posição. Isso exige escolhas, por isso sou uma professora “[...] a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura [...], contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais” (FREIRE, 2013, p. 100).

Desse modo, esse posicionamento epistemológico dialético crítico atravessa toda a escrita deste trabalho, intensificando-se nas questões de reflexão que emergiram do estudo, nas afirmativas que fui construindo, nos argumentos propostos, nos títulos, enfim, no estilo de escrita que adoto para defender a tese.

Tanto a delimitação do tema quanto o problema de pesquisa são definições que resultam de uma compreensão orientada teoricamente. Por isso, não há como iniciar esta Tese sem levar em consideração as escolhas de leitura que venho priorizando na minha trajetória formativa, bem como aquelas que me foram apresentadas durante o Doutorado.

Além disso, são escolhas que têm proximidade com a perspectiva epistemológica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que salientam uma abordagem sociointeracionista na condução da organização pedagógica e curricular da Educação Infantil. Essa abordagem é nítida quando a criança é conceituada como sujeito histórico e de direitos, que aprende por meio das brincadeiras e relações que estabelece com a cultura (BRASIL, 2009a; 2009b).

Assim, saliento:

I) Para discutir o campo das políticas e do currículo da Educação Infantil assumindo as normativas do texto do Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), tomo como base as contribuições teóricas de pesquisadoras como Fúlvia Rosenberg (1992; 2001; 2002; 2003; 2014); Maria Carmen Barbosa (2009); Maria Malta Campos (1979; 1986; 2001; 2010); Miriam Abramovay (1984;

1985); Sonia Kramer (1982; 1984; 2003; 2006; 2007); entre outras autoras que se sustentam na mesma perspectiva epistemológica das Diretrizes (a *sociointeracionista*), que hoje é basilar para os estudos de uma Pedagogia da Infância.

II) Para problematizar a linguagem escrita e sua natureza social do conhecimento, assumo a *perspectiva epistemológica histórico-cultural*, com base vigotskiana. É a partir dos estudos de Lev S. Vigotski (2005; 2007; 2018) e Smolka (2012) que venho, desde o Mestrado, compreendendo o processo de aprendizagem e apropriação da linguagem escrita pelas crianças, principalmente ao reconhecer a natureza social e cultural do conhecimento e do desenvolvimento humano e o processo discursivo do ato de escrever. Além disso, essa perspectiva também é assumida pelas DCNEI e sua revisão, ao enfatizar que a linguagem verbal (oral e escrita) é um bem cultural da humanidade que deve ser garantido às crianças (Brasil, 2009a).

III) Para refletir sobre as políticas públicas e a influência do neoliberalismo na educação, utilizo principalmente o aporte teórico da *perspectiva pós-estruturalista*, com as contribuições de Stephen Ball (2005; 2020), Pierre Dardot e Christian Laval (2016; 2019; 2021); Gunilla Dahlberg; Peter Moss; Alan Pence (2019) e Vera Peroni (2006; 2018; 2020).

IV) Por fim, para pensar o fenômeno educativo e a natureza sociopolítica e pedagógica da alfabetização, apoio-me na *perspectiva dialético-crítica* freireana (FREIRE, 1981; 1989; 2011; 2013; 2014; 2021). Apesar de ter consciência de que Paulo Freire é um autor clássico na Educação, que faz uma articulação com diferentes perspectivas epistemológicas, devido ao seu posicionamento político, entendo que essa perspectiva é o que hoje representa, para mim, a sua vertente teórica mais fundante.

Como se pode observar, pela complexidade da política pesquisada, foi necessário recorrer à estratégia da teorização combinada. Isso significa que lanço mão de autores que podem ser classificados dentro de perspectivas diversas, o que de certa forma caracteriza uma *perspectiva pluralista*. Entendo que tal perspectiva faz uso consciente, crítico, reflexivo e articulado de ideias que advêm de diferentes teorias, por isso ela não pode ser confundida com o ecletismo, uma vez que as escolhas não foram feitas de maneira aleatória e sem rigor (MAINARDES, 2018; TONIETTO, 2018).

Nesse contexto, o problema de pesquisa foi expresso pelas seguintes questões: que concepção de Educação Infantil e de alfabetização as normativas legais, publicações e ações da Política Nacional de Alfabetização (2019–2022) evidenciam? Qual a natureza da proposta para a Educação Infantil brasileira expressa nessa Política?

Assim, o *objetivo geral desta Tese* consiste em elaborar uma crítica teórica sobre a natureza da Política Nacional de Alfabetização (2019–2022) para a Educação Infantil, reafirmando a função sociopolítica e pedagógica da primeira etapa da Educação Básica no compromisso com a garantia dos direitos das crianças. Para o alcance desse propósito, tracei os seguintes *objetivos específicos*:

I) Contextualizar os avanços e as conquistas referentes à natureza da identidade da Educação Infantil no campo das políticas públicas;

II) Investigar os propósitos que levaram à inserção da Educação Infantil na Política Nacional de Alfabetização (2019–2022);

III) Apresentar o contexto de elaboração, bem como os sujeitos envolvidos nas ações da Política Nacional de Alfabetização (2019–2022), situando a presença do neoliberalismo e do neoconservadorismo na educação das crianças;

IV) Compreender as concepções de alfabetização e de Educação Infantil presentes nas normativas, publicações e ações que instituem a Política Nacional de Alfabetização;

V) Confrontar a natureza sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, a partir dos objetivos e das funções expressas na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no contexto da Política Nacional de Alfabetização (2019–2022);

VI) Reafirmar a concepção de criança e de linguagem escrita que sustenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e sua revisão.

1.1 Método e metodologia da pesquisa

Para responder às questões de pesquisa e desenvolver o objetivo geral na elaboração de uma crítica teórica sobre a natureza da PNA para a EI empreguei o *método hermenêutico*, uma vez que realizei uma interpretação analítica criteriosa dos textos das normativas e dos documentos que instituem a PNA, a fim de compreender efetivamente como seus objetivos, suas diretrizes e ações de implementação enunciam modos de conceber a Educação Infantil e a alfabetização das crianças, em discordância daquilo que é definido pelas DCNEI e sua revisão (BRASIL, 2009a). Assim, a hermenêutica é usada não como um método de racionalidade técnica ou positivista, mas como uma postura investigativa e interpretativa do fenômeno pesquisado, uma vez que, por meio dela, tive a possibilidade de compreender a linguagem dos documentos investigados (MATOS DE SOUZA, 2022).

A partir dos estudos de Flickinger (2010), Dalbosco, Santa e Baroni (2018) e Matos de Souza (2022), compreendo que a hermenêutica, como postura investigativa, possibilita

“mergulhar” no fenômeno educacional. Além de “escutar” o que o texto tem a dizer, é possível estabelecer um diálogo mais efetivo com a história e a linguagem usada, levantando outras questões de pesquisa por meio da relação de entrega entre o texto e a pesquisadora. Isso implica, de certa forma, uma inserção ontológica de quem pesquisa dentro do contexto temático do fenômeno investigado, estabelecendo um diálogo vivo, recursivo, relacional, reflexivo e crítico.

No que se refere à metodologia, a pesquisa tem como propósito adotar uma natureza básica e, em relação às problemáticas de pesquisa, pauta-se em uma abordagem qualitativa (BAUER; GASKEL, 2000). Quanto aos objetivos, constitui-se como exploratória; já em relação aos procedimentos, foi realizada por meio da pesquisa bibliográfica e documental, que foram organizadas em dois momentos: i) revisão bibliográfica em obras e artigos que dialogam com a temática da pesquisa e com minhas perspectivas epistemológicas; e ii) pesquisa documental sobre as normativas legais, publicações e ações que instituíram a PNA (2019–2022) no Brasil (CELLARD, 2008; FÁVERO; CENTENARO, 2019).

A partir da revisão bibliográfica, o referencial teórico da pesquisa também foi sendo definido. Assim, para selecionar os autores que iriam compor o quadro de investigação bibliográfica do primeiro momento do estudo, realizei uma busca na produção científica de livros, artigos, teses e dissertações que contemplavam as seguintes temáticas: Políticas da Educação Infantil; Leitura e escrita na Educação Infantil; Política Nacional de Alfabetização. Na sequência, verifiquei quais os pesquisadores e autores clássicos que sustentam os temas envolvidos nesta pesquisa e que se inseriram nas perspectivas epistemológicas adotadas na Tese.

O segundo momento foi dedicado ao desenvolvimento da pesquisa documental, em que investiguei os documentos públicos (de livre acesso) que instituíram a PNA (2019–2022), principalmente seus atos normativos e suas publicações. Esta pesquisa também teve inspiração nos escritos sobre a análise/pesquisa documental, de André Cellard (2008) e Fávero e Centenaro (2019).

Conforme salientam Fávero e Centenaro (2019, p. 183), a pesquisa documental “[...] como um procedimento metodológico que se utiliza de técnicas e instrumentos para apreensão, compreensão e análise de documentos, é de grande valia para as investigações em políticas educacionais”. Porém, usar documentos como fonte de pesquisa é um desafio para o campo da educação, principalmente pela multiplicidade de fontes documentais existentes, “[...] cuja variedade não se compara à informação que elas contêm” (CELLARD, 2008, p. 298). Em outras palavras, dentro do campo das políticas educacionais, é preciso lucidez e percepção aguçada para poder ir além dos elementos textuais, da aparência dos textos e do exame superficial de

seus conceitos, pois as fontes documentais possuem muito mais discursos do que os ditos em forma de texto: há também os “[...] não ditos, ou seja, aquilo que é silenciado num documento ou fonte”, os quais poderão ter mais importância do que o que foi exposto visivelmente. “Eis aí um grande desafio do documento que se posiciona como algo enredado e complexo: buscar com profundidade o que está dito e o que não está” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 179).

Posto isso, compreendo os textos dos documentos para além da escrita, como tudo aquilo que se revela como discurso, como vestígios da atividade humana que ocorreu na história. Esse aspecto exigiu, desde o início da atividade de pesquisa, um grande esforço de seleção e de invenção para procurar responder o problema de pesquisa (CELLARD, 2008; FÁVERO; CENTENARO, 2019), uma vez que:

O conhecimento presente na documentação de política educacional não está fornecido de antemão, muito pelo contrário, o conhecimento é construído a partir da organização e da ordenação dos elementos fornecidos pelas evidências empíricas. O posicionamento do sujeito pesquisador é essencial para a produção de conhecimento sobre o tema pesquisado (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 177).

Desse modo, para que não houvesse uma precipitação na seleção dos documentos, que me impedisse de “capturar” as origens, influências e tendências, os ditos e não ditos (FÁVERO; CENTENARO, 2019) do movimento histórico de formulação e produção dos textos da PNA, utilizei as cinco dimensões da “análise preliminar” documental, proposta por Cellard (2008): i) o contexto; ii) o autor ou os autores; iii) a autenticidade e a confiabilidade do texto; iv) a natureza do texto; e v) os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Essas dimensões são explicadas na sequência:

I) O contexto: inicialmente, realizei o levantamento de todos os documentos públicos que o Ministério da Educação e a extinta Secretaria de Alfabetização estavam produzindo desde 2019 até o final de 2022, com foco em conhecer a conjuntura social, histórica, cultural, econômica e política que propiciou essas produções e que instituiu a PNA no país (CELLARD, 2008).

II) O autor ou os autores: como pontua Cellard (2008, p. 300): “Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever”. Desse modo, durante o levantamento inicial, os documentos também foram me ajudando a mapear os autores envolvidos na PNA: o Presidente da República, os Secretários de Educação do MEC; o Secretário de Alfabetização do MEC; as pessoas que assumiram cargos de gestão na Secretaria de Alfabetização; profissionais que atuam em universidades brasileiras e estrangeiras e/ou

trabalham para editoras e empresas educacionais de entidades privadas. Elucidar essas identidades permitiu avaliar melhor a legitimidade dos textos e entender o contexto de formulação da política, tirando o foco do Estado e compreendendo as perspectivas teóricas e ideológicas dos atores sociais envolvidos (CELLARD, 2008).

III e IV) A autenticidade e a confiabilidade do texto e a natureza do texto: nessas dimensões, utilizei documentos que estavam disponíveis no Diário Oficial da União, no *site* do MEC e no *site* da PNA, por acreditar na autenticidade das fontes (produzidas por um órgão público), pela sua natureza normativa e pela qualidade da mensagem dos textos que instituíram a política.

V) Os conceitos-chave e a lógica interna do texto: a leitura dos documentos disponibilizados pelo MEC no *site* da PNA e os atos normativos publicados no Diário Oficial da União permitiram perceber os conceitos-chave envolvidos na política, construindo a lógica interna dos textos (CELLARD, 2008). Desse modo, foi possível selecionar os documentos em que os aspectos-chave apareceram com maior recorrência.

Após essa classificação preliminar, identificado o contexto da conjuntura documental que instituiu a PNA, passei a organizar uma seleção de fontes principais (que constituíram o foco de análise) e uma seleção de fontes “secundárias” (que foram usadas para complementar e explicar as anteriores), conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos que foram utilizados como fontes da pesquisa documental

FONTES	ANO	DOCUMENTO
PRIMÁRIAS	2019	Decreto Presidencial nº 9.765, de 11 de abril de 2019 – Institui a Política Nacional de Alfabetização
	2019	Caderno PNA – Política Nacional de Alfabetização
SECUNDÁRIAS	2019–2022	<i>Site</i> da PNA - https://alfabetizacao.mec.gov.br/
	2019	“Relatório final alfabetização infantil: os novos caminhos” – 3ª edição revisada
	2019	Portaria nº 1.461, de 15 de agosto de 2019 – Nomeia os doze especialistas para a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE)
	2020	Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 - Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal
	2022	Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização (2019–2022)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Então, para compor a seleção primária, optei por dar ênfase a dois documentos: i) o Decreto Presidencial nº 9.765/2019, por instituir a política e ter um caráter de norma; e ii) o “Caderno PNA”, uma publicação do MEC nomeada pelos profissionais que atuavam na Secretaria de Alfabetização, em 2019, como um guia explicativo da política.

As fontes secundárias derivam do Diário Oficial da União, no qual foram publicados os atos normativos e as Portarias, e do *site* da PNA⁹, organizado pelo Ministério da Educação para divulgar as ações de alfabetização no país. Todo o material do *site* foi usado como fonte de informações e estudo documental da pesquisa. Nele foi possível encontrar publicações, vídeos, notícias, fichas didáticas para *download*, *links* para acessar os atos normativos, *links* para acessar os cursos, depoimentos de especialistas das áreas da psicologia e neurociência, entre outros documentos que possibilitaram compreender as fontes primárias da pesquisa documental.

Como o *site* é uma fonte instável, que pode ser modificada ou removida da *web* a qualquer momento, resolvi realizar o salvamento das principais abas e dos materiais disponíveis, organizando essa produção em uma pasta na nuvem, na plataforma Google Drive¹⁰. Desse modo, sempre que alguma referência fizer menção a um documento ou trecho do *site* em que o *link* não estiver mais disponível, o leitor poderá conferir a fonte nessa pasta virtual.

O *site* da política também conta com uma aba chamada “Biblioteca da alfabetização”¹¹. Nela é possível encontrar, além das publicações e de documentos ligados às ações dos Programas “Tempo de Aprender”, “Conta Pra Mim” e “Brasil Alfabetizado”, três fontes documentais da pesquisa: i) o “Caderno PNA”; ii) o “Relatório final alfabetização infantil: os novos caminhos”; e iii) o “Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização (2019–2022)”¹². Esse último documento foi desenvolvido pelo MEC e assinado por Fábio de Barros Correia Gomes Filho (Secretário de Alfabetização de 13 a 31 de dezembro de 2022) e Wiliam Ferreira da Cunha (Diretor de Alfabetização Baseada em Evidências), em 30 de dezembro de 2022. Em 206 páginas, são apresentadas as descrições de todas as ações desenvolvidas pela Secretaria de Alfabetização ao longo de seus quatro anos de existência. Além disso, o relatório explica alguns conceitos, retoma notícias midiáticas, traz depoimentos de professores que participaram dos cursos e apresenta dados financeiros de alguns de seus programas. Esses dados permitiram compreender o objetivo de algumas ações que impactaram diretamente a Educação Infantil, por isso foram inseridos como fonte documental (MEC, 2022).

Com o *corpus* da pesquisa bibliográfica e documental definido, a produção e a discussão dos dados foram desenvolvidas a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme os

⁹ Disponível em: <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/>>.

¹⁰ A pasta pública pode ser acessada em: <<https://drive.google.com/drive/folders/1CL7dpY7uHLuCGVSnSKe8XqJw9vp1pLk8?usp=sharing>>.

¹¹ Até maio de 2022 essa aba se chamava “Publicações”.

¹² Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_sealf_2019_2022.pdf> ou <https://drive.google.com/file/d/1zdwl1vLBvYvtmGwX5F8CinkN5H1bocAK/view?usp=share_link>.

estudos de Moraes e Galiazzi (2007). A ATD se constitui como uma ferramenta analítica que circula entre a Análise de Conteúdo (que tem foco na metodologia, no modo como vai ser desenvolvida a pesquisa) e a Análise do Discurso (que tem foco numa teoria de base para analisar a densidade conceitual da linguagem empregada nos textos, como a teoria foucaultiana e a bakhtiniana). O foco da ATD está em compreender o fenômeno em análise; logo, sua dinâmica é mais ontológica, ou seja, tem o objetivo de compreender a essência da existência do fenômeno estudado (MORAES; GALIAZZI, 2007), como a postura interpretativa hermenêutica.

Nesse sentido, a ATD foi escolhida pelos seguintes motivos:

I) Atua com um conjunto de significados dos textos, com os discursos que estão por trás deles, que, além de serem lidos, podem ser descritos e interpretados a partir do conhecimento e da teoria prévia e emergente (perspectiva epistemológica) que me constitui como pesquisadora (MORAES; GALIAZZI, 2007).

II) É uma metodologia aberta, que possibilita (re)construir o caminho da pesquisa de modo original e aberto, ao ir e vir, começar e recomeçar, aproximar e distanciar, num processo recursivo continuado de análise textual que tem como objetivo a compreensão de fenômenos (MORAES; GALIAZZI, 2007).

III) Torna o pesquisador parte do processo, sem neutralidade ou objetividade do tipo positivista e mais próxima de um posicionamento dialético crítico e da minha postura investigativa hermenêutica (MORAES; GALIAZZI, 2007).

IV) Já tinha familiaridade com essa ferramenta analítica, a qual tenho utilizado em diversas pesquisas desde o Mestrado (concluído em 2012).

A partir das ideias de Moraes e Galiazzi (2017), três etapas constituem o ciclo construtivo da ATD: unitarização, categorização e metatexto. Assim, inicialmente a unitarização é resultado da seleção de unidades de significado, de fragmentos de textos, que se enquadram no campo teórico de referência principal do tema pesquisado. Esse processo parte da premissa de “desmontar” os textos, ou seja, de realizar uma leitura cuidadosa, a fim de interpretar, isolar e selecionar as ideias que vão constituir a temática de pesquisa.

A categorização se constitui como segunda etapa por possibilitar o estabelecimento de relações entre a unitarização por meio do processo de construção de categorias, que servem para a elaboração da terceira etapa. As categorias podem ser construídas *a priori* e/ou no decorrer do processo de ATD, pois vão surgindo para demonstrar aquilo que está latente no texto.

Por fim, na terceira etapa, o metatexto é elaborado com base nos sentidos e significados que vão sendo construídos nas outras etapas, em que se expressa com clareza a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao tema pesquisado. Os metatextos podem ser construídos de maneira mais descritiva, mantendo-se fiel às ideias da unitarização, ou mais interpretativos, em que as ideias do autor são mais evidentes, por meio de argumentos e teses secundárias que vão dando sentido à tese principal do trabalho (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Para exemplificar esse processo, apresento no Quadro 2 uma amostra que representa como desenvolvi esse processo.

Quadro 2 – Exemplo de organização da ATD

IDENTIFICAÇÃO	UNITARIZAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO	METATEXTO
<p>FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 11-20.</p>	<p>“[...] a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (p. 13).</p>	<p>Alfabetização</p>	<p>Portanto, pensar nisso é acima de tudo um ato político — não tem somente relação com algo linguístico, pedagógico, metodológico, etc. No Brasil, é recente a preocupação com essa mudança social, as primeiras manifestações em nível de Estado sempre estiveram ligadas a interesses políticos. Para isso, basta examinar as Constituições Federais e o que elas falavam sobre alfabetização.</p>
<p>BRASIL. Atos do Poder Executivo. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 abr. 2019b. Seção 1-extra, p. 15.</p>	<p>“Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal”</p>	<p>PNA</p>	<p>O Art. 1º do Decreto, além de abordar a finalidade da PNA em melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional, com a promoção da alfabetização baseada em evidências, salienta que isso acontecerá na esfera das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e da educação não formal, com a colaboração entre a União e Estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2019b).</p>

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir da ATD, para estruturar o texto, elaborei proposições em forma de frases afirmativas que organizaram a escrita, por meio do agrupamento das categorias, que foram compondo o título dos capítulos e dos subcapítulos da Tese. As proposições compõem as teses secundárias defendidas neste trabalho — o que não significa que não existam outras — e que,

neste momento, conseguem desenvolver as problemáticas e os objetivos da pesquisa e construir as argumentações da tese principal.

Tese: A Política Nacional de Alfabetização (2019-2022), alinhada aos princípios do neoliberalismo e do neoconservadorismo, desconsidera a criança como sujeito histórico e de direitos, participante do processo de aprendizagem, e demonstra uma natureza autoritária, individualista e compensatória, ao conceber a Educação Infantil com a função de preparar as crianças para a alfabetização, antecipando conteúdos do Ensino Fundamental de modo mecânico e tecnicista.

Proposições/Teses secundárias que ajudam a construir os argumentos da tese principal:

I) A PNA se constitui como uma política educacional governamental, formulada sem natureza democrática, por um grupo aliado a um governo de extrema-direita, que representa os ideais neoliberais e neoconservadores, valendo-se do mesmo discurso inovador de políticas de países colonizadores e majoritários — defendida no quarto capítulo.

II) A natureza sociopolítica da PNA apresenta propostas de uma educação compensatória para as crianças, colocando a Educação Infantil na função de preparo para o Ensino Fundamental, desconsiderando a natureza democrática do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam como funções e objetivos da etapa — defendida no quinto capítulo.

III) A natureza pedagógica presente na PNA, ao se centrar num modelo de criança universal e homogêneo, por meio de uma abordagem tecnicista para a alfabetização, organiza um ensino individualista, autoritário e conservador, e inviabiliza a criança como sujeito de direitos, participante do processo de aprendizagem — defendida no quinto capítulo.

IV) Os atuais documentos curriculares brasileiros para a Educação Infantil concebem a escrita como uma linguagem, como bem cultural da humanidade para a expressão de pensamentos, ideias, sentimentos e imaginação, um direito das crianças a ser aprendido por meio das interações e das brincadeiras. Essa perspectiva se difere da PNA, que a concebe como o ensino de uma habilidade de codificação, de forma técnica e mecânica — defendida no sexto capítulo.

Portanto, a presente Tese está organizada com mais cinco capítulos, além desta introdução. O segundo capítulo tem o objetivo de contextualizar os avanços e as conquistas das políticas educacionais da Educação Infantil, após a Constituição Federal de 1988. Ao pontuar

a natureza da identidade da etapa, dentro dos pressupostos traçados pela revisão das DCNEI, dada pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009, o capítulo situa os objetivos, as funções e a centralidade da criança na organização curricular, política e pedagógica da Educação Infantil, o que orientou a linha de discussão crítica para o restante do trabalho.

O terceiro capítulo, “Aspectos centrais da Política Nacional de Alfabetização (2019–2022)”, apresenta os conceitos centrais da política, enfatizando o contexto e os sujeitos envolvidos na sua elaboração a partir da pesquisa documental. A finalidade principal foi elucidar ao leitor os princípios, os objetivos e as diretrizes de ações para a Educação Infantil entre os anos de 2019 e 2022, que se desenvolveram basicamente por meio de dois programas: o “Tempo de Aprender” e o “Conta pra Mim”.

Com o objetivo de desenvolver a primeira proposição da Tese, o quarto capítulo, “‘Eu vejo um museu de grandes novidades’: O caráter neoliberal e neoconservador da Política Nacional de Alfabetização (2019–2022)”, discute o conceito de política pública e a presença do neoliberalismo e do neoconservadorismo na educação das crianças desde a Educação Infantil. O objetivo é defender que a PNA não se caracteriza como uma política pública de fato, visto que seus procedimentos de implementação não tiveram ampla discussão social, não cumprem com os princípios e objetivos de políticas educacionais anteriores, e nem materializam a garantia de direitos das crianças. Pelo contrário, buscam a defesa dos interesses de um grupo particular (representante dos ideais neoliberais e neoconservadores), característica que a reduz a uma política governamental e de dominação (HÖFLING, 2001; AZEVEDO, 2004; BALL, 2020).

O quinto capítulo, “‘Tuas ideias não correspondem aos fatos’: a natureza sociopolítica e pedagógica da PNA (2019–2022) para as crianças da Educação Infantil”, tem a finalidade de desenvolver a segunda e a terceira proposições da pesquisa, discutindo os conceitos de alfabetização e Educação Infantil presentes nas normativas, publicações e ações que instituem a PNA. O capítulo traz um contraponto com a natureza política, pedagógica e social da primeira etapa da Educação Básica. Ele revela ainda que as tendências pedagógicas adotadas pela PNA salientam uma natureza compensatória, preparatória e tecnicista, desconsiderando o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam como funções e objetivos dessa etapa. Isso se dá porque a política enfatiza um modelo de criança universal e homogêneo, organizando um ensino autoritário e conservador.

“Correndo na direção contrária” é o sexto capítulo, o qual objetiva desenvolver a quarta proposição da Tese. Ele enfatiza que os atuais documentos curriculares brasileiros para a Educação Infantil, como as DCNEI e a BNCCEI, têm uma concepção de alfabetização e de

escrita muito diferente da racionalidade compensatória, técnica e mecânica da PNA, já que as normativas concebem a escrita como linguagem, como bem cultural da humanidade para a expressão de ideias, sentimentos e imaginação, um direito das crianças a ser aprendido por meio das interações e das brincadeiras. Assim, o capítulo discorre sobre o fato de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve partir da criança e de seu contexto social, de modo que a escrita se torne necessária e relevante à sua atividade cultural. Dessa forma, ela vai aprendendo a função social, comunicativa e representativa que a linguagem escrita possui.

Por fim, as considerações finais salientam que a crítica construída por esta Tese sobre a natureza da PNA não está em ter incluído a Educação Infantil numa política de alfabetização; afinal, é direito das crianças acessar a linguagem verbal (oral e escrita), conforme afirmam as DCNEI. A crítica está no modo de conceber a Educação Infantil de forma preparatória e compensatória, de propor Pedagogia para as crianças pela via tecnicista, na concepção de conhecimento como transmissão de um código que usa estratégias repetitivas e mecânicas de ensino, derivadas dos ideais do behaviorismo, as quais foram usadas na implementação das “evidências científicas” de um único método: o fônico (de maneira autoritária). Portanto, entende-se que essas concepções não dialogam com a natureza democrática das normativas atuais da Educação Infantil.

2 “SAIBA QUE AINDA ESTÃO ROLANDO OS DADOS”: A NATUREZA DA IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O processo educacional, principalmente aquele presente nos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade” (BARBOSA, 2009, p. 12).

A educação como um direito social é pauta de debates em nível mundial desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. No Brasil, esse discurso foi incorporado pela Constituição Federal (CF) de 1988, no Artigo 6º, em conjunto com demais direitos sociais, como saúde, lazer, segurança, proteção à infância, entre outros. A explicitação de tais direitos busca a garantia dos princípios humanos fundamentais para o exercício da cidadania e da dignidade da pessoa (BRASIL, 1988).

A CF dedica a primeira seção do Capítulo III a explicar e organizar a educação nacional, principalmente no que se refere à educação escolar. Pela primeira vez na história do país, a garantia de Creches (para crianças de zero a três anos) e Pré-Escolas (para crianças de quatro a seis anos) passa a ser citada como dever do Estado. A partir dessa “decisão política” (BARBOSA, 2009), nosso país caminha para a construção de legislações e normativas que priorizem a educação das crianças dentro da esfera das políticas educacionais, e não mais da área da assistência social ou da saúde (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001).

Nesse contexto, é importante reconhecer que a natureza da identidade da Educação Infantil foi sendo construída com base no contexto histórico e social de cada época, que vai traçando as definições de legislações e de políticas públicas educacionais, assim como as ações mais pontuais do Governo Federal, principalmente via MEC. Por esse motivo, o título deste capítulo chama a atenção para o fato de que “ainda estão rolando os dados” (ARAÚJO NETO; BRANDÃO, 1988), uma vez que estamos caminhando para a consolidação de uma natureza que respeite a criança como sujeito, de acordo com os princípios éticos, estéticos e políticos que orientam o ordenamento legal.

Ao compreender que o conhecimento histórico sobre o campo da Educação Infantil é importante para que esta pesquisa defina seus pontos de partida e de diálogos, o presente capítulo tem o objetivo de contextualizar os avanços e as conquistas das políticas públicas da Educação Infantil. Busco ressaltar aqui a construção da sua identidade como a primeira etapa da Educação Básica, de organização curricular própria, responsável por cuidar e educar as crianças de maneira integral, colaborando com a formação de uma sociedade livre, justa e solidária (BRASIL, 1988; 2009a; 2009b, 2018). Essas definições, parafraseando Maria

Carmem Barbosa (2009), traçam não somente “o futuro de nossa sociedade”, mas também o presente, uma vez que demandam reivindicações sociais atuais.

2.1 A Educação Infantil como um direito da criança: da Constituição Federal de 1988 à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009

“‘Feliz de você que é uma criança’, ‘Se eu pudesse voltar atrás, se pudesse voltar a ser criança’: essas são algumas das frases com as quais os adultos convidam as crianças a pensarem no futuro. Mas, também, ‘Agora que você é criança pode se divertir, perder tempo, amanhã você vai ter de fazer coisas importantes’. Portanto, uma contínua contradição, um contínuo atentado à necessidade da criança de acreditar no futuro, ao seu desejo de tornar-se adulta” (TONUCCI, 2008, p. 142).

A brincadeira como perda de tempo, a infância como fase de passagem, as “coisas importantes” alcançadas somente na vida adulta (TONUCCI, 2008) são premissas que ainda desenham a Educação Infantil na atualidade. Por que ainda há quem cultive esse pensamento?

A necessidade de preparar a criança para o futuro, por acreditar que a vida adulta é o que importa, foi um dos pressupostos sociais que impulsionaram, com grande força, a escolarização no século XX. Tradicionalmente, a escola moderna foi organizada para que as crianças aprendessem a “pensar no futuro”, fazendo “coisas importantes” para o progresso social, como sinaliza Francesco Tonucci (2008). Dessa maneira, a discussão sobre os processos de escolarização e a garantia à educação das crianças menores de sete anos no Brasil surgiu muito antes da promulgação da CF de 1988. Todavia, foi somente a partir dela que esse tema passou a ser debatido em caráter democrático.

Em 1979, no ensaio “Assistência ao Pré-escolar: uma abordagem crítica”, Maria Malta Campos problematizou o interesse do país em debater o trabalho do pré-escolar como forma de solucionar os males e compensar os déficits educacionais, nutricionais e culturais da população brasileira. Nesse cenário, já era perceptível a crença de que a Pré-Escola preparava o futuro aluno, e a Creche fazia o papel de dar alívio materno para as mães que se inseriam no mercado de trabalho (CAMPOS, 1979). E as crianças? Quem se preocupava (e se preocupa) com elas? Como são incluídas nos debates sobre as políticas públicas? Como participam das decisões sobre seu presente e futuro?

As discussões sobre a garantia de Creches e Pré-Escolas tiveram início na Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, em 1959, em consonância também com outros movimentos políticos, econômicos e sociais, de nível nacional e internacional. Ao longo

das últimas três décadas, essa garantia deixou de ser vista como um favor aos socialmente menos favorecidos para se tornar um debate sobre o direito humano à educação, independentemente de classe social (BRASIL, 2009a). Porém, no plano da materialização dos direitos, ainda nos deparamos com a ausência de iniciativas do Poder Público para incluir a participação das crianças nos debates das políticas.

No propósito político e social brasileiro, para que o direito à educação fosse, aos poucos, conquistado pelas crianças menores de sete anos, além da expansão de pesquisas e estudos na área, foram necessários movimentos de luta. Entre esses movimentos, destacam-se:

I) A expansão dos estudos sobre criança e infância após o século XX, os quais modificaram socialmente o modo de pensar essa fase da vida, dando um destaque para as crianças que antes não existia (KRAMER, 2007);

II) A expansão do pensamento pedagógico moderno, que reforçou o papel da escola como instituição responsável pela formação da “natureza infantil”, de acordo com as exigências da sociedade (BUJES, 2001; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019);

III) O pressuposto de que o fracasso escolar era resultante da falta de preparação das crianças, o que exigia uma compensação das carências antes da escola regular, ficando a cargo da Pré-Escola (CAMPOS, 1979; KRAMER, 1982; 2003; 2006; KRAMER; ABRAMOVAY, 1984; KUHLMANN Jr, 2000; 2015);

IV) A influência das teorias de médicos higienistas e de psicólogos, que passaram a constituir ideias sobre um “desenvolvimento normal”, instruindo condutas educativas para que as crianças fossem educadas dentro dos padrões da normalidade (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019);

V) As mudanças econômicas, políticas e sociais no Brasil, principalmente após os anos de 1940, com a Revolução Industrial, que possibilitou a inserção das mulheres no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a luta social por Creches e Pré-Escolas (BRASIL, 2009a; BUJES, 2001; CAMPOS, 1979; CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001; KUHLMANN Jr, 2015; SARMENTO, 2003).

Nesse contexto, é importante recordar que, apesar da luta para que a educação fosse oferecida de maneira igualitária a todas as crianças de 0 a 6 anos, até hoje as políticas educacionais mostram ações mais pontuais no nível da Pré-Escola. Além disso, a identidade do “atendimento”¹³ sempre foi muito marcada pelas diferenciações de classes sociais (BRASIL,

¹³ Convém destacar que a palavra “atendimento” diverge do meu posicionamento dialético-crítico, uma vez que carrega os ideais mercadológicos do neoliberalismo. Afinal, realmente atendemos crianças na Educação Infantil? O que significa atender? Assim, apesar de eu não corroborar tal palavra, ela será mantida na redação da Tese

2009a; BUJES, 2001). Por exemplo, aos mais pobres, direciona-se a necessidade de cuidar, de modo assistencial, de seu corpo e comportamento, desenvolvendo práticas que disciplinem, silenciem e modelem sua conduta conforme os desejos da sociedade, principalmente a capitalista. Às crianças de classes mais privilegiadas, destina-se uma educação que promova o desenvolvimento intelectual (BUJES, 2001; KUHLMANN Jr, 2015).

Dessa maneira, junto com a expansão da oferta da Educação Infantil, uma espécie de “Pedagogia da submissão” (KUHLMANN Jr, 2015) foi constituindo a natureza do processo educativo das crianças de classes economicamente menos favorecidas, que precisavam ficar longe das ruas e desenvolver comportamentos colaborativos com a ordem e o progresso do país. Conforme salienta Kuhlmann Jr. (2015, p. 167), essa educação “[...] parte de uma concepção preconceituosa de pobreza, e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados”.

Conforme Sonia Kramer (2006, p. 799), as concepções que orientaram a natureza da identidade da Educação Infantil, principalmente na década de 1970, também eram (e continuam sendo) influenciadas “[...] por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa”. Isso fez com que os documentos oficiais do MEC e os pareceres emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (na época chamado de Conselho Federal de Educação) defendessem a ideia de que a “[...] a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar” (KRAMER, 2006, p. 799). Essa premissa reforça até hoje a cultura de que a Educação Infantil seria responsável pela preparação das crianças para o EF, pela via de uma educação compensatória (KRAMER, 1982; 2006; ABRAMOVAY; KRAMER, 1984).

Observo que a Pedagogia da submissão parece ter a mesma concepção de uma educação de cunho compensatório, ou seja, tem o objetivo de reparar e/ou corrigir as supostas “[...] carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares” (KRAMER, 2006, p. 799). Construimos assim uma ideia de que as escolas poderiam ter essa função milagrosa de solucionar os problemas sociais, investindo na educação (concebida como “modelação”) das crianças desde a Creche (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; ABRAMOVAY; KRAMER, 1984), preparando-as para fazer “coisas importantes”, como diria Tonucci (2008). Isso também ganhou impulso com a expansão econômica do país,

quando as políticas educacionais ou as referências bibliográficas citadas fizerem uso dela, pois isso ajuda a demarcar as escolhas políticas de cada texto.

vivida com a era da Revolução Industrial, a qual provocou a necessidade do aumento dos níveis de escolarização das pessoas.

Em contrapartida, para as crianças das classes burguesas, a Educação Infantil foi sendo impulsionada “[...] no diálogo com práticas escolares” (BRASIL, 2009a, p. 01), ou seja, com o intuito de promoção do desenvolvimento intelectual. No entanto, o que muitas vezes ocorria era um mesmo disciplinamento da educação compensatória, mas com a “escolarização precoce” sendo orientadora das práticas educativas. Essa identidade foi sendo construída com base no modelo de escola do EF (BUJES, 2001; KRAMER, 1982; ABRAMOVAY; KRAMER, 1984; KUHLMANN Jr., 2015).

Sem destinação de verbas coerentes pelo Poder Público, essa educação compensatória passou a ser vista como um favor às crianças e às famílias pobres. Como consequência, a baixa qualidade na oferta da educação começou a ser aceita como algo natural, corriqueiro e eventualmente até necessário. Esse fato não é só observado nas instituições educativas, mas também na desigualdade social de outras esferas da vida, como na saúde, na assistência social, no direito (KUHLMANN Jr., 2015; ROSEMBERG, 1992).

É importante salientar que essa premissa sobre a educação das crianças também advém do momento político e social vivido pelo país desde 1964, com a instauração do regime da Ditadura Militar. Nesse período, a doutrina de uma segurança nacional tornou o governo, liderado por militares, um órgão controlador de todas as instâncias da vida social, assumindo uma espécie de proteção nacional, inclusive nos ideais educativos. Apesar da realização de diversas ações na área educativa pelo Poder Público, como a expansão na oferta e criação de escolas, todas elas tinham convicções políticas alinhadas ao controle para a formação de crianças e jovens.

Dentro desse período histórico, em 1974, tivemos a criação do Setor de Educação Pré-Escolar (Sepre), responsável por desenvolver orientações e normativas para as crianças de 4 a 6 anos no MEC, diante de um cenário que apontava a Pré-Escola como uma necessidade. Tomando por base orientações determinadas por órgãos mundiais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Sepre reforçou o caráter compensatório da educação na Pré-Escola, por meio de um modelo nacional de atenção ao pré-escolar (KRAMER, 2006). Essas orientações emitidas em documentos ficaram muito mais na via de um programa ou pacote de diretrizes para as propostas educativas com cunho assistencialista do que na consolidação de políticas públicas, visto que não houve orçamentos específicos para concretizá-las, e a

quantidade de “atendimentos” às crianças não teve crescimento expressivo (CARVALHO, 2015; ROSEMBERG, 1992; KRAMER, 2006).

Em 1975, a Sepre passou a se chamar Coordenação de Educação Pré-Escolar (Codepre) e, logo depois, Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (Coepre). Esse órgão implementou, em 1981, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, com o intuito de expandir a oferta da Pré-Escola a baixos custos, “[...] defendendo uma pré-escola com vagos ‘objetivos em si mesma’, desvinculada da escola de 1º grau” (KRAMER, 2006, p. 801). Para isso, algumas ações da Sepre/Codepre/Coepre eram executadas e coordenadas pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um programa criado em 1967, pelo governo militar, para atuar na alfabetização de jovens e adultos e se opor à política de alfabetização do Plano Nacional de Alfabetização, que adotava uma vertente teórica freireana.

Entre as ações do Mobral destinadas à educação das crianças, duas têm destaque. A primeira é a prestação de “atendimento” pré-escolar para as crianças de 4 a 6 anos, de baixa renda, em condições precárias. Essa ação utilizava espaços ociosos da comunidade (clubes, igrejas, fábricas, galpões, escolas, etc.), para que os “monitores” (como eram chamados os profissionais desse programa), que não possuíam formação específica e nem remuneração adequada, atendessem as crianças utilizando “sucatas” como materiais. Tudo isso era devido ao “[...] baixo investimento público – prática, aliás, corrente quando se trata de política dirigida aos segmentos de menor poder aquisitivo da população” (CARVALHO, 2015, p. 1066). A segunda ação diz respeito à edição da Revista Criança, na época o maior periódico voltado à formação continuada dos monitores do programa e dos profissionais da educação pré-escolar¹⁴. O Mobral foi extinto em 1985, sem apresentar sinais de cumprimento de seus objetivos (CARVALHO, 2015).

Somente com a entrada na década de 1980, a partir da expansão dos debates acadêmicos e dos movimentos sociais, sob a luz das ideias democráticas, foi possível começar a questionar a educação desigual, opressora, compensatória e desqualificada que estava sendo destinada às crianças no Brasil, principalmente após o fim do Regime Militar no país, em 1985, e com a CF de 1988. Esse cenário provocou a materialização dos direitos sociais em políticas públicas, ao mesmo tempo em que “[...] os processos de neoliberalismo, reestruturação produtiva e financeirização redefiniam o papel do Estado para com as políticas sociais, com um diagnóstico de crise fiscal e redução de custos” (FLORES; PERONI, 2018, p. 139).

¹⁴ Para saber mais sobre o assunto, acesse a pesquisa de Carvalho (2015), disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/frKj3RvSwSGXVDf55FM3xfB/?format=pdf&lang=pt>>.

Em 1986, no contexto de discussões da nova Constituição Federal, Campos já alertava para a necessidade de inclusão das crianças de zero a seis anos dentro do novo texto, não só como direito das mulheres, mas sobretudo como direito das crianças (CAMPOS, 1986). As propostas de redação da CF já incorporavam esse discurso social de inclusão das crianças menores de sete anos, com a intenção de prever recursos orçamentários para a proposta. Também é interessante pontuar que já havia no Brasil um movimento para que o ensino de 1º grau (hoje Ensino Fundamental) começasse aos seis anos de idade, garantindo assim a alfabetização das crianças, que ainda era um problema educacional.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco para o início de um Estado democrático (que ainda não se consolidou, já que, como assistimos em rede nacional, o Congresso Federal, o Supremo Tribunal Federal e o Palácio do Planalto chegaram a ser invadidos, em 8 de janeiro de 2023, por milhares de golpistas, bolsonaristas extremistas e ultraconservadores, que não aceitavam o resultado das eleições presidenciais e pediam intervenção militar¹⁵). Foi a partir da CF que tivemos o começo da materialização dos direitos sociais que garantem a execução de políticas públicas.

No que se refere à educação das crianças, além de garantir a Educação Infantil como um direito, o Art. 7º da CF de 1988 trouxe em sua redação que o Estado assegura como um direito social dos trabalhadores, tanto da zona rural quanto urbana, a “[...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas” (BRASIL, 1988). Esse aspecto ainda sinaliza, de certo modo, o cunho assistencialista que tem a educação das crianças, uma vez que se fala na garantia de assistência gratuita, e não se faz nenhuma menção à educação das crianças maiores dentro dos direitos sociais dos trabalhadores.

Assim, a década de 1990 foi marcada por um período de amplo debate e estudo sobre a expansão da Educação Infantil como um direito público e subjetivo das crianças. Em 1990, outra importante política pública foi instituída no país: a Lei nº 8.069/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa Lei representou um enorme avanço na concretização dos princípios que já estavam traçados pela CF, principalmente porque sua redação veio salientar a proteção integral de todas as crianças e adolescentes, sem discriminação social, de sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento ou aprendizagem, ou qualquer outra condição que diferencie as pessoas com

¹⁵ Notícias sobre a invasão golpista: <<https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2023/01/atos-golpistas-os-11-principais-fatos-para-entender-tudo-desde-o-8-de-janeiro.ghtml>>; <<https://theintercept.com/2023/01/10/terrorismo-em-brasilia-e-resultado-de-acao-orquestrada-em-grupos-pro-ditadura/>>; <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/como-os-jornais-do-mundo-noticiaram-os-ataques-terroristas-em-brasilia.phtml>>.

quem convive (BRASIL, 1990). Além disso, o Art. 54 do ECA, em seu inciso IV, salienta como dever do Estado o “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças até os seis anos de idade” (BRASIL, 1990, s.p.).

Em 1992, a Coepre mudou seu nome para Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), nomeação que se mantém até hoje, apesar da mudança da sigla, em 2019, para COGEI¹⁶, com a posse da equipe do ex-presidente de extrema-direita Jair Bolsonaro no MEC. Desde o início da criação da COEDI, o MEC fez uma série de encontros e seminários com a participação de vários segmentos sociais, como universidades, pesquisadores, associações profissionais, partidos políticos, com o objetivo de discutir a definição de políticas para a Educação Infantil (ROSEMBERG, 2003).

Esse movimento deu origem à publicação de documentos importantes para projetar a expansão da oferta de vagas e a melhoria da qualidade da educação para as crianças de zero a seis anos, durante os anos 1990. Tais documentos estão listados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Documentos publicados pela COEDI entre 1994 e 1998

ANO	DOCUMENTO
1994	Política Nacional de Educação Infantil
1994	Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil
1995	Educação Infantil no Brasil: Situação atual
1995	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças
1995	Educação Infantil: Bibliografia anotada
1996	Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil
1998	Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil

Fonte: organizado pela autora (2023).

Os documentos elaborados faziam parte da Política Nacional de Educação Infantil. Em um deles, consta inclusive que já não havia “[...] mais controvérsia sobre a importância da Educação Infantil para a criança, nem sobre a necessidade social desse segmento do processo educativo. Trata-se de um fenômeno mundial e que, no Brasil, também alcança significativa expressão” (BRASIL, 1994, p. 12). Essa afirmação mostra os indícios da globalização e do neoliberalismo na justificativa das políticas da infância, sobretudo pela influência dos organismos internacionais, principalmente após 1995, quando o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹⁷ assumiu o poder. Esse governo passou a usar recursos do Banco Mundial (BM) para o plano das políticas educacionais, condicionando suas ações às regras de

¹⁶ Conforme disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2020/145451-seb-final-ed-1/file>>.

¹⁷ FHC era filiado ao antigo PMDB (hoje MDB) e governou o Brasil de 1º de janeiro de 1995 até 1º de janeiro de 2003.

desenvolvimento econômico, alinhadas às configurações de ordem mundial (ROSEMBERG, 2002; 2003; FLORES; PERONI, 2018).

Por conseguinte, Rosemberg (2002, 2003) destaca que, de 1995 a 1999, durante o governo FHC, a expansão do “atendimento” da Educação Infantil foi muito menor do que nos níveis Fundamental, Médio e Superior, além de haver um aumento de crianças de cinco e seis anos frequentando o EF, de modo que os dados nacionais mostravam uma estagnação de “atendimentos” para o período. A autora salienta que isso se deve a duas frentes do governo: a prioridade de investimentos no Ensino Fundamental e a “[...] retomada da proposta de programas ‘não formais’ a baixo investimento público de EI para crianças pequenas pobres” (ROSEMBERG, 2002, p. 42). Nesse sentido, é possível perceber que o fato de a Educação Infantil ter sido inserida no sistema educacional brasileiro em 1988 não constituiu sinônimo de superação dos inúmeros preconceitos sociais que ainda estão envolvidos na educação das crianças, principalmente das pobres, uma vez que o direito à educação ainda não é universal e carrega concepções históricas distorcidas (KUHLMANN, Jr 2015).

No governo FHC, em 1998, também foram produzidos e divulgados os três volumes do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Um material que orientava a organização curricular da Educação Infantil, em modelo muito semelhante à proposta curricular para o EF: com conteúdos, objetivos e situações didáticas definidas de acordo com as faixas etárias das crianças da Creche e da Pré-Escola. Essa concepção rompeu com os processos de debate sobre a identidade da Educação Infantil, que já haviam sido iniciados na década de 1980, focalizando uma ênfase muito maior no “sujeito escolar” do que no “sujeito criança” (CERISARA, 2007).

O RCNEI veio “[...] acompanhado por um programa de formação patrocinado pelo Governo Federal, denominado ‘Parâmetros em Ação’” (MONÇÃO, GODOY, 2021, p. 46). Esse programa tinha o objetivo de desenvolver formação continuada para os professores, a fim de facilitar a leitura e a implementação do RCNEI e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que haviam sido lançados para o EF.

A pedido do MEC, cerca de 230 especialistas, pesquisadores e profissionais da Educação Infantil elaboraram pareceres críticos com apontamentos de modificações, sugestões e questionamentos sobre a proposta preliminar do RCNEI¹⁸. Mesmo assim, ele teve sua versão final, em outubro de 1998, amplamente divulgada e distribuída pelo território nacional. Nesse mesmo mês, ocorreram dois fatos importantes: a eleição presidencial que reelegeu FHC, e o

¹⁸ Os pareceres deram origem à obra “Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios”, organizada por Faria e Palhares (1999).

afastamento da coordenadora da COEDI, Angela Barreto. Isso explica a aceleração da publicação do RCNEI e o ambiente de discordância na elaboração do documento dentro do MEC.

Diante de um cenário de estagnação e disputas, os movimentos sociais e os intelectuais da área já tinham conseguido, em 1996, incluir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, na Lei nº 9.394, que fixou as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Trata-se de uma lei que levou oito anos para ser aprovada, desde a CF de 1988, e que tratou timidamente da Educação Infantil em apenas três artigos, na segunda seção do Capítulo II.

O Art. 30 da LDBEN salienta que a etapa será oferecida em Creches ou entidades equivalentes para as crianças até os três anos de idade, e em Pré-Escola para as crianças até os cinco anos de idade (BRASIL, 1996). Atualmente, as DCNEI conseguem deixar evidente que esses espaços “[...] possuem um caráter institucional e educacional diverso daquele dos contextos domésticos, dos ditos programas alternativos à educação das crianças de zero a cinco anos de idade, ou da educação não-formal” (BRASIL, 2009a, p. 04). Entretanto, a expressão “entidades equivalentes” soa um tanto artilosa no contexto da Creche, visto que, além de possibilitar a organização de outros arranjos educativos, pode impedir a visibilidade e o financiamento dessa subetapa no contexto das políticas educacionais, tornando-se alvo de ataques de “cavalos de Troia” — aquelas ações que se vestem de um discurso social “bonito” para atacar/dominar a educação pública (ROSEMBERG, 2014).

A inserção das Creches e Pré-Escolas nos sistemas de ensino brasileiros, principalmente nos sistemas municipais, a partir da LDBEN não é uma escolha neutra. É fruto de luta social e política para que o direito à educação seja garantido e oferecido para as crianças. Além disso, todas as instituições começaram a passar por mecanismos de credenciamento, reconhecimento, supervisão e controle social, regulamentado pelos sistemas de ensino, com jornadas de funcionamento diurnas, de forma parcial (mínimo de quatro horas diárias) e/ou integral (mínimo de sete horas diárias) (BRASIL, 1996, 2009a). Esse cenário exigiu a expansão e a reorganização das discussões no campo das políticas educacionais, de modo a contemplar as orientações legais.

Porém, materializar esse preceito sempre foi um desafio, uma vez que a LDBEN sinalizava a garantia de educação gratuita em Creches e Pré-Escolas como dever do Estado, mas as políticas federais ainda não haviam formulado modos de financiamento e investimento na etapa. Como salienta Kramer (2006, p. 801), os direitos das crianças “[...] consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que [existisse], no entanto, dotação orçamentária

que [viabilizasse] a consolidação desses direitos na prática [...]”. Dessa maneira, ainda assistimos a uma ausência de investimento público na Educação Infantil, principalmente na Creche, o que impede a materialização dos direitos das crianças (BRASIL, 2009a; KRAMER, 2003, 2006; ROSEMBERG, 1992). Esse aspecto também sinaliza uma decisão política tomada pelo Estado acerca do futuro (BARBOSA, 2009) e do presente de uma sociedade. Que sociedade queremos manter e/ou construir com a falta de investimento no acolhimento às crianças recém-chegadas ao mundo?

Um exemplo disso é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que ficou em vigência de 1996 a 2006, dispondo de recursos financeiros apenas para o EF. Esse cenário de precarização do investimento público traça, desde o início da oferta, uma expansão da Educação Infantil oferecida em instituições não governamentais e conveniadas (além do oferecimento de programas assistenciais), fortalecendo ainda hoje as parcerias público-privadas para que a Lei seja garantida (ROSEMBERG, 2002; FLORES; PERONI, 2018).

Em 7 de abril de 1999, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução nº 1, instituíram pela primeira vez as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Esse documento tinha como objetivo orientar as instituições e os sistemas de educação sobre a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas a serem implementadas na Educação Infantil do país (BRASIL, 1999).

As DCNEI, apesar de não terem sido amplamente divulgadas, colaboraram para o início do debate sobre a construção da identidade da etapa, pontuando o respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos dentro das propostas pedagógicas. Além disso, fomentam a promoção de práticas de cuidado e educação, que possibilitem às crianças integrarem seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais, visto que são seres completos e indivisíveis (BRASIL, 1999).

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído no país por meio da Lei nº 10.172, com o objetivo de traçar diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades da Educação Básica, a fim de democratizar o acesso e a permanência no ensino público, elevar o índice de escolaridade da população e melhorar a qualidade do ensino. A Educação Infantil foi reforçada como uma etapa primordial, que inaugura a educação da pessoa e constrói as bases da sua personalidade. Logo, o plano previu metas que incluam a expansão do “atendimento”, a qualificação dos profissionais, as melhorias nos padrões de infraestrutura das escolas, a construção de propostas pedagógicas próprias pelas escolas, a garantia de

recursos federais para serem aplicados, o estabelecimento de parâmetros de qualidade para os serviços prestados, entre outros aspectos (BRASIL, 2001).

É importante lembrar que, de 2003 a 2016, o país foi presidido pelo Partido dos Trabalhadores, com Luís Inácio Lula da Silva (2003–2011) e Dilma Rousseff (2011-2016). Deu-se início, então, a pautas mais progressistas no campo da educação, principalmente após o segundo mandato do partido, uma vez que o primeiro quadriênio do governo Lula foi marcado muito mais pela continuidade das políticas educacionais do governo FHC do que por mudanças de rumo na educação (OLIVEIRA, 2009). Conforme Dalila Oliveira (2009), esse cenário pode ser percebido, por exemplo, na priorização dada ao EF na política educacional e na continuidade de políticas compensatórias para o alívio da pobreza no país, a fim de continuar dando suporte para a qualificação ao mercado de trabalho.

Esse dado pode ser observado em duas principais políticas. Inicialmente, na Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que alterou artigos da LDBEN e tornou obrigatório o início do EF aos seis anos de idade, resultando em matrícula indispensável para o ano seguinte (BRASIL, 2005) — ampliação do “atendimento” que já era prevista na redação do PNE de 2001. Complementarmente a isso, a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estendeu a duração do EF para nove anos, dando a estados e municípios o prazo até 2010 para o seu cumprimento (BRASIL, 2006b).

Para muitos pesquisadores, essa nova estrutura representou a possibilidade de ampliar o uso de recursos do FUNDEF, e não a preocupação com a qualidade da educação que seria oferecida para as crianças de seis anos. Afinal, não houve formação adequada, infraestrutura modificada e nem adaptações curriculares que realmente tivessem um acolhimento efetivo com as crianças (CAMPOS, 2010; ARELARO, 2005; ARELARO, JACOMINI, KLEIN, 2011; MONÇÃO, GODOY, 2021). Todavia, cabe salientar que o MEC organizou uma série de publicações e orientações sobre a inclusão das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental, nos anos de 2006 e 2007¹⁹.

Essa mudança também representou a supressão de um ano da Pré-Escola, e a perspectiva de preparação para a etapa seguinte passou a vestir novos contornos. Desse modo, as práticas de atividades dirigidas para a alfabetização na Pré-Escola tomaram, cada vez mais cedo, a ocupação de crianças de três, quatro e cinco anos, contrariando o que as normativas federais já haviam exposto como orientações (MONÇÃO, GODOY, 2021).

¹⁹ Publicações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>>.

Coincidentemente ou não, nesse período histórico, além de todas as legislações e normativas da Educação Infantil passarem a alterar sua abrangência na oferta até os cinco anos e 11 meses de idade, foi possível acompanhar o início da destinação de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica para a Educação Infantil, em 2007. Esse fato representou, à época, o início de uma luta social para que o Estado assumisse sua responsabilidade com o investimento na oferta da educação pública para as crianças desde a Creche, uma vez que inicialmente houve uma exclusão da Creche dessa política.

No início do segundo mandato de Lula, em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como uma política desenvolvida para indicar a qualidade da educação, numa escala métrica que vai de 0 a 10. A partir dos indicadores do IDEB, o MEC passou a oferecer apoio técnico e financeiro para que os municípios com baixo índice de qualidade pudessem receber apoio e melhorar seus índices educacionais (OLIVEIRA, 2009).

Em meio às discussões sobre expansão, oferta, qualidade e avaliação, por intermédio da COEDI, a partir de 2006, as pesquisas e publicações voltam a ganhar expansão no país, a fim de orientar o trabalho pedagógico e o desenvolvimento de políticas para a Educação Infantil, conforme destaque no Quadro 4.

Quadro 4 – Documentos importantes publicados pela COEDI entre 2006 e 2018

ANO	DOCUMENTO
2006/2008	Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil
2006	Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil – Vol. 1 e 2
2008	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação
2009	Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares
2009	Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil
2009	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – 2ª edição
2009	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil
2010	Encarte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2011	Deixa eu falar!
2012	Relatório da Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural
2012	Brinquedos e Brincadeiras nas Creches: Manual de Orientação Pedagógica
2012	Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial
2012	Oferta e Demanda de Educação Infantil no Campo
2013	Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do Inep e IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados
2013	Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento
2014	Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento

2015	Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações – Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil
2015	Diretrizes em ação – Qualidade no dia a dia da Educação Infantil
2015	Avaliação da Educação Infantil a partir da avaliação de contexto
2015	Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas
2018	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil

Fonte: organizado pela autora com base nas informações disponíveis no *site* do MEC (2022).

Em relação à discussão sobre qualidade, que já estava em destaque na política governamental, principalmente no EF, no ano de 2006, o MEC lançou dois documentos importantes: os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Fruto de parcerias e diálogos estabelecidos com pesquisadores e entidades da sociedade civil, esses documentos se tornaram bases para pensar na qualidade dos ambientes das instituições, bem como no desenvolvimento de práticas pedagógicas acolhedoras, respeitosas e inclusivas no interior desses espaços (BRASIL, 2006a). Mais tarde, em 2009, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil se tornaram um instrumento de autoavaliação institucional, ancorados nos preceitos dos Parâmetros, para que os profissionais, a comunidade escolar e as famílias pudessem traçar estratégias de mudanças e planejamento nas escolas (BRASIL, 2009c).

É importante salientar que a busca pela qualidade também estava alinhada à expansão das pesquisas e dos movimentos mundiais (norte-americanos) dos últimos 30 anos, que passaram a desempenhar um papel dominante (quase hegemônico) no nosso modo de pensar, agir e praticar a vida, de forma a alcançar a excelência (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019). Isso também justifica o desejo brasileiro de atingir a qualidade com inúmeras pesquisas, publicações e ações.

No final de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 alterou o Art. 208 da CF, que passou a determinar Educação Básica e obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade. Quatro anos mais tarde, a Emenda trouxe subsídios para a Lei nº 12.796/2013, que alterou e inseriu vários artigos na LDBEN, entre eles, a orientação de que é “[...] dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996).

A obrigatoriedade da Educação Infantil com início aos quatro anos de idade gerou (e ainda gera) muitos debates no meio acadêmico e social. Isso se deu, primeiramente, porque o texto da Emenda nº 59/2009 foi redigido com a finalidade de incidir sobre os recursos destinados à educação, mencionando a “extinção progressiva da Desvinculação de Receitas da União (DRU), que incide sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, de que trata o artigo 212 da Constituição Federal” (ROSEMBERG, 2009 *apud*

MONÇÃO; GODOY, 2021, p. 56). Portanto, a obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos foi inserida de forma indevida na proposta. Em segundo lugar, podemos estar seguindo uma tendência dos países subdesenvolvidos, especialmente da América Latina, que sinalizam políticas de obrigatoriedade aos quatro anos, seguidas de iniciativas que aumentam a oferta da Creche em modelos não formais de educação, uma vez que o Estado não planejou o investimento de maneira ética e responsável (ROSEMBERG, 2009 *apud* MONÇÃO; GODOY, 2021).

Em consequência disso, Campos (2010, p. 12) sinaliza que “[...] a obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade pode significar um forte desestímulo à oferta de vagas em Creches, assim como à melhoria da qualidade daquelas existentes”. Isso pode ser observado pelo não cumprimento da meta 1 do PNE, que, desde 2001, prevê que a oferta em Creche alcance 50% das crianças de 0 a 3 anos. Os últimos dados de 2019 mostram que essa porcentagem ainda não foi alcançada: somente 37% das crianças da faixa etária da Creche são atendidas (MONÇÃO; GODOY, 2021).

Nesse sentido, Rosemberg (2009) salienta:

A sanção da obrigatoriedade não produz o milagre da ampliação democrática e com qualidade da oferta. Especialmente quando não se dispõe de planos que operacionalizem como e para quem serão alocados os recursos. Em nenhum dos textos oficiais encontrei qualquer menção a estratégias, mesmo as mais gerais, que previssem como implementar a obrigatoriedade nos 5.651 municípios no país. Especialmente quando se sabe que, dentre eles, mais de 600 ainda não fizeram a integração no sistema de ensino (*apud* MONÇÃO; GODOY, 2021, p. 57).

A partir do exposto, é possível ver que não há como ter uma associação linear entre a obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos de idade e a universalização da oferta, uma vez que a falta de responsabilidade do Estado no planejamento de recursos e investimentos financeiros da Educação Infantil é histórica. Porém, no que se refere ao investimento em pesquisas para a construção de uma política sólida para a garantia da educação de zero a cinco anos de idade, até 2016, podemos encontrar outro caminho. A parceria da COEDI com universidades e pesquisadores brasileiros, ao longo da sua história, levou o MEC a instituir orientações e ações para a formulação de uma identidade da Educação Infantil desde 1994, conforme exposto no Quadro 3 e no Quadro 4. Mesmo com projetos políticos e curriculares neoliberais em disputa, a área demonstrou, ao longo dos anos, um consenso sobre as

especificidades da infância e uma perspectiva sociointeracionista para a primeira etapa da Educação Básica.

Nesse contexto de parceria, podemos destacar o Projeto de Cooperação Técnica coordenado pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Básica e COEDI, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), iniciado em 2008, com o objetivo de organizar subsídios para a elaboração das orientações curriculares para a Educação Infantil. Com as pesquisas desenvolvidas, foram produzidos três relatórios, que posteriormente deram origem ao documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares” (BARBOSA, 2009).

As pesquisas desse projeto, bem como a participação de vários atores sociais²⁰ em audiências públicas de debate sobre a identidade curricular da Educação Infantil, deram subsídios e orientações para que o Conselho Nacional de Educação pudesse realizar a revisão das DCNEI, que haviam sido publicadas pela primeira vez em 1999. Logo, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução CNE/CEB nº 05/2009 passaram a instituir as novas diretrizes para a organização curricular da Educação Infantil.

Esse movimento de atualização foi essencial para que os avanços na produção científica, nos movimentos sociais e na política pudessem ser incorporados pelo documento das DCNEI. Desse modo, por meio do diálogo e da articulação de várias instituições, foi possível traçar o “[...] que se entende por uma Educação Infantil de qualidade” (BRASIL, 2009a, p. 03). Sobre isso, Flores e Albuquerque (2015, p. 18) ressaltam:

[...] novas Diretrizes são recebidas na área no ano de 2009 como um marco importante na história da Educação Infantil brasileira, não apenas pelo seu conteúdo normativo e conceitual, que avança significativamente em relação à Resolução que a antecedeu, mas, também, pelo caráter democrático de sua elaboração, que ao longo de mais de um ano de trabalho envolveu entidades, órgãos e pessoas vinculadas à área (FLORES, ALBUQUERQUE, 2015, p. 18).

É possível perceber que as DCNEI e sua revisão conseguiram reunir, de forma democrática, orientações sobre a organização curricular da primeira etapa da Educação Básica. Apesar de ainda pouco conhecidas e difundidas no campo educacional, as DCNEI constituem um documento de caráter mandatório, que normatiza a organização da oferta e do currículo, bem como a formulação de políticas públicas para a etapa, sem deixar de considerar os preceitos

²⁰ Para conhecer as entidades, universidades, instituições e sujeitos que participaram desse processo de elaboração, consulte o texto do histórico das DCNEI, nas páginas 2 e 3 do Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

que já foram afirmados em políticas anteriores, como a CF, a LDBEN e o ECA (BRASIL, 2009a, 2009b; FLORES, ALBUQUERQUE, 2015; LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019b).

Assim, a definição de Educação Infantil das DCNEI vem ao encontro do que já havia sido exposto na CF e na LDBEN: “[...] a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2009a, p. 03). A redação do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 acrescenta o aspecto afetivo ao desenvolvimento integral das crianças, que não aparecia nas políticas anteriores, mas mantém o restante da redação.

A inserção do aspecto afetivo está atrelada às pesquisas que deram origem ao texto das DCNEI, como o documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil”, que pontua a ideia de criança que é potente, mas, ao mesmo tempo, frágil em relação ao mundo, uma vez que precisa dos adultos para ter atenção, alimentação, higiene, escuta e afeto. As crianças, por serem “biologicamente sociais”, necessitam “[...] da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro” (BARBOSA, 2009, p. 23). Em essência, para se tornarem sujeitos, para se humanizarem, as crianças precisam estabelecer relações, interações e vínculos com outros seres humanos, que fazem parte do seu contexto social e cultural, e isso também ocorre pela via da afetividade.

Por isso, conceber a Educação Infantil como uma etapa que complementa a ação da família e da comunidade é reforçar o caráter colaborativo que envolve a ação de educar e cuidar das crianças dentro das escolas da infância. Esse aspecto reforça a necessidade de uma oferta sensível, acolhedora, inclusiva e dialógica com as crianças e seus familiares, uma vez que sua história de vida e seu contexto cultural precisam ser conhecidos para que o seu desenvolvimento integral seja priorizado. O modo como isso se organiza no interior dos sistemas de ensino e das escolas mostra, entre outros aspectos, aquilo que foi sinalizado na epígrafe deste capítulo: o desejo de pensar politicamente não só o futuro (BARBOSA, 2009), mas o presente de uma sociedade, em razão de que as crianças não podem mais ser concebidas como sujeitos que só terão importância no futuro.

Rosemberg (2014) também sinaliza que, ao inserir a Educação Infantil dentro do sistema educacional brasileiro, estamos dando à etapa uma conotação diferente dos processos não formais que historicamente constituíram o cuidado e a educação das crianças em ambientes familiares, domiciliares ou não educacionais. Então, conforme o Art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, que fixa as DCNEI:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009b, p. 19).

Mesmo assim, não podemos ser ingênuos e acreditar que ter uma política com discurso forte, democrático e respeitoso com as crianças e suas infâncias, como o texto das DCNEI, possa resolver todos os impasses vividos pela Educação Infantil no país. Em vista disso, Kuhlmann Jr. (2015) salienta que a construção da identidade educacional, em Creches e Pré-Escolas, não passa por uma linearidade da assistência para um modelo escolarizante.

Quando o aspecto educacional foi enfatizado como a tarefa nobre da escola, houve uma polarização entre o caráter assistencial e o educacional, como se alimentar, higienizar, proteger, acolher e prezar pelo bem-estar das crianças fosse incompatível com a função educativa da Educação Infantil (KUHLMANN, Jr 2015). Isso de fato não é verdadeiro, tendo em vista que educar e cuidar constituem aspectos indissociáveis, que hoje já estão normatizados pelas políticas de Educação Infantil (BRASIL, 2009a; 2009b; BUJES, 2001).

Educar e cuidar são ações que exigem a compreensão de que as crianças merecem e precisam ser cuidadas com ética e respeito, porque são ativas, competentes, sábias, sujeitos participantes de seu processo educativo, que estão aprendendo sobre o mundo e sobre as relações humanas inseridas na cultura. Cuidar e educar são culturais, são formas de humanização, são modos de estar e ver o mundo, são práticas cotidianas que vão carregando o sentido da vida e das relações humanas. Se a CF projetou construir uma sociedade livre, justa, solidária (BRASIL, 1988), faz-se necessário pensar como esses princípios estão presentes na educação das crianças desde que chegam ao mundo.

Desse modo, é preciso compreender os princípios e as finalidades traçadas para as crianças na Educação Infantil, uma vez que elas também traduzem a maneira como culturalmente concebemos o processo educativo. Para isso, o texto da revisão das DCNEI será usado como base, em razão de que ele normatiza hoje a natureza da identidade da primeira etapa da Educação Básica brasileira.

2.2 Objetivos e funções da Educação Infantil: uma identidade marcada pela garantia dos direitos das crianças

“Ter a criança no centro vai muito além de acolher suas ideias, hipóteses e curiosidades para organizar o trabalho pedagógico. É concretizar seus direitos, é afirmar seu lugar

como sujeito, como participante, como autora e produtora de cultura, como alguém potente e capaz de colaborar para uma importante mudança política e social” (SOUZA; BARBOSA, 2019, p. 16).

Desde 1988, com a afirmação da CF em garantir, como dever do Estado, a oferta da Educação Infantil para as crianças de zero a seis anos de idade, em Creches e Pré-Escolas, os documentos, as publicações e as políticas públicas que foram sendo criadas passaram a usar a palavra “criança” em suas redações, abolindo qualquer outra terminologia (como “aluno” e “estudante”), que pudesse descaracterizar os sujeitos que pertencem a uma categoria específica de vida: a(s) infância(s). Atualmente, isso é perceptível na revisão das DCNEI, visto que o documento afirma uma visão de criança como sujeito do processo educativo, salientando a sua centralidade no planejamento curricular:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009a, p. 6-7).

A criança, ao ganhar centralidade no planejamento curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2009a; 2009b), passa a ter seus modos próprios de aprender como balizas da organização política e pedagógica. Desse modo, brincar, explorar, imaginar, experimentar, interagir, investigar, questionar, dialogar, observar são algumas das formas usadas pela criança para se apropriar do mundo e produzir cultura, e que enfatizam aos adultos aspectos da escuta para a organização do cotidiano da escola. Essa escuta é entendida aqui como diálogo, como reconhecimento do outro, como disponibilidade de estar aberto à criança (FREIRE, 2013) — para que seja possível compreendê-la dentro do seu ponto de vista.

Observo que a afirmação da centralidade da criança tomou duas perspectivas modernas de leitura. A primeira diz respeito a um conceito de criança homogênea, unificada, ou seja, que possui um desenvolvimento linear e padrão (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019). Já a segunda, ao definir a criança como capaz de se autoeducar, confunde a centralidade no sujeito com a ideia de deixá-lo livre para fazer o que deseja, seguir seus instintos ou até mesmo esperar pelo seu tempo próprio de aprender. Trata-se de uma visão que, de certa forma, colaborou para dar uma via secundária ao papel do adulto no processo educativo. Essa interpretação equivocada aconteceu no mesmo momento histórico em que os estudos sobre a teoria construtivista estavam em expansão, e acabou colaborando para que os profissionais acreditassem na capacidade

autoeducativa das crianças (KRAMER, 2007), como se elas, sozinhas, fossem responsáveis pela construção do conhecimento. Por isso, Souza e Barbosa (2019, p. 16) sinalizam:

Estar no centro do planejamento, não quer dizer estar distante e descolada do que as cerca, estar no centro deve ser o ponto de partida, o ponto de passagem, o ponto de chegada, mas nunca encarado como ponto isolado, desconectado ou autoeducativo. É como o centro de uma cidade, onde todos os outros caminhos se conectam, se encontram e se distanciam, mas nunca deixam de ser algo maior e único: a cidade.

Ao ser reconhecida como sujeito, a criança passa a exigir novos modos de conceber o processo educativo, porém nunca descolado das relações e conexões que fazem o processo educativo acontecer: as interações entre crianças e crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e brinquedos, entre crianças e espaços/materiais, entre crianças e tempos, entre crianças e experiências (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019b). Assim, numa perspectiva pós-moderna, a centralidade na criança leva em conta seu contexto cultural, que é diverso e plural; por isso, falamos em “crianças” e “infâncias” também no plural, uma vez que “[...] há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nosso ‘entendimento da infância e do que as crianças são e devem ser’” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 63).

Nesse mesmo sentido, Kramer (2007, p. 15) também discorre sobre o conceito de criança, pontuando:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista.

Esse conceito está ligado ao reconhecimento da criança como sujeito marcado pelas experiências da cultura, como alguém capaz de se apropriar do mundo por meio da fantasia, da observação, dos questionamentos, da imaginação, das interações sociais. Como sujeito do aqui e agora, do tempo presente, a criança não pode mais ser vista como um “vir a ser” (KOHAN, 2003; KRAMER, 1982; RINALDI, 2012). Ao reconhecer essa imagem de criança, passamos a produzir um currículo acolhedor, sensível, ético e comprometido com a(s) infância(s) e seus modos de aprender — longe de preparações e antecipações, mas nunca no abandono.

Conforme salienta a revisão das DCNEI, desde a redação do Artigo 29 da LDBEN, o desenvolvimento integral da criança passou a instaurar um novo paradigma na Educação Infantil. Isso expõe a necessidade de um diálogo mais amplo entre família, escola e sociedade,

sobre as “[...] formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares” (BRASIL, 2009a, p. 05). É preciso abandonar práticas advindas de Pedagogias que se organizam de maneira transmissiva, hierárquica, mecânica e externa, que nada mais fazem do que “assujeitar” as crianças (SARMENTO, 2003), dominá-las (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019) ou oprimi-las (FREIRE, 2014).

A complexidade que é garantir o desenvolvimento integral das crianças coloca sobre a Educação Infantil o compromisso político e social de ser uma das guardiãs dos direitos infantis, um lugar de luta, defesa, produção e divulgação da cultura da infância. Isso aponta também a necessidade de um trabalho intersetorial. Por esse motivo, Barbosa (2009, p. 20) salienta:

Uma das características políticas importantes da educação infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral das crianças, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos. Desse modo, as políticas de educação infantil precisam estar integradas com as políticas das secretarias de saúde, de justiça, de meio-ambiente e outras, pois todos esses âmbitos têm grande expectativa com um serviço de educação infantil de qualidade.

Diante disso, quando leio nas DCNEI que os estabelecimentos de Educação Infantil têm a tarefa de cuidar e educar as crianças de zero a cinco anos de idade (BRASIL, 2009a; 2009b), compreendo a necessidade do reconhecimento da inteireza da criança e da luta para que tenhamos políticas públicas mais articuladas na garantia de seus direitos. Essa ainda é uma fragilidade encontrada, principalmente porque as funções da Educação Infantil não são compreendidas como deveriam.

Uma das funções da Educação Infantil é salientada na revisão das DCNEI, dentro do texto sobre a identidade do “atendimento” (BRASIL, 2009a, p. 03). Nesse sentido, convém destacar que, apesar de o documento possuir um caráter discursivo democrático, crítico e progressista, ainda soa estranho que a palavra “atendimento” possa se fazer presente mais de vinte vezes na redação do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e em tantos outros documentos do MEC.

A função das instituições de Educação Infantil, a exemplo de todas as instituições nacionais e principalmente, como o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, ainda se inscreve no projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada (BRASIL, 2009a, p. 05).

A responsabilidade de desempenhar um papel ativo na construção de uma sociedade realmente democrática impõe um olhar zeloso para a Educação Infantil, primeiramente, porque o Estado ainda não conseguiu assumir seu papel na garantia do direito à educação para todas as crianças de zero a seis anos de idade, criando uma distância enorme entre o que regulamenta e o que desenvolve de fato como política pública. Por conseguinte, ainda há quem sustente a crença de que o futuro promissor de uma nação estaria a cargo das crianças e de sua educação, o que, de forma estratégica, gera ações cada vez mais contundentes na busca de resultados (aumentando a desigualdade educacional e social). Por fim, esse cenário pode levar à falácia de culpar os grupos minoritários — as crianças pobres e vulneráveis — como responsáveis pela estagnação social e econômica do país (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019).

Como salienta Rosemberg (2014, p. 174):

[...] o grande desafio para implementar uma Educação Infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente discriminatórias: de classe, gênero, raça, região, localização e idade [...].

Enfrentar o descompasso entre o real e o ideal, nas palavras de Rosemberg (2014), também passa por considerar as condições sociais, econômicas, culturais e políticas que constituem a sociedade, e não somente continuar elaborando propostas “sofisticadas”, que retratam discursos fortes, bonitos e democráticos, quando a prática cotidiana vivida pelas escolas, em especial as públicas, denuncia o contrário. Para além da garantia de acesso, nosso país precisa “[...] resgatar as propostas de educação democrática, as diretrizes curriculares, a escuta ativa da criança, os parâmetros e indicadores de qualidade, garantir a valorização dos profissionais do magistério e, então, investir e financiar fortemente políticas que vão nessa direção” (MONÇÃO; GODOY, 2021, p. 61).

Resgatar as diretrizes curriculares perpassa o conhecimento e a compreensão dos conceitos trazidos pelo seu texto. Isso inclui aqueles que remetem à sua função sociopolítica e pedagógica, definida no Art. 7º da Resolução CNE/CEB nº 05/2009:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:
I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009b, p. 19-20).

Apesar de compreender que essas funções são indissociáveis e, portanto, articulam-se e se complementam, cabe debater como cada uma contribui para entender a natureza da identidade da Educação Infantil, sem deixar de considerar a realidade contextualizada em que se insere cada instituição educativa e o papel do Estado na responsabilidade sobre a educação coletiva das crianças (BRASIL, 2009a).

A função social, sem se desligar da função política e pedagógica, está relacionada ao modo como estamos acolhendo, educando e cuidando das crianças (e, conseqüentemente, de suas famílias) na escola. Fora do contexto familiar, as instituições educativas possibilitam que a vida em comunidade seja experienciada. Ao ampliar a visão de mundo a partir da compreensão do outro, da diversidade que nos constitui como humanos, vamos aprendendo e ensinando sobre respeito, empatia, identidade, convivência, equidade e igualdade (BARBOSA, 2009; BRASIL, 2009a; 2009b). Afinal, não nascemos sabendo nos relacionar uns com os outros, essa é uma tarefa aprendida social e culturalmente (VIGOTSKI, 2005; 2007). É com esse compromisso que a escola de Educação Infantil tem uma função essencial, porque, ao conviver com sujeitos diferentes, as crianças vão aprendendo sobre a pluralidade que nos constitui e ao mesmo tempo vão ampliando suas experiências culturais (BARBOSA, 2009).

Percebo grande proximidade entre o que salienta a função social e um dos princípios básicos que devem ser respeitados pelas propostas pedagógicas da Educação Infantil: o ético, que, junto aos princípios estéticos e políticos, traça os fundamentos da ação educativa com as crianças (BRASIL, 2009a; 2009b). Os princípios éticos propõem a “[...] valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (BRASIL, 2009b, p. 08). Esse aspecto salienta a oportunidade que as crianças têm, desde pequenas, de estarem em um espaço de convivência que permita que questionem os preconceitos e as formas de dominação que imperam na sociedade, nos aspectos religiosos, linguísticos, de gênero, étnico-raciais, econômicos, etários.

Considerar as Creches e Pré-Escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades supõe construir projetos educativos que se comprometam com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (BRASIL, 2009a). A partir dessa consciência sobre a responsabilidade social da escola, os adultos podem aprender junto às crianças sobre “[...] valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente” (BRASIL, 2009a, p. 08). Isso reforça o valor de cada vida, de cada cultura, de cada ser vivo na nossa sociedade, estendendo-se para as relações que estabelecemos com a natureza, com os recursos naturais, com os espaços públicos e todas as formas de vida que constituem nosso planeta (BRASIL, 2009a).

Essa formação crítica e participativa, que toma a posição do outro de maneira empática e consciente, colabora com a formação da cidadania da criança, objetivo traçado pela função política da Educação Infantil (BARBOSA, 2009; BRASIL, 2009a). O reconhecimento das crianças como sujeitos reforça a garantia e a possibilidade de usufruir de seus direitos humanos, sociais e políticos; reforça a participação na vida social e política; reforça a escuta e o acolhimento de todas as suas formas de manifestações.

Todas as crianças deveriam usufruir das mesmas oportunidades educativas. Deveriam, mas ainda não usufruem, porque os espaços que teriam a função de reforçar a equidade social “[...] alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais” (BRASIL, 2009a, p. 05). Para além da desigualdade de acesso, esse fato pode ser percebido na desigualdade da oferta e da qualidade educativa. Como destaca Rosemberg (2014), as Creches e Pré-Escolas da periferia não recebem o mesmo tratamento e o mesmo cuidado que as instituições centrais de uma cidade. Da mesma forma, as crianças do campo e da periferia têm os mais baixos índices de acesso à escola (ROSEMBERG, 2014).

Por isso, a Educação Infantil também se configura como um espaço de estratégia de promoção da igualdade social, principalmente porque permite a muitas mulheres contar com uma rede de apoio que lhes favoreça a realização de um trabalho fora do seio doméstico, o que permite um posicionamento político muito maior para elas. Com relação a esse assunto, Rosemberg (2014, p. 177) analisa que as taxas de matrículas na Educação Infantil salientam uma menor porcentagem de matrículas na subetapa da Creche — “a irmã pobre da Educação Básica”. A Creche ainda recebe o menor número de investimentos e políticas do Poder Público,

além, é claro, de impedir que um maior número de mulheres se faça presente no mercado de trabalho, uma vez que estas se reservam ao contexto doméstico. Para a pesquisadora, a insuficiência de vagas em Creche também colabora para a manutenção da pobreza no país, uma vez que dificulta o trabalho das famílias e centraliza nelas os custos associados aos cuidados com as crianças, como alimentação, infraestrutura e higiene (ROSEMBERG, 2014).

Além disso, esse cenário colabora para que a Creche continue sendo inviabilizada no sistema educacional e para que a sociedade brasileira “[...] continue sendo bombardeada por propostas de educação de ‘pais’ (mães), de creches domiciliares, ou de vale creche mais recentemente, ao invés de criação de creches completas, de fato integradas ao sistema educacional” (ROSEMBERG, 2014, p. 182). Por isso, as DCNEI reforçam que cumprir as funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil “[...] significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias” (BRASIL, 2009a, p. 05). Isso significa que nenhuma função será plenamente alcançada sem que a educação das crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade seja assumida pelo Estado.

Por último, ao se referir à função pedagógica da Educação Infantil, pode-se pensar que essa etapa é um espaço privilegiado “[...] de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos” (BARBOSA, 2009, p. 09), por intermédio de experiências educativas que atuam na “[...] promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2009a, p. 06).

As DCNEI também salientam esse espaço privilegiado de ampliação dos saberes de diferentes naturezas, que se referem a todos aqueles conhecimentos que fazem parte do patrimônio artístico, científico, cultural e tecnológico da humanidade (BRASIL, 2009a), que compõem o currículo da Educação Infantil após a articulação com os saberes e as experiências das crianças. Isso significa que, para poder pensar em formas de planejar o acesso a esses conhecimentos, os profissionais devem se centrar nas crianças, no modo como vivem sua infância, no seu processo de desenvolvimento, nas suas características, nos seus modos particulares de se apropriar do mundo.

Nas palavras de Barbosa (2009, p. 42), isso revela que “[...] as formas de articular, propor, programar e realizar os processos pedagógicos sempre serão singulares e complexos”, uma vez que as crianças, os profissionais que atuam na etapa, as concepções educacionais são únicas, e os contextos educativos são diversos e plurais. Por isso, o ato pedagógico também é

estético, na medida em que a sensibilidade, a criatividade, a diversidade e o respeito compõem o cotidiano, conforme priorizam os princípios estéticos da Educação Infantil:

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2009a, p. 09).

Quando os princípios estéticos sinalizam que as experiências do cotidiano devem ser desafiadoras, sem ser ameaçadoras ou competitivas, elas reforçam a importância de conhecer as crianças, para que as ações sejam planejadas com ética e respeito, conforme suas experiências e seus saberes culturais (BRASIL, 2009a), e não de acordo com a necessidade do adulto, em uma perspectiva adultocêntrica. Quando esses princípios sinalizam o trabalho em grupo, a busca pela resolução de conflitos e problemas, a criação, organização e expressão de ideias, eles ressaltam o caráter participativo e criativo das crianças no processo educativo, abrindo espaço para o seu conhecimento e sua expressão enquanto sujeito. A participação das crianças é organizadora e balizadora para a ação pedagógica, para que a instituição de Educação Infantil cumpra sua função pedagógica de maneira democrática.

Ao contrário disso, a perspectiva adultocêntrica impede as crianças de agir, pensar, falar e participar das decisões e proposições sociais. De modo hierárquico, elas precisam se submeter às decisões exclusivas dos adultos, uma vez que a imagem da criança é universal, deficitária, carente, incapaz, dependente e infantilizada. Assim, tanto de modo material como de modo simbólico, o adultocentrismo silencia e anula as crianças, pois o poder do adulto se sobrepõe ao da criança e acaba atuando de forma colonizadora e preconceituosa (FARIA, SANTIAGO, 2015).

Do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, o objetivo da Educação Infantil é “[...] o de favorecer experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, através das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos (BARBOSA, 2009, p. 47–48). Pensar nas linguagens que a cultura infantil produz é pensar nas infinitas formas de aprender e produzir conhecimento construídas pelas crianças: por palavras, gestos,

movimentos, rabiscos, desenhos, silêncios, melodias, choros, sorrisos, brincadeiras. — pelas mais de cem linguagens, como diria Loris Malaguzzi (1999).

Porém, esse objetivo tem se constituído como um desafio, uma vez que exige uma reflexão mais profunda sobre a oferta e a proposta pedagógica da etapa, para que as crianças possam ter o seu desenvolvimento integral garantido. Isso demanda pensar nas condições das infraestruturas das escolas, nos espaços e ambientes organizados, na seleção de recursos e materiais, nos projetos e planejamentos traçados, na condução da docência pela via de Pedagogias mais participativas e acolhedoras, e, inclusive, na parceria entre família e escola (BRASIL, 2009a; CORSINO, 2021; LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019a). Em consequência, exige investimento, o que nos últimos anos não tem acontecido, visto que, “[...] apesar do avanço que as novas diretrizes propõem, existe uma relutância do poder público brasileiro em assumir a responsabilidade pela educação das crianças” (MONÇÃO; GODOY, 2021, p. 52).

Portanto, mesmo com as pesquisas, normativas e legislações que hoje instituem a natureza da Educação Infantil, não há como negar a permanência das pressões externas e internas, de grupos internacionais e nacionais e dos agentes políticos que se instauram no poder. Estes têm um entendimento diferente de tudo o que já foi traçado como finalidade da etapa e que está recentemente publicado em documentos do MEC. Há mais de 20 anos, Rosemberg (2002) usou a metáfora da maldição de Sísifo²¹ para explicar a constituição das políticas nacionais da Educação Infantil, salientando, à época, que já havia acompanhado duas quedas de Sísifo e uma tentativa de subida. Uso essa metáfora aqui para atualizar que já vivemos mais uma tentativa de subida, principalmente entre os anos de 2006 e 2015; porém, desde 2016, estamos vendo “a pedra rolar morro abaixo”.

2.3 Que histórias contam as políticas públicas para a Educação Infantil a partir de 2016?

O descompromisso governamental em compreender a Educação Infantil como um direito da criança passou a ser cada vez mais evidente após o golpe de 2016 e a ascensão da extrema-direita no país, conforme apontam Albuquerque, Felipe e Corso (2017, p. 10):

O “novo” governo que se instalou a partir de então tem dado claros sinais de caminhar no sentido oposto a uma educação de qualidade. Basta dizer que a educação brasileira sofreu um duro golpe (obviamente não apenas a educação) com a tramitação no Congresso Nacional da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/2016 e no

²¹ Sísifo é um personagem da mitologia grega que foi condenado a executar uma tarefa sem fim: empurrar uma enorme pedra até o topo de uma montanha. Porém, toda a vez que a pedra estava próxima do topo, uma força sobrenatural a empurrava para baixo, e ele tinha de reiniciar o trabalho.

Senado Federal nomeada de PEC 55/2016. Tal proposta de emenda constitucional estabelece um novo regime fiscal, determinando que nenhum investimento nas áreas sociais seja superior ao reajuste inflacionário, o que significa dizer que não haverá investimentos na educação, inviabilizando assim as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (Lei 13.005/2014).

A proposta de um novo regime fiscal salientada pelas autoras foi implementada no país em 15 de dezembro de 2016, durante o governo do ex-presidente Michel Temer (2016–2018), por meio da Emenda Constitucional nº 95, também conhecida como a “PEC dos Gastos”, que limitou os gastos públicos por 20 anos. Esse corte orçamentário impactou diretamente no congelamento do orçamento educacional; em vista disso, de lá para cá, a queda de Sísifo (ROSEMBERG, 2002) tem sido constante. Além dessa PEC, até 2018, a pauta da Educação Infantil, se concentrou em mais três ações: i) o Programa “Criança Feliz”; ii) a homologação da Base Nacional Comum Curricular; e iii) a inserção da Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O programa “Criança Feliz”²² tinha como objetivo dar assistência médica e psicológica para acompanhar, fortalecer e promover o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância (zero a seis anos), como uma estratégia alinhada ao Marco Legal da Primeira Infância (que apresenta diretrizes para formulação e implementação de políticas públicas para o público de até seis anos). Inicialmente, o Programa — de caráter assistencial e intersetorial — foi instituído por meio do Decreto nº 8.869, de 5 de outubro de 2016, e alterado pelo Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, visando ações de visitas domiciliares às famílias atendidas pelo Programa Bolsa Família²³.

Para Correa (2019), o Programa “Criança Feliz” desviou a pauta da primeira infância que estava na educação para a área da assistência social, atuando com ações de baixo custo de caráter compensatório. Não é à toa que o *site* do programa usa a seguinte chamada para explicar a ação: “Todo mundo torce para que seu bebê se transforme em um vencedor na vida. Estimular as crianças corretamente desde o começo é a melhor maneira de garantir essa vitória”²⁴.

A aprovação do texto final da BNCCEI, em dezembro de 2017, por meio da Resolução CNE/CP nº 02, trouxe significativas mudanças desde a sua versão inicial, em setembro de 2015, em relação tanto à organização como aos conceitos empregados. Um dos exemplos de alteração é que os “princípios e direitos de aprendizagem e desenvolvimento para toda a Educação

²² Para saber mais sobre o Programa, acesse: <<http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/conheca-o-programa>>.

²³ O Bolsa Família é uma política social criada em 2003 pelo Governo Lula, que atende mais de 12 milhões de famílias brasileiras em situação de pobreza e de extrema pobreza, com a transferência direta de renda com condicionalidades. Para saber mais, acesse: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br>>.

²⁴ Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/crianca-feliz/crianca-feliz/conheca-o-programa>>.

Básica”, presentes na primeira e na segunda versão da BNCC, passaram a ser “Competências gerais da Educação Básica”. Além disso, de uma redação de 31 páginas, a versão final passou por uma supressão de partes do texto introdutório e conceitual, que resultou em apenas 18 páginas. Por último, de uma visão mais integrada e holística para a Educação Infantil, dando centralidade aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a redação final passou a definir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para três grupos etários distintos — bebês (zero até um ano e seis meses), crianças bem pequenas (um ano e sete meses até três anos e 11 meses) e crianças pequenas (quatro até cinco anos e 11 meses) — para cada um dos campos de experiências traçados.

Mesmo com o desejo de manter um caráter respeitoso à infância e aos modos de fazer educação de 0 a 5 anos e 11 meses de idade, não tem como negar que a BNCC para a Educação Infantil, ao organizar um currículo com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para determinados grupos etários, reforça, de certo modo, um modelo de criança universal e homogêneo. Pautando uma construção curricular que uniformiza e padroniza, típico das políticas neoliberais e neoconservadoras para a infância.

Nesse contexto, é possível perceber que as forças políticas que governavam o país passaram a dar seu tom na redação e organização da educação no Brasil. Com alianças cada vez mais próximas do setor privado, as pessoas que passaram a compor a equipe do MEC e atuar na elaboração de pareceres para a BNCC foram deixando suas marcas e concepções. Além de uma visível tentativa de mudança conceitual e epistemológica traçada para a etapa da Educação Infantil, a BNCC deveria ser implementada no país até o ano de 2019, o que resultou em menos de um ano de estudo para que pudesse ser difundida e compreendida. Junto a uma grande demanda de pedidos para a realização de formações sobre a BNCC, a UFFS também foi convidada a integrar o grupo de formação do PNAIC no final de 2017, de modo a desenvolver as formações em 2018.

A inserção da Educação Infantil no PNAIC, especificamente da Pré-Escola, ocorreu por meio da Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017, que revogou as Portarias MEC nº 867 e 1.458, de 2012, as quais criavam e orientavam a dinâmica do programa e as concessões de bolsas de estudo. Desse modo, após cinco anos de implementação da política, pela primeira vez, o público dos “estudantes” da Pré-Escola estava no foco das ações formativas dos professores e gestores escolares. Essa ação gerou controvérsias, as quais eu pude acompanhar de perto, já que atuei como formadora estadual do eixo Pré-Escola, compondo um coletivo de pessoas que organizou as ações formativas nas Regiões Norte e Alto Uruguai Gaúcho, por meio da UFFS.

Desde o início do PNAIC, em 2012, as ações tiveram como foco o ciclo de alfabetização, ou seja, o 1º, o 2º e o 3º ano do EF. Logo, a inclusão da Educação Infantil no programa suscitou um cenário de reivindicações e resistências por parte de universidades e pesquisadores do país, que lutavam pela preservação do papel da primeira etapa da Educação Básica, longe dos processos escolarizantes. Lembro com clareza que recebemos um convite para participar do “Seminário de Alfabetização: Gestão da Aprendizagem na Alfabetização”, organizado pelo MEC e sediado em São Paulo, no Marksoud Plaza Hotel, nos dias 12 e 13 de dezembro de 2017. No evento, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, trouxe para o debate os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e do PNAIC, e propôs o lançamento do Programa “Novo Mais Educação” (PNME), com a justificativa de que as avaliações dos estudantes não apresentavam avanços depois de cinco anos de atuação do PNAIC.

O PNME foi lançado em 10 de outubro de 2016, por meio da Portaria nº 1.144, com a finalidade de melhorar a aprendizagem do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, a partir da ampliação da jornada escolar de cinco ou quinze horas semanais no ciclo de alfabetização (1º a 3º ano do EF). Para isso, as atividades complementares a serem oferecidas nas escolas que aderissem ao programa seriam de caráter voluntário, ficando os profissionais responsáveis pela execução das ações, recebendo apenas uma ajuda de custos para as despesas com deslocamento e alimentação, calculados conforme a quantidade de horas, alunos e turmas atendidas. As escolas também receberiam recursos para adquirir materiais de consumo e contratar serviços complementares, conforme a necessidade. Os recursos para pagamento dessas despesas seriam repassados via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Em julho de 2017, a Portaria nº 826 dispôs sobre as ações de formação do PNME junto ao PNAIC, incluindo os articuladores e os mediadores de aprendizagem. Os articuladores seriam as pessoas responsáveis por coordenar e organizar as atividades do programa na escola, com a exigência de que fosse um profissional preferencialmente lotado na escola e com carga horária mínima de 20 horas semanais. O mediador era o responsável pelas atividades de acompanhamento pedagógico do programa, atuando de forma articulada entre os professores e os alunos das turmas, e podia receber as ajudas de custo do programa.

Os colegas, representantes de inúmeras universidades federais do país, que lotavam aquele auditório em São Paulo, ao ouvirem as explicações sobre as avaliações do PNAIC e a proposta do PNME, pediram a palavra. Iniciou-se um debate que durou horas. Os professores que atuavam nas coordenações do PNAIC nos estados brasileiros não estavam satisfeitos com os dados apresentados e nem com a metodologia de trabalho do evento, que trazia uma

instituição privada (Instituto Singularidades) para orientar os trabalhos de condução da formação continuada do PNAIC e do PNME, inspirando-se em metodologias internacionais (norte-americanas). As pessoas que representavam o MEC não sabiam como conduzir o debate diante de tantos questionamentos. Assim, o evento foi suspenso, pois a grande maioria se negou a continuar participando das formações oferecidas, as quais, além de demonstrarem cada vez mais o desmonte da educação, afastavam as universidades públicas da formação desenvolvida desde 2012.

Pela primeira vez, participei de um movimento que questionava os propósitos de um “novo” programa de alfabetização, principalmente em meio a uma crise política que vivíamos desde o ano anterior, com o golpe judicial-parlamentar-midiático (FILGUEIRAS; DRUCK 2020; NOBRE, 2020; 2022) da ex-presidenta Dilma Rousseff. A mudança ocorrida na presidência do Brasil foi sentida também na troca dos profissionais que atuavam em vários projetos no MEC. Talvez por isso, muitos dos que lá estavam não sabiam responder às demandas que surgiram. Nesse dia, presenciei a descontinuidade e a ruptura das políticas educacionais no nosso país, do ciclo vicioso que leva cada governo a querer deixar sua marca, muitas vezes optando por começar do zero. Hoje, vejo com maior consciência o movimento político que se instaurava no campo da educação por meio daquele evento e que, cada vez mais, ganhava espaço no meio político e na educação pública.

Assim sendo, os últimos meses de vigência do PNAIC já carregavam os propósitos do futuro “Mais Alfabetização” e da BNCC: em essência, supostamente acelerar o processo de alfabetização para os dois primeiros anos do EF. Porém, apesar de a Pré-Escola ter sido inserida em um Programa de alfabetização, a militância e a luta dos Fóruns de Educação Infantil do país que faziam parte do MIEIB, assim como de colegas de outras universidades brasileiras (com destaque para a UFMG, a UFRGS, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal da Bahia), foi crucial para que o MEC optasse por subsidiar a formação do eixo da Pré-Escola, com o uso de uma coletânea de oito cadernos²⁵, produzidos pelo projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (SILVA; SIGNORELLI, 2021; BRIÃO, 2019).

Tal material foi elaborado com apoio financeiro do MEC, por meio de uma parceria entre UFMG, UFRJ, UNIRIO e Coordenação da Educação Infantil do MEC, que teve início em 2013 e se estendeu até 2016, com a publicação dos cadernos. Convém salientar que esse

²⁵ Cadernos de formação disponíveis em: <<http://projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>.

material tinha como propósito inicial constituir um curso de formação para professoras da Educação Infantil em nível nacional, principalmente para que o trabalho com a linguagem oral e escrita tivesse uma relação mais dialógica entre teoria e prática dentro de uma concepção interacionista de aprendizagem (SILVA; SIGNORELLI, 2021; BRIÃO, 2019). Porém, como a professora Rita Coelho, que atuava como coordenadora da COEDI desde 2007, foi exonerada do cargo, esse projeto não teve continuidade. Os materiais, apesar de terem sido impressos, não foram distribuídos e nem alcançaram seu propósito de servir de base para a formação continuada.

Ao me inserir no PNAIC, além de começar a entender as entrelinhas de uma grave crise política, social, ética e educacional que estávamos experienciando, passei a fazer parte da rede nacional de pesquisadoras e professoras universitárias dentro do Projeto Leitura e Escrita (UFMG), o que me permite até este momento acompanhar as discussões das políticas educacionais do nosso país. Esse contexto me fez compreender com maior proximidade as mudanças políticas que o Brasil estava sofrendo com a entrada (ou retomada) de grupos neofascistas, neoconservadores, neoliberais e antidemocráticos no poder. Esse processo, em poucos anos, conseguiu eleger um presidente de extrema-direita como Bolsonaro, em 2018.

Mesmo em meio a controvérsias e concepções distintas sobre os modos de produção do currículo da Educação Infantil, o inserimento no PNAIC também precisou ser encarado como uma oportunidade de a Educação Infantil ter atuado na contramão de um movimento que já desejava ver o “futuro repetir o passado”. Por isso, é preciso afirmar que, embora houvessem grupos contrários a esse alinhamento, houve muita discussão para que a etapa pudesse se inserir na política, mesmo que de modo contraditório, pois se não fosse assim, talvez outros grupos e outras instituições entrassem em cena para conduzir a formação das professoras no país.

Além do retrocesso no orçamento com a “PEC dos Gastos”, desde 2019, após a extrema-direita assumir a liderança do país, observo tramitarem, via Congresso Nacional e Assembleias Legislativas dos estados, com mais recorrência e espaço, projetos para implementar a educação domiciliar (*homeschooling*); a política de *vouchers* (o oferecimento de crédito que permite compra de vagas em instituições domiciliares, filantrópicas ou privadas); projetos que buscam viabilizar e regulamentar as “mães-crecheiras” ou “creche em casa” (geralmente mulheres que são responsáveis por cuidar de crianças em suas casas). No âmbito do Ministério da Educação, temos visto ações que orientam práticas de antecipação de conteúdos e de escolarização das crianças, com vistas a prepará-las para o EF, como a PNA propõe. Esses e outros retrocessos

foram denunciados em recente carta aberta²⁶, formulada pelo MIEIB e apresentada no 26º Encontro Nacional do Movimento, no mês de maio de 2022 (MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL, 2022). Esse foi um processo do qual fiz parte, por ser representante do Colegiado do FGEI na comissão de elaboração da carta.

Durante o governo de extrema-direita (2019–2022), no âmbito das políticas públicas para as crianças da Educação Infantil, duas grandes ações foram realizadas: i) a continuação do Programa “Criança Feliz”, que passou a ser responsabilidade do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; e ii) a PNA, que insere as crianças no processo de preparação para a alfabetização do EF, a qual será apresentada no próximo capítulo.

Com esse cenário, reafirmo que a natureza da identidade da Educação Infantil está passando novamente pela maldição de Sísifo (ROSEMBERG, 2002). Afinal, como o título deste capítulo sinaliza, “ainda estão rolando os dados”; portanto, é preciso discutir mais, e de maneira democrática, as funções da Educação Infantil na sociedade brasileira. Mesmo com a luta para que a primeira etapa da Educação Básica possa expandir sua oferta, com o objetivo de educar e cuidar das crianças de maneira integral, pautada no compromisso ético, democrático e cidadão de produzir novas formas de sociabilidade, justiça e igualdade social, observo que a garantia dos direitos das crianças, como identidade da Educação Infantil, ainda não é consenso. Com um cenário que ora reaviva propostas assistencialistas, ora reaviva propostas compensatórias e preparatórias, não é de se estranhar a presença de forças contrárias que deixam de reconhecer a constituição da etapa e passam a “rolar a pedra morro abaixo”, principalmente a partir de 2016.

É evidente que as tensões econômicas insistem em orientar e definir programas e políticas educacionais. O discurso de que é necessário investir na primeira infância se faz presente com grande força pela classe dominante, que tem o desejo de preparar o futuro trabalhador (ARCE, 2001; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019), a fim de exercer sua “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996) — uma das finalidades da educação já enfatizada pela LDBEN desde 1996. Portanto, apesar dos avanços nas pesquisas acadêmicas, nas produções desenvolvidas na área e nas legislações construídas no Brasil, a compreensão da natureza da identidade da Educação Infantil ainda precisa ser mais debatida e esclarecida pela sociedade a partir de uma perspectiva democrática, ética, política e cultural, para que ações como a PNA sejam mais questionadas do que aceitas.

²⁶ A carta pode ser acessada em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2022/06/23.06.2022_Carta-de-Brasi%CC%81lia_MIEIB.pdf>.

3 ASPECTOS CENTRAIS DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019–2022)

“Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal” (BRASIL, 2019b, p. 15).

A Política Nacional de Alfabetização (2019–2022), objeto de estudo desta Tese, foi instituída no país por meio do Decreto Presidencial nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Segundo o Art. 1º do Decreto, a PNA tinha como propósito implementar ações e programas a fim de melhorar a qualidade da alfabetização no país e combater o analfabetismo absoluto e o funcional com base em evidências científicas (BRASIL, 2019b, p. 15).

A PNA é oriunda das atuações da Secretaria de Alfabetização do MEC, órgão criado de maneira inédita em janeiro de 2019²⁷, após a posse do ex-presidente de extrema-direita Jair Bolsonaro. A Secretaria ficou até 12 de dezembro de 2022 sob o comando de Carlos Francisco de Paula Nadalim, graduado em Direito, especialista em História e Teoria da Arte, especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea e mestre em Educação, todos obtidos junto à Universidade Estadual de Londrina (UEL)²⁸.

A Sealf passou a ser responsável por planejar, orientar, coordenar e implementar políticas para alfabetizar crianças, jovens e adultos no país, com cooperação nacional e internacional, inclusive em relação aos “[...] assuntos pertinentes à preparação para a alfabetização — em especial no contexto da pré-escola” (MEC, 2020). Afinal, segundo o “Relatório de Programas e Ações da Sealf”, a Secretaria tinha o seguinte aforismo quanto ao seu trabalho para o início da trajetória educacional formal de cada criança: “Aprender a ler para então ler para aprender” (MEC, 2022, p. 07).

O mesmo relatório também aponta que a PNA era “uma bússola para a atuação do Governo Federal” (MEC, 2022, p. 14) na busca pela melhoria da alfabetização no Brasil. Sua

²⁷ A Sealf foi instituída por meio do Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019, sendo composta de três diretorias: a Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidência (Dabe), a Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores (DCFP) e a Diretoria de Suporte Estratégico à Alfabetização (DSEA).

²⁸ Conforme noticiado em suas redes sociais (Instagram e Twitter), Nadalim deixou a Sealf em 12 de dezembro de 2022, passando o cargo para Fábio de Barros Correia Gomes Filho, até então Diretor de Políticas de Alfabetização.

origem estava pautada tanto nos resultados das avaliações externas (que apontam índices preocupantes) como no desenvolvimento de políticas anteriores (a exemplo do PNAIC e do PNME). Nesse intuito, a PNA passou a ser formulada a partir do dia 4 de fevereiro de 2019, por um grupo de trabalho do MEC que envolvia atores da Sealf, da Secretaria de Educação Básica (SEB), do Inep, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Além da minuta do Decreto, esse grupo passou a mapear os problemas e fazer um diagnóstico da situação da alfabetização no Brasil.

De 2019 a 2022, a Sealf articulou ações dentro de três grandes programas: “Tempo de Aprender”, “Conta pra Mim” e o novo “Brasil Alfabetizado”. Os dois primeiros têm reflexo direto nas crianças da Educação Infantil, por isso serão apresentados neste capítulo com maior profundidade. Já o “Programa Brasil Alfabetizado” é uma política educacional criada em 2003, cujo objetivo é superar o analfabetismo da população jovem e adulta com mais de 15 anos. Como sua última edição havia acontecido em 2016, o programa foi novamente instituído no país, por meio do Decreto nº 10.959, em 8 de fevereiro de 2022²⁹, dando continuidade ao caráter voluntário do trabalho, que sempre existiu na política. Como essa política reflete diretamente na população jovem, adulta e idosa, suas ações fogem ao escopo deste estudo e, por isso, não foram pesquisadas.

Desse modo, este capítulo tem a finalidade principal de apresentar os conceitos centrais da Política Nacional de Alfabetização, bem como os seus princípios, objetivos e diretrizes, e ações de implementação, de modo que o leitor ou a leitora possa conhecer os propósitos de seus programas para a educação das crianças brasileiras entre os anos de 2019 e 2022.

3.1 Conceitos, princípios, objetivos e diretrizes da PNA (2019)

“A maioria dos países que melhoraram a alfabetização nas últimas décadas fundamentaram suas políticas públicas nas evidências mais atuais das ciências cognitivas, em especial da ciência cognitiva da leitura” (BRASIL, 2019a, p. 16).

Conforme o texto do “Caderno PNA”, que explica o Decreto de implementação da política, as evidências científicas mais recentes advêm da ciência cognitiva da leitura. Esse é um dos ramos científicos que mais vêm contribuindo para a compreensão dos processos de

²⁹ Disponível em: <

leitura e escrita, desde 1980, por apresentar “[...] um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino” (BRASIL, 2019a, p. 7).

Para a PNA, uma alfabetização que se baseie em evidências traz a visão da ciência cognitiva da leitura para a cena, afirmando que os dados apresentados não podem mais ser rejeitados ou ignorados (BRASIL, 2019a). Esse fato exige que os profissionais envolvidos com a educação “[...] consultem a literatura científica nacional e internacional para conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2019a, p. 20).

Para alinhar essas escolhas, o Decreto presidencial nº 9.765/2019 que estabelece a PNA, organiza-se em sete capítulos, em que são explicitados: i) os conceitos centrais da política; ii) os princípios e objetivos; iii) as diretrizes; iv) o público-alvo e os agentes envolvidos; v) o processo para sua implementação; vi) o modo como ocorrerá a avaliação e o monitoramento da política; vii) as disposições finais com algumas competências da União, do MEC e de assistência financeira da política.

O Art. 1º do Decreto, além de abordar a finalidade da PNA em melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e o funcional, com base em evidências científicas, salienta que isso acontecerá na esfera das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e da educação não formal, com a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios (BRASIL, 2019b). O Decreto conceitua a educação não formal como “designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino” (BRASIL, 2019b, p. 15). Tal conceito parece reforçar o movimento crescente de políticas que defendem o *homeschooling* no Brasil³⁰.

Nas palavras do ex-secretário Nadalim, a PNA estaria levando para as salas de aula brasileiras os achados das ciências cognitivas, que iriam promover “[...] práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país” (NADALIM, 2019), além de melhorar os resultados das avaliações externas (BRASIL, 2019a). Conforme aponta o “Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização (2019–2022)”, a política é “[...] consequência de uma realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia [...] uma grande motivação para a

³⁰ Em setembro de 2018, o *homeschooling* foi considerado constitucional pelo Supremo Tribunal Federal. A partir de então, muitos estados brasileiros têm se mobilizado para regulamentar a prática. O Distrito Federal ainda é o único ente federativo que aprovou e sancionou uma lei de regulamentação.

formulação da PNA foram os resultados quanto à qualidade da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica no Brasil” (MEC, 2022, p. 12–13). Além de demonstrarem baixos índices, tais resultados salientam a inexistência de estudos que demonstrem o impacto positivo de políticas públicas anteriores, como PNAIC.

Nesse sentido, a PNA se origina de um esforço do MEC, juntamente com grupos de trabalho formados por representantes da Secretaria de Alfabetização, da Secretaria de Educação Básica, da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), da Secretaria Executiva (SE), do Gabinete do Ministro, do Inep, da CAPES e do FNDE. Esse grupo também realizou audiências para poder analisar a situação da alfabetização no país e discutir as ações para as políticas públicas de alfabetização no Brasil com outros convidados, que representavam a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Além de representantes desses órgãos, pesquisadores brasileiros e estrangeiros de áreas como neurociência, medicina, psicologia, fonoaudiologia e educação, que compactuavam com a natureza teórica da política, estiveram presentes em debates e na escrita de documentos da PNA. O grupo enfatizava como a ciência cognitiva da leitura pode ser usada para indicar caminhos mais eficientes para a alfabetização no país, uma vez que ela apresenta as evidências de um caminho de sucesso para esse processo (BRASIL, 2019a).

No dia 28 de abril de 2019, Dia Mundial da Educação, o MEC publicou uma reportagem afirmando que a alfabetização era um dos principais compromissos do governo. No texto, Nadalim trazia uma informação importante sobre o contexto de formulação da PNA, salientando que “Foram 16 anos entre a publicação do relatório final *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, elaborado a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, e a criação da PNA” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019). Esse relatório é considerado um marco histórico e normativo pelos agentes de implementação da PNA e pelo texto do “Caderno PNA” (Quadro 8), sendo citado como um documento que “[...] chega a conclusão de que as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo” (BRASIL, 2019a, p.15).

É importante salientar que esse relatório foi escrito pela primeira vez em 2003, a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados Federais, por meio do gabinete do deputado Gastão Vieira (à época, filiado ao PMDB, hoje MDB). Isso se deu porque os deputados entenderam que o governo já vinha se esforçando para erradicar o analfabetismo dos

adultos no país, o que teria melhores resultados se a alfabetização das crianças se tornasse prioridade nacional. Desse modo, foi criado “[...] um grupo de trabalho integrado por eminentes especialistas nacionais e convidados estrangeiros para apresentar ao Brasil uma visão atualizada sobre as teorias e práticas de alfabetização como base para uma análise da situação brasileira” (VIEIRA, 2019, p. 8). Esse grupo de trabalho foi formado por pesquisadores da área da psicologia experimental e cognitiva, principalmente do método fônico: Cláudia Cardoso-Martins (Brasil); Fernando César Capovilla (Brasil); Jean-Emile Gombert (França); João Batista Araújo e Oliveira (Brasil); José Carlos Junca de Moraes (Bélgica); Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos) e Roger Beard (Inglaterra).

O relatório teve uma segunda edição em 2007 e uma terceira edição em setembro de 2019. O documento final compõe a “Biblioteca da Alfabetização”, no *site* da PNA, e tem como objetivo divulgar informações sobre “[...] a aplicação dos conhecimentos da ciência cognitiva da leitura”, que pode trazer “[...] importantes contribuições para a revisão das políticas e práticas de alfabetização no Brasil” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, p. 15). Desde 2003, o documento vem apontando sugestões como rever as orientações nacionais sobre a alfabetização com base nas evidências apresentadas pelo relatório; elaborar programas objetivos que abranjam crianças da Pré-Escola e do 1º ano; melhorar a formação de professores alfabetizadores; incentivar a adoção e produção de materiais eficazes, que tenham sido validados científica e empiricamente; realizar avaliações sobre o desempenho das crianças.

Assim, espelhando-se nas pesquisas estrangeiras da ciência cognitiva e experimental, o ex-ministro da Educação, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, na nota introdutória do “Caderno PNA”, enfatiza que essa política “[...] pode ser considerada um marco na educação brasileira” (BRASIL, 2019a, p. 5). Nadalim corrobora esse discurso ao mencionar que um dos propósitos da PNA consiste em colocar o Brasil no rol de países que elegeram a ciência para fundamentar suas políticas:

[...] inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (BRASIL, 2019a, p. 07).

Essas afirmações reforçam um dos objetivos da política (que já constava no “Relatório Alfabetização Infantil”, de 2003), o qual consiste em trazer para o processo de alfabetização as “[...] abordagens cientificamente fundamentadas” (BRASIL, 2019b, p. 15). Em essência,

refere-se àquilo que os documentos e as normativas chamam de “achado”, “evidências”, “fundamentos” da ciência cognitiva da leitura, expressos em um dos princípios do Art. 3º do Decreto da PNA: “III – fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas” (BRASIL 2019b, p. 15).

No “Caderno PNA”, a ciência cognitiva da leitura é conceituada como um “[...] campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (BRASIL, 2019a, p. 20). Isso explica o alinhamento e as escolhas teóricas que já vinham sendo construídas desde antes da implementação da política.

O Art. 2º do Decreto nº 9.765/2019 aborda os conceitos principais trazidos pela política, como alfabetização, analfabetismo, literacia e numeracia:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

- I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;
- IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;
- VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;
- VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;
- X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; (BRASIL 2019b, p. 15).

As concepções que orientam as ações da PNA com relação à alfabetização, expostas no referido artigo, são explicadas com mais detalhes no “Caderno PNA”, a partir da apresentação de pressupostos da neurociência cognitiva e da psicologia cognitiva (BRASIL, 2019a). Aqui nesse espaço, cabe destacar que, para a PNA, o ensino das habilidades de leitura e escrita constitui o processo de alfabetização das crianças, implicando assim conhecimentos derivados do ensino dos “seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita” (BRASIL, 2019b, p. 15). Esses componentes

constituem um dos princípios expressos no Art. 3º do Decreto nº 9.765/2019, pois devem ser enfatizados no ensino de forma sequencial (MEC, 2022).

O “Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização (2019–2022)” explica que os componentes essenciais para a alfabetização foram extraídos do *National Reading Panel* (Relatório do Painel Nacional da Leitura), publicado no ano de 2000, em Washington (Estados Unidos), e traduzido para a Língua Portuguesa pela Sealf, em 2019. Segundo a Secretaria, a utilização desse relatório internacional se justifica porque ele apresenta “[...] a maior metanálise já feita a respeito de evidências científicas sobre leitura de crianças em idade escolar” (MEC, 2022).

Outros princípios que orientam a PNA salientam: i) as entidades federativas vão atuar com cooperação e integração; ii) a adesão aos programas e às ações da PNA será voluntária; iii) haverá adoção de referenciais de políticas públicas nacionais e estrangeiras que sejam exitosas e que usem as evidências científicas como seus fundamentos; iv) serão usadas práticas pedagógicas que integrem linguagem, literacia e numeracia; v) compreende-se que o desenvolvimento integral das crianças implica a inter-relação entre aspectos físicos, socioemocionais, cognitivos, de linguagem, da literacia e da numeracia; vi) a aprendizagem da leitura, escrita e matemática básica são instrumentos de superação das vulnerabilidades sociais e dão condições para exercer a cidadania; vii) deve haver igualdade de oportunidades na educação; viii) a família é reconhecida como um dos agentes da alfabetização (BRASIL, 2019b).

Para atingir esses princípios, o Art. 4º do Decreto da PNA traça cinco objetivos:

- I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;
- II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014;
- III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;
- IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e
- V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia (BRASIL, 2019b, p. 15).

Como se pode observar, os objetivos estão bem alinhados aos princípios da PNA, reforçando a cientificidade de seus fundamentos, o desejo do ensino e da aprendizagem da alfabetização, da literacia e da numeracia, e a contribuição para o desenvolvimento social e econômico do país, com o cumprimento das metas 5 e 9 do PNE. O último objetivo se desenvolveu no país com a instituição da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em

Evidências (CONABE) e, posteriormente, com o “Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências” (Renabe).

A CONABE, organizada pela Sealf, foi instituída pela Portaria MEC nº 1.460, de 15 de agosto de 2019, com o propósito de debater a PNA e o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia, tendo ocorrido entre os dias 22 e 25 de outubro de 2019, na cidade de Brasília. O evento foi conduzido por um grupo de doze especialistas, brasileiros e estrangeiros, nomeados pelo Ministro da Educação e pela Sealf, via Portaria MEC nº 1.461, de 15 de agosto de 2019: Renan de Almeida Sargiani (presidente científico); Josiane Toledo Ferreira Silva (Vice-Presidente científica); Maria Regina Maluf; Cláudia Cardoso-Martins; Augusto Buchweitz; Alessandra Gotuzo Seabra; Fernando César Capovilla; Ilona Maria Lustosa Becskéházy Ferrão de Sousa; Ana Luiza Gomes Pinto Navas; Vitor Geraldi Haase; Márcia Teixeira Sebastiani; e Jerusa Fumagalli de Salles (BRASIL, 2019d). Claudia Cardoso-Martins e Fernando Capovilla também compõem o grupo de especialistas que vem, desde 2003, trabalhando na redação do “Relatório de Alfabetização Infantil: novos caminhos”.

O investimento financeiro na CONABE foi de R\$ 304.733,57, segundo o “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)” (MEC, 2022). Conforme o Art. 2º da Portaria nº 1.460, que instituiu o evento, os objetivos específicos da sua realização eram os seguintes:

- I - apresentar e debater o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia;
- II - possibilitar a criação de um Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências - Renabe, que exponha o estado da arte das pesquisas sobre alfabetização, literacia e numeracia;
- III - promover a divulgação do conhecimento científico mais atualizado sobre alfabetização, literacia e numeracia; e
- IV - propor recomendações para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da literacia e da numeracia, e propor estratégias para seu cumprimento (BRASIL, 2019e, p. 28).

O “Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências”, previsto em um dos objetivos da CONABE, foi lançado em abril de 2021, para consolidar e organizar o conteúdo científico da Conferência. Com um custo de R\$61.500,00 (MEC, 2022), as 360 páginas do relatório afirmam ter o mesmo espírito da CONABE: “[...] buscar incessantemente, no estado da arte nas Neurociências Cognitivas e nas Ciências Cognitivas de Leitura e Escrita, as evidências mais solidamente estabelecidas para o aperfeiçoamento constante das políticas de alfabetização com equidade, sensibilidade e eficácia” (BRASIL, 2021b, p. 28).

Conforme salientou Nadalim, o relatório impressiona pela variedade das temáticas abrangidas pelas produções acadêmicas dos especialistas, como “[...] ciências cognitivas,

neurobiologia, currículo, aprendizagem e ensino da literacia e da numeracia, autorregulação infantil, distúrbios em diferentes contextos, boas práticas, formação de professores e avaliação” (BRASIL, 2021b, p. 10). Desse modo, o relatório e as pesquisas que fazem parte da sua fundamentação passaram a constituir “[...] uma sólida base técnica para orientar a tomada de decisões no âmbito da Secretaria de Alfabetização” (BRASIL, 2021b, p. 10). A justificativa para constituir esse relatório também é orientada a partir de trabalhos desenvolvidos por outros países: “[...] na França, *Apprendre à lire*, de 1998; nos Estados Unidos da América, *National Reading Panel*, de 2000; na Austrália, *Teaching Reading*, de 2005; e na Inglaterra, *Independent Review of the Teaching of Early Reading*, de 2006” (BRASIL, 2021b, p. 10).

Dentro do Renabe, os especialistas que compuseram o relatório e a CONABE escreveram um documento de consenso em apoio à PNA, dando ênfase ao seu caráter inovador na melhoria da qualidade da alfabetização no Brasil, com base em evidências científicas. Desse modo, o relatório “[...] procurou incluir estudos a partir da qualidade de suas evidências, de sua relevância, e de medidas de validade, precisão e confiabilidade de seus achados” (BRASIL, 2021b, p. 31).

Retomando a discussão dos objetivos da PNA, elencados no Art. 4º do Decreto, o inciso II faz menção à consecução das metas 9 e 5 do atual PNE (2014–2024). A meta 9 objetiva a elevação da taxa de alfabetização da população jovem e adulta, com 15 anos ou mais, para 93,5% até 2015, assim como a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional até o final de vigência do plano (BRASIL, 2014). Já a meta 5 salienta o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do EF (BRASIL, 2014), o que contradiz a primeira diretriz para a implementação da PNA: “I - priorização da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2019b, p. 15).

Além dessa diretriz, outras sete compõem o Art. 5º do Decreto:

- II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;
- III - integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;
- IV - participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;
- V - estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária;
- VI - respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;
- VII - incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e

VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador. (BRASIL, 2019b, p. 15).

Desse modo, o Art. 6º do Decreto salienta quem é o público-alvo da PNA, já que, em suas diretrizes, são mencionadas ações tanto para a etapa da Educação Infantil quanto do EF:

I - crianças na primeira infância;
 II - alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
 III - alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;
 IV - alunos da educação de jovens e adultos;
 V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e
 VI - alunos das modalidades especializadas de educação.
 Parágrafo único. São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I e II do caput (BRASIL, 2019b, p. 15).

Apesar de o público-alvo da PNA ser bastante abrangente, o objetivo a cumprir com a meta 9 do PNE acaba colocando como beneficiários prioritários as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do EF, ou seja, justamente o público-alvo que mais possui direcionamento nas ações que implementam a política. Esse fato pode ser observado na leitura dos destaques de alguns dos incisos, do Art. 8º do Decreto, o qual define a maneira como a PNA seria implementada:

I - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a **educação infantil** e para os **anos iniciais do Ensino Fundamental**;
 II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na **educação infantil** e nos **anos iniciais do Ensino Fundamental**;
 III - recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos **anos iniciais do Ensino Fundamental** ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica [...]
 VII - estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da **educação infantil** e de professores dos **anos iniciais do Ensino Fundamental** contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;
 VIII - ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da **educação infantil** e de professores dos **anos iniciais do Ensino Fundamental**;
 (BRASIL, 2019b, p. 15 – grifos meus).

Além de indicar como a PNA será realizada, o artigo 8º sinaliza algumas indicações metodológicas que essa política objetiva desenvolver e enfatizar, tanto na produção de materiais como na reorganização das políticas curriculares de formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais.

O estímulo e o incentivo para que ações de formação, tanto para professores como para gestores da Educação Infantil e Ensino Fundamental são evidenciados em uma das abas do “Caderno PNA”. O mesmo ocorre com o desenvolvimento de materiais que contemplem a disseminação das ciências cognitivas da leitura, alinhados às evidências científicas de outros países que tiveram práticas exitosas. Isso fica evidente na citação de um dos especialistas consultados:

De fato, o uso dos métodos fônicos, por si só, não irá resolver o problema da alfabetização. Outras evidências, igualmente vigorosas, devem ser levadas em conta pelas autoridades educacionais: um currículo nacional claro e consistente; estratégias e materiais didáticos adequados ao nível dos professores; instrumentos adequados de avaliação; professores de elevado nível acadêmico devidamente preparados; supervisão escolar adequada e um rigoroso ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Só o uso sistemático desse conjunto de evidências poderá ajudar o Brasil a dar um salto de qualidade - na alfabetização e na educação³¹ (BRASIL, 2019a, p. 17).

O “Caderno PNA” não explicita o que seria um “material didático adequado ao nível dos professores”, e nem qual nível eles teriam. Os professores também são considerados pela política como “agentes” envolvidos, conforme expressa o artigo 7º:

Art. 7º São agentes envolvidos na Política Nacional de Alfabetização:
 I - professores da educação infantil;
 II - professores alfabetizadores;
 III - professores das diferentes modalidades especializadas de educação;
 IV - demais professores da educação básica;
 V - gestores escolares;
 VI - dirigentes de redes públicas de ensino;
 VII - instituições de ensino;
 VIII - famílias; e
 IX - organizações da sociedade civil (BRASIL, 2019b, p. 15).

Além do Decreto nº 9.765/2019, o “Caderno PNA” reforça, no seu subcapítulo 3.2, a presença desses mesmos agentes envolvidos para o êxito da política. No entanto, não consegue explicar com clareza o que seriam e quais seriam as “organizações da sociedade civil”. O texto apenas salienta que a presença delas “[...] é sinal significativo da amplitude do esforço para levar a efeito esta política nacional, cujo bom êxito depende da harmoniosa articulação entre os seus diversos agentes” (BRASIL, 2019a, p. 44).

Sendo assim, com um quantitativo expressivo e diverso de “agentes envolvidos” na PNA, o Governo Federal começava a traçar ações para que programas, projetos e cursos fossem desenvolvidos no país, a fim de implementar os objetivos, os princípios e as diretrizes da

³¹ Citação do especialista João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto.

política. Desse modo, este texto segue apresentando os desdobramentos dos programas que deram origem a uma série de ações frente ao estado brasileiro, a partir de 2019 até o final do ano de 2022, de forma que a política fosse desenvolvida.

3.2 “Tempo de Aprender” e “Conta pra Mim”: programas da PNA (2019) para as crianças da Educação Infantil

Para poder implementar a PNA, foram criados dois grandes programas que envolveram diretamente a Educação Infantil brasileira: 1) “Tempo de Aprender” – destinado a professores e gestores; e 2) “Conta pra Mim” – para pais e responsáveis das crianças. Ambos foram amplamente divulgados pela mídia televisiva e nas redes sociais do Governo Federal, nos anos de 2020, 2021 e 2022. A Figura 1 mostra a identidade visual da PNA e dos dois programas citados.

Figura 1 – Esquema dos Programas criados a partir da PNA que envolvem as crianças da Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora, com base nas ilustrações do *site da PNA*³² (2023).

O programa “Tempo de Aprender” (PTA) foi instituído pela Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, e foi posteriormente atualizada pela Portaria MEC nº 546, de 20 de julho de 2021, em virtude das novas configurações educacionais surgidas a partir do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2021c). As Portarias reforçam os preceitos da PNA e orientam o modo como o programa seria implementado, prevendo, desde seu início, ações *on-line* e presenciais para a formação continuada e a capacitação de

³² <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/>>.

profissionais da educação envolvidos com a alfabetização (BRASIL, 2020a). Tais ações foram sendo desenvolvidas ao longo de três anos (2020–2022).

Segundo o “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019–2022)”, na concepção inicial, esse programa se chamaria “Futuro do Brasil”, pois a Sealf acreditava que “[...] a melhoria da qualidade da alfabetização é a chave para um futuro mais brilhante para nosso país” (MEC, 2022, p. 44). Porém, ao final de 2019, definiu-se o nome como “Tempo de Aprender”; logo no início de 2020, houve a publicação da Portaria e a elaboração do evento de lançamento.

No *site* da PNA, num primeiro momento, o PTA foi conceituado como “[...] um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é enfrentar as principais *causas das deficiências* da alfabetização no país”³³ (grifos meus). Em meados de maio de 2021, após uma reformulação no *site* da PNA, o propósito do PTA foi reescrito, conforme exemplificam as imagens da Figura 2 e da Figura 3, produzidas por captura de tela:

Figura 2 – Captura de tela com a primeira versão do conceito da PTA



Fonte: elaborado pela autora com base no *site da PNA*³⁴ de 2021 (2023).

³³ Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/26-eixos-e-aco-es-do-programa/59-eixos-e-aco-es-do-programa>>.

³⁴ Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/26-eixos-e-aco-es-do-programa/59-eixos-e-aco-es-do-programa>>.

Figura 3 – Captura de tela com a segunda versão do conceito da PTA



Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização.

Com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização, o programa Tempo de Aprender propõe ações estruturadas em **quatro eixos**:

Fonte: elaborado pela autora com base no *site* da PNA³⁵ de 2022 (2023).

Observei que o termo “deficiências” foi retirado, e uma nova frase sobre o objetivo do programa foi construída: “[...] cujo propósito é *melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país*” (grifos meus). Essa afirmação reforça a redação do Art. 1º da Portaria MEC nº 280/2020, que instituiu o PTA: “Art. 1º Instituir o Programa Tempo de Aprender, com a finalidade de *melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil*” (BRASIL, 2020a, p. 69 – grifos meus).

A redação das ações também mudou dentro do *site*, e o que anteriormente o MEC nomeava como “deficiências” passou a ser renomeado como ações afirmativas do programa, dando ênfase positiva ao que seria realizado, e não mais nas observações de déficits ou faltas. Esse comparativo pode ser visualizado no Quadro 5.

Quadro 5 – Comparativo de propósitos do PTA nas duas versões de *site*

INFORMAÇÕES DO PRIMEIRO <i>SITE</i> http://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/26-eixos-e-aco-es-do-programa/59-eixos-e-aco-es-do-programa	INFORMAÇÕES DO ATUAL <i>SITE</i> http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender
Déficit na formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores	Aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores
Falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores	Disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais
Deficiências no acompanhamento da evolução dos alunos	Aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada
Baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais	Valorizar os professores e gestores da alfabetização

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações das duas versões do *site* da PNA (2023).

³⁵ Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>>

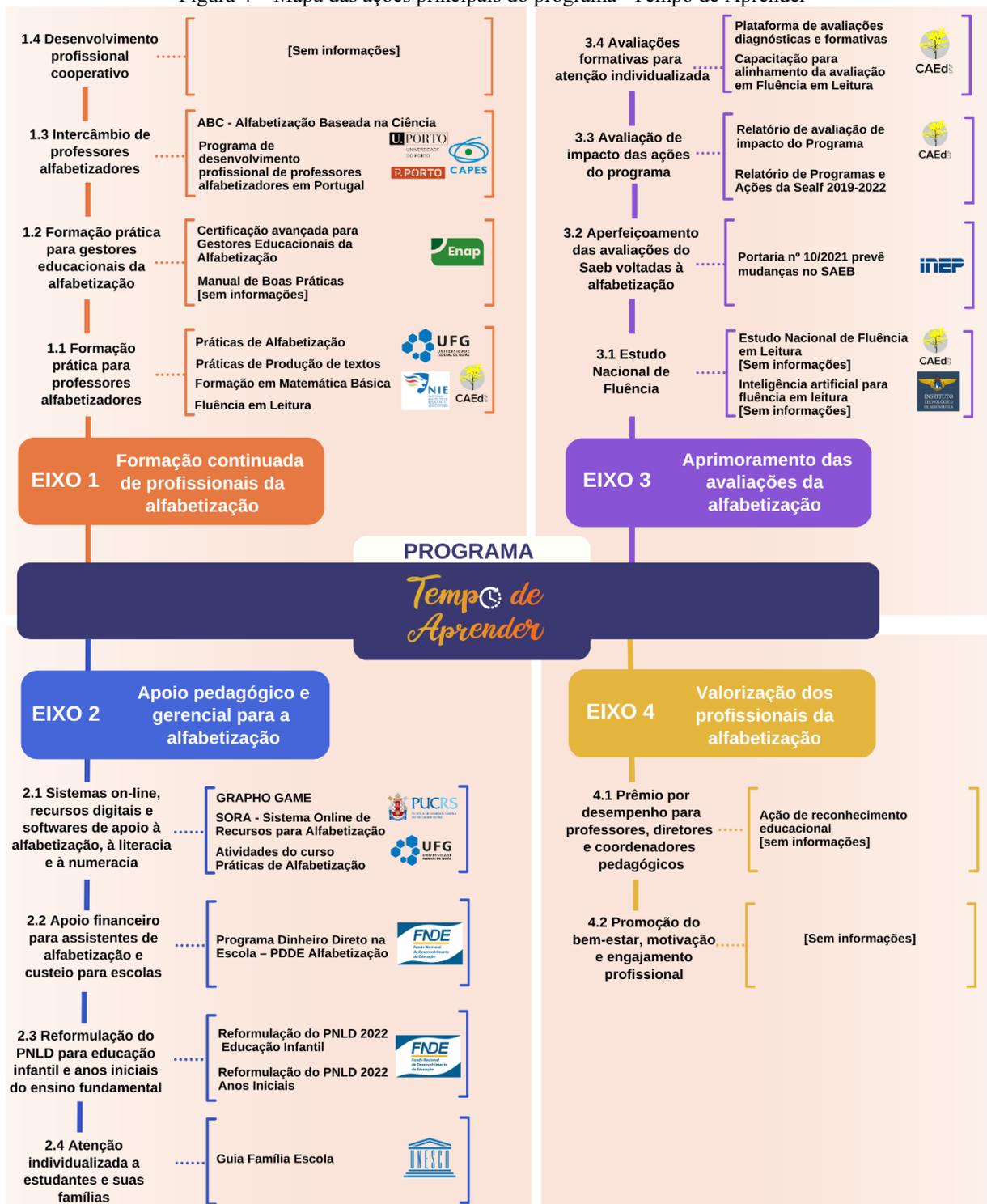
As informações do *site* da PNA salientam que o programa “Tempo de Aprender” foi “construído a muitas mãos”, por meio de “muito diálogo com acadêmicos, atores internacionais da educação, secretários municipais e estaduais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, membros do terceiro setor e da sociedade civil”. O *site* apresenta ainda alguns parceiros institucionais, como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a CAPES, o FNDE, o Inep, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), a Universidade do Porto (U.PORTO) e o Instituto Politécnico do Porto (P.PORTO), a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA).

Assim, no intuito de enfrentar as deficiências do país e/ou melhorar a qualidade da alfabetização, o PTA tem suas ações estruturadas em quatro eixos, conforme orienta o Art. 2º da Portaria MEC nº 280/2020: Eixo 1) formação continuada de profissionais da alfabetização; Eixo 2) apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; Eixo 3) aprimoramento das avaliações da alfabetização; Eixo 4) valorização dos profissionais da alfabetização (BRASIL, 2020a). Cada um desses eixos desenvolve e organiza cursos, materiais e estratégias para a efetivação do programa, conforme descrevo na sequência.

3.2.1 *Ações e cursos do programa “Tempo de Aprender”*

Para melhor visualizar os quatro eixos que implementam o PTA no Brasil, organizei um esquema ilustrando suas principais ações, representado na Figura 4. Como esse programa é o mais abrangente e consiste na mais significativa ação do MEC durante o governo Bolsonaro (2019–2022), também estão presentes no esquema as logomarcas das instituições parceiras de sua implementação, explicadas ao longo deste texto.

Figura 4 – Mapa das ações principais do programa “Tempo de Aprender”



Fonte: elaborado pela autora a partir do *site* da PNA e das Portarias MEC nº 280/2020 e nº 546/2021³⁶ (2023).

EIXO 1

O eixo 1 organiza ações para a “formação continuada de profissionais da alfabetização”, incluindo professores de Educação Infantil, de anos iniciais e gestores. Os cursos e as avaliações

³⁶ O *design* do esquema foi realizado pela Dra. Elise de Moraes e mantém as cores padrão usadas no *site* da PNA.

estão disponíveis nos seguintes espaços: i) no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), uma plataforma virtual que concentra cursos *on-line* de extensão, capacitação, formação continuada e aperfeiçoamento em diversas áreas; ii) na Plataforma de Avaliações Diagnósticas e Formativas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da UFJF; iii) no *site* da Escola Virtual Gov, uma iniciativa da ENAP³⁷.

Tendo como público prioritário os professores de Pré-Escola e dos anos iniciais do EF, foram organizados cinco cursos dentro dos subeixos 1.1 e 1.3: i) Práticas de alfabetização (curso *on-line* com duração de 30 horas); ii) Práticas de produção de textos na alfabetização (curso *on-line* com duração de 120 horas); iii) Fluência em Leitura (curso *on-line* sem informação sobre a carga horária); iv) Formação em Matemática Básica (curso *on-line* com duração de 40 horas); e v) Alfabetização Baseada na Ciência (curso *on-line* com duração de 180 horas).

O curso de formação continuada “Práticas de Alfabetização” foi o primeiro curso de formação continuada lançado pelo MEC, em fevereiro de 2020, em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG). Inclusive, inicialmente ele recebeu o mesmo nome do Programa dentro do AVAMEC, sendo alterado ao longo de 2021, conforme as ações se expandiam. O curso de 30 horas foi dividido em sete módulos, que trazem em seus conteúdos os seis componentes essenciais do processo de alfabetização, os quais fazem parte dos princípios da PNA: módulo 1) introdução do curso; módulo 2) aprendendo a ouvir (referente ao componente de consciência fonêmica); módulo 3) conhecimento alfabético (referente ao componente de instrução fonêmica sistemática); módulo 4) fluência (referente ao componente de fluência em leitura oral); módulo 5) vocabulário (referente ao componente de desenvolvimento de vocabulário); módulo 6) compreensão (referente ao componente de compreensão de textos); módulo 7) produção de escrita (referente ao componente de produção escrita).

Segundo o “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019–2022)”, o curso Práticas de Alfabetização “obteve resultados impressionantes em termos de alcance”. Até o final de dezembro de 2022, havia 518 cursistas e cerca de 7,5 milhões de acessos, sendo a maior quantidade de cursistas de toda a história da Plataforma AVAMEC (MEC, 2022, p. 58). Para a Sealf, o maior mérito desse curso foi ter dado “[...] o pontapé para uma transformação cultural no meio acadêmico e docente para a priorização das evidências científicas aplicados à sala de aula” (MEC, 2022, p. 63).

³⁷ Disponível em: <<https://www.escolavirtual.gov.br/programa/101>>.

O curso de capacitação “Práticas de produção de textos” é uma reedição do curso “Ativando a linguagem: português através de módulos”, já oferecido para professores de 1ª a 4ª série (do antigo 1º grau, hoje EF)³⁸ do estado do Paraná, e posteriormente disponibilizado para professores dos anos iniciais do EF. Segundo informações do *site* da PNA, como o curso “alcançou considerável sucesso”³⁹ nas escolas paranaenses, o MEC fez a sua atualização e disponibilização por meio do AVAMEC e do *site* da política. No *site*, *pode-se* fazer o *download* dos doze módulos do curso, por meio de arquivos em formato PDF, com exercícios prontos de produção de textos, que adotam “[...] o princípio da dificuldade mínima e crescente, a fim de que a produção escrita alcance o mesmo automatismo da fala”⁴⁰.

O curso de capacitação “Formação em Matemática Básica”, com duração de 40 horas, foi elaborado pelo Instituto Nacional de Educação de Singapura, por uma equipe de professores que atuam com educação de jovens e adultos, tendo sido disponibilizado no AVAMEC em novembro de 2022. Desenvolvido em seis módulos totalmente *on-line*, o curso propõe que os cursistas, “independentemente da sua formação inicial e experiência prévias, adquiram o conhecimento científico e pedagógico necessários a um ensino eficaz de matemática básica”⁴¹. Esse curso também faz parte do novo “Programa Brasil Alfabetizado”.

O curso “Fluência em Leitura” foi desenvolvido e disponibilizado em outubro de 2022, em parceria com o CAEd, da UFJF⁴². Ao clicar no botão do *site* da PNA, o *link* direciona à plataforma do CAEd, na qual é possível encontrar, por exemplo: i) as avaliações diagnósticas e formativas para o EF (que compõem o item 3.4 do PTA), organizadas por meio de testes (provas); ii) *links* para *download* dos testes, com resoluções comentadas, de modo que o professor entenda a habilidade que estaria sendo avaliada em cada questão e a sua respectiva resposta correta; e iii) o curso de “Capacitação para Alinhamento da Avaliação em Fluência em Leitura”. Esse curso foi organizado em quatro módulos, de modo que os professores usem os resultados das avaliações diagnósticas e formativas para identificar os perfis de leitor dos estudantes de 1º e 2º ano do EF, e aplicar as estratégias de ensino do curso “Práticas de Alfabetização”.

³⁸ O curso foi originalmente concebido pelo professor Eurico Back. Nascido em 1923 e falecido em 2003, Back foi professor de língua portuguesa na rede estadual do Paraná, inclusive em Colégio Militar; e professor de linguística na Universidade Católica do Paraná (hoje PUCPR), na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

³⁹ Fonte: <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/cursos/244-praticas-de-producao-de-texto>>.

⁴⁰ Disponível em: <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/cursos/244-praticas-de-producao-de-texto>>.

⁴¹ Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/15309/informacoes>>.

⁴² Disponível em: <<https://plataformadeavaliacaoemonitoramento.caeddigital.net>>.

No subeixo 1.3 da Figura 4, aparece o curso de formação continuada “Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)”. No entanto, segundo o “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019–2022)”, ele também faz parte das ações do eixo 1.1 (MEC, 2022). Lançado em dezembro de 2020, o curso de 180 horas teve seus materiais publicados em abril de 2021, com o seguinte objetivo:

[...] preparar os professores para garantir que as crianças trilhem um percurso de sucesso na aprendizagem da leitura, evitando-se dificuldades de aprendizagem logo no início da trajetória escolar. E tudo isso de forma lúdica, por meio da promoção de competências centrais, como a consciência fonológica, o princípio alfabético e a decodificação (NADALIM, 2021, p. X).

No *site* do AVAMEC, as concepções teóricas do curso são expostas em textos e vídeos organizados em quatro partes (A, B, C e D). A outra parte do curso possui doze módulos, cada um deles com um vídeo de orientações sobre como desenvolver os alicerces para leitura. Pelo *site* da PNA, também é possível fazer *download* de três arquivos do curso: i) “Manual do curso ABC” – uma espécie de *e-book* de 557 páginas que reúne todo o conteúdo teórico do curso desenvolvido nas partes A, B, C e D do AVAMEC; ii) “ABC na Prática: construindo alicerces para a Leitura” – arquivo com 392 páginas de orientações das atividades práticas de ensino da leitura e da escrita do curso;) “ABC na Prática: atividades” – arquivo com 128 páginas de fichas explicativas das atividades de parte do curso.

Segundo o “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019–2022)”, esse foi o curso que teve o maior número de acessos na Plataforma AVAMEC: mais de 10 milhões. Apesar disso, somente 38 mil cursistas concluíram a formação.

Além disso, o curso ABC organizou um programa de intercâmbio de professores alfabetizadores, intitulado “Desenvolvimento Profissional para professores alfabetizadores em Portugal”, conforme o eixo 1.3 do PTA e as explicações do Art. 32 da Portaria MEC nº 280/2020. O programa de intercâmbio foi regulamentado por meio do edital MEC/CAPES nº 17, de 23 de março de 2022, e teve a coordenação da CAPES (BRASIL, 2020a). O objetivo foi selecionar profissionais efetivos da rede pública, que já estariam participando das ações do PTA, para realizar o curso ABC em parceria com instituições portuguesas, como a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e o Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiiL) do Instituto Politécnico do Porto (CAPES, 2022).

O edital ofereceu 100 vagas para a realização do curso ABC na cidade do Porto, em Portugal, durante seis semanas, entre novembro e dezembro de 2022, totalizando 240 horas. Para isso, o governo pagou aos selecionados as passagens aéreas de ida e volta, seguro-saúde,

deslocamentos em Portugal, hospedagem em quarto duplo com café e jantar, curso de formação e material didático, e uma bolsa de 800 euros — o equivalente, na época, a pouco mais de quatro mil reais. Em contrapartida, além de ter concluído o curso ABC de maneira on-line na Plataforma AVAMEC, o selecionado deveria arcar com despesas de deslocamento até o aeroporto, a emissão de passaporte e de visto (caso necessário), além de se comprometer a disseminar o curso no retorno ao Brasil, atuando como multiplicador (CAPES, 2022).

No desenvolvimento do subeixo 1.2, foram previstas formações para gestores escolares, principalmente de Educação Infantil e 1º e 2º ano do EF, como diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e gestores de redes educacionais. No *site*, aparecem duas ações: i) Certificação avançada para gestores educacionais da alfabetização; e ii) Manual de Boas Práticas. A certificação foi desenvolvida em parceria com a ENAP, por meio de seis cursos, de 12 horas cada, os quais abordam temas como gestão de recursos escolares; gestão de pessoas; gestão da informação; gestão organizacional; gestão pedagógica e gestão de bens e serviços na escola. Todos eles são voltados aos “gestores da alfabetização”, já que um dos objetivos da PNA é justamente incentivar a formação desse público para que dê “suporte adequado aos professores e alunos” (BRASIL, 2019b). Já a segunda ação escrita no *site* da PNA, nomeada como “Manual de Boas Práticas”, não leva a nenhum *link*, nem foi possível encontrar informações sobre ela no *site* ou em qualquer outro meio eletrônico do MEC.

Encerrando as propostas do eixo 1, conforme é possível observar na Figura 4, não há informações nem orientações no *site* da PNA sobre o subeixo da ação 1.4: “desenvolvimento profissional cooperativo”. O texto do *site* traz a seguinte mensagem: “lançamento em breve”. Sobre esse assunto, a Portaria MEC nº 586/2021, no Art. 32-A, anunciava que essa cooperação seria realizada com o compartilhamento de experiências entre profissionais e o acompanhamento de profissionais que estivessem iniciando na profissão, por mentorias ou por “supervisão de uma equipe mais experiente”. Segundo as informações da Portaria, os envolvidos receberiam orientações técnicas (BRASIL, 2021c); porém, até o final de 2022, isso não havia acontecido.

EIXO 2

Apesar de a Sealf salientar que a adesão ao PTA seria voluntária, para participar das ações elencadas em seus eixos, os Artigos 7º e 8º das Portarias MEC nº 280/2020 e nº 546/2021 mencionam que, além das entidades executoras, os entes federativos também deveriam realizar a adesão — condição necessária para que participassem de todas as ações (BRASIL, 2020a; 2021c). Além disso, a Portaria de 2020 também sinalizava, no Art. 42, que haveria recebimento

de recursos financeiros, via Programa Dinheiro Direto na Escola, para aquisição de materiais de consumo ou contratação de serviços necessários às atividades de execução do eixo 2 do programa (BRASIL, 2020a).

Conforme é possível observar no esquema da Figura 4, o eixo 2 possui quatro subeixos. O subeixo 2.1, “Sistemas on-line, recursos digitais e *softwares* de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia”, tem três ações principais listadas no *site* da PNA: o Sistema *On-line* de Recursos para Alfabetização (SORA), o GraphoGame e arquivos em PDF com recursos digitais (totalizando três documentos).

O SORA é uma plataforma *on-line* desenvolvida pela Sealf, em parceria com o Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais da Universidade Federal de Goiás (UFG). A partir de junho de 2021, essa plataforma passou a disponibilizar os mesmos recursos e as atividades do curso “Práticas de alfabetização”. Na aba do menu da plataforma, também é possível encontrar espaço para cadastrar “meus planos de aula”. Ao clicar nesse espaço, é possível importar conteúdos e atividades do curso para dentro de cada plano de aula, realizando uma espécie de seleção de atividades conforme o tema que se quer desenvolver.

O GraphoGame é um *software* de apoio pedagógico, desenvolvido a partir de uma parceria entre o Instituto do Cérebro da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e o MEC, por meio de uma adaptação da ferramenta finlandesa “*Grapho Learn*”. Essa ferramenta tem o objetivo de auxiliar na aprendizagem dos seis componentes essenciais para a alfabetização, principalmente no contexto do trabalho remoto durante a pandemia da Covid-19. No *site* da PNA, ele é apresentado como um jogo eficaz, baseado em evidências científicas, para o aprendizado das relações entre letras e sons, que “[...] ajuda os estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental a aprender a ler as primeiras letras, sílabas e palavras, com sons e instruções em português brasileiro”⁴³. Para desenvolver esse recurso, houve um investimento de R\$ 274.500,00 do MEC (MEC, 2022).

Como recursos digitais, o *site* da PNA disponibiliza três arquivos em formato PDF para *download* com atividades para impressão: i) uma coletânea de 406 páginas chamada de “Livro de atividades”; ii) uma coletânea chamada de “Livro do professor alfabetizador”, com estratégias de ensino em 456 páginas; iii) um arquivo chamado: “Abecedário”, com figuras e poemas para ensinar os sons e as letras do alfabeto, como “A Égua de Eva”, “O Leão Leal”, “A Vaca voadora”. A Figura 5 ilustra esses recursos.

⁴³ Disponível em: <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/grapho-game>>.

Figura 5 – Exemplos de textos usados para o ensino das letras pelo PTA

Ee Ee



A ÉGUA DE EVA

BRINCADEIRA

Para o som de É, vamos fazer um sinal de joia com as mãos e falar: [ééé]!



Tempo de Aprender

A Égua de Eva

Por Paulo Briguet

Eva tem uma égua e a égua de Eva leva Eva por muitas léguas.

Essa égua amarela e essa menina bela viajam na primavera.

Ah, como eu quisera ter uma égua amarela e viajar como elas!

Eu iria até o céu, se tivesse uma égua esperta feito aquela.

Mas assim o mundo é, e só Eva tem a égua que a leva onde quiser.

É Hora de Conversa

Por Paulo Briguet

A Égua, a Vaca, a Galinha e a Cadela conversavam na fazenda. Velhas amigas, ficam contando vantagem umas para as outras.

A Cadela latiu com gosto e disse às companheiras:

— Sou sentinela atenta, de mim ninguém abre mão. Comigo aqui na fazenda, não entra nenhum ladrão.

A Vaca mugiu em resposta, e falou com voz mimososa:

— Pois vou dizer, camaradas: não há quem não me respeite. Na mesa de nosso patrão, não pode faltar o leite.

A Galinha mexeu as asas, ciscou e depois cacarejou:

— Mas que seria do povo, se lhe faltasse o ovo?

A Égua, que estava quietinha em seu canto, mastigando capim, de repente relinçou:

— Leite, ovo e proteção... tudo isso é coisa boa. Mas só eu dou locomoção a qualquer pessoa. Levo e trago, para trás e para frente. Carrego nas minhas costas, pelo mundo, toda gente.

Tempo de Aprender

Vv Vv



A VACA VOADORA

BRINCADEIRA

Para o som da letra V, vamos imitar com a mão um avião passando, fazendo o som: [vvv]!



Tempo de Aprender

A Vaca Voadora

Por Paulo Briguet

A vaquinha vai voando vai voando bem veloz. Viva a vaca! Viva a vaca! — gritamos a plena voz.

A vaquinha voadora voa pelo verde vale, voa pelo vasto campo, não se vê quem se iguale.

A Vivi, nossa vaquinha, voa mais que o gavião. Vem voando pelo vento, voa feito um avião.

Viva a vaquinha que voa! Viva a vaquinha Vivi! Essa vaca vale muito, vaca assim eu nunca vi.

Vavá, Vinicius e Valdir

Por Paulo Briguet

Era uma tarde linda, ensolarada. Três amiguinhos — Vavá, Vinicius e Valdir — estavam sentados na varanda, olhando para o céu. De repente, eles viram alguma coisa voadora flutuando lá perto do horizonte.

Valdir olhou, pensou e disse:

— Parece uma mosca, mas é um avião! Daqui a pouco fará um barulhão!

A coisa voadora se aproximava, mas o barulho não vinha. Então, Vinicius exclamou:

— Não é de ferro, nem fere o ouvido. É um falcão, que vem sem alarido.

Quando o objeto misterioso chegou mais perto, os amigos descobriram que era coisa diferente. Algo que nunca ninguém tinha visto! Foi quando Vavá anunciou:

— Não é pequena, nem tem pena. Não é urubu, e até faz mu! Não é uma coisa à toa: eis uma vaca que voa!

Tempo de Aprender

Fonte: captura de tela das páginas 9–10 e 45–46 do caderno “Abecedário” do PTA (2022).

O arquivo “Abecedário” é acompanhado também por uma série de vídeos que orientam o trabalho com o som das letras. Todos esses recursos digitais fazem parte do conteúdo do curso

“Práticas de Alfabetização” e dão ênfase aos seis componentes essenciais para a alfabetização, orientados nos princípios da PNA.

O subeixo 2.2, “Apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas”, foi desenvolvido pelo FNDE, por meio do PDDE Emergencial em 2020, com repasse de R\$ 183 milhões para as escolas cadastradas; e do PDDE Alfabetização, com repasses de R\$ 424 milhões entre 2021 e 2022, conforme informações divulgadas no *site* da PNA.

O PDDE Alfabetização foi regulamentado pela Resolução MEC/FNDE nº 06/2021, que viabilizou a contratação de assistentes de alfabetização e a cobertura de despesas com materiais, no âmbito da execução do PTA (BRASIL, 2021a). Para o programa, os assistentes de alfabetização desempenham um papel de natureza voluntária (BRASIL, 2021a, p. 01), auxiliando os professores “no manejo da sala de aula”⁴⁴, com a realização de atividades de acompanhamento pedagógico “[...] sob a coordenação e supervisão do professor alfabetizador, conforme orientações da secretaria de educação e com o apoio da gestão escolar na realização de atividades, com vistas a garantir o processo de alfabetização de todos os estudantes” (BRASIL, 2021a, p. 03). Um mesmo assistente poderia atuar em, no máximo, quatro turmas durante sua estadia de 10 horas semanais em escolas consideradas vulneráveis, ou em até oito turmas durante suas atividades de, no máximo, 5 horas semanais em escolas consideradas não vulneráveis. Para isso, teria despesas com transporte e alimentação ressarcidas, conforme normatizam o inciso I e o Parágrafo 1º do Art. 7º da Resolução: “II– trezentos reais por mês, por turma, para assistente de alfabetização nas unidades escolares vulneráveis; e III – cento e cinquenta reais por mês, por turma, para assistente de alfabetização nas demais unidades escolares” (BRASIL, 2021a, p. 02).

As escolas que aderiram ao PDDE Alfabetização, além desse recurso, tiveram repasses financeiros de R\$15,00 — multiplicados pelo número de crianças matriculadas nos dois primeiros anos do EF — para a aquisição de materiais de consumo (cadernos, lápis, jogos, etc.) e a contratação de serviços para complementar a alfabetização e acompanhar individualmente os “[...] alunos com dificuldade na aprendizagem” (BRASIL, 2021a, p. 03).

O subeixo 2.3, “Reformulação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) para a Educação Infantil e anos iniciais do EF”, desenvolveu duas ações de reformulação do PNLD em 2021, com base no que o MEC chama de “aprimoramento” dos editais do Programa. Em outras palavras, essa ação corresponde à sua adequação conforme o público-alvo e as evidências científicas da ciência cognitiva da leitura que contemplem “[...] os

⁴⁴ Conforme disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos-637152388/85721-mec-lanca-programa-tempo-de-aprender-para-aprimorar-a-alfabetizacao-no-pais>>

componentes essenciais para a alfabetização, a que se refere o art. 3º, inciso IV, do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2020a, p. 69). Desse modo, a Educação Infantil passou a ser inserida no Programa em 2022, prevendo a compra de livros didáticos para crianças e professores, a fim de “garantir a preparação das crianças para a alfabetização formal e para o domínio de competências matemáticas mais complexas, por meio da promoção de práticas de literacia e numeracia emergente” (MEC/FNDE, 2020, p. 30).

Conforme informações do “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)”, o PNL2022 – Educação Infantil distribuiu, de maneira inédita no Brasil, mais de 2,8 milhões de livros didáticos para as crianças da Pré-Escola (BRASIL, 2022c). Além de livros para as crianças, outra ação nomeada como “inovação” pelo Relatório da Sealf foi a destinação de obras pedagógicas “[...] especificamente aos professores da pré-escola, na forma de um manual de apoio prático para o exercício da docência nessa etapa educacional, com ênfase na preparação para a alfabetização” (MEC, 2022).

Por fim, o subeixo 2.4, “Atenção individualizada a estudantes e suas famílias”, foi inserido na atualização do PTA pela Portaria MEC nº 546/2021, prevendo as seguintes ações: busca ativa de estudantes que estivessem afastados da escola; acompanhamento aos estudantes que teriam dificuldades de aprendizagem sobre a BNCC ou os componentes essenciais da alfabetização; acompanhamento das famílias e apoio à prática de literacia familiar (BRASIL, 2021c).

Entretanto, segundo o “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)”, das ações previstas, somente uma foi realizada até o final de 2022, com o lançamento de um *e-book* intitulado “Guia Família Escola”. Ao clicar no botão do *site*, é possível fazer o *download* da publicação em PDF, com 105 páginas, que foi desenvolvida pela consultora, psicóloga e doutora em Psicologia Lisiane Alvim Saraiva Jungles, em parceria com a UNESCO. O guia tem como título “Parceria família-escola: benefícios, desafios e proposta de ação” e está dividido em cinco capítulos, os quais explicam como implementar ações que estabeleçam essa parceria entre família e escola⁴⁵ (MEC, 2022).

EIXO 3

O eixo 3 do PTA, “Aprimoramento das avaliações da alfabetização”, veio corroborar o Artigo 9º do Decreto nº 9.765, que previa o desenvolvimento de indicadores avaliativos da

⁴⁵ Link para acessar o guia: < https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/parceria_familia_escola_vf.pdf>.

eficácia da alfabetização, da fluência em leitura e da efetividade das ações implementadas (BRASIL, 2020b). Para isso, o MEC contou com a parceria do Inep, do ITA e da UFJF para desenvolver aplicativos e testes de avaliação diagnóstica e formativa das crianças, bem como para aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. O SAEB é o conjunto de sistemas da educação brasileira, desenvolvido pelo Inep, para realizar avaliações externas em larga escala, com a aplicação de testes e questionários. Essas avaliações permitem realizar um diagnóstico da Educação Básica, ao levantar os níveis de desempenho dos estudantes. Antes realizadas ao final do 3º ano, elas foram antecipadas, em 2019, para o final do 2º ano do EF.

O subeixo 3.1 previa o “Estudo Nacional em Fluência”, com duas ações, sendo uma coordenada pelo CAEd (o “Estudo Nacional de Fluência em Leitura”) e a outra coordenada pelo ITA. Essa última previa o desenvolvimento de um aplicativo de “Inteligência artificial para fluência em leitura”, com recursos de R\$ 3,2 milhões. Ambos não foram desenvolvidos até o final de 2022, como era previsto e noticiado pelo MEC.

Assim, dos quatro subeixos previstos, apenas dois acabaram sendo disponibilizados até o final de 2022: o 3.3 “Avaliação de impacto das ações do programa” e o 3.4 “Avaliações formativas para atenção individualizada”. Ambas as ferramentas foram desenvolvidas em parceria com o CAEd/UFJF, e tiveram um investimento de R\$ 2.682.098,82, segundo o “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)” (MEC, 2022).

Ao clicar sobre os botões dos subeixos do *site* da PNA, até 14 de maio de 2023, o *link* dava acesso à plataforma do CAEd, na qual era possível fazer o cadastro e realizar o *download* de testes e materiais de avaliações diagnósticas, formativas e de fluência de leitura, conforme idade e turma das crianças. Ao realizar o *download* das avaliações diagnósticas e formativas do 1º ano, percebi que os arquivos eram iguais para os dois tipos de avaliação, apenas deveriam ser aplicados em momentos diferentes do ano letivo. Porém, em 15 de maio de 2023, o *site* passou a exibir uma mensagem de encerramento de suas atividades junto com uma indicação de que em breve uma nova plataforma seria lançada⁴⁶.

Na “biblioteca da alfabetização”, também foi possível encontrar outros dois documentos sobre avaliação, publicados no final de dezembro de 2022: o arquivo “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)” e o arquivo “Avaliação de Impacto do Programa Tempo de Aprender”⁴⁷. A avaliação de impacto do PTA, desenvolvida pelo CAEd, constitui um relatório de exposição dos resultados do PTA, produzidos a partir do processo avaliativo de alunos do 1º

⁴⁶ Disponível em: < <https://plataformadeavaliacaoemmonitoramento.caeddigital.net/>>.

⁴⁷ Disponível em:

<https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/avaliacao_de_impacto_tempo_de_aprender.pdf>.

e 2º ano do EF de escolas públicas brasileiras, que participaram da implementação do programa. As 109 páginas são divididas em cinco capítulos, que apresentam dados quantitativos sobre o impacto do programa nos aspectos de leitura, escrita e fluência em leitura. Como não envolve diretamente a Educação Infantil, esse documento foge ao escopo desta pesquisa e, por consequência, não foi estudado em profundidade.

EIXO 4

O quarto e último eixo do PTA, “Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores” (BRASIL, 2020a), contava originalmente com uma única ação, chamada de “4.1 Prêmio por desempenho para professores e gestores”. Essa ação estava previamente explicada no Art. 48 da Portaria MEC nº 280/2020:

Art. 48. A União instituirá, na forma de normativo próprio, uma premiação para professores e gestores escolares cujas unidades participem do Programa Tempo de Aprender e apresentem desempenho satisfatório.

Parágrafo único. A premiação tem como objetivo incentivar a melhoria da aprendizagem por meio da cooperação entre os profissionais envolvidos com a alfabetização (BRASIL, 2020a, p. 69).

Entretanto, essa ação não foi desenvolvida. Segundo o “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)”, devido ao contexto de dificuldade, complexidade e desafios da pandemia, decidiu-se então incluir outro subeixo, 4.2 “Promoção do bem-estar, motivação e engajamento profissional”, conforme publicado na Portaria MEC nº 546/2021, que alterou a Portaria MEC nº 280/2020 (MEC, 2022). Para desenvolvê-lo, o MEC lançou, no final de 2022, um curso de 15 horas intitulado “Desenvolvimento Profissional Cooperativo na escola”, em parceria com a Escola Virtual da ENAP. O objetivo da ação era trazer orientações técnicas para promover o bem-estar, a motivação e o engajamento profissional para um trabalho sadio e edificante.

No *site* da PNA, a informação sobre o subeixo 4.2 traz a mensagem “lançamento em breve”, não sendo possível identificar nenhum *link* de acesso. Por isso, só foi possível saber sobre ele a partir da leitura do “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)” (MEC, 2022).

Como se pode observar, o PTA consegue abranger muitas diretrizes e objetivos da PNA em suas ações, principalmente aquelas que se destinam às orientações das escolas e de seus profissionais. Ao organizar cursos, elaborar materiais e recursos com instruções definidas, instituir parcerias, oferecer apoio financeiro, reelaborar políticas públicas e normativas

educacionais (como o PNLD e o PDDE), os componentes essenciais da alfabetização vão sendo difundidos, e a ciência cognitiva da leitura começa a aparecer em parte das escolas brasileiras. Afinal, como o *site* da PNA e o Relatório da Sealf salientam, foram 5.160 adesões, correspondendo a mais de 92% dos 5.134 municípios brasileiros.

Todavia, além das ações para gestores e profissionais, outro agente envolvido na PNA é a família, a qual, para a Sealf, possui um papel essencial no sucesso da alfabetização das crianças. Desse modo, o governo também investiu forças para que outro programa fosse implementado entre os anos de 2019 e 2022: o “Conta pra Mim”.

3.2.2 Ações do Programa “Conta pra Mim”

“[...] o Conta pra Mim visa promover as práticas de literacia familiar no Brasil, favorecendo o desenvolvimento da literacia emergente entre as crianças na primeira infância, o que potencializará as chances de sucesso escolar no ciclo de alfabetização, levando a um aumento dos indicadores de proficiência em leitura e escrita ao final dos anos iniciais do ensino fundamental” (MEC, 2022, p. 134).

O “Conta pra Mim” foi um programa destinado a pais e responsáveis pelas crianças, lançado no Brasil em dezembro de 2019, pela Sealf, e instituído pela Portaria MEC nº 421, de 23 de abril de 2020. Com o objetivo de promover, orientar e estimular a literacia familiar (BRASIL, 2020b), o programa veio efetivar o que já havia sido disposto no Art. 8º, inciso IV do Decreto que implementou a PNA: “[...] promoção de práticas de literacia familiar” (BRASIL, 2019b, s.p.).

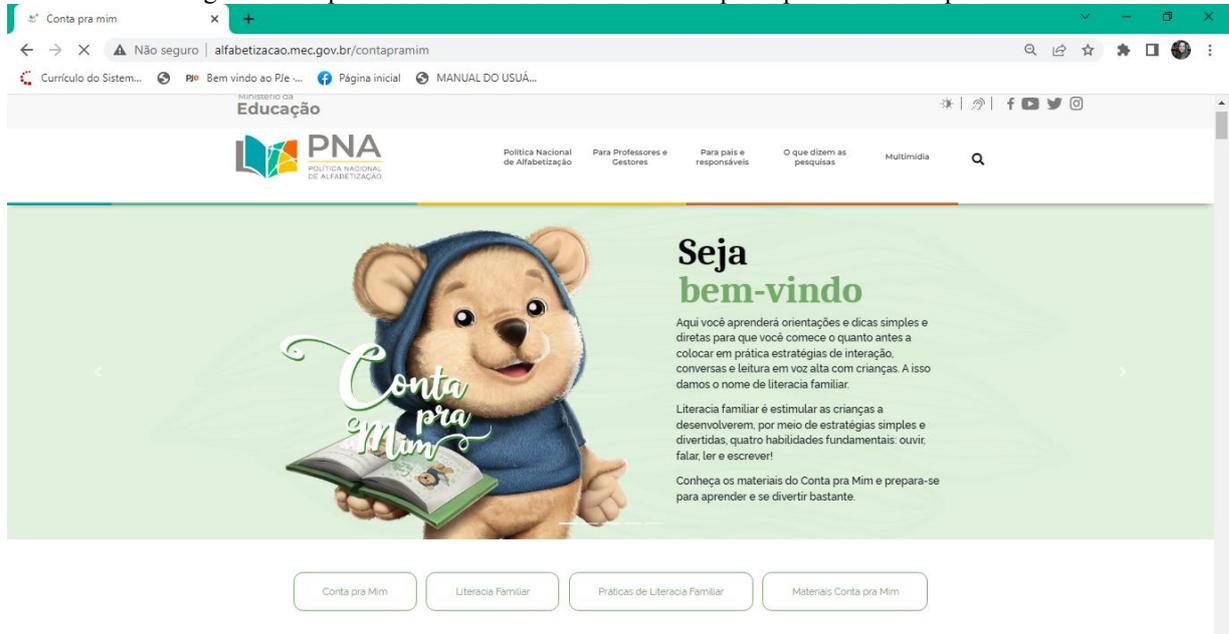
A Portaria que instituiu o programa considerava que todas as famílias brasileiras, com prioridade para as que se encontravam em vulnerabilidade socioeconômica, seriam o público-alvo da ação (BRASIL, 2020b). Isso corrobora o ideal do Art. 7º do Decreto da PNA, que considera a família como um dos agentes envolvidos na política.

A literacia familiar é conceituada, no inciso III do Art. 3º da Portaria MEC nº 421/2020, como o “[...] conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2020b, p. 181). Já no *site* da PNA, a literacia familiar é conceituada da seguinte forma: “[...] interagir, conversar e ler em voz alta com seus filhos. É estimulá-los a desenvolver, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever!”⁴⁸. Além de demonstrar o conceito de literacia familiar, a Figura 6 revela a imagem do mascote do

⁴⁸ Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>>.

programa, o Urso Tito, que passou a ser usado nas propagandas e nos eventos ligados ao “Conta pra Mim”.

Figura 6 – Captura de tela da aba do *site* da PNA que explica o “Conta pra Mim”



Fonte: elaborado pela autora com base no *site* da PNA (2023).

O *site* salienta que o objetivo do “Conta pra Mim” é “[...] a ampla promoção da Literacia Familiar. Afinal a aprendizagem da linguagem oral e da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos”. Por isso, a “Literacia familiar é o reconhecimento de que os pais são os primeiros professores dos seus filhos” (BRASIL, 2009c, p. 13).

Segundo o “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)”, a prática da literacia familiar foi trazida ao Brasil por gerar “[...] robustos resultados no que tange à preparação das crianças da primeira infância para a futura alfabetização” (MEC, 2022, p. 133). Por isso, a Diretoria de Suporte Estratégico da Sealf iniciou, em agosto de 2019, os estudos para a elaboração de um programa que enfrentasse “[...] os índices insuficientes de proficiência em leitura e escrita das crianças brasileiras”. A sua atuação prioritária seria no âmbito da primeira infância, “[...] que corresponde à etapa da Educação Infantil, visando a adequada promoção de habilidades e conhecimentos propedêuticos ao ciclo de alfabetização que se inaugura nos anos iniciais do ensino fundamental” (MEC, 2022, p. 133). Conforme apresentado pelo Relatório da Sealf, toda a literatura usada como estudo e embasamento teórico do programa deriva de autores e publicações estrangeiras (MEC, 2022).

Uma das primeiras ações para poder colocar em prática a literacia familiar foi a publicação “Conta pra Mim: guia de Literacia Familiar” (BRASIL, 2019c). Nesse material, as

famílias são orientadas a ser “o herói de seu filho”. Conforme o inciso I do Art. 5º da Portaria MEC nº 481/2020, as famílias são atores fundamentais na garantia do sucesso educacional dos seus filhos (BRASIL, 2020b), pois os “estudos mostram que as ações no seio familiar são mais importantes para o sucesso escolar do que a renda ou a escolaridade da família” (BRASIL, 2019c, p. 8). Por isso, o *site* da PNA reforça: “Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. Ela é acessível a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!”⁴⁹.

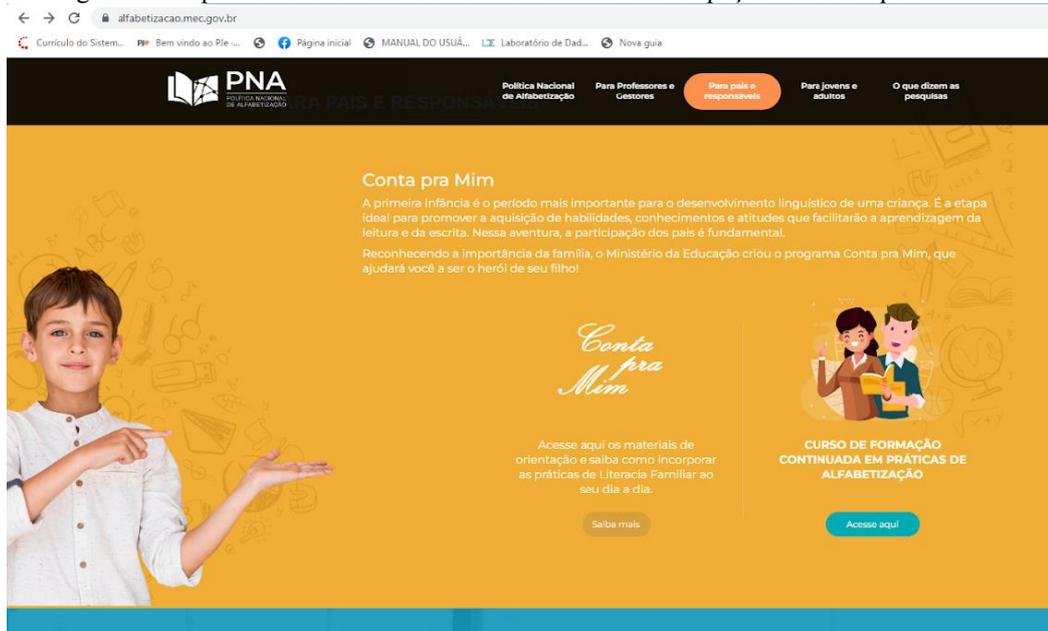
Foi a partir das proposições desse guia que o programa organizou uma série de vídeos, textos, bancos de imagens, músicas, *podcasts*, histórias narradas, 44 livros digitais, entre outros materiais, os quais podem ser acessados no *site* ou em outras plataformas digitais do MEC para desenvolver os propósitos do programa com o fomento à literacia familiar e emergente. A literacia emergente é o conjunto de conhecimentos e habilidades que antecedem e preparam para a alfabetização, e se relacionam ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Entre os componentes da literacia emergente podem ser destacados a aquisição de vocabulário, a compreensão oral de histórias, a consciência fonológica e fonêmica e a familiaridade com materiais impressos e com as convenções que regem nosso sistema de língua escrita. Com base em larga evidência científica, pode-se afirmar com segurança que crianças que desenvolvem as habilidades de literacia emergente têm mais probabilidade de serem devidamente alfabetizadas no ensino fundamental, favorecendo um início exitoso e promissor de sua trajetória escolar (MEC, 2022, p. 134).

Observo que os componentes da literacia familiar são muito próximos dos seis componentes essenciais da alfabetização. Ao navegar no *site* da PNA, no tópico que apresenta o “Conta pra Mim”, há um *link* de acesso que leva ao curso “Práticas de alfabetização”, o qual faz parte das ações do programa “Tempo de Aprender” e tem em seus módulos o desenvolvimento dos componentes essenciais da alfabetização. Essa ligação do curso com o programa “Conta pra Mim” não aparece em outras documentações da PNA. A Figura 7 ilustra a página do programa no *site* da PNA.

⁴⁹ Disponível em: <<https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>>.

Figura 7 – Captura de tela do início do *site* da PNA com o espaço do “Conta pra Mim”



Fonte: elaborado pela autora com base no *site da PNA* (2023).

Com um grande número de visualizações e acessos, os materiais produzidos e hospedados no *site* são considerados pela Sealf como bem aceitos pelo público, apresentando dados como:

Vale salientar, por fim, que o conjunto de materiais produzidos no âmbito do Programa Conta Pra Mim, apresentou expressiva aceitação do público. O número registrado de acessos aos conteúdos produzidos e disponibilizados, acumulados no período de julho/2020 a setembro/2021, apontam 1.431.811 visualizações do site <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>; 7.559 downloads dos Livros da Coleção Conta pra Mim; 776.787 visualizações dos Vídeos de literacia familiar; 467.185 visualizações dos Vídeos de fábulas e canções (MEC, 2022, p. 151).

Até o final de 2022, o governo federal investiu R\$ 3.604.896,69 (MEC, 2022) em ações de divulgação desse programa, principalmente em rede aberta de televisão e nas plataformas e redes sociais digitais. Além de i) R\$ 220.500,00 para uma série de 10 canções infantis, interpretadas por Toquinho, para a série: “Canta pra Mim”, hospedada no *site* da PNA; e ii) R\$188.000,00 para a produção dos 44 livros da coleção do “Conta pra Mim”.

Em dezembro de 2022, a Sealf, em parceria com consultores contratados pela Unesco, publicou três guias práticos de “atividades diversas” que tiveram um custo de R\$180.000,00 (MEC, 2022, p. 203). Segundo o “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)”, “[...] colaboram para a aquisição de habilidades e conhecimento afetos à literacia familiar” (MEC, 2022, p. 153):

- a) Guia de Musicalização Infantil: apresenta um conjunto de estratégias musicais para que pais, cuidadores e educadores estimulem as crianças com canções e melodias

que auxiliam no desenvolvimento de habilidades linguísticas que antecedem o processo de alfabetização.

- b) Guia de Jogos e Brincadeiras Tradicionais: organizado em quatro partes, o guia inicialmente apresenta a importância do brincar e, na sequência, traz oito brincadeiras tradicionais (pular corda, estátua, amarelinha, etc.) e sete jogos de tabuleiro (damas, memória, resta um, etc.).
- c) Guia de Contação de Histórias: apresenta, em 46 páginas, dicas para ler e contar histórias, de acordo com a faixa etária da criança.

Assim, a primeira infância passou a ser vista pelo programa como um período muito importante para “promover a aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes que facilitarão a aprendizagem da leitura e da escrita”⁵⁰. Como salienta o ex-Ministro da Educação Abraham Weintraub, em notas introdutórias do guia do “Conta pra Mim”:

Benjamin Franklin certa vez disse que o investimento no conhecimento sempre paga o melhor retorno. Mais de um século depois, James Heckman, prêmio Nobel de Economia, afirmou que os maiores ganhos decorrem de investimentos em políticas e programas direcionados à primeira infância para reduzir desigualdades sociais. As descobertas recentes nos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia indicam com clareza o caminho a ser trilhado. Não podemos negligenciar o período que vai da gestação até os seis anos de vida de uma criança. É tempo de valorizar a primeira infância! De um lado, fortalecendo a educação infantil (creches e pré-escolas); de outro, envolvendo as famílias no processo de formação de seus filhos (BRASIL, 2019c, p. 4).

Ao encontro dessa nota introdutória, Nadalim salienta que, mais uma vez, a Secretaria de Alfabetização do MEC traz aos brasileiros experiências educacionais de sucesso, que são fundamentadas em evidências científicas. Ele afirma ainda que tem certeza de que a difusão da literacia familiar “[...] contribuirá para melhorar a qualidade da alfabetização no Brasil, fomentando o hábito da leitura entre as novas gerações e reforçando os elos afetivos entre pais e filhos” (BRASIL, 2019c, p. 7).

Nesse sentido, conforme o “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)”, para abranger e envolver as famílias, o programa também articulou ações interministeriais entre o Ministério da Educação e outros três Ministérios:

I) o Ministério da Saúde, por meio da inclusão de orientações sobre a literacia familiar na Caderneta da Criança, em 2021;

II) o Ministério da Cidadania, fazendo presença em ações do Dia das Crianças, em 2021, e oferecendo formação sobre literacia familiar dentro do Programa Criança Feliz, que também

⁵⁰ Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>>.

viabilizou a distribuição de 30.451 *kits* entregues às famílias beneficiárias do programa, com um custo de R\$ 669.880,00, contendo “[...] vinte livros infantis, um jogo de percurso e um fôlder de orientação” (MEC, 2022, p. 148);

III) o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos⁵¹, com uma ação piloto em três municípios de Goiás, com gestantes e mães de crianças de até 2 anos, que receberam formação sobre práticas de literacia familiar em 2020 e 2021 (MEC, 2022).

Por acreditar que os pais têm uma grande função “[...] na preparação da criança para o universo leitor, um papel até então negligenciado ou subvalorizado pelas políticas educacionais” (MEC, 2022, p. 137), o Programa “Conta pra Mim” teve as famílias brasileiras, em especial as que se encontram em condições de vulnerabilidade econômica como público-alvo prioritário do programa. Mesmo que algumas ações envolveram o âmbito escolar, esse programa não foi investigado em profundidade por não haver uma relação direta com as políticas no âmbito da Educação Infantil.

Como se pode observar, a PNA abrangeu dois grandes programas (Tempo de Aprender e Conta pra Mim) que concentram muitas ações articuladas para que as evidências científicas da ciência cognitiva da leitura e dos seis componentes essenciais da alfabetização fossem desenvolvidas no país, com um investimento de R\$ 632.852.213,68. Porém, como a própria Sealf salienta no seu “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)”, muitas ações previstas não puderam ser desenvolvidas e nem monitoradas com precisão devido à Pandemia da COVID-19, as eleições presidenciais em 2022 e também as mudanças de gestão e limitação na estrutura pessoal do MEC (MEC, 2022).

As considerações finais do “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)” destacam o esforço do MEC em dar os primeiros passos para inserir o Brasil na lista das melhores educações do mundo, afinal o projeto da Sealf é “eminente patriótico”, pois:

[...] desejamos que todas as crianças do Brasil tenham um início brilhante para suas vidas acadêmicas. É o que elas merecem, mas que tem sido negado por políticas públicas que não atendem o interesse público da qualidade educacional. É muito mais fácil para crianças, pais e profissionais da educação amarem seu país quando seu Estado leva a sério o bem-estar de sua população – a começar pela preciosa pauta da educação (MEC, 2022, p. 205).

A PNA foi revogada em 12 de junho de 2023 por meio do artigo 37 do Decreto Presidencial n. 11.556, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada⁵². O

⁵¹ O Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos foi comandado por Damares Alves, advogada, pastora evangélica e filiada ao partido Republicanos. Ela já atuou como assessora parlamentar do Congresso Nacional por mais de vinte anos, sendo conhecida por suas pautas conservadoras, como a defesa da família nuclear e a posição contrária à diversidade sexual e religiosa.

⁵² Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>>.

objetivo dessa nova política consiste em garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, por meio da i) implementação de políticas, programas e ações em colaboração com entes federativos, para alfabetizar até o final do segundo ano do EF; e ii) promover ações de recomposição da aprendizagem para as crianças que até o final dos anos iniciais do EF, não alcançaram padrões adequados de alfabetização.

O objetivo deste capítulo foi conhecer os conceitos e as ações centrais dessa política, para que, a partir de agora, as entrelinhas dos discursos observados na produção dos dados da pesquisa documental possam ser debatidas nos capítulos que seguem.

4 “EU VEJO UM MUSEU DE GRANDES NOVIDADES”: O CARÁTER NEOLIBERAL E NEOCONSERVADOR DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (2019-2022)

“Museu de tudo

Este museu de tudo é museu
 Como qualquer outro reunido;
 Como museu, tanto pode ser
 Caixão de lixo ou arquivo.
 Assim, não chega ao vertebrado
 Que deve entranhar qualquer livro:
 É depósito do que aí está,
 Se fez sem risca ou risco”
 (João Cabral de Melo Neto, 1975).

O museu é um local de guarda dos arquivos vivos da história, da cultura e da memória. Mas que história e que cultura ele conta? Quais memórias são escolhidas para serem expostas em um museu? Como Melo Neto (1975) tenciona, esse local impreciso pode ser um “arquivo” ou também um “caixão de lixo”, o que me remete a pensar no sentido figurado do termo: uma coletânea de objetos sem valor.

Essa dualidade sobre o museu me fez retornar à música interpretada por Cazuzza, em 1988, para poder sinalizar o museu construído pela PNA: um lugar de encontros com “grandes novidades”, com grandes criações e evidências científicas, mas que, na verdade, coloca o “futuro repetindo o passado”. Para apontar isso, este capítulo tem o objetivo de discutir o conceito de política pública educacional com a intenção de evidenciar que a PNA não se caracteriza como tal, já que seus procedimentos de implementação não tiveram ampla discussão social, não cumprem com os princípios e objetivos de políticas educacionais anteriores, (como a LDBEN, o PNE, e as DCNEI) e nem materializam a garantia de direitos das crianças. Pelo contrário, defendem interesses de um grupo particular, o que a reduz a uma política educacional de um governo particular (de extrema-direita), que tem a dominação, a individualização, o neoliberalismo e o neoconservadorismo como seus princípios (AZEVEDO, 2004; BALL, 2020).

A partir disso, meu intuito é que esse “museu de grandes novidades” da PNA possa ter seus discursos, objetos e acervo compreendidos. Meu desejo é que todos aqueles que, assim como eu, posicionam-se politicamente de maneira crítica possam compreender que as “grandes novidades” anunciadas por essa política são falaciosas. Para isso, é importante lembrar que a escrita deste capítulo se origina a partir da pesquisa bibliográfica e documental organizada pela ATD, e visa defender a seguinte proposição (tese secundária): a PNA se constitui como uma política educacional governamental, formulada sem natureza democrática, por um grupo aliado

a um governo de extrema-direita, que representa os ideais neoliberais e neoconservadores, valendo-se do mesmo discurso inovador de políticas de países colonizadores e majoritários.

4.1 Como surgiu esse “museu de grandes novidades”? A PNA como política educacional de um governo de extrema-direita

Uma política educacional é uma política social que objetiva a materialização dos direitos humanos, os quais, por sua vez, concretizam a democracia⁵³ (PERONI, 2018). Dessa forma, as políticas educacionais fazem parte das políticas públicas sociais, visto que se constituem como formas de regularizar e intervir na sociedade, tendo o Estado como responsável pela sua implementação e manutenção (AZEVEDO, 2004; HÖFLING, 2001).

Para formular e implementar uma política pública, espera-se que o processo de tomada de decisões envolva diversas instituições, como órgãos públicos e sujeitos da sociedade civil que se relacionam com o assunto em discussão (HÖFLING, 2001). Desse modo, Höfling (2001, p. 31) afirma que elas “[...] não podem ser reduzidas a políticas estatais”, uma vez que objetivam primeiramente diminuir as desigualdades estruturais e sociais, garantindo os direitos da população assegurados em legislações, e, portanto, precisam transcender governos e partidos políticos que estão no comando do Estado.

À vista disso, Peroni (2018, p. 213) ressalta que as políticas educacionais são “[...] a materialização das mudanças que estão ocorrendo no movimento real da sociedade”. Isso se dá porque, como são formas de intervenção do Estado na sociedade, cada política se situa no interior de um tipo particular de Estado e de governo, tendo em vista que somos representados por pessoas que assumem e desempenham as funções de Estado por um tempo determinado (PERONI, 2018; HÖFLING, 2001).

Para Azevedo (2004, p. 08), uma política educacional pode ser definida como um programa de ação, como “[...] um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* – política no sentido de dominação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade [...]”. Por isso, a autora ressalta que os processos de formulação, decisão e implementação de políticas educacionais são orientados pelos valores, pelas normas e pelos símbolos que estruturam as relações sociais predominantes, ou seja, possuem uma inerente “[...]

⁵³ Nesse contexto, a democracia também é entendida como a materialização dos direitos sociais pelo Estado por meio de políticas (PERONI, 2018).

conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social” (AZEVEDO, 2004, p. 14).

Assim, ao enfatizar as relações de poder presentes nas políticas, principalmente aquelas que visam a um sentido de dominação (AZEVEDO, 2004; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019), percebo o quanto é necessário permanecer atenta às decisões e práticas que são tomadas pelo Estado, agente principal da garantia dos direitos sociais e da democracia. Desse modo, entender os ideais políticos e ideológicos dos governos (que representam o Estado por determinados períodos) nos permite compreender as entrelinhas propostas por suas políticas. Este é um dos objetivos desta Tese: compreender quais são os propósitos da Política Nacional de Alfabetização (2019–2022) para a Educação Infantil brasileira, uma vez que, no contexto histórico de sua implementação, tínhamos, na representação do poder e na ocupação de cargos públicos, pessoas que representavam (e representam) os interesses do neoliberalismo, do neoconservadorismo e das classes dominantes do país (FILGUEIRAS; DRUCK 2020; BARROCO, 2022; NOBRE, 2022).

Nesse processo de entender as relações de poder e a correlação de forças presente nas políticas (AZEVEDO, 2004; PERONI, 2018), não há como nos afastarmos do contexto histórico em que as políticas são fundadas. Então, pode-se afirmar que a constituição de políticas públicas educacionais é uma história recente no Brasil. Apesar de sermos um país republicano desde 1889, parece que o conceito de “república” ainda não é claro na sociedade — muito menos o de democracia (especialmente nos últimos anos). Isso pode ser percebido ao acompanhar a legislação educacional para a Educação Infantil, já que, como visto no Capítulo 2, até 1996, o Brasil não tinha sequer uma política pública educacional que estabelecesse as diretrizes da etapa. Esse fato evidencia que a preocupação com a educação pública das crianças até seis anos de idade (no sentido literal de bem comum) é algo relativamente recente.

Assim, à medida que a preocupação com as políticas sociais cresce no país, a educação como espaço de formação humana vai recebendo uma importância vital para a manutenção dos ideais políticos que regem (ou dominam) o contexto social. Isso é ainda mais válido quando essa política é governada por uma “(des)regulação neoliberal”, que objetiva, em primeiro plano, “[...] melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado” (AZEVEDO, 2004, p. 10-11). Por essa razão, é importante ter consciência de que a recente preocupação com a mudança social em nosso país, manifestada pelo Estado, sempre esteve ligada aos interesses políticos.

No Brasil, esse interesse pode ser observado ao examinar as Constituições Federais e o que elas abordam com relação aos princípios e às finalidades da educação brasileira, atrelando

a formação de crianças e jovens para o mercado de trabalho. Afinal, o interesse do capital pelo ensino básico e técnico cresce à medida que preparam o novo trabalhador (ARCE, 2001). Para compreender isso, o Quadro 6 traz a estrutura que teve cada uma das Constituições Federais do período republicano do nosso país e o que elas abordavam sobre educação e alfabetização.

Quadro 6 – Síntese do compromisso estatal com a educação e a alfabetização presente nas Constituições Federais do período republicano do Brasil

CONSTITUIÇÃO	COMPROMISSO COM A ALFABETIZAÇÃO ⁵⁴
1891 (Brasil República)	- Não há menção à palavra educação. - Em 1926, uma emenda constitucional acrescenta o Artigo 72, afirmando que é direito dos brasileiros receber ensino leigo nos estabelecimentos públicos.
1934 (Segunda República)	- Pela primeira vez, a lei cria um capítulo próprio para discutir a educação, em que a salienta como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelo Poder Público com finalidades morais e econômicas para a Nação (art. 149). - A União passa a se responsabilizar por traçar as diretrizes da educação nacional ⁵⁵ (Art. 5º)
1937 (Estado Novo)	- A educação não é mencionada como direito. O capítulo da educação reforça a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, na mesma medida em que salienta as contribuições financeiras que as famílias devem fazer à escola, quando não alegarem escassez de recursos (Art. 130). - O Art. 129 salienta que instituições públicas serão criadas à medida que faltarem recursos financeiros para a educação em instituições particulares e que o primeiro dever do Estado em termos de educação é oferecer ensino pré-vocacional profissional às classes menos favorecidas, ou seja, ajudar na formação de mão de obra para o trabalho.
1946 (Retomada da linha democrática)	- A educação volta a ser mencionada como um direito de todos, a ser ministrada no lar e na escola, com os princípios da liberdade e da solidariedade humana (Art. 166). - O ensino primário continua sendo obrigatório e gratuito (Art. 168), porém, em lei, responsabiliza-se o Poder Público por ministrá-lo (Art. 167). - As empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais cem funcionários devem continuar mantendo o ensino primário para os funcionários e seus filhos, além de ministrar aprendizagem profissional (Art. 168). - Pela primeira vez, fala-se em aplicação de porcentagem mínima de 10% dos impostos na educação (Art. 169).
1967 (Regime Militar)	- A educação como direito de todos passa a mencionar a igualdade de oportunidades, além de manter no seu texto os ideais da liberdade e da solidariedade humana, dentro dos princípios da unidade nacional (Art. 168). - O ensino dos 7 aos 14 anos (primário) passa a ser obrigatório e gratuito e, quando o Poder Público não o oferecer, sempre que possível, concederá bolsas em instituições privadas. Além disso, o Poder Público deixa claro seu amparo técnico e financeiro à livre iniciativa do setor privado em oferecer ensino (Art. 168).
1988 (Constituição Cidadã)	- A educação passa a ser considerada como um direito social, ou seja, um direito público subjetivo de qualquer cidadão, sendo um dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade. A finalidade da educação passa a ser o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho (Art. 205). - Oferta de ensino público, gratuito e obrigatório dos 4 aos 17 anos como dever do Estado (Art. 208 da Emenda Constitucional nº 59/2009). - A CF reforça que o país adotará um Plano Nacional de Educação para a erradicação do analfabetismo (Art. 214).

Fonte: elaborado pela autora com dados das Constituições Federais Republicanas de 1891 a 1988 (2022).

⁵⁴ A busca foi feita usando os termos “alfabetização”, “ensino”, “educação” e “escola”.

⁵⁵ No entanto, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional só foi publicada em 20/12/1961.

A partir da leitura e da compreensão das Constituições no país, percebo que as políticas educacionais vêm ganhando expansão nas últimas décadas do século XX, quando o governo começou a se responsabilizar pela garantia da oferta de Educação Básica gratuita e de qualidade como um direito social. Assim, os processos de escolarização das práticas de leitura e escrita, no âmbito da educação pública escolar, passaram a ser expandidos, principalmente com a homologação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Lei passou a garantir que todos tenham condições de acesso e permanência na escola com padrões de qualidade (BRASIL, 1996), conforme já havia sido firmado pela CF de 1988.

A autora Weisz (2002, p. 224) salienta que, em 1996, no Brasil, a taxa de reprovação na 1ª série chegava a 41% — dado que já tinha atingido os 56,6% em 1956. No último censo escolar de 2018, a taxa de reprovação no 3º ano do EF já havia caído para 9,4%, o que mostra um avanço na garantia dos direitos sociais. Esse cenário estatístico também tem relação com a história das políticas públicas educacionais em nosso país. Como se pode observar no Quadro 6, somente a partir de 1967, em meio ao Regime Militar, é que o ensino dos 7 aos 14 anos de idade passou a ser mencionado como obrigatório e gratuito (BRASIL, 1971). A partir de então, houve intensa mobilização social para que políticas públicas garantissem o acesso e a oferta à educação.

Contudo, não podemos deixar de considerar que, da mesma forma que o Estado garante a educação como direito, também permite que empresas sejam responsáveis por escolas, ou que podem ser concedidas bolsas para o setor privado, ou permite a livre iniciativa do setor privado. Tais fatos demonstram, de certo modo, um descompromisso histórico na garantia do direito público subjetivo à educação pública. Como se pode observar no Capítulo 2, na mesma medida que a garantia do direito à educação passa a ser agenda de Estado, com a implementação e expansão de políticas públicas, também é possível perceber a ascensão das forças globalizantes e neoliberais, que primeiramente se apropriam das discussões econômicas, e posteriormente passam a ser visíveis em todas as esferas da vida pública, inclusive na educação das crianças.

Krawczyk (2019) salienta a importância do conhecimento histórico no processo da pesquisa em políticas educacionais, já que as políticas se fazem em tempos e contextos singulares. Assim, é importante entender o contexto de formulação da PNA, mas também não esquecer que o Estado brasileiro assumiu, nas duas últimas décadas, principalmente após a CF de 1988, o compromisso com a universalização do ensino público e gratuito, o que tem dado origem a várias frentes de políticas educativas para que esse preceito possa ser alcançado.

De lá para cá, proposições e agendas políticas vão desenhando a educação pública no país. Nas políticas públicas de alfabetização, poderíamos dizer que esse movimento tem regredido, principalmente nos últimos seis anos, já que se instaura no nosso país, no sentido figurado, um “museu de grandes novidades” ou um “caixão de lixo” (MELO NETO, 1975). A partir de então, as políticas sociais passaram a ser conduzidas por velhos caminhos, e a maldição de Sísifo (ROSEMBERG, 2002) se mostra presente naquele “vai e vem” das propostas das Constituições – como se estivéssemos voltando aos ideais da CF de 1967, sob o Regime Militar.

É nesse sentido que o compromisso social em desvendar os “mecanismos de reprodução das desigualdades sociais” precisa ser cada vez mais latente no campo da pesquisa, conforme afirma Krawczyk:

Estamos diante de um processo regressivo de inclusão educacional que, ao mesmo tempo e implicitamente, reforça a segregação escolar e a desigualdade de oportunidades da sociedade, correndo-se o risco de, por meio de velhos caminhos, criar novos procedimentos de seleção. Nesse sentido, junto aos desafios na pesquisa em educação, nos próximos anos, está o compromisso pela construção de um conhecimento que desvende os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais na sociedade brasileira (2019, p. 07).

Assim, estudar e pesquisar sobre políticas educacionais põe diante de nós dois campos densos de discussões: a educação e a política (KRAWCZYK, 2019). Tal fato exige um olhar bastante ampliado sobre as Ciências Humanas. Para construir o campo das políticas, as referências empíricas têm sido bastante utilizadas, e elas, na maioria das vezes, são oriundas do campo da economia clássica, “[...] inclusive para além das dimensões econômicas, produzindo proposições bastante reducionistas” (KRAWCZYK, 2019, p. 3). Isso significa que, por abordarem estatísticas numéricas, *rankings*, rentabilidade e investimento, os dados empíricos quantitativos usados pela PNA para justificar sua origem acabam escondendo o significado por trás dos números.

Então, a partir do conceito de política educacional discutido até aqui, passei a questionar: que realidade social é essa que instituiu a PNA no país? Seria a PNA uma política governamental, já que é implementada por meio de um Decreto assinado por um Presidente da República? Os “reclames populares” (PERONI, 2018) dessa política estariam no grupo de sete cientistas do “Relatório de Alfabetização Infantil” ou no grupo de doze especialistas que compuseram o painel da CONABE ou no grupo que foi nomeado para compor a Sealf do MEC? Em que ideais os representantes da Sealf, SEB, Semesp, SE, Inep, CAPES, FNDE, CNE, Consed, Undime acreditam para poder participar como um grupo de trabalho que analisa a situação atual da alfabetização do Brasil e propõe essa política? Três meses de governo seriam

suficientes para dar diagnósticos, projetar e implementar uma política pública? Como busca diminuir a desigualdade social lançando programas e cursos *on-line* para a população brasileira que sequer tem acesso igualitário à internet? Que objetivos estão por trás, pela frente e por todos os lados dessa política?

Não tenho a pretensão de responder a todas essas questões, até porque muitas delas se explicam pelo contexto de crise política que o país vive desde 2013, quando as frentes do movimento neoliberal se uniram ao neoconservadorismo e ao neofascismo⁵⁶ para neutralizar, derrotar e destruir um inimigo comum: as forças políticas de esquerda, os comunistas, antineoliberais, anticonservadores e antifascistas, (FILGUEIRAS; DRUCK, 2020; NOBRE, 2020; 2022; BARROCO, 2022; STANLEY, 2019). Porém, com a pesquisa documental, foi possível perceber que as justificativas e a origem da PNA conseguem deixar evidentes muitos dos ideários que ela carrega.

No início do texto que contextualiza a política dentro do “Caderno PNA”, os dados estatísticos, construídos com base nos resultados de avaliações externas, são apresentados para criar o cenário atual do país. As informações apresentadas foram sistematizadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Resumo dos dados estatísticos apresentados pelas avaliações externas no “Caderno PNA”

FONTE	INSTRUMENTO AVALIATIVO	ANO	DADOS
Inep	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	2016	Amostra de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram desempenhos insuficientes nos exames: - Proficiência em leitura: 54,73% - Escrita: 33,95% - Matemática: 54,46%
Inep	Censo Escolar	2018	- Taxa de reprovação no 3º ano do EF: 9,4% - Distorção idade-série: 12,6%
Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa)	2015	Foram avaliados estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos e 3 meses, em 70 países. O Brasil ficou em 59º lugar em leitura e 65º lugar em matemática.
Instituto Paulo Montenegro	Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)	2018	Resultados preliminares mostram que três a cada 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais ou rudimentares (que fazem leitura de textos simples).

Fonte: elaborado pela autora, com base nas informações do “Caderno PNA” (BRASIL, 2019a).

Esse cenário numérico, de *rankings* e estatísticas, é usado no intuito de justificar as ações da PNA, visto que revelam “[...] a urgência de mudanças na concepção de políticas

⁵⁶ A partir dos estudos de Stanley (2019) e Barroco (2022), compreendo que o neofascismo é um movimento político e social que retoma ideologias de um passado fascista, conservador, liberal e autoritário, ligadas aos interesses da burguesia e do capital internacional. Por isso, as forças neofascistas usam discursos e atos contrários aos direitos humanos, pois sua afinidade está atrelada a uma formação humana neoliberal.

voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia” (BRASIL, 2019a, p. 10). Porém, qualquer leitura mais crítica desses indicativos revela que a estatística ou a métrica é usada como fonte de poder para justificar as ações da política, dando caráter de cientificidade observável, visível, tangível à sua formulação. Acredito que as métricas não podem mais ser usadas como um índice de manobra do governo para gerenciar suas políticas educacionais, porque, antes de tudo, elas atuam na formação humana das pessoas, e não precisam estar alinhadas ao cenário internacional ou estatístico.

Além desses dados, o “Caderno PNA” traz uma tabela com os “níveis de alfabetismo no Brasil”, conforme a avaliação feita pelo Inaf, de 2000 a 2018. Para esse instrumento de pesquisa, o analfabetismo funcional abarca dois grupos: analfabeto (que não é alfabetizado) e rudimentar (que escreve e lê textos de situações familiares e cotidianas). Ao observar a tabela mostrada na Figura 8, é possível perceber que o país teve diminuição no índice de analfabetismo (de 12% em 2000 para 8% em 2018) e no índice rudimentar (de 27% em 2000 para 22% em 2018).

Figura 8 – Tabela com os dados estatísticos do Inaf apresentados no “Caderno PNA”

NÍVEIS DE ALFABETISMO NO BRASIL CONFORME O INAF (2001-2018)

Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
Base	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

Fonte: Inaf 2001-2018 (o critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados)

Fonte: captura de tela do quadro apresentado no “Caderno PNA” (BRASIL, 2019, p. 13).

Estatisticamente, no país, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), realizada em 2019 e divulgada no *site* do Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE Educa)⁵⁷, a taxa de analfabetismo das pessoas com idade de 15 anos ou mais foi estimada em 6,6%. Isso significa que o Brasil possui cerca de 11 milhões de analfabetos (IBGE, 2019), o que já representa um número menor do que o informado pelo Inaf em 2018. Além disso, fazendo uma comparação com dados de 1997, 32% da população com 15 anos ou mais eram analfabetas funcionais em nosso país (CARVALHO, 2002); esse número caiu para 22% em 2018, conforme pesquisa do INAF.

A tabela da Figura 8 também revela que o nível elementar (leitura de textos de extensão média, identificando e localizando mais de uma informação) e o nível intermediário (leitura com compreensão de textos diversos, fazendo interpretações e sínteses) tiveram um aumento no seu percentual: de 28% para 34%, e de 20% para 25%, respectivamente. Já o nível proficiente (leitura e elaboração de textos de diferentes complexidades) se manteve na mesma proporção dos anos 2000 (12%). Isso sinaliza que o real problema do Brasil não está no início do processo de alfabetização, no ensino sistemático de leitura e escrita, na ênfase nos seis componentes essenciais da alfabetização, mas sim no uso social dessas linguagens. Esse fato envolve não somente saber ler e interpretar textos de diversos gêneros, mas, sobretudo, ter acesso aos bens culturais produzidos para esse fim.

Olhar para esses números e porcentagens não pode ser encarado como um problema exclusivo da educação, de métodos ou de processo de ensino, mas é principalmente perceber a desigualdade social que ainda cerca o país, o que também carece de investimento do Poder Público. No *site* do Inaf, há um texto que indica o motivo da situação do Brasil em relação ao nível proficiente:

Persistente ao longo de duas décadas, essa estagnação indica que o topo da escala, assim como em outras áreas da sociedade brasileira, parece reservado a uma pequena parcela da sociedade. As movimentações ao longo desses anos nos níveis mais baixos, ainda que positivas, acabam limitadas por um teto qualitativo, retrato da desigualdade econômica e social marcante na história brasileira. Esse comportamento dos resultados indica à sociedade em geral, e sobretudo aos gestores públicos e formuladores de políticas públicas, que é preciso ser mais ambicioso nos projetos que visam ao desenvolvimento do país⁵⁸.

Então, qual seria essa pequena parcela da sociedade que atinge o mais alto nível de alfabetismo no Brasil? Que políticas públicas o Brasil tem construído para conseguir ampliar esse percentual? Que ambição tem o país para melhorar o seu desenvolvimento? Seria mesmo necessário continuar investindo em políticas educacionais que orientam exclusivamente o

⁵⁷ Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>.

⁵⁸ Disponível em: <<https://alfabetismofuncional.org.br/nivel-proficiente/>>.

trabalho com os dois primeiros níveis de alfabetismo? Por que dar ênfase ao método quando os dados nos revelam outros indícios?

Conforme destaca Rivero (2002, p. 238), a origem do analfabetismo se associa à realidade social e econômica de um país; por isso, o autor acredita que o “analfabetismo é a expressão máxima da vulnerabilidade educacional. O problema do analfabetismo reside na desigualdade”, uma vez que a ausência de oportunidades de acesso à escola também viola um direito humano universal fundamental a todo cidadão. Diante disso, as raízes estruturais e históricas do analfabetismo precisam ser consideradas, já que ainda percebemos nas camadas mais vulneráveis e pobres da população um expressivo número de pessoas que não têm seu acesso à educação garantido, e isso não só expressa as desigualdades sociais como impede a sua superação.

Frade (2020, p. 24) salienta que, ao se deter a resultados (numéricos) de avaliações ou à comparação do Brasil com outros países, pode-se correr o risco de ignorar contextos mais amplos, que melhorariam o acesso à cultura escrita. Essa ação constituiria uma “operação de abstração perigosa”, uma vez que, de maneira ilusória, acredita-se que o problema com a alfabetização vai ser resolvido apenas com habilidades cognitivas. A ampliação dessa visão poderia ajudar a compreender o fenômeno de maneira complexa e projetar diferentes tipos de soluções (FRADE, 2020).

Nesse mesmo sentido, Paulo Freire salienta que, para uma concepção crítica de educação, “[...] o analfabetismo nem é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta” (1981, p. 13). Portanto, pensar nos motivos que ainda levam nosso país a ter pessoas analfabetas é, acima de tudo, um ato político, porque esse fato não só tem relação com aspectos estatísticos, linguísticos, pedagógicos ou metodológicos, mas sobretudo contradiz os princípios democráticos. Com o analfabetismo, as relações assimétricas de poder se exaltam, o que traz ameaças à democracia de um país, visto que os direitos sociais são ocultados e aniquilados, impedindo que os princípios democráticos de uma sociedade sejam vividos (FREIRE; MACEDO, 2011).

Enfatizando a trajetória histórica das políticas públicas de alfabetização no país, o item 1.2 do “Caderno PNA”, “Linha do tempo: marcos históricos e normativos”, apresenta 11 marcos que sinalizam a história da alfabetização no Brasil. Tais marcos podem ser vistos no Quadro 8.

Quadro 8 – Marcos históricos e normativos citados pela PNA

ANO	DOCUMENTO	OBJETIVO/PROPOSTA
1988	Constituição Federal (CF)	Art. 205 normatiza que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e visa ao pleno desenvolvimento pessoal, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.
1996	Lei nº 9.394, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Art. 32 salienta que a formação básica do cidadão é o objetivo do Ensino Fundamental, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
2001	Plano Nacional de Educação do decênio 2001–2010	Tinha como objetivos principais: - elevação global do nível de escolaridade da população; - melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; - redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso; e - permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
2003	Programa “Brasil Alfabetizado”	É um programa permanente do MEC, desenvolvido em todo o território nacional, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa realiza apoio técnico e financeiro para projetos de alfabetização, com prioridade nas localidades que apresentam alta taxa de analfabetismo.
2003	Relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”	O relatório contou com a colaboração de um grupo de sete cientistas da psicologia e neurociência cognitiva, que chegaram à conclusão de que “[...] as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo” (BRASIL, 2019a, p. 15). Esse relatório foi reeditado em 2007 e em setembro de 2019.
2011	Documento “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”	Esse documento foi publicado pela Academia Brasileira de Ciências, corroborando a tese do Relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”. Ele traz evidências científicas de países estrangeiros, como a França, que faz uso de instruções fônicas na alfabetização das crianças.
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Programa criado pelo MEC, com o objetivo de cumprir a meta 5 do atual PNE, que prevê alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do EF. Foi extinto em 2018.
2013	Primeira Avaliação Nacional de Alfabetização	A ANA é um instrumento do SAEB, desenvolvido pelo Inep, sendo aplicada anualmente em alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e de letramento em língua portuguesa e matemática.
2014	PNE do decênio 2014–2024	Meta 5: alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do Ensino Fundamental. Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50%.
2017	Base Nacional Comum Curricular	Conforme redação da BNCC, espera-se que a criança seja alfabetizada até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, processo que será complementado com a “ortografização” a partir do 3º ano.
2018	Programa Mais Alfabetização	O Programa foi instituído pela Portaria nº 142/2018 e regulamentado pela Resolução nº 7/2018, com o objetivo de fortalecer e apoiar as escolas no processo de alfabetização dos estudantes nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. O Mais Alfabetização previa a contratação de assistentes de alfabetização para dar apoio aos professores alfabetizadores, conforme já era desenvolvido pelo Programa Mais Educação, e que reapareceu na Resolução MEC/FNDE nº 06/2021, do Programa Tempo de Aprender.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do “Caderno PNA” e *site* do MEC (2023).

Dos documentos elencados no Quadro 8, dois chamam a atenção: i) o Relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”; e ii) o documento “Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”. Nenhum desses dois documentos se constitui como um marco normativo ou histórico das políticas públicas educacionais no Brasil. A partir das discussões do segundo capítulo desta Tese, torna-se possível observar que eles não foram adotados dentro do campo das políticas da Educação Infantil – e tampouco dentro do campo das políticas de alfabetização no país até a criação da PNA.

É importante salientar que esse esforço de inserir “novos caminhos” para a alfabetização já foi idealizado em outros tempos. Esse fato pode ser comprovado por meio da fala de Nadalim, proferida no Dia da Educação de 2019 e já apresentada no capítulo anterior, na qual ele reforça que foram 16 anos entre a elaboração do “Relatório alfabetização Infantil” até a criação da PNA. Além disso, destaca-se a afirmativa do Deputado Federal Vieira, na introdução do relatório:

Os autores da versão original do relatório registraram, nas páginas finais da 1ª edição, que ele provavelmente seria recebido com frieza e mesmo com hostilidade, como de fato o foi. Mas houve evolução – e caberá à história reconhecer a importância desta iniciativa [...]. Ao longo desses anos o Ministério da Educação promoveu diversas iniciativas na área da alfabetização – continuando as abordagens anteriores e desconhecendo as recomendações do relatório. No final da primeira década o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, tentou promover um debate e patrocinar iniciativas nas linhas apontadas no relatório, mas não conseguiu apoio suficiente para prosseguir [...]. No contexto da discussão da BNCC – Base Nacional Curricular Comum nem o MEC nem grupos da sociedade que se organizaram para promover suas ideias deram espaço para um debate adequado do tema (VIEIRA, 2019, p. 13).

Essas afirmativas revelam que esse grupo de trabalho já havia tentado, por anos, fazer o país adotar os preceitos das evidências apresentadas pelo relatório na condução de suas políticas públicas, porém não teve sucesso. O Deputado Federal Vieira (2019) também enfatizou que, no seio da comunidade acadêmica, houve poucas iniciativas que tiveram por base o relatório, como as Jornadas de Alfabetização da PUC-RS (hoje uma das instituições parceiras do PTA) e as iniciativas do Instituto Alfa e Beto⁵⁹, que tem na sua fundação e presidência o psicólogo, Ph.D em Educação e ex-funcionário do Banco Mundial, João Batista Araújo e Oliveira, atuante no grupo de trabalho desse relatório desde o início. Araújo e Oliveira também é um dos

⁵⁹ O Instituto Alfa e Beto é uma instituição que tem como missão contribuir com as evidências científicas e análises de políticas e práticas educacionais que contribuam para desenvolver, de forma satisfatória, habilidades e competências nos alunos em processo de alfabetização, incluindo ações para a Educação Infantil. O Instituto é conhecido nacionalmente por ser um difusor e produtor de materiais didáticos e pedagógicos sobre o método fônico. Para saber mais, acesse: < <https://www.alfaebeto.org.br/> >.

especialistas colaboradores na elaboração do “Caderno PNA”. Vieira (2013) enfatiza que o primeiro reconhecimento formal do relatório pela comunidade acadêmica ocorreu somente em 2010, pela Academia Brasileira de Ciências, que mais tarde publicaria o documento “Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva”, que também foi citado como marco histórico pela PNA.

Observei que, apesar de as crianças da primeira infância terem sido inseridas como público-alvo da PNA, nenhum dos documentos citados como “marcos históricos e normativos” especificam a Educação Infantil, conforme os preceitos da CF, da LDBEN, do PNE, das DCNEI e da BNCCEI. Essas políticas, apresentadas no capítulo anterior deste texto, trouxeram avanços e afirmativas para a primeira etapa da Educação Básica. Entre elas, citam-se o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e de direitos; a responsabilidade da Educação Infantil no desenvolvimento integral das crianças; a organização curricular da etapa; suas funções sociopolíticas e pedagógicas; os princípios éticos, estéticos e políticos que orientam a formulação das propostas pedagógicas (BRASIL, 1998, 1996, 2018). Talvez seja por essa razão que suas normativas foram ignoradas.

Nesse contexto de origem, formulação e justificativa da PNA, percebo uma forte tendência dos agentes produtores da política em querer adotar estratégias curriculares e modos de governar de países colonizadores, majoritários (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019), desenvolvidos e ricos. Esse cenário fica marcado quando:

I) Desde 2003, o “Relatório de Alfabetização Infantil” convida especialistas da França, Bélgica, Inglaterra e dos Estados Unidos para contribuir com o documento e, mais recentemente, insere Portugal como um país parceiro;

II) O “Caderno PNA”, o Guia do “Conta pra Mim” e o “Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização (2019–2022)” citam várias políticas e relatórios internacionais sobre evidências exitosas na alfabetização de países europeus e norte-americanos, de modo a comprovar que suas escolhas estão alinhadas mundialmente;

III) Ao assumir e difundir essas contribuições internacionais, apresentam as evidências científicas que foram ignoradas durante muito tempo pelo país (BRASIL, 2019a).

Com relação a isso, as discussões do segundo capítulo já sinalizaram a influência de organismos internacionais, desde a década de 1970, na formulação de políticas para a Educação Infantil em caráter colonizador e escolarizante (CAMPOS, 1979; KRAMER, 2006; ROSEMBERG, 1992). Observo o compromisso político da PNA em realizar conexões com uma ciência que se desliga do contexto nacional, que ignora a nossa história, o contexto social

e cultural do povo brasileiro, os achados da nossa ciência, o currículo e o que os pesquisadores nacionais propõem.

Em 2000, Kramer publicou um ensaio sobre a infância na contemporaneidade, problematizando o papel da educação contra a barbárie. Nele a autora contesta o conceito de etnocentrismo, muito presente no campo das políticas da infância, uma vez que nos leva a avaliar grupos, situações e contextos a partir das referências e dos valores do colonizador (KRAMER, 2000). Esse cenário pode apontar o risco de uma condição de “historiocentrismo”, ou seja, uma história contada por uma única voz, um único ponto de vista, uma única evidência. Então, o que está em evidência? A história e a verdade do colonizador? Dos países majoritários?

Os discursos criados pelos documentos produzidos pela Sealf levam a acreditar que adotar a ciência cognitiva na fundamentação das políticas de alfabetização e preparar as crianças desde cedo é uma tendência global. Portanto, estar fora desses preceitos poderia continuar causando o atraso do nosso país nos *rankings* e nas estatísticas mundiais. Não é à toa que a PNA é apresentada como um marco, uma inovação que insere o Brasil no rol de países que escolheram as “evidências científicas exitosas” (BRASIL, 2019a) para fundamentar suas ações.

Em relação às exposições usadas pela PNA para fundamentar e convencer a sociedade sobre sua eficácia, tanto de maneira oral como escrita, lembaram-me do que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 173) afirmam: “As políticas são formações discursivas”. Em outras palavras, os artefatos, textos e materiais usados para divulgar, desenvolver, implementar uma política também são ferramentas e técnicas para governar pessoas e traduzir os sentidos dos agentes proponentes de políticas. Além disso, esses discursos podem se caracterizar como excludentes e seletivos, pois direcionam condutas de um bom desempenho, um bom rendimento, uma boa eficácia (BALL, MEGUIRE, BRAUN, 2016).

Esse discurso supostamente inovador trazido pelos documentos da PNA é chamado por Dahlberg, Moss e Pence (2019) de “dominante”, uma vez que se incorpora na linguagem social e acaba influenciando as políticas e o cenário da “primeira infância” para uma perspectiva de produtividade econômica. Esse alerta me provocou a pensar nas ideologias da globalização e do neoliberalismo, que têm se impregnado na educação das crianças pela via da economia. Essas ideologias são denunciadas por Paulo Freire (2013, p. 122), no livro “Pedagogia da Autonomia”. Ao afirmar que “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”, o autor discute que a globalização não abre espaço somente para o livre-comércio mundial e a abertura de fronteiras na economia, mas, principalmente, para a disseminação de uma ideologia fatalista

que convence “[...] os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer” (p. 124), já que essa é uma necessidade da economia.

Para Freire (2013), os discursos ideológicos não se fazem claros: usam uma linguagem opaca, uma penumbra que não está explícita. Isso pode nos fazer cair em armadilhas, aceitar a realidade por meio de discursos pragmáticos relativos do neoliberalismo e da globalização. Com uma visão turva para a realidade, podemos acreditar que a globalização não pode ser mudada, que ela é um destino certo, algo natural, que não pode ser evitado, “[...] uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detêm o poder” (FREIRE, 2013, p. 123). No caso da PNA, o uso de experiências exitosas de outros países, pela apresentação de listas imensas de relatórios científicos, faz esse papel fatalista de convencimento da realidade, especialmente sendo a maioria deles de países norte-americanos.

Freire (2013, p. 125) reforça que o discurso ideológico da globalização tem uma ética do mercado, e não uma ética do ser humano, porque oculta a malvadeza do surgimento do capitalismo na história, de um sistema que mantém muitos na miséria e poucos na riqueza, de um sistema capitalista que “[...] alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca”. O autor discute a globalização vinculada ao neoliberalismo, estabelecendo relações entre eles com o disfarce do progresso científico e tecnológico da pós-modernidade. Porém, derivada de uma corrente liberal, aumenta cada vez mais a desigualdade social e deixa de permitir sonhos e utopias (FREIRE, 2013).

Ter disposição para pensar criticamente sobre essa cultura ideológica, fatalista, pragmática, imobilizante, que nos “anestesia” a mente, como pontua Paulo Freire (2013), permite iniciar um processo de resistência, de questionamento, de sensibilidade. Nesse sentido, entendo que é de suma importância compreender o conceito e perceber a essência, as entrelinhas do discurso do neoliberalismo na educação, em especial nas políticas educacionais. Nas palavras do professor Telmo Marcon, em uma de suas aulas: “O neoliberalismo não é um sujeito”⁶⁰, mas é feito por sujeitos e seus ideais. É isso que desejo evidenciar na sequência do texto.

4.2 Como se instaurou esse “museu de grandes novidades”? O neoliberalismo e o neoconservadorismo na PNA

⁶⁰ Fala proferida pelo professor Telmo Marcon durante um encontro da linha de pesquisa em Políticas Educacionais, ocorrido no dia 06 de maio de 2022, nas dependências da UPF.

O neoliberalismo como uma doutrina econômica tem suas raízes ideológicas no pensamento liberal clássico e no pensamento conservador, emergentes no mundo desde o início do século XVII, com o desenvolvimento do capitalismo e a consolidação da burguesia. O neoliberalismo encontra apoio principalmente nas teorias dos economistas Hayek e Friedman, que, em síntese, postulam princípios da liberdade individual, da diminuição das intervenções estatais e da abertura de capacidade do mercado em regular o capital e o trabalho. A justificativa seria que “[...] a intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista” (AZEVEDO, 2004, p. 12).

O neoliberalismo surge como oposição política ao socialismo e ao estado de bem-estar social keynesiano⁶¹, presente nos Estados Unidos e na Europa, após o fim da Segunda Guerra Mundial. Sua prioridade passa a ser a liberdade econômica e política, dentro dos ideais dos direitos individuais, para que o Estado possa diminuir ao máximo a sua participação na economia (AZEVEDO, 2004; GHIRALDELLI Jr. 2002). Azevedo (2004) pontua que os defensores do “Estado Mínimo” acreditam que as políticas públicas sociais são as principais responsáveis pela crise econômica social. Esse fato gera a abertura de espaço para o livre mercado e para os caminhos da iniciativa privada, sob o argumento de que a máquina governamental ficaria “inchada”.

Com o processo de globalização em expansão e com a posse do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1990, o Brasil começou a ver as correntes ideológicas do neoliberalismo sendo implantadas, com o objetivo de livrar o país da crise econômica que vivia. Com um discurso disfarçado nas bandeiras da modernização e da globalização, o governo passou a atuar a fim de colocar o país num patamar de “primeiro mundo”, recorrendo ao Fundo Monetário Internacional e ao BM, que, em contrapartida, exigiam a adoção de medidas neoliberais no país⁶² (ARCE, 2001; AZEVEDO, 2004; KRAMER, 2006; ROSEMBERG, 1992, 2003).

⁶¹ Expressão derivada do economista inglês John Maynard Keynes (1883–1946), que defendia uma revisão da teoria liberal, sinalizando a natureza instável do capitalismo e sua incapacidade em promover o bem-estar social.

⁶² A adoção dessas medidas está profundamente ligada ao conjunto de medidas econômicas e sociais definidas no Consenso de Washington. Para saber mais sobre ele, sugiro a leitura do trabalho “O Consenso de Washington no Brasil: Estabilização Conservadora e Estagnação” (Vaz e Merlo, 2020). Disponível em: <<https://doi.org/10.36311/1982-8004.2020.v13n1.p37-58>>.

A partir desses ideais, as políticas sociais deixam de ser um investimento coletivo e passam a ser uma luta individual de pessoas que desejam a garantia de seus direitos (ARCE, 2001). Conforme destaca Höfling (2001, p. 39):

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade.

Essa afirmação de Höfling (2001) me instigou a pensar sobre duas condições. Primeiramente, a PNA, dentro de suas normativas, documentos ou programas, em nenhum momento considera a situação social que leva nosso país a ter tantos analfabetos ou analfabetos funcionais, apenas deseja reverter, de forma compensatória, a métrica e as estatísticas que ainda não dão destaque ao Brasil nos *rankings* das avaliações mundiais e externas. Em segundo lugar, essa colocação se relaciona ao modo como Ghiraldelli Jr (2002, p. 12–13) concebe a relação entre o neoliberalismo e a infância para as novas gerações: “[...] o arauto de um movimento de aspiração à revalorização do indivíduo, ideia que, de certo modo, parece encontrar eco crescente nas mais diversas localidades do mundo”. Isso significa ser um portador, um defensor, um mensageiro do movimento social que prioriza a individualidade e que coloca sobre o indivíduo a responsabilidade exclusiva pelo seu destino.

Eis uma das evidências que leva a PNA a dar tanta ênfase ao método no processo de alfabetização. E se o sucesso na alfabetização não for alcançado? De quem será a culpa? Do indivíduo que não aprendeu? Ou da professora⁶³ que não soube aplicar corretamente os exercícios? Esse é um modo de construir as narrativas de uma educação individualizadora e competitiva sobre as crianças, típica dos preceitos do mercado e do neoliberalismo.

Para Ball (2020), o neoliberalismo pode se tornar um termo vago e sem sentido, se aplicado fora de contexto. Por isso, o autor acredita que esse conceito trata de um conjunto de práticas organizadas em torno de “dinheiro e mentes”, uma vez que o mercado tem invadido todas as esferas de nossas vidas, sejam elas econômicas, culturais ou políticas, e tem transformado as relações sociais e formado novos tipos de atores sociais.

Nesse mesmo sentido, Dardot e Laval pontuam que “[...] o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua

⁶³ Apesar de a PNA usar o termo somente no gênero masculino para se referir aos profissionais da educação, saliento que, sempre que possível, usarei o termo no gênero feminino, por saber que são mulheres que ocupam, na grande maioria, o papel de trabalhadoras na educação de crianças; portanto, são professoras e gestoras.

influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (2016, p. 7). Para agir, o neoliberalismo, em primeiro lugar, atua fundamentalmente como uma “[...] *racionalidade* e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Em essência, passa a inculcar crenças, normas, valores, ideais, formas de enxergar o mundo para todos os seres humanos.

Assim, para que o neoliberalismo possa atuar, persuadir, coibir, moldar nossa existência, a educação se faz imprescindível, já que, no processo de formação humana, sua proposta ideológica passa a ser replicada, condicionando o comportamento humano, as relações e a existência para um viés de racionalidade individualista e produtiva (BALL; MEGUIRE; BRAUN, 2016; BALL, 2020; DARDOT; LAVAL, 2016; SOUZA, 2023).

Por essa razão, Laval e Dardot (2021, p. 413) afirmam que o “neoliberalismo como forma de poder estende a lógica capitalista a toda a vida, e, em particular, à subjetividade, ao domínio íntimo, à representação de si”. Essa ponderação dos autores sinaliza o conceito mais profundo de neoliberalismo, que está para além de uma política econômica que se movimenta pelo capitalismo ortodoxo e que invade a educação. O neoliberalismo quer mais: quer dominar, apoderar-se, usurpar, reprimir as subjetividades humanas para colocá-las na posição de capital, para aquilo que é comum e esperado de um sujeito neoliberal, isto é, lucro, vitória, eficácia, velocidade, produtividade. Nesse contexto, a educação deixa de ser um direito e um bem comum para virar um mercado, uma indústria, um local de (re)produção e crescimento das desigualdades sociais (BALL, 2020; LAVAL; DARDOT, 2021; DALBOSCO, 2020).

Em vista disso, Dalbosco (2020, p. 27) assevera que o neoliberalismo, como uma nova ordem mundial, “institui a governança empresarial como nova forma de poder, colonizando não só a esfera pública estatal – caso típico em que o Estado é transformado em grande empresa –, mas também os espaços mais íntimos da subjetividade humana”. Logo, para um governo neoliberal, o conhecimento que tem validade e respaldo científico (ou “evidência científica”, como ressalta a PNA) é aquele que tem utilidade, que pode ser aplicado, que pode ser medido, quantificado, palpável, conservado, visualizado, dominado, produzido e padronizado.

Tonieto (2018, p. 14), a partir das ideias de Tenti Fanfani (1993), salienta que “É nesses espaços que se fomenta a substituição do critério de cientificidade pelo da utilidade e o conhecimento útil é o que passa a orientar as negociações e as disputas de onde se tomam as decisões”. É nesse sentido que caminham os propósitos da PNA: fomentar e expandir ações de racionalidade técnica, principalmente com cursos que ditam de forma imediatista o que ensinar,

que sejam úteis para aprender com rapidez e eficácia, que tragam resultados, que mostrem produtos e que ainda distribuam premiações a quem cumprir as metas e orientações.

Ball (2020), em um texto que discute sobre a “nova filantropia”⁶⁴ ou o “capitalismo social” nas políticas educacionais, também salienta a forte tendência social em adotar soluções rápidas de mercado para problemas educacionais. A ideia é fazer mais com menos: menos tempo, menos investimento, menos esforço. Assim, constroem-se soluções rápidas para problemas que são difíceis ou reconhecidos como grandes desafios. Desse modo, o autor ressalta que as soluções rápidas:

[...] tem três grandes componentes: elas são técnicas (geralmente com base na aplicação de uma única e nova tecnologia); elas são genéricas (isto é, universalmente aplicáveis, independentemente da diversidade de contextos locais); elas podem ampliar-se (passíveis de “ampliar” do âmbito local ao nacional e até mesmo internacional) (BALL, 2020, p. 123).

Todos esses componentes são possíveis de serem observados nos propósitos da PNA e de muitas políticas públicas que passaram a ser traçadas no país a partir da década de 1980, com os acordos com o Banco Mundial. Qualquer leitura mais atenta do Decreto Presidencial que institui e justifica a PNA deixa claro que o objetivo é fazer mais em menos tempo (BALL, 2020), ou seja, buscar soluções empresariais/fábricas com resultados rápidos no processo de alfabetização das crianças. Por isso, seus cursos e suas ações são de ordem técnica e possuem passo a passo definido, inclusive com orientações sobre o que deve ser perguntado pelas professoras e qual a resposta esperada de cada criança, independentemente do contexto cultural ou social no qual se insere, trazendo um único caminho possível. As soluções são também genéricas — tão genéricas que trazem respaldo de “evidências científicas” advindas de países europeus (Portugal, França, Inglaterra) e norte-americanos (Estados Unidos) para mostrar que podem ser desenvolvidas em qualquer contexto (BRASIL, 2019a). Por fim, replicam-se, espalham-se, ampliam-se e acabam colonizando mais e mais crianças mundo afora, em prol de um discurso de desenvolvimento (BALL; MEGUIRE; BRAUN, 2016; BALL, 2020; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019).

Nesse cenário, as atividades empresariais surgem com força e se ampliam na educação, já que muitas vezes os países não conseguem dar conta de efetivar as políticas. Assim, a venda de formações, as consultorias, os treinamentos, a oferta de serviços de apoio, entre outras ações, começam a ser inseridas no contexto escolar para alavancar o nível de ensino e aprendizagem

⁶⁴ “[...] é a relação direta de ‘doar’ por ‘resultados’ e o envolvimento direto de doadores em ações filantrópicas e comunidades de políticas” (BALL, 2020, p. 121).

das escolas (BALL, 2020). São exemplos “salvacionistas” que querem trazer uma solução rápida para problemas que o Estado não conseguiu resolver. Ball (2020) salienta que, apesar de serem vendidas como únicas, essas soluções são aplicadas em qualquer contexto, da mesma forma, de modo genérico, pois se dizem “baseadas em pesquisas”. É isso que está enfatizado nos textos que divulgam as ações da PNA: “estudos mostram que [...]”; “estudos mais recentes comprovam que [...]”; “com base nas melhores evidências científicas”; “com base nas pesquisas [...]”, “o melhor modo de ensinar é [...]”, “assumindo postulados comprovadamente eficazes”, etc. (BRASIL, 2019a; 2019b; 2020a; 2020c; MEC, 2022).

O texto do “Caderno PNA” evidencia que a política tem o “[...] propósito de garantir o padrão de qualidade de suas iniciativas e a aplicação responsável dos recursos públicos” (BRASIL, 2019a, p. 40). Por isso, dois passos importantes foram dados. O primeiro deles foi a definição dos conceitos-chave da política, como alfabetização, analfabetismo funcional, literacia, numeracia, etc., a fim de evitar confusões e equívocos, já que a adoção de muitos termos, como a literacia e a numeracia, está “[...] em consonância com a terminologia comum presente nas pesquisas e estudos de países desenvolvidos” (BRASIL, 2019a, p. 40). O segundo passo foi a expressão, em seus princípios, das “[...] condições que possibilitam a elaboração de uma política de alfabetização de maior eficácia”, conforme exposto nos incisos III, IV e V do Art. 3º do Decreto:

[...] a fundamentação em evidências das ciências cognitivas, a ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização – consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita – e a adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, tanto nacionais quanto estrangeiras (BRASIL, 2019a, p. 40).

Ao fazer a leitura das entrelinhas desse discurso, não há como deixar de perguntar: que padrão de qualidade seria esse? O que seria a aplicação responsável dos recursos públicos? Seria o Brasil um país desenvolvido para adotar medidas e terminologias de países desenvolvidos? Ou seria um país que ainda está sendo colonizado por medidas e terminologias de países que se dizem desenvolvidos? O que seria ter uma maior eficácia? Aprender uma técnica para realizar leitura e escrita sem ao menos saber para que e por que se lê e escreve? Por que, dentro dos componentes essenciais de alfabetização, não há menção à igualdade de oportunidades da população e ao desenvolvimento social, cultural e econômico do nosso país? Que políticas exitosas seriam adotadas pelo Brasil diante desse cenário? Por que a produção científica dos pesquisadores nacionais é negada por essa política?

Toda essa cultura globalizante, neoliberal e mercadológica acaba colonizando as subjetividades humanas, sobretudo com a inserção da Educação Infantil na PNA. A subjetividade e a formação integral das crianças passam a ser banalizadas, pois, além de a política apresentar um único caminho metodológico a ser aplicado, seu desejo é colocar a etapa da Educação Infantil a serviço do EF, desrespeitando as crianças e seus modos próprios de viver as infâncias. Há um desejo de mensurar, de enumerar, de vigiar a aprendizagem das crianças, como o mercado faz com seus produtos.

Esse contexto pode ser observado, por exemplo, nas notas introdutórias do “Caderno PNA”, em que o ex-ministro da Educação Abraham Weintraub⁶⁵ indica que a PNA surge para mudar a realidade brasileira “no ensino e na aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática”, já que as avaliações externas têm revelado graves problemas por meio dos resultados obtidos (BRASIL, 2019a, p. 5). Assim, quando a PNA olha para os indicadores externos, para as avaliações em larga escala que traduzem resultados inesperados, (re)inicia um movimento de dar sustentação a programas que usam a técnica pela técnica. Nesse cenário, efetivamente a aprendizagem da leitura e da escrita será mais rápida, já que o conceito de alfabetização da PNA e todos os programas e ações que dela derivam reduzem esse processo ao ensino do alfabeto, à decodificação e codificação, isto é, ao significado etimológico da palavra alfabetização (SILVA; SIGNORELLI, 2021).

Dessa maneira, conforme discute a autora Krawczyk (2019), é possível perceber que grande parte das decisões políticas tem sua origem em fontes empíricas que advêm do campo da economia clássica. Esse fato provoca a construção de um senso comum que confunde quantificação (números das avaliações externas) com explicação (justificativa das políticas). Embora apresentem proposições bastante reducionistas, buscam, pela via das políticas educacionais, a rentabilidade daquilo que é investido na educação. Esse cenário está evidente no contexto dos documentos que justificam a implementação dos programas da PNA, bem como no “Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização (2019–2022)” (MEC, 2022), que apresenta a todo momento os valores investidos nas ações e os retornos numéricos do investimento (público atingido, acessos virtuais aos cursos, número de livros distribuídos, etc.).

Peroni (2006) afirma que a teoria neoliberal não considera que o capitalismo está em crise, mas sim o Estado. Assim, a estratégia para superar as crises (principalmente as

⁶⁵ Vale destacar que o ex-Ministro da Educação é graduado em Ciências Econômicas e Mestre em Administração pela Fundação Getúlio Vargas, na área de Finanças.

financeiras) passa a ser reformar o Estado ou diminuir sua atuação, abrindo espaço para a lógica do mercado (ARCE, 2001; PERONI, 2006; AZEVEDO, 2004). Nesse contexto, o papel do Estado na criação e condução das políticas públicas é alterado, passando a “[...] racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições” (PERONI, 2006, p. 14).

Automaticamente, o setor público educacional passa a ser movido por mudanças que disseminam valores e práticas do empreendedorismo, do mercado competitivo, da lucratividade e da produção, eximindo-se de seu papel e abrindo espaço para as “parcerias” entre setor público e privado (PERONI, 2006, 2018; BALL, 2020; ARCE, 2001). Uso o termo “parcerias” entre aspas por considerar que não se trata de uma parceria, como alguns autores nomeiam. No sentido literal, esse termo significa “união, junção de partes”, e eu não acredito que há união nesse território de disputas — muito menos uma junção, já que um dos lados tem somente o objetivo do lucro, da dominação das subjetividades, do controle do capital.

Portanto, o lado privado tem domínio sobre o lado público, o que faz a PNA afirmar que suas propostas são mais eficazes, ao fazer uso de um discurso que desqualifica o que já foi realizado na esfera pública, mesmo com os dados mostrando o avanço na taxa de redução do analfabetismo no país. O Estado também diz estar lucrando, uma vez que reduz gastos com a viabilização das políticas pelo setor privado. Na contramão, supõe-se que muitas pessoas do setor público e privado também lucram com essas “parcerias” e alianças.

Desse modo, “[...] cada vez mais as empresas atuam como dispositivos de ligação, ‘intérpretes’ de políticas operando entre o Estado e as organizações do setor público – tornando as reformas sensatas e administráveis” (BALL, 2020, p. 157–158). Isso acontece muito mais quando as políticas de estado empregam técnicas de gestão de desempenho, o que, de certa forma, cria “[...] incentivos e pressões para fornecedores do setor público fazer uso dos serviços do setor privado” (BALL, 2020, p. 160). Dentro dessa lógica, Dardot e Laval sinalizam que a concorrência é a mola propulsora, já que “A gestão neoliberal da empresa, interiorizando a coerção de mercado, introduz a incerteza e a brutalidade da competição e faz os sujeitos assumi-las como um fracasso pessoal, uma vergonha, uma desvalorização” (2016, p. 363). Eis uma das falácias da meritocracia na educação: acreditar que o sujeito é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Esses aspectos salientados por Ball (2020) e Dardot e Laval (2016) me mobilizaram a pensar sobre a alavanca que temos hoje no país de empresas querendo vender e custear assessorias para a implementação da BNCC no país. A todo momento, na internet e principalmente nas redes sociais, são anunciados cursos com receitas “milagrosas”, planos de aula prontos para serem aplicados, materiais para desenvolver competências socioemocionais,

além, é claro, de cartilhas e atividades para preparar para a alfabetização desde a Educação Infantil, uma vez que isso é salientado na PNA. Como enfatiza Ball (2020), trata-se de um trabalho aparentemente mundano do neoliberalismo, que mercantiliza a esfera social e o domínio público, estendendo o papel do privado sobre a educação pública. Vejo nesse cenário uma cultura enraizada na produtividade, na receita, no modelo do que fazer, sem ao menos refletir sobre o que se está fazendo, o que é típico das ações da PNA.

O debate sobre a relação entre público e privado na educação não se restringe somente ao domínio ou à prestação direta de serviços, mas também inclui projetos que disputam a direção das políticas, influenciando as suas pautas e os seus conteúdos, visto que, de modo geral, as “[...] instituições privadas definem o conteúdo da educação e executam sua proposta por intermédio da formação, da avaliação do monitoramento, da premiação e de sanções que permitem um controle de que seu produto será executado” (PERONI, 2020, p. 09). Nesse sentido, é possível ver, nas ações do PTA, elos com empresas do setor privado da educação (como o Instituto Alfa e Beto e as editoras que produzem livros didáticos), a inserção de um eixo que desenvolve monitoramentos e avaliações dos níveis de aprendizagem das crianças (por meio de testes e aplicativos de inteligência artificial). Outro eixo prevê ainda a valorização dos profissionais por meio de premiações para professoras e gestoras que apresentarem um desempenho positivo com o programa (BRASIL, 2020a).

Assim, um exemplo concreto sobre a “parceria” público-privada dentro da PNA pode ser percebido ao visitar o *site* do Instituto Alfa e Beto e conhecer os programas e materiais destinados à Pré-Escola. O Alfa e Beto, presidido por Araújo Oliveira, salienta que suas ações também se baseiam no *National Reading Panel*⁶⁶, um dos documentos usados como evidência científica da PNA. O instituto produz ainda livros e materiais didáticos para as crianças da Pré-Escola, com fundamentos na ciência do desenvolvimento infantil e no currículo de diversos países e escolas de sucesso, que adotam “evidências científicas robustas”. Sem coincidência nenhuma, as palavras e os discursos usados pelo *site* estão alinhados às palavras e aos discursos usados pela PNA.

Dentro do campo privado, esses projetos orientam-se por uma perspectiva social individualista, neoliberal e, em especial após a crise financeira de 2008, neoconservadora e neofascista (PERONI, 2020). A crise financeira de 2008 alimentou ainda mais o neoliberalismo, conforme destacam Dardot e Laval:

⁶⁶ Conforme informações do *site* do Instituto Alfa e Beto, disponível em: <<https://www.alfaebeto.org.br/pre-escola/>>.

[...] o novo neoliberalismo é a continuação do antigo de maneira pior. O marco normativo global que insere indivíduos e instituições dentro de uma lógica de guerra implacável, reforça-se cada vez mais e acaba progressivamente com a capacidade de resistência, desativando o coletivo (2019, p. 11).

Os autores reforçam que a natureza antidemocrática passa a estabelecer uma “[...] temível eficácia corrosiva” (DARDOT; LAVAL, 2019, p. 3) no cenário brasileiro, particularmente após o governo de extrema-direita de Bolsonaro ter assumido o poder. Com um cenário político neoconservador e neofascista que passou a influenciar a educação, a capacidade de luta e resistência foi se enfraquecendo, pois as minorias passaram a ter cada vez menos espaço de voz e força, uma vez que o neoconservadorismo defende uma maior coerção social com base em uma moralidade inflexível, ou seja, projeta o enfraquecimento da natureza democrática (HARVEY, 2008 *apud* PERONI, 2020).

Como salienta Marcos Nobre (2020; 2022), o ex-presidente Bolsonaro foi um líder abertamente autoritário, que governou na contramão da CF. Com uma política de guerra e de morte, para ele tudo que era ético e decente estava na posição da extrema-direita, e o restante seria corrupto ou corrompido, uma vez que estaria alinhado com a esquerda e os ideais da Constituição. Não é à toa que ele salientava que a verdadeira democracia aconteceu apenas durante a Ditadura Militar e, por isso, chamava a CF de “Constituição de esquerda” (NOBRE, 2020; 2022).

Saliento que essa postura de alinhamento à Ditadura Militar não se deve somente à carreira militar de Bolsonaro, mas também às suas filiações a partidos políticos conservadores, ligados historicamente à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido criado em 1965 para conceder sustentação política à Ditadura Militar. Apesar de extinta em 1979, a ARENA mantém seus ideais na criação e coligação dentro de vários partidos. Em 1993, Bolsonaro foi filiado ao Partido Progressista (PP); de 1993 a 1995, foi filiado ao Partido Progressista Reformador (PPR); de 1995 a 2003, ao Partido Progressista Brasileiro (PPB); em 2005, ao Partido da Frente Liberal (PFL); de 2005 a 2016, voltou ao PP; de 2018 a 2019, foi filiado ao Partido Social Liberal (PSL)⁶⁷.

Com uma postura antissistema, para Bolsonaro, a democracia era sinônimo de “sistema”. O “sistema” em nosso país é aquele que, desde 2013 (ou até mesmo antes disso), vive em disfunção, vive sob desconfiança e rejeição da população — afinal, não funciona e não produz, mesmo quando o presidente faz parte dele (SOLANO, 2019; NOBRE 2020, 2022). Essa falácia precisou ser vendida para que seu discurso atingisse parte da população, que i) o

⁶⁷ Mais informações disponíveis em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/74847/biografia>>.

elegeu em 2018; ii) em novembro de 2022, após sua derrota no segundo turno das eleições presidenciais, fechou rodovias, protestou, instalou-se em frente a quartéis pedindo “intervenção militar”, “resistência civil” ou “forças armadas nos salvem”⁶⁸; e iii) em janeiro de 2023, organizou uma tentativa de golpe de Estado invadindo a sede dos três poderes em Brasília, ao não aceitar o resultado das eleições presidenciais.

Bolsonaro também encontrou nas redes sociais modos próprios de governar sua política antissistema. Sem a intenção de imitar modelos existentes, o modelo a seguir seria aspirar negativamente à lógica partidária, criando assim uma cultura política digital anti-institucional, principalmente das estatais (NOBRE, 2020; 2022; SOLANO, 2019). Essa posição salienta um fenômeno político extremista e radical, que ameaça a democracia no país pelo ataque constante às instituições, tanto por parte de Bolsonaro como por parte do “bolsonarismo” (ALONSO, 2019; SOLANO, 2019). Não é por coincidência que em 30 de junho de 2023 ele foi declarado como inelegível por 8 anos pelo Tribunal Superior Eleitoral, que reconheceu o abuso de poder e o uso indevido dos meios de comunicação na propagação de notícias falsas na campanha eleitoral de 2022⁶⁹.

A partir das pesquisas de Alonso (2019), Solano (2019), Dalbosco, Cenci e Rossetto (2020) e Nobre (2020; 2022), compreendo que o “bolsonarismo” é um fenômeno complexo, oriundo da política de choque do governo Bolsonaro, que exalta o conservadorismo moralista de forma aberta, ofensiva e criminosa. Os assuntos morais envolvem a dinâmica de um *ethos* autoritário e neofascista que aspira ao nacionalismo beligerante e ao patriotismo (como o *slogan* da campanha de Bolsonaro: “Brasil acima de tudo” e como mencionado nas considerações finais do “Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022)”); defende a família patriarcal e a supremacia racial; posiciona-se contra a presença de temáticas sobre a educação sexual e de gênero nas escolas; deseja combater a corrupção; mostra a crença inabalável em um único Deus; é anticomunista, antiesquerdista, antissistema, anticiência.

Essa ascensão radical passou a impor modos econômicos, políticos e sociais de agir, pregando um discurso anti-intelectual, de negação da ciência, agindo com base na moralidade do bem contra o mal (SOLANO, 2019; DALBOSCO; CENCI; ROSSETTO, 2020) ou, como salienta Stanley (2019), do “nós” contra “eles”. Esse discurso é típico dos regimes fascistas

⁶⁸ Notícias disponíveis em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/politica/grupos-fazem-atos-antidemocraticos-e-pedem-intervencao-militar-diante-de-quarteis/>>; <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63480237>> e <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/11/bolsonaristas-se-ajoelham-abracam-quartel-em-sp-e-rezam-pai-nosso-pelo-golpe-veja-video.shtml>>.

⁶⁹ Notícia disponível em: <<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Junho/por-maioria-de-votos-tse-declara-bolsonaro-inelegivel-por-8-anos>>.

para dividir a sociedade. Conforme o autor, os alvos das políticas fascistas são sempre os grupos minoritários, que enfrentam desafios para viver numa sociedade que deseja a homogeneidade, como sindicalistas, trabalhadores, estrangeiros, negros, indígenas, feministas, população LGBTQIA+, etc. Para isso, violências físicas, simbólicas, morais e psicológicas são normalizadas e aceitáveis, uma vez que é preciso combater o “eles” para defender o “nós” (STANLEY, 2019).

A inserção da extrema-direita na política brasileira tem resgatado novas combinações de ideários fascistas e conservadores, a exemplo do neofascismo e do neoconservadorismo (BARROCO, 2022; STANLEY, 2019). Com a expansão da competitividade, do desemprego, das falsas informações, do ódio e da brutalidade, as propostas neofascistas ocupam cada vez mais o funcionamento da sociedade, a fim de recuperar a ordem e o seu funcionamento estável (BARROCO, 2022; PERONI, 2022).

É importante reforçar que isso não acontece de modo isolado no contexto nacional, mas se conecta a outras formas mundiais de agir na contemporaneidade (BARROCO, 2022; DALBOSCO; CENCI; ROSSETTO, 2020). A vitória de Trump, nos Estados Unidos em 2016, de Matteo Salvini, na Itália em 2018, e de Viktor Orbán em 2010, na Hungria, mostram que a inserção da extrema-direita pelo mundo foi capturando o mal-estar, as frustrações e as desesperanças sociais com o discurso da inovação, passando a conquistar os “votos de castigo” com a retórica antissistema (SOLANO, 2019, p. 308).

A partir das pesquisas de Lacerda (2019), Caetano e Peroni (2022) salientam que o neoconservadorismo é um movimento de aliança entre a religião evangélica, os intelectuais e a direita secular do partido republicano. Essa aliança, além de ter se articulado para que Bolsonaro fosse eleito presidente do Brasil, em 2018, tem construído uma cultura com ideais “[...] em torno da família tradicional, do anticomunismo, do livre mercado e da liberdade individual” (CAETANO; PERONI, 2022, p. 20).

Ao colocar o foco no individualismo, conservadores e libertários passaram a unir forças dentro do neoconservadorismo, do neofascismo e do neoliberalismo. Nesses regimes, ter sucesso ou fracassar depende da capacidade individual e de esforço de cada um e de suas virtudes empreendedoras, colocando a narrativa da meritocracia e do hiperindividualismo em cena (SOLANO, 2019; PERONI, 2020). Não é à toa que a PNA apresenta um método definido e sequencial dentro dos cursos dos programas “Tempo de Aprender” e “Conta pra Mim”, sinalizando a responsabilidade de cada criança ou de sua família pelo sucesso de sua alfabetização ou literacia.

O foco na meritocracia também faz com que a lógica mercantil comece a ter participação ativa na direção e na execução das políticas sociais, visto que sua base está numa educação individualista. Por isso, a partir das ideias de Rikowski (2017), Peroni (2020) salienta que a privatização da educação sinaliza o avanço do capitalismo, por exemplo, quando o setor privado assume o controle da educação. O que está em jogo é a educação como capital, ou seja, o lucro; logo, a autora reforça que o privado atua, com o aval do público, na determinação das formações, nos conteúdos, na gestão e no monitoramento da educação (PERONI, 2020).

Para Peroni (2020) a privatização do público já passou a ser naturalizada na cultura brasileira, uma vez que sua atuação tem justificativas pautadas na racionalização dos recursos e na *expertise*, ou seja, na ideia de que as melhores soluções vêm desse setor, em função de que a educação pública é precária e não vai bem (PERONI, 2018; 2020). Em essência, como já afirmava Ball (2020), a privatização vai se constituindo como uma forma de terceirizar a responsabilidade estatal sobre a educação das crianças, trazendo soluções rápidas (empreendedoras) para os problemas do Estado.

Essa terceirização é clara e evidente na PNA, principalmente ao perceber os sujeitos que fazem parte do contexto de formulação da política e de seus programas. Um exemplo é o próprio Nadalim, ex-secretário de alfabetização do MEC, que não tem formação acadêmica e nem pesquisas na área de alfabetização. Ele atualizou seu currículo Lattes pela última vez em janeiro de 2011⁷⁰, mas nele constam ligações profissionais com instituições de ensino superior privadas e com escolas confessionais em Londrina, no Paraná — inclusive com a escola Mundo Balão Mágico, fundada por sua mãe, que foi agraciada com o prêmio Darcy Ribeiro, em 2018, por oferecer uma metodologia inovadora para a Educação Infantil.

No *site* do MEC⁷¹, Nadalim é apresentado também como professor de pré-alfabetização e alfabetização, responsável pelo *site* “Como educar seus filhos”, no qual ele defende a educação domiciliar. Até o momento da finalização da escrita desta Tese, o *site* estava fora de operação⁷², mas há uma página do Facebook⁷³ e um canal do YouTube⁷⁴ e em que ele divulga, desde 2013, dicas sobre como educar os filhos. Entre tais dicas, estão presentes exercícios de consciência fonológica, exercícios de aprendizado das sílabas, orientações sobre o ensino da

⁷⁰ Conforme consulta realizada em 02 de julho de 2023, no endereço: <<http://lattes.cnpq.br/6650335936688772>>.

⁷¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/33671-secretarias-112877938/secretaria-de-alfabetizacao/78451-secretaria-de-alfabetizacao-secretario>>.

⁷² Endereço do *site* divulgado nas redes sociais: <<http://www.comoeducarseusfilhos.com.br/>>.

⁷³ A página conta com mais de 691 mil seguidores e pode ser acessada em: <<https://www.facebook.com/comoeducarseusfilhos.com.br/>>.

⁷⁴ O canal conta com 255 mil seguidores e pode ser acessado no link: <<https://www.youtube.com/channel/UCdJ0tILQf6PUrGp5b-jYyhA>>.

leitura e da escrita, exercícios de treinamentos motores, brincadeiras, músicas, orientações de livros de literatura infantil que podem ser usados no processo de alfabetização, entre outras ações. Sem coincidência nenhuma, os exercícios propostos são muito semelhantes ao que os cursos do PTA e as diretrizes da PNA evidenciam.

Porém, quero dar destaque a dois vídeos do canal do YouTube de Nadalim: 1) “Carlos Nadalim entrevista Olavo de Carvalho⁷⁵” (2016); e 2) “Letramento, o VILÃO da alfabetização no Brasil”⁷⁶ (2018). O primeiro vídeo retrata uma entrevista realizada em 2016, com Olavo de Carvalho (figura importante para a ascensão da extrema-direita no país, que será apresentada na sequência do texto), dentro da sua casa, na Virgínia (Estados Unidos). Nadalim começa contextualizando que está nos Estados Unidos em virtude de um encontro entre escritores brasileiros e alunos do curso “Seminário de filosofia”, ministrado por Olavo de Carvalho, do qual ele é aluno há muitos anos. Na oportunidade, agradece a Olavo pelos ensinamentos do curso, que o fizeram estudar mais sobre educação e colocar seu *blog* no ar. A conversa segue com Olavo de Carvalho dando dicas e opiniões sobre literatura infantil e educação de crianças. Ao final do vídeo, Nadalim agradece dizendo: “Eu queria lhe agradecer por tudo, porque o meu projeto é apenas uma pequena nota de rodapé do seu imenso trabalho”. Como resposta, Carvalho salienta:

Não! O que você está fazendo tem uma importância extraordinária. Eu espero que isso tenha consequências de amplitude nacional, mais dia, menos dia. Talvez apareça um Ministro da Educação que pelo menos saiba escrever. Um Ministro da Educação que não diz cabeçario, ao invés de cabeçalho⁷⁷. Ainda teremos isso! É um sonho, mas teremos! E quando tiver, que esses métodos sejam aproveitados em escala nacional, porque é óbvio eles funcionam e o resto não funcionam. O resto funcionam ao contrário.

Esse desejo deu certo: literalmente vejo a “piscina cheia de ratos!”, pois seus métodos estão se espalhando em “escala nacional”. Levou menos de três anos para que a Sealf do MEC fosse criada e iniciasse seu trabalho de aproveitamento das evidências científicas advindas do grupo do “Relatório de Alfabetização Infantil”, publicado pela primeira vez em 2003, bem

⁷⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GS7-_zhdbl&t=557s> e <<https://www.facebook.com/comoeducarseusfilhos.com.br/videos/carlos-nadalim-entrevista-olavo-de-carvalho/928610087217374/>>.

⁷⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_9JEhWtIRKg&t=188s> e <https://www.facebook.com/comoeducarseusfilhos.com.br/videos/letramento-o-vil%C3%A3o-da-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-no-brasil/1664778043600571/?locale=pt_BR>.

⁷⁷ Referindo-se a um erro de pronúncia cometido pelo ex-ministro da educação, Fernando Haddad, em novembro de 2010, quando falava sobre o ENEM em entrevista.

como de pesquisas e relatórios internacionais de países majoritários e dos conservadores de direita que apoiaram a eleição de Bolsonaro em 2018.

Olavo de Carvalho, falecido em janeiro de 2022, foi considerado por muito tempo como um “guru”⁷⁸ do presidente Jair Bolsonaro. Não é à toa que vários cargos do Executivo foram indicados por ele, como seus ex-alunos Ricardo Vélez Rodríguez (Ministro da Educação de 1º a 8 de abril de 2019); Abraham Weintraub (Ministro da Educação de 8 de abril de 2019 a 20 de junho de 2020), além do próprio Nadalim (Secretário de Alfabetização de 2019 a 2022).

Olavo de Carvalho também é apontado como uma das figuras responsáveis pelo surgimento da “nova direita” brasileira (a extrema-direita), em virtude de seus pensamentos conservadores construídos com base nos seus estudos independentes. Vale lembrar que, durante um depoimento sobre sua vida pessoal, ele afirmou que não possuía formação completa nem no ensino básico, porque abandonou a escola na 4ª série do antigo ginásio (hoje 8º ano do Ensino Fundamental)⁷⁹.

Ghiraldelli (2019) apresenta Olavo de Carvalho como um iletrado, terraplanista, fracassado, disseminador de teorias da conspiração do bolsonarismo e ideólogo da extrema-direita. Os escritos de Carvalho criticam o comunismo, a política de esquerda, o Partido dos Trabalhadores, além de influentes cientistas mundiais, como Marx, Rousseau, Freud, Nietzsche, Hegel, Foucault, Adorno, Freire (GHIRALDELLI, 2019). Desse modo, observo duas características neoconservadoras e neofascistas em jogo: o negacionismo da ciência e o desprestígio dado ao conhecimento acadêmico crítico, principalmente o brasileiro (STANLEY, 2019; BARROCO, 2022). Então, questiono como alguém sem formação acadêmica nenhuma, como Olavo de Carvalho, consegue obter uma grande influência no meio político brasileiro.

Também vale recordar, conforme discutido no Capítulo 2, que a Sepre/Codepre/Coepre criou o MOBREAL, nas décadas de 1960 até 1980, sob o comando de governos militares, atuou com uma política de oposição ao Plano Nacional de Alfabetização, que adotava uma vertente teórica freireana. Isso mostra que esse movimento de negação de uma educação progressista e crítica não é novo, tem uma longa história, ora com tempos de ascensão, ora com tempos de silenciamento, mas ainda sem perspectiva de apagamento.

⁷⁸ Conforme noticiado por vários meios de comunicação, como: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60139060>>; <<https://veja.abril.com.br/politica/as-mil-faces-de-olavo-de-carvalho-guru-do-bolsonarismo/>>; <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/01/guru-do-governo-bolsonaro-olavo-de-carvalho-era-icone-dos-conservadores.shtml>>; <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2022/01/25/A-trajet%C3%B3ria-e-as-ideias-do-guru-bolsonarista-Olavo-de-Carvalho>>.

⁷⁹ Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/dimenstein/guru-de-bolsonaro-abandonou-escola-na-8a-serie-do-fundamental/>>.

No outro vídeo, Nadalim destaca como o letramento é o grande vilão da alfabetização no Brasil. Ele salienta a ineficácia das políticas públicas em acabar com o analfabetismo funcional, principalmente por usarem o conceito de letramento. Segundo Nadalim, esse problema já havia sido destacado por acadêmicos como Fernando César Capovilla, José Morais e os profissionais que produziram a última versão do “Relatório final alfabetização infantil: os novos caminhos”, em 2019. Todos esses nomes citados são de pessoas que já deram entrevistas ao seu canal do YouTube e que fazem parte da rede de relações de Nadalim antes e após assumir seu cargo no MEC. Nadalim (2018) diz no vídeo: “[...] eu considero tão importante esse relatório que, no ano passado, eu o entreguei ao deputado federal Diego Garcia, que é um dos membros da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados”. Na sequência do vídeo, o Deputado Garcia afirma que vai assumir o compromisso de apresentar o relatório ao Ministro da Educação e à Comissão de Educação para que o trabalho se replique no território nacional.

Não é de se surpreender que esse documento seja considerado pelo “Caderno PNA” como um dos atos normativos da história da alfabetização no país, sem ter sido sequer adotado por governos anteriores (conforme quadro 8). Também não é surpresa que Garcia seja membro do partido político de direita Republicanos, do estado do Paraná, que indicou a escola “Mundo do Balão Mágico”, de propriedade da mãe de Nadalim, para receber o prêmio Darcy Ribeiro em 2018, visto que ele supostamente criou uma metodologia inovadora (com o uso do método fônico) para ser desenvolvido com as crianças da Educação Infantil na escola⁸⁰.

Pesquisando sobre esses elos, surgiram os seguintes questionamentos: por que o *site* de Nadalim não está mais disponível? Por que é tão difícil encontrar informações sobre a vida acadêmica e sobre as pesquisas desenvolvidas por Nadalim? Por que o *site* da escola de sua mãe também não está mais disponível para acesso?⁸¹ Por que seu *e-book* “As cinco etapas para alfabetizar seus filhos em casa: o guia definitivo”, publicado em 2015, não está mais disponível para *download*? Seria por que o *e-book* apresenta um passo a passo definido para a alfabetização de crianças a partir do método fônico, semelhante às instruções dos cursos do programa “Tempo de Aprender”, que oferecem treinamento técnico aos profissionais?⁸² Seria por que, no sumário, apresenta o método fônico como eficaz e os métodos globais e silábicos como métodos ineficazes (chamados por ele de “inimigos”)?

⁸⁰ Para acessar a notícia do prêmio: <<https://www.camara.leg.br/noticias/548271-comissao-entrega-premio-darcy-ribeiro-de-educacao/>>.

⁸¹ O *site* da escola tem o seguinte endereço divulgado: <<http://www.mundodobalaomagico.com/>>.

⁸² O *e-book* pode ser visualizado no endereço: <<https://pt.slideshare.net/LucianaLopesCanavez/as-5-etapas-para-alfabetizar-seus-filhos-em-casa>>.

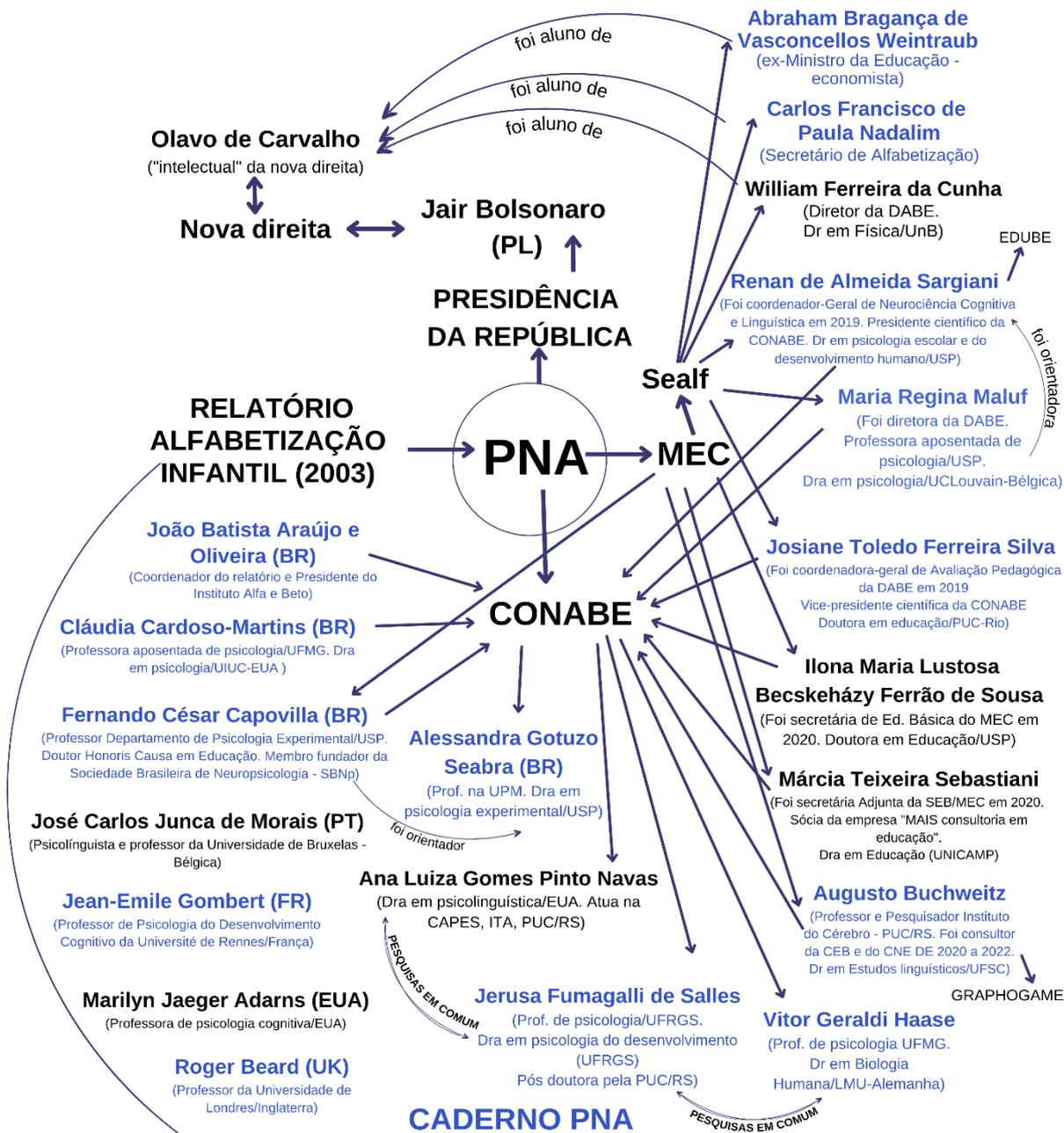
Identificar essas ligações possibilitou tomar uma consciência maior sobre as relações de poder dentro das políticas, sobre o neoliberalismo e o neoconservadorismo, sobre a colonização das políticas públicas, sobre a mercantilização da educação. Diante disso, toda essa rede de organização de uma política pública não pode ser concebida como uma abstração, como algo espiritualizado, que não tem ligação com o poder político de grupos e sujeitos. Segundo Peroni (2018), o processo de mercantilização das políticas públicas envolve cada vez mais a organização de redes locais e globais, de sujeitos individuais e coletivos, que possuem diferentes níveis de influência e são oriundos de diversos lugares, como áreas financeiras, organismos internacionais, setores governamentais, projetos de classe.

Conforme o Censo Escolar de 2018, apresentado pelo “Caderno PNA”, são 8,7 milhões de crianças matriculadas na Educação Infantil e 15 milhões matriculadas nos anos iniciais (BRASIL, 2019a). Mais de 80% das matrículas do EF estão na rede pública brasileira (PERONI, 2018). Esse expressivo quantitativo movimentou o mercado educacional, não só na organização dos conteúdos do setor pedagógico das escolas da rede pública, ou em parcerias e convênios firmados, mas sobretudo com a presença desse setor nas políticas públicas. Por isso, faz-se necessário ampliar o campo de análise das políticas educacionais para uma abrangência macro — para além do território no qual foi construída. É preciso ver como as práticas de negócio transnacionais se efetivam, o que se torna um mecanismo-chave para pensar as reformas educacionais e a reforma de Estado.

Sob o mesmo ponto de vista, Ball (2020, p. 120) afirma que “Ideias de políticas não se movem no vácuo, elas são criações sociais e políticas que são contadas e recontadas em microespaços de políticas”. Esses microespaços reúnem pessoas para falar, apresentar, propor, discutir, negociar. Reúnem aqueles que fazem parte de determinada conversa que exige confiança (BALL, 2020). Assim, cabe questionar: que microespaço é esse da PNA? Que forças estão por trás e por dentro dessa política? Que grupos se reúnem para falar, pensar, propor a alfabetização das crianças no Brasil? A que interesses servem? Que ideologias formativas salientam?

Ao refletir sobre essas questões, inspirei-me em um esquema apresentado por Ball na obra “Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal” (2020). A partir dele, tracei um panorama dos microespaços da PNA, nomeando seus atores e ressaltando suas formações acadêmicas e atuações profissionais, a partir de três documentos: o Decreto Presidencial nº 9.765/2019, que instituiu a PNA; o “Caderno PNA”; a Portaria nº 1.461/2019, que nomeou os 12 especialistas para a CONABE. O esquema resultante pode ser lido na Figura 9.

Figura 9 – Teia dos microespaços de relações dos atores da PNA



Legenda:
 DABE - Diretoria de alfabetização baseada na ciência
 UPM - Universidade Presbiteriana Mackenzie
 UIUC - University of Illinois Urbana-Champaign
 UCLouvain - Université catholique de Louvain
 LMU - Ludwig-Maximilians-Universität
 UEM - Universidade Estadual de Maringá
 UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
 Nomes em azul - especialistas do caderno PNA

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do Decreto Presidencial nº 9.765/2019, do “Caderno PNA”, e da Portaria nº 1.461/2019 (2022).

A partir da organização desse esquema, também foi possível evidenciar os seguintes aspectos:

I) A origem da PNA: os especialistas do grupo de trabalho do “Relatório Alfabetização Infantil: novos caminhos”, publicado pela primeira vez em 2003, ainda se fazem presentes nos desdobramentos da PNA. A presença dessas pessoas aparece tanto na CONABE (Araújo e Oliveira, Cardoso-Martins) quanto no “Caderno PNA” (Araújo e Oliveira, Cardoso-Martins, Capovilla, Gombert, Beard) e no MEC, por meio da representação de Capovilla no CNE.

II) As formações acadêmicas: uma das exigências para a composição do painel de especialistas da CONABE era possuir notório saber e Doutorado nas áreas de alfabetização, literacia e numeracia. Percorrendo os currículos Lattes dos especialistas, foi possível perceber que Márcia Sebastiani, Ilona Maria L. B. F. de Sousa e Josiane T. F. Silva não cumprem esses requisitos, mas eram ligadas a cargos do MEC ou da Sealf na época de implementação da política. O restante dos especialistas possui Doutorado ou “notório saber” nas áreas de Psicologia (do desenvolvimento cognitivo, comportamental, experimental, etc.), Psicolinguística, Neurociência, Medicina, Fonoaudiologia, entre outros cursos.

III) A ausência da Pedagogia: de todos os especialistas que fazem parte da teia da PNA, apenas Márcia Sebastiani, que atuou como Secretária Adjunta da Secretaria de Educação Básica do MEC, em 2020, é Pedagoga de formação. Esse dado chama a atenção, em virtude de que o curso de Pedagogia é o único curso de graduação que forma, de maneira específica, profissionais para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

IV) As relações entre o setor público e privado: no esquema da Figura 9, é possível perceber que o Estado, como instituição pública, faz alianças com instituições e sujeitos do setor privado, a exemplo da PUC, do Instituto Alfa e Beto e da empresa “MAIS consultoria em Educação”, da qual Márcia Sebastiani é sócia. Além disso, foi possível constatar que Renan Sargiani, presidente científico da CONABE e ex-coordenador Geral de Neurociência Cognitiva e Linguística da Sealf, começou a presidir, em julho de 2020, o “Instituto de Educação Baseada em Evidências” (Edube), com o objetivo de vender cursos para a área educacional.

V) As relações acadêmicas: percorrendo os currículos Lattes dos especialistas e suas redes sociais, foi possível perceber as ligações acadêmicas entre as pessoas que fizeram parte da PNA, seja direta ou indiretamente. É possível observar as relações amigáveis e os grupos convergentes que foram se constituindo entre vários atores presentes no esquema, a partir das afinações teóricas, das formações nas mesmas universidades, das pesquisas em conjunto, das orientações de programas de pós-graduação. Um exemplo é Fernando Capovilla, que atuou no “Relatório Alfabetização Infantil”, em cargos no CNE/MEC durante o governo Bolsonaro,

como especialista na CONABE e no “Caderno PNA”, e foi orientador de Alessandra Seabra, que também foi umas das especialistas consultadas pela CONABE e pelo “Caderno PNA”. Além disso, Capovilla atua na USP, mesma instituição de atuação de Maria Regina Maluf, que orientou Renan Sargiani no Mestrado e no Doutorado, além de manter relações pessoais e acadêmicas com Nadalim.

VI) As relações políticas: Bolsonaro, como Presidente da República, assinou o Decreto que deu origem à PNA. Quando se elegeu, Bolsonaro era do PSL⁸³, partido conservador, de direita, que defendia o liberalismo econômico, o conservadorismo e o fortalecimento da privatização. Esses ideais são representações da “nova direita” no país, ideologia política que tem Olavo de Carvalho como “intelectual”. Carvalho ministrava cursos de filosofia *on-line* e presenciais dos quais Nadalim, Weintraub e Cunha foram alunos. Não é de se estranhar que tenham ocupado cargos no MEC, especificamente na Sealf.

VII) O processo de colonização: observando o esquema, é possível perceber que muitos especialistas estrangeiros foram consultados pelo MEC, desde o “Relatório de Alfabetização Infantil”, para trazer indícios da eficácia dos métodos fônicos para o país, como Adars (Estados Unidos), Morais (Portugal), Gombert (França) e Beard (Inglaterra). Os dois últimos também fizeram parte do “Caderno PNA”. Outra observação é que alguns especialistas têm sua formação acadêmica desenvolvida no exterior, como Vitor Haase, Ana Luiza Navas, Maria Regina Maluf e Renan Sargiani. Este último realizou parte dos estudos do seu Doutorado em Nova York, sob orientação de Linnea Carlson Ehri, uma das especialistas que compôs o “Caderno PNA”.

Esse último ponto de ligação da PNA se relaciona ao que Ball (2020), a partir dos estudos de Mahony, Menter e Hextall (2004), discute sobre a colonização das infraestruturas das políticas. Trata-se de uma forma de privatização de políticas que têm na produção de seus textos ou na sua operação representantes do setor privado, operando dentro do governo e fazendo parte da criação das políticas — essa é uma tendência global que aparece no Brasil também na forma de condução da PNA.

Com o mercado (o setor privado) tomando a frente das regras educacionais, a formação idealizada espera sujeitos que produzam, que saibam competir, que colaborem com a economia. Por esse motivo, em um sistema neoliberal, a educação é “[...] eleita como chave mágica para erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol” (ARCE, 2001, p. 254). Em razão disso, a partir das ideias de

⁸³ Em outubro de 2021, o PSL se fundiu com o partido Democratas e fundou o União Brasil (UNIÃO).

Draibe (1993), Arce (2001) afirma que o incentivo do campo neoliberal é desativar programas sociais públicos e colocar o Estado para atuar somente em programas de auxílio à pobreza. Seria por isso que uma das especialistas consultadas na elaboração do “Caderno PNA”, Maria Regina Maluf, cita que o analfabetismo está relacionado à pobreza e à vulnerabilidade social:

O analfabetismo nos dias atuais está claramente associado a condições adversas de vida, geralmente relacionadas à pobreza e geradoras de diferentes formas de vulnerabilidade social, que se expressam em moradia e saneamento precários, meios de subsistência quase inexistentes e falta de oportunidade de usufruir de todos os direitos e deveres da cidadania. Quando as crianças aprendem a ler e a escrever, elas adquirem um meio eficaz para conhecer e agir sobre o mundo à sua volta, possibilitando abertura de novos caminhos para a equidade social. Neste início de século XXI a alfabetização eficaz é um tema global, cada vez mais prioritário nos países desenvolvidos. Assim, aprender a ler tornou-se direito de todos e necessidade primária no mundo desenvolvido (BRASIL, 2019a, p. 19).

Se o analfabetismo está associado à pobreza e à vulnerabilidade social, estaria na aprendizagem da leitura e da escrita, como técnica, o caminho para a equidade social? Onde as políticas públicas precisam realmente investir forças? Nas políticas sociais que deem condições dignas de vida às pessoas e, conseqüentemente, aumentem as oportunidades de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade? Ou em políticas compensatórias que ensinam a ler e escrever, mas continuam descuidando da dignidade da vida humana? Que mundo desenvolvido é esse que coloca a habilidade de ler e escrever como necessidade primária?

Além dessa nota, o “Caderno PNA” também enfatiza, em vários trechos do seu texto, a educação como uma “chave mágica” para resolver os problemas de desigualdade social no país, como demonstrado no Quadro 9. Aparentemente, a política parece se preocupar com o cenário educativo e social do país. Todavia, na contramão do discurso, investe em ações de cunho compensatório para a superação da desigualdade social.

Quadro 9 – Sistematização da categoria “Política pública/superação da desigualdade social” construída pela ATD com trechos do “Caderno PNA”

IDENTIFICAÇÃO	UNITARIZAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO	METATEXTO
BRASIL, 2019a, p. 5	“A educação é uma preocupação central das nações do século XXI. Não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação”	Política pública / superação da desigualdade social	Essa nota introdutória do “Caderno PNA” foi elaborada pelo ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub, e enfatiza essa tendência global de ver na educação um espaço de manobra para o desenvolvimento.

BRASIL, 2019a, p. 37	“A PNA é um instrumento de democratização do conhecimento que atua sobre a etapa fundante da educação: a alfabetização. Sua preocupação com as modalidades especializadas reflete a preocupação que o governo federal tem para com todos os brasileiros.”	Política pública / superação da desigualdade social	O que o governo entende por democratização do conhecimento? Apesar de o texto reforçar essa ideia de preocupação com todos os brasileiros, as demais modalidades da educação não possuem orientações próprias.
BRASIL, 2019a, p. 42	“De fato, as pessoas em vulnerabilidade social são aquelas que têm menos contato com ambientes ricos linguisticamente. Nesse sentido, a alfabetização baseada em evidências científicas é um fator de redução de desigualdades sociais e educacionais, uma vez que permite aos mais vulneráveis o acesso a abordagens mais eficazes.”	Política pública / superação da desigualdade social	O método fônico resolveria a ampliação das experiências linguísticas com as pessoas em vulnerabilidade social? Como a alfabetização baseada em evidências vai permitir ascensão social?
BRASIL, 2019a, p. 42	“A priorização da alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental é uma diretriz de implementação da PNA que beneficia sobretudo as crianças mais pobres, visto que estas, diferentemente das crianças de nível socioeconômico mais elevado, muitas vezes não encontram em casa o estímulo a práticas de literacia e por isso costumam ter mais dificuldades em aprender a ler e a escrever. Ora, um ensino sistemático e explícito das habilidades relacionadas à alfabetização ajuda a superar essas dificuldades decorrentes da condição socioeconômica.”	Política pública / superação da desigualdade social	Como o ensino de habilidades relacionadas à alfabetização pode ajudar a superar as dificuldades que são decorrentes da condição socioeconômica? Acelerando o processo de alfabetização para o 1º ano? Isso seria beneficiar as crianças mais pobres? Esse ponto associa as soluções rápidas do neoliberalismo na educação.
BRASIL, 2019a, p. 42	“Inspirada ainda pela preocupação social, e a fim de assegurar o direito de todos à alfabetização, promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país (art. 4º, III), a PNA não deixa de considerar com particular atenção as modalidades especializadas de educação.”	Política pública / superação da desigualdade social	Preocupação social seria promover o desenvolvimento econômico? Como essa política vai dar especial atenção às modalidades especializadas de educação, se suas ações não abordam esse público? O “Caderno PNA” tem somente duas páginas sobre o assunto, fazendo breves comentários sobre a educação de crianças surdas, cegas e da população indígena.

Fonte: elaborado pela autora com base nos textos do “Caderno PNA” (2023).

Com tantos trechos dando ênfase à importância dessa política para a educação, para o desenvolvimento/progresso social e econômico, e para a superação das desigualdades sociais, surgem algumas problematizações. O acesso a abordagens consideradas como mais eficazes realmente permite reduzir as desigualdades sociais? Permite ascensão social aos mais vulneráveis? Acelerar o processo de aprendizagem é um modo de reduzir desigualdades?

Estaria essa política beneficiando realmente as crianças mais pobres, aquelas que estão com os índices mais baixos nas avaliações externas? Como atender à diversidade da população, quando nem todas as modalidades especializadas de educação são citadas pelo documento? Que ampliação do conhecimento linguístico é essa, quando a política faz uso de textos criados com o único propósito de trabalhar com o som das letras?

Esse cenário vem demonstrando a presença de algumas dimensões definidas pelos padrões globais, que podem até ser ressignificadas localmente, mas que não perdem as decisões tomadas em escala mundial, constituindo uma espécie de “desnacionalização”, como afirma Ball (2020). Isso significa que, numa perspectiva de gerencialismo da educação, são adotados modelos-padrão para uma educação padrão. Assim como as empresas, espera-se que as escolas adotem estratégias de sucesso, reduzam gastos, lucrem mais, criem uma cultura competitiva e individualista (AZEVEDO, 2004; BALL, 2005; 2020).

Junto a esse gerencialismo e mercantilismo crescente, foi agregado o conservadorismo fundamentalista e altamente ideológico. Assim, para Boaventura de Souza Santos (2010), conceitos como liberdade, solidariedade, igualdade, autonomia, subjetividade, justiça foram perdendo seu valor ao longo do tempo, foram se esvaziando. São conceitos que têm historicidade, mas que se tornaram frágeis a partir do neoliberalismo. Nessa mesma perspectiva, Freire (2013, p. 125) também salienta conceitos que se esmaeceram com o neoliberalismo, como a “[...] palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo ‘genteficado’ [...]”.

Nesse cenário de reconhecimento da invasão e dominação do neoliberalismo na educação, junto-me ao questionamento das professoras Almeida e Piatti:

[...] como efetivar uma educação intencional e planejada com a finalidade de alcançar uma prática humanizadora, tendo em vista que na conjuntura atual, diversos desmontes estão sendo realizados no campo educativo e materializados por meio de políticas públicas de Estado para engessar e controlar a prática pedagógica de professores no país, tomando como exemplo a PNA, que impõe um único método e uma única “ciência” para o professorado? (ALMEIDA; PIATTI, 2021, p. 647).

Ao serem questionados sobre como poderíamos avançar, em termos políticos e educacionais, diante do cenário marcado pelo neoliberalismo hiperautoritário, que produz uma educação individualizadora, Laval e Dardot (2021) salientam que, nesse momento, o que é possível é resistir e defender-se dessa cultura, fortalecendo os valores humanos mais fundamentais (solidariedade, democracia, igualdade, educação), a começar pela ação de recusa da linguagem capitalista:

Os professores devem resistir a esta transformação com todas as suas forças e defender os valores humanos mais fundamentais, que hoje são desvalorizados pelo espírito do capitalismo escolar. Começando, talvez, pela recusa de falar a linguagem do capitalismo escolar, ou seja, a linguagem da gestão: “objetivos”, “cultura de resultados”, “rendimento”, “capital humano”, “empregabilidade”, “competências” etc. Ater-se ao vocabulário clássico e normal da educação humanista já seria muito. Pois como disse Freud, se você cede à palavra, você cede à coisa (LAVAL; DARDOT, 2021, p. 416).

No contexto dos documentos que instituem e implementam as ações da PNA, a linguagem que passa a ser usada nos textos de documentos e publicações precisa ser questionada. Por isso, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa documental, fui fazendo um levantamento das palavras empregadas na política, conforme mostra a Figura 10.

Figura 10 – Palavras de cunho neoliberal adotadas pela PNA

RENDIMENTO	DESEMPENHO	VELOCIDADE
PRODUÇÃO	ATIVIDADES	RÁPIDO
PROMOÇÃO	EXERCÍCIOS	ÁGIL
COMPETÊNCIAS	HABILIDADE	EFICAZ
PREPARAÇÃO/PREPARATÓRIO		EFICIÊNCIA
BEM-SUCEDIDO		EFETIVIDADE
QUALIDADE	IMPACTOS POSITIVOS	CONSISTENTE
SUCESSO	PROGRESSO <small>(metodológico, científico, econômico e social)</small>	PRECISÃO
INDICADORES		EVIDENTE
REFLEXO POSITIVO	ÊXITO	EVIDÊNCIAS
RESULTADOS CONCRETOS		RECUPERAÇÃO
MEDIDAS DE VALIDADE		REMEDIAÇÃO
METAS	MONITORAMENTO	SUPERAR
<p>O PROFESSOR COMO "AGENTE" A CRIANÇA COMO "ALUNO"</p>		

Fonte: elaborado pela autora a partir das fontes primárias e secundárias da pesquisa documental (2023).

Esse levantamento é importante para podermos refletir sobre o uso das palavras, compreender as entrelinhas de cada conceito e “escovar” os termos que usamos, como diria Manoel de Barros, no poema “Escova” (Figura 11).

Figura 11 – Poema “Escova”, de Manoel de Barros, ilustrado por Lavínia Burdzinski Grassel⁸⁴ (4 anos).

"Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar ossos por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterradas por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondia a eles, meio entressenhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora."

(BARROS, 2018, p. 17).



Fonte: montagem da autora a partir de Barros (2018, p. 17) e dos desenhos de Lavínia (2023).

“Escovar” tem relação com o trabalho dos arqueólogos, pois escavar e limpar os vestígios da humanidade revelam a nossa história, ampliam o nosso conhecimento. “Escovar” as palavras tem relação com deixar à vista, claro, limpo, com revelar os vestígios. Ao “escovar” palavras, comecei a pensar no sentido e no significado atribuído aos discursos usados pelas

⁸⁴ Lavínia é minha filha.

políticas educacionais em nosso país. Ao escutar as palavras, passei a perceber o que elas têm a nos dizer. Provoquei-me a pensar nas escolhas que temos feito para conduzir o processo educativo e, conseqüentemente, a formação humana, já que, como disse Freud (1976), primeiro cedemos a determinadas palavras, depois elas se materializam no contexto em que se inserem.

Escovar as palavras também foi um trabalho árduo desta Tese, uma vez que precisei afastar muitas delas do meu vocabulário e do meu uso, para que não se materializassem. Todavia, convém salientar que não se trata somente de mudar termos, de usar palavras mais críticas e mais humanizadoras, mas sim de compreender o que os conceitos dessas palavras carregam e como podemos fazer as escolhas do que deve ou não se materializar na escola diante de um posicionamento político crítico. Então, conforme salientam Laval e Dardot (2021), refundar uma educação democrática, que vá além do neoliberalismo e das chamadas “novas pedagogias”, é um imenso trabalho, tanto no que diz respeito à prática como à teoria.

Reconhecendo esse cenário, uno-me às palavras da professora Höfling (2001), quando destaca o papel de uma administração pública que tem a concepção crítica de Estado no desenvolvimento prioritário de ações, uma vez que elas objetivam reverter a desigualdade social. Por isso, a autora enfatiza:

Numa sociedade extremamente desigual e heterogênea como a brasileira, a política educacional deve desempenhar importante papel ao mesmo tempo em relação à democratização da estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo “competitivo frente à ordem mundial globalizada” (HÖFLING, 2001, p. 40).

Assim, no percurso de materializar os direitos, percebo que o Estado assume um papel essencial no que diz respeito à educação, projetando, executando e dando direção a políticas públicas educacionais com os preceitos da democracia e da igualdade social. Por isso, assumindo seu papel, é preciso pensar em formas de fechar as fronteiras para a governança de si pelo setor privado. Aquilo que deveria ser uma responsabilidade pública do governo, que deveria realmente pertencer ao povo e garantir o bem comum, não pode mais abrir espaço para as estratégias do capital e do neoliberalismo, permitindo que a lógica do mercado (eficiência, produtividade e lucro) prevaleça na condução das ações de formação humana com cunho individualista.

Como salientou a professora Mônica Baptista, durante sua explanação na mesa 10 do encontro da ANPEd Nacional, “As políticas de alfabetização para a infância no Brasil:

problematizações e resistências”⁸⁵, a PNA deve ser situada dentro das enormes crises humanitárias que vivemos hoje, como a crise ética, política, econômica, social e sanitária. Precisamos entender que todo esse contexto de crise deve nos provocar a problematizar e resistir (ou reexistir) ao que vem sendo desenhado pelas políticas educacionais no país, principalmente para a primeira etapa da Educação Básica (BAPTISTA, 2021).

O grupo que elegeu Bolsonaro e passou a fazer parte de seu governo representa os ideais neoliberais e neoconservadores, valendo-se do mesmo discurso inovador das evidências científicas de políticas de países colonizadores e majoritários, que adotam perspectivas empresariais/mercadológicas/capitalistas na condução da formação humana. Esse mesmo grupo ignorou os achados da ciência brasileira, mas usa os termos “evidência” e “evidência científica” mais de 140 vezes dentro dos documentos usados como fontes de pesquisa desta Tese para dar cientificidade as suas escolhas.

Além disso, não é por menos que a PNA, como uma política governamental, se constrói sobre uma racionalidade técnica, de modo prescritivo, instrumental e de fácil aplicação, uma vez que as avaliações também poderão ter seus resultados medidos com maior facilidade, conforme a imensa lista de relatórios internacionais citados pelas “evidências” da política.

Este capítulo teve como objetivo revelar os discursos, os sujeitos e as ações do “museu de grandes novidades” da PNA, de modo a salientar que ela se constitui como uma política educacional governamental, formulada sem natureza democrática, por um grupo aliado a um governo de extrema-direita, que desconsiderou os princípios e as metas já definidas por políticas anteriores, como: i) o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas definidas pela LDBEN; ii) o ciclo de alfabetização, definido até o 3º ano do EF pelo PNE; iii) a consolidação da alfabetização, definida até o 2º ano do EF pela BNCC; e iv) a não antecipação de conteúdos do EF, normativa dada pelas DCNEI.

Assim, atuando como uma forma de resistência, o próximo capítulo problematiza o conceito de alfabetização presente nessa política, que também retrata a crise humanitária que vivemos, ao dar ênfase ao uso de um único caminho metodológico como recurso salvacionista para garantir uma aprendizagem de racionalidade técnica, neoliberal, autoritária, acrítica e compensatória.

⁸⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5MHmZ6pVYa0>>.

5 “TUAS IDEIAS NÃO CORRESPONDEM AOS FATOS”: A NATUREZA SOCIOPOLÍTICA E PEDAGÓGICA DA PNA (2019–2022) PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Escrever começa no ato de pensar.
Não é palavra e frase.
Escrever é vontade de existir, é direito de contar a própria história.
É o desenho, o contorno dos nossos desejos.
Escrever é um ato generoso com o mundo.
Vontade de se fazer presente e, ao mesmo tempo, entregar-se à leitura do mundo[...]
Já não ser, portanto, a palavra escrita, a ideia original,
mas sim o combustível que alimenta os sonhos das pessoas que leem”
(BUENO, 2018, p. 97).

“Tuas ideias não correspondem aos fatos” quando a PNA toma por base avaliações, relatórios e pesquisas estrangeiros, de países colonizadores, que voltam suas ações exclusivamente à implementação de metodologias que tomam por base a ciência cognitiva da leitura, mais precisamente com o uso da “instrução fônica sistemática” (BRASIL, 2019b, p. 15). Isso se dá a fim de colonizar, acelerar o processo de alfabetização, alcançar os *rankings* mundiais e produzir mais em menos tempo.

“Tuas ideias não correspondem aos fatos” quando a PNA é instituída com o objetivo de erradicar o analfabetismo e combater o analfabetismo absoluto e funcional no Brasil, mas os dados quantitativos apresentados para ilustrar o número de analfabetos no Brasil, tanto absolutos como funcionais. Não conseguem expressar a sua relação com a desigualdade social, com a falta de compreensão sobre o que é democracia, mas são apresentados sob o *slogan* de “ordem e progresso”.

“Tuas ideias não correspondem aos fatos” quando não permitem à população exercer seu direito de existir, de pensar, de contar a própria história por meio do ato de ler e escrever criticamente (BUENO, 2018), com uma aprendizagem significativa e contextualizada. Não correspondem aos fatos quando percebemos a natureza sociopolítica e pedagógica da alfabetização sendo conduzida por concepções, métodos e pedagogias que não dialogam mais com as bases epistemológicas das normativas atuais da Educação Infantil brasileira, como o tecnicismo, o conservadorismo, o behaviorismo e a educação compensatória.

“Tuas ideias não correspondem aos fatos” quando o conceito de alfabetização se concentra no ensino de habilidades, no método, na condução mecânica do processo de aprendizagem. Com isso, desconsidera que a escrita e a leitura são a “vontade de se fazer presente” (BUENO, 2018), de exercer o nosso papel político e social como sujeitos que estão, fazem e transformam o mundo.

Pensar no modo como a linguagem escrita é concebida pela PNA me fez perceber não somente o conceito de aprendizagem que a política detém, mas principalmente o conceito de Educação Infantil e de criança, que é muito distante daquilo que as normativas da Educação Infantil salientam, como as DCNEI e sua revisão (BRASIL, 2009a, 2009b). Por isso, este capítulo tem a finalidade principal de compreender os conceitos de alfabetização e de Educação Infantil presentes nas normativas, publicações e ações que instituem a PNA, realizando um contraponto com a natureza sociopolítica e pedagógica da primeira etapa da Educação Básica.

Para esse propósito, utilizo as DCNEI e sua revisão (BRASIL, 2009a, 2009b), bem como as perspectivas epistemológicas histórico-cultural e dialético-crítica, afirmando que a alfabetização é, sobretudo, uma forma de intervenção sobre o mundo, por meio da linguagem escrita, que permite o exercício do princípio político das crianças de participar (FREIRE, 1989; FREIRE; MACEDO, 2011; BRASIL, 2009a; VIGOTSKI, 2005; 2007). Esse processo permite o “[...] acesso aos conhecimentos da cultura dominante, que é uma das condições para a real democratização do ensino” (KRAMER, ABRAMOVAY, 1985, p. 105).

Essa escolha se justifica também em virtude das perspectivas que sustentam as DCNEI. Quando o documento afirma que as crianças são o centro do planejamento educativo, que as interações e a brincadeira são eixos do currículo e que o objetivo da Educação Infantil também se insere nos propósitos de construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática (BRASIL, 2009a), vejo grandes aproximações entre as abordagens de Freire e Vigotski.

Apesar de ter consciência de que, para muitos estudiosos, Vigotski tem uma abordagem psicológica ou sociolinguística de conceber a aprendizagem, para mim essa leitura é realizada muito mais pela via da Pedagogia e da educação crítica. É como Pedagoga que interpreto a sua abordagem e passo a conceituar a alfabetização e a aprendizagem como um processo dinâmico, interativo, dialético, cultural, social e ontológico (VIGOTSKI, 2005; 2007; 2018). A aprendizagem está diretamente relacionada ao desenvolvimento da criança, à formação de conceitos, às funções psicológicas superiores — relação que já discuti em 2012, na dissertação de mestrado (SOUZA, 2012).

Assim, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, a escrita deste capítulo tem como objetivo evidenciar as seguintes proposições (teses secundárias) da pesquisa:

I) A natureza sociopolítica da PNA apresenta propostas de uma educação compensatória para as crianças, colocando a Educação Infantil na função de preparo para o Ensino Fundamental e desconsiderando a natureza democrática do que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam como funções e objetivos da etapa.

II) A natureza pedagógica presente na PNA, ao se centrar num modelo de criança universal e homogêneo, por meio de uma abordagem tecnicista para a alfabetização, organiza um ensino individualista, autoritário e conservador, e inviabiliza a criança como sujeito de direitos, participante do processo de aprendizagem.

5.1 A natureza sociopolítica da PNA: indícios de uma Educação Infantil compensatória e preparatória para as crianças

O “direito de existir”, de “contar a própria história” e de alimentar sonhos, como nos diz o poema escrito por Bueno (2018), da epígrafe deste capítulo, também começa pela alfabetização. Não existe a possibilidade de constituir uma sociedade livre, justa, solidária, igualitária e ética quando boa parte da população brasileira ainda não tem acesso à alfabetização, quando a educação ainda é um privilégio (PERES, 2022; FREIRE, 1989, 2013; FREIRE; MACEDO, 2011). Por isso, a partir de uma perspectiva crítica, é impossível negar a natureza sociopolítica que o processo de alfabetização apresenta (FREIRE, 1989; FREIRE; MACEDO, 2011; SOUZA, 2023).

Desse modo, a discussão das políticas públicas de alfabetização, conforme salienta Freire (1981, 1989), precisa ter seu debate ampliado para além dos aspectos metodológicos, didáticos e pedagógicos, o que inclui principalmente a natureza sociopolítica do processo educativo, assim como o ato político tem seu caráter educativo. “Isto significa ser impossível, de um lado [...], uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa” (FREIRE, 1989, p. 15). Assim, vamos organizando com clareza os ideais e as concepções que cercam o processo educativo e o processo político, fazendo escolhas “a favor de quem e do que” e “contra quem e o que” lutamos, percebendo a impossibilidade de separar a educação da política (FREIRE, 1989).

Como já salientei nos capítulos anteriores, com um espírito colonizador, individualista, dominante e instrumental, a PNA se impõe como um marco, uma política inovadora que apresenta “[...] os caminhos mais eficazes para o ensino [...]” (BRASIL, 2019a, p. 7). Nesse sentido, ela coloca a Educação Infantil — sobretudo a Pré-Escola — como espaço em que “[...] se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita” (BRASIL, 2019a, p. 32). Em vista disso, ao negar a ideologia de uma pedagogia compensatória e preparatória para a alfabetização das crianças, tenho o intuito de

mostrar como uma política pública de alfabetização de um país pode, ao mesmo tempo, propor um modelo pedagógico e um modelo político e social de formação humana.

Dahlberg, Moss e Pence (2019) salientam que as experiências e os produtos das investigações científicas do “Mundo Majoritário” (Europa e Estados Unidos), sustentadas por ideias modernistas de um progresso linear, certo, objetivo, hegemônico e universal, expandem-se ao “Mundo Minoritário” (países colonizados). Com prescrições bem-sucedidas e exemplos de realizações plenas, usam dados inquestionáveis sobre uma falsa ideia de “[...] universalidade no desenvolvimento da criança e no desenvolvimento global” (DAHLBERG; MOSS; PENCE; 2019, p. 212). Esse fato precisa ser questionado pelo mundo pós-moderno; afinal, os contextos culturais, sociais, econômicos são diversos e merecem ser valorizados e reconhecidos.

A tendência universalizadora na condução das políticas e das normativas que instituem o trabalho com a primeira infância, principalmente no que se refere ao conceito de desenvolvimento da criança (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019), precisa ser revelada, denunciada, criticada. Desse modo, ao observar as referências, os relatórios internacionais, os conceitos científicos e as expressões usadas para construir os textos e os argumentos do “Caderno PNA”, encontrei uma forte presença dos países e estados que compõem o “Mundo Majoritário”, como França (Paris), Reino Unido (Cambridge, Londres, Oxford), Estados Unidos (Nova York, New Jersey, Washington). “Por isso, as bibliografias usadas para construir as sustentações teóricas da PNA precisam ser denunciadas, afinal, são compostas de proposições de um ‘Mundo Majoritário’, que quer impor um modo homogêneo de conduzir o capital humano” (SOUZA, 2023, p. 77).

O que a PNA revela é um alinhamento a essas evidências que são usadas por tantos países e que agora supostamente precisam ser usadas pelo Brasil, pois “[...] as políticas e as práticas de alfabetização de crianças no Brasil, bem como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não acompanharam a evolução científica e metodológica ocorrida em todo o mundo” (BRASIL, 2019a, p.15). Assim, o “Caderno PNA” traz afirmações de uma perspectiva de ciência que não pode ser negada, ignorada e nem omitida, usando um discurso de convencimento sobre a contribuição da ciência cognitiva da leitura nas últimas décadas:

[...] uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência, dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos. Entre os ramos das ciências que mais contribuíram nas últimas décadas para a compreensão dos processos de leitura e de escrita, está aquele que se convencionou chamar ciência cognitiva da leitura

(SNOWLING; HULME, 2013; ADAMS, 1990; DEHAENE, 2011) (BRASIL, 2019a, p. 20).

As citações indiretas usadas nesse fragmento são de autores franceses, britânicos e americanos. Stanislas Dehaene é pesquisador da psicologia cognitiva experimental e professor do Collège de France, na França. Margaret Snowling e Charles Hulme são pesquisadores da área de psicologia da Universidade de York, na Inglaterra/Reino Unido. Marilyn Jaeger Adams é professora de psicologia cognitiva nos Estados Unidos e uma das pesquisadoras que compôs o Relatório de Alfabetização Infantil de 2003. Todos os autores são usados pela PNA para dar evidência a essa ciência mundial, a uma ciência estrangeira que domina o mundo pela via dos países desenvolvidos, do “Mundo Majoritário” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019). Essa ciência mundial, como salienta o “Caderno PNA”, traz “[...] dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos” (BRASIL, 2019a, p. 20).

Diante disso, o “Caderno PNA” salienta que “[...] basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas” (BRASIL, 2019a, p. 20). Como já se pode constatar, “os achados mais robustos” estariam nas pesquisas estrangeiras desenvolvidas pela ciência cognitiva, apresentada pela PNA como um campo de estudos interdisciplinar da psicologia cognitiva e da neurociência cognitiva, sobre a mente e o cérebro, que se ocupa dos processos linguísticos, cognitivos e cerebrais que estão envolvidos no ensino das habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2019a).

O que observo aqui nesse contexto é a tendência gerencialista da educação entrando em cena, ou seja, a adoção de modelos-padrão para uma educação-padrão (AZEVEDO, 2004; BALL, 2005; 2020). Com o desejo de padronizar o processo de alfabetização, as crianças passam a ser inseridas em contextos preparatórios, dominadores, controladores, por meio de exercícios compensatórios, que antecipam o processo de alfabetização, a fim de obter os resultados (êxito, sucesso) esperados (SOUZA, 2023). Conforme destaca uma passagem do “Caderno PNA”, apresentada anteriormente no Quadro 9, a priorização da alfabetização já no 1º ano do EF é uma diretriz da PNA que visa a beneficiar as crianças mais pobres, visto que acabam tendo mais dificuldades em aprender a ler e escrever, porque não têm um bom estímulo em casa (BRASIL, 2019a).

O “Caderno PNA” segue esse assunto explicando que as pessoas que têm menos contato com ambientes ricos linguisticamente são aquelas em vulnerabilidade social. Portanto, basear a alfabetização em evidências científicas “[...] permite aos mais vulneráveis o acesso a abordagens mais eficazes” (BRASIL, 2019a, p. 42). Porém, essa superação da desigualdade

estaria nos materiais, cursos, programas e evidências científicas da ciência cognitiva da leitura? Como proporcionar às crianças em vulnerabilidade social o acesso a ambientes ricos linguisticamente, quando, por exemplo, a coleção de livros do “Conta pra Mim”, além de produzir literaturas de baixa qualidade, simplificando textos e moralizando histórias, é distribuída *on-line*? Estaria no ensino dos seis componentes essenciais para a alfabetização a superação das dificuldades decorrentes da condição econômica?

Como já destaquei no capítulo 2, o fracasso escolar, no que tange à alfabetização e à educação das crianças, é uma preocupação que está presente no Brasil desde 1970, quando as pesquisas para compreender o motivo da não aprendizagem das crianças começaram a ganhar investimentos, influenciadas por agências e programas internacionais (CAMPOS, 1979; KRAMER, 1982; WEISZ, 2002; KUHLMANN Jr, 2000; 2015). Nesse cenário, o trabalho da Pré-Escola começa a ser desenhado como uma preparação para o futuro aluno (CAMPOS, 1979), antecipando conteúdos do EF, salvando as crianças do fracasso escolar e constituindo a via de uma educação compensatória (KRAMER, 1982; 2006; ABRAMOVAY; KRAMER, 1984).

A razão para o fracasso escolar das crianças obteve, na época, algumas explicações. Entre elas, Kramer (1982) destaca as seguintes: a carência nutricional, social, linguística e cultural das crianças de classes dominadas; a assistência social desempenhada pela Pré-Escola às mulheres, para que pudessem trabalhar; a influência das teorias de desenvolvimento infantil (com ênfase em Montessori, Piaget e Vigotski), que destacaram o papel docente no trabalho com as crianças; os contextos culturais e sociais das crianças pobres, que criaram a teoria da privação cultural, ou seja, de um determinismo sociológico para as causas da falta de desempenho escolar, no lugar de um determinismo biológico, considerando que o desenvolvimento não era mais visto como algo inato, mas sim como derivado da influência do ambiente. Fatores como esses criaram a falsa ideia de que a aprendizagem depende de pré-requisitos, entre eles psicológicos, cognitivos, linguísticos, perceptivos-motores.

Assim, entendia-se – e, no contexto da PNA, ainda se subentende – que as crianças que não tinham essas habilidades desenvolvidas não aprendiam. Esse fato exigia uma educação compensatória (KRAMER, 1982; 2003; ABRAMOVAY; KRAMER, 1984) ou, como salienta Kuhlmann Jr. (2000, p. 08), uma “pedagogia da submissão” que pretendia “[...] preparar os pobres para aceitar a exploração social”, uma vez que objetivava “[...] corrigir a desigualdade social através da ação pedagógica, negando, dessa forma, a própria desigualdade social” (KRAMER, 1982, p. 56). Esses conceitos são semelhantes ao que tivemos em voga nos documentos e nas ações da PNA, a exemplo do programa “Conta pra Mim”, que considerava

todas as famílias brasileiras, com prioridade para as que se encontravam em vulnerabilidade socioeconômica, como público-alvo.

Percebo que não foi só até por volta de 1980 que as explicações sobre o fracasso escolar recaíam diretamente sobre a criança e sua família, especialmente no que se refere às crianças de classes econômicas menos favorecidas (CAMPOS, 1979; WEISZ, 2002; KRAMER, 1982). As estratégias de testes, provas, exercícios para construir uma falsa prontidão para desenvolver o processo de alfabetização são ações muito antigas, que advêm de um cenário histórico que possui uma visão de alfabetização como habilidade de racionalidade técnica a ser adquirida, treinada e reproduzida.

Nessa perspectiva, a criança era considerada carente, imatura, deficiente, defasada, ou seja, não correspondia aos padrões estabelecidos psicologicamente para a aprendizagem. Então, para obter sucesso nesse processo, precisava ser preparada e ensinada, a fim de eliminar ou diminuir as desvantagens (KRAMER, 1982; 2003; 2019). Kramer (1982, p. 56) afirma que esse contexto se enquadra na abordagem da privação cultural, por postular “[...] a existência de uma relação direta entre o desenvolvimento da criança e sua origem sócio-econômica”, o que coloca a responsabilidade sobre o sucesso escolar no meio social de origem da criança.

Assim, uma cultura de estimular, compensar, suprir as carências linguísticas e sociais tem dado origem aos períodos preparatórios para o processo de alfabetização desde a década de 1970, principalmente com o avanço dos estudos da área da psicologia na alfabetização (ABRAMOVAY; KRAMER, 1984; KRAMER, 1982; 2003; MORTATTI, 2006). A Pré-Escola passou a ser vista como uma forma de suprir as carências culturais, linguísticas e sociais das crianças de classes dominadas, já que seus pais não eram capazes disso (por serem carentes culturalmente). Por isso, a partir dessa visão de criança, foram elaborados programas que protegessem a constituição de uma sociedade futura, responsabilizando o passado pela situação do presente e colocando sobre o futuro as possibilidades de mudança. O Estado, por sua vez, ficaria “[...] isento de realizar ações significativas que visem solucionar os problemas atuais” (KRAMER, 1982, p. 55).

Souza e Bitencort (2020, p. 57), em um estudo sobre as práticas de leitura e escrita na Educação Infantil a partir das normativas das DCNEI e da BNCC, salientam:

Diante do atual contexto epistemológico em que se fundam as políticas educativas para a Educação Infantil, não é mais possível conceber a organização dessa etapa para “dar aulas”. No entanto, o que temos visto nas escolas em que atuamos são salas organizadas com mesas e cadeiras, quadro, cartazes de alfabeto, palavras mágicas, números, calendários, cadernos, livros didáticos, entre outros recursos que aparentemente se aproximam muito mais de uma organização curricular de Ensino

Fundamental. Talvez por falta de conhecimento ou por uma tardia organização curricular na Educação Infantil, as professoras e os professores dessa etapa foram se espelhando em práticas dos anos iniciais, trazendo, principalmente para a Pré-escola, “atividades” que deem conta de preparar as crianças para o processo de alfabetização.

As ações citadas pelas autoras como mais próximas de um EF do que da Educação Infantil são as mesmas praticadas no contexto dos cursos de formação do programa “Tempo de Aprender”, principalmente no que se refere ao curso Práticas de Alfabetização. Os vídeos do curso ilustram salas de aula organizadas de maneira metódica, com as crianças contidas em classes enfileiradas, para que se concentrem em ouvir a professora e repetir os exercícios propostos para uma possível aprendizagem. Mas quem garante que o fato de as crianças responderem corretamente, em coro, está sinalizando a aprendizagem?

Diante da natureza democrática da Educação Infantil, a expressão “sala de aula” precisa ser “escovada”. Como já discuti no Capítulo 2, as crianças, ao serem concebidas como o centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009a; 2009b), sinalizam a necessidade de planejar novos arranjos espaciais e temporais na escola, longe de mesas e cadeiras que restringem, limitam e impedem as suas interações e brincadeiras. Desse modo, temos preferido usar termos como “sala de referência” ou “espaço da turma” para sinalizar o ambiente que conecta diariamente crianças e profissionais.

Conforme os estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2019) e de Faria e Santiago (2015), uma concepção de criança como sujeito incompleto, ingênuo, vazio, como sujeito do futuro, coloca sobre a infância a responsabilidade de ser uma etapa que garanta a base para um progresso bem-sucedido no futuro. Essa concepção justifica o crescente interesse das políticas públicas em ações para a primeira infância, como a PNA discute, pois, desse modo, as crianças estariam sendo “[...] equipadas com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados — um processo de reprodução ou transmissão” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 65).

A primeira infância passa a ser vista como “[...] a base do progresso bem-sucedido na vida posterior”, que inclui uma visão de humano como “economicamente produtivo” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 65). A criança como um capital humano em potencial (LAVAL; DARDOT, 2021) desperta o interesse de economistas, empresários, médicos, políticos, psicólogos, religiosos e demais indivíduos que acreditam nessa força do futuro, investindo cada vez mais em ações preparatórias para que a próxima fase produza uma força de trabalho com os “[...] valores dominantes do capitalismo atual, incluindo individualismo,

competitividade, flexibilidade e a importância do trabalho remunerado e do consumo” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 65).

Um dos valores introduzidos com o capitalismo foi a ideia de que as crianças precisam ser educadas para o futuro, gerando modelos educacionais com a prerrogativa da subjugação do outro, como salientam Faria e Santiago (2015, p. 75). Assim, um dos pontos que contribui com a ascensão capitalista “[...] é a escolarização forçada e precoce, a qual funciona como um mecanismo que ‘rouba’ e tenta apagar as singularidades de meninos e meninas, obrigando-os a se alfabetizarem em uma única linguagem, e institucionalizando verdades únicas e universais” (FARIA; SANTIAGO, 2015, p. 75).

Essa concepção aparece nos documentos da PNA, dos quais destaco alguns excertos no Quadro 10.

Quadro 10 – Sistematização de trechos que abordam o tema da primeira infância, construída pela ATD

IDENTIFICAÇÃO	UNITARIZAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO	METATEXTO
BRASIL, 2019a, p. 41	“Para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização e impactar positivamente toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis (art. 4º, I e IV), a PNA, em consonância com as evidências científicas atuais, se apoia numa visão que valoriza a primeira infância”	Primeira infância	Após essa citação, o “Caderno PNA” explica que, nessa fase da vida, a criança é capaz de adquirir habilidades e conhecimentos que terão impacto positivo na alfabetização durante o Ensino Fundamental. Por isso, deve ser aproveitado esse momento para investir nas crianças. Ao fazer a leitura do parágrafo, compreendi que a valorização da primeira infância aconteceria ao investir ações para o desenvolvimento da linguagem, da literacia e da numeracia nas crianças.
MEC, 2022, p. 97	“As evidências científicas demonstram a centralidade da primeira infância no desenvolvimento de certas habilidades essenciais. É nos primeiros anos de vida das crianças que se encontra a principal janela de oportunidade para dar-lhes os estímulos adequados a fim de promover o desenvolvimento sadio das faculdades essenciais para a aprendizagem [...]”	Primeira infância	Essa passagem do Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022) destaca um dos motivos que levaram o MEC a incluir a Educação Infantil no PNLD 2022, disponibilizando livros didáticos desde a Pré-Escola para as crianças de 4 e 5 anos. Para o MEC, esse aspecto é inovador, uma vez que cerca de 2,8 milhões de livros foram distribuídos para as crianças.
MEC, 2022, p. 137	“A percepção da necessidade de elaboração de um programa voltado ao incentivo às práticas de literacia familiar surgiu no contexto da avaliação ex ante, desenvolvida pelo Grupo de Trabalho responsável pela elaboração da PNA, o qual era constituído por membros de secretarias finalísticas do MEC, do Gabinete do Ministro, de autarquias e instituições vinculadas ao MEC	Primeira infância	O fragmento refere-se a uma justificativa dada pelo MEC, dentro do Relatório de Programas e Ações da Sealf (2019-2022), para a implementação do programa “Conta pra Mim”. Que supõe a ausência de ações de literacia emergente na primeira infância, principalmente aquelas voltadas à função dos pais na preparação da criança para a alfabetização. Apesar de os documentos que implementam o “Conta pra Mim” usarem o termo

	(Inep, CAPES e FNDE). A árvore de problemas produzida nessa avaliação ex ante identificou a precariedade das práticas de literacia emergente na primeira infância como um dos focos da problemática em torno da alfabetização, destacando a grande importância da função dos pais na preparação da criança para o universo leitor, um papel até então negligenciado ou subvalorizado pelas políticas educacionais”		“família”, o relatório aponta por mais de cinco vezes que os pais têm um papel fundamental na formação de leitores ou na condução de práticas de literacia familiar que garantam o sucesso na alfabetização.
BRASIL, 2019c, p. 04	“Benjamin Franklin certa vez disse que o investimento no conhecimento sempre paga o melhor retorno. Mais de um século depois, James Heckman, prêmio Nobel de Economia, afirmou que os maiores ganhos decorrem de investimentos em políticas e programas direcionados à primeira infância para reduzir desigualdades sociais. As descobertas recentes nos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia indicam com clareza o caminho a ser trilhado. Não podemos negligenciar o período que vai da gestação até os seis anos de vida de uma criança. É tempo de valorizar a primeira infância! De um lado, fortalecendo a educação infantil (creches e pré-escolas); de outro, envolvendo as famílias no processo de formação de seus filhos”	Primeira infância	Além dessa passagem, o “Guia do Programa Conta pra Mim”, salienta que é preciso mudar a maneira como se concebe a educação, investindo desde o nascimento na preparação para a escola, uma vez que o futuro da criança é desenhado na primeira infância, dentro do ambiente familiar.

Fonte: elaborado pela autora com base nos documentos da PNA (2023).

Em síntese, os excertos do Quadro 10 sinalizam que investir na educação das crianças da primeira infância é colher resultados no futuro, o que, para um viés crítico, é agir na linha do humano como capital, uma vez que a criança, quando é educada no momento oportuno (no “Tempo de Aprender”), pode gerar um alto retorno no futuro (CORREA, 2019; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; KRAMER, 1982). Então, não há como negar que existe uma atuação política dentro da prática pedagógica que vai contribuir para transformar a realidade ou conservá-la, principalmente por saber que uma educação compensatória advém da ideologia da privação cultural e de uma perspectiva adultocêntrica (CORREA, 2019; KRAMER, 1982; FARIA; SANTIAGO, 2015).

Essa mesma perspectiva compensatória, que marca o trabalho com as crianças, principalmente na escola pública, até por volta de 1980 – a qual pensei estar superada no campo das políticas para a Educação Infantil e para a alfabetização –, é a que reaparece na PNA. Nesse

sentido, o “Caderno PNA” utiliza frases e afirmativas com caráter compensatório a serem desenvolvidas para que o processo de alfabetização obtenha o sucesso esperado, além de ressaltar o papel da família, que também é um dos agentes da política. Os trechos em que esse caráter compensatório fica evidente estão expostos no Quadro 11.

Quadro 11 – Sistematização de trechos da alfabetização com caráter compensatório, construída pela ATD

IDENTIFICAÇÃO	UNITARIZAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO	METATEXTO
BRASIL, 2019a, p. 16	“É, em geral, aceito em todo o mundo que um dos propósitos centrais da escola é ajudar os alunos a aprender a ler e a escrever, reconhecendo assim a contribuição da alfabetização para o crescimento pessoal mediante o uso eficiente da informação e a leitura de boa literatura. A alfabetização é considerada também promotora de valiosas formas de entender o mundo e a nós mesmos. Por isso uma alfabetização de má qualidade pode não apenas prejudicar os indivíduos, mas também afetar toda a economia nacional.”	Alfabetização/compensatória	Conforme o especialista Roger Beard, professor Emérito do Instituto de Educação da University College London, que atuou na redação do “Relatório de Alfabetização Infantil”, uma alfabetização de má qualidade afeta toda a economia nacional. Por isso, em seu discurso, vê que o uso eficiente da informação e da leitura contribuem para o crescimento pessoal. Logo, o caráter compensatório da política se faz evidente nesse discurso.
BRASIL, 2019a, p. 22	“As crianças que adquirem desde cedo habilidades fundamentais para a alfabetização têm mais sucesso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita e na vida escolar do que aquelas que não as adquirem. Esse fenômeno ficou conhecido na literatura especializada como Efeito Mateus, expressão que o cientista Keith Stanovich tomou emprestado da sociologia, inspirado na parábola dos talentos do Evangelho de São Mateus.”	Alfabetização/compensatória	O Efeito Mateus apresentado pelo “Caderno PNA” é usado para mostrar que as crianças que apresentam mais dificuldade para ler no início da alfabetização “tendem a continuar a ter dificuldades ao longo da vida escolar” (BRASIL, 2019a, p. 22). Esse efeito vai produzindo desigualdades na trajetória escolar, uma vez que os maus leitores consideram a leitura penosa e os bons leitores se sentem motivados para ler.
BRASIL, 2019a, p. 22	“Antes de se iniciar o processo formal de alfabetização, a criança pode e deve aprender certas habilidades que serão importantes na aprendizagem da leitura e da escrita e terão papel determinante em sua trajetória escolar. A isso se costuma chamar literacia emergente, que constitui o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, desenvolvidos antes da alfabetização.”	Alfabetização/compensatória	O “Caderno PNA” conceitua a literacia emergente como as experiências e os conhecimentos sobre a leitura e a escrita que são aprendidos antes de ler e escrever, de maneira lúdica e adequada à idade (BRASIL, 2009a). Esse conceito se assemelha muito ao modo como o letramento é concebido, mas esse é um termo refutado pela política, apesar de ser um conceito usado na BNCC e nos documentos anteriores do MEC.
BRASIL, 2019a, p. 23	“Implementar programas e ações de literacia familiar como medidas preventivas do insucesso escolar	Alfabetização/compensatória	O “Caderno PNA” enfatiza esse caráter preventivo ao insucesso escolar, associando-o a ações e programas que encorajam cuidadores e pais a terem

	tem sido uma estratégia empregada em diversos países.”		um papel mais ativo no desenvolvimento da literacia familiar com as crianças. O texto garante ainda que isso é uma tendência global para o sucesso.
BRASIL, 2019a, p. 32	“De fato, algumas crianças, por conta das experiências relacionadas à leitura e à escrita vivenciadas em casa, ingressam no Ensino Fundamental com conhecimentos e habilidades fundamentais para a alfabetização adquiridos desde muito cedo, como o conhecimento alfabético e a consciência fonológica. Essas crianças terão mais possibilidades de obter sucesso no processo de alfabetização e de aprender a ler e escrever ao menos palavras e textos simples até o final do 1º ano. Porém, como tais experiências de leitura e escrita estão muito associadas ao nível socioeconômico das famílias, se não houver uma atuação eficaz das escolas, principalmente das públicas, poderá abrir-se um fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças de famílias menos favorecidas.”	Alfabetização/compensatória	Se as habilidades consideradas fundamentais para a alfabetização se relacionam ao conhecimento alfabético e à consciência fonológica, seriam esses os exercícios compensatórios que seriam evidenciados para as crianças? Caso a escola não atue de maneira eficaz, nas crianças com famílias de baixo nível socioeconômico, estaria falhando no seu caráter preparatório? Para não se abrir o fosso, a escola precisaria atuar de forma compensatória?
BRASIL, 2019a, p. 32	“[...] a importância da educação infantil, sobretudo da etapa pré-escolar, em que se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita”	Alfabetização/compensatória	O “Caderno PNA” reforça o papel da Educação Infantil como uma etapa preparatória, que garante o bom rendimento escolar.

Fonte: elaborado pela autora com base nos textos do “Caderno PNA” (2023).

Pelas informações apresentadas no Quadro 11 e pelo que já foi exposto no Capítulo 3, as orientações do “Caderno PNA” e, posteriormente, do programa “Conta pra Mim” vinculam o sucesso na alfabetização ao conceito de “literacia familiar”. Esse conceito atrela o êxito da aprendizagem da leitura e da escrita ao ambiente familiar e às experiências desenvolvidas com as crianças antes do processo de alfabetização, que envolvem leitura de histórias, conversas, manuseio de instrumentos de registros, jogos, etc. (BRASIL, 2019a). Por isso, o texto do Caderno reforça que as escolas, principalmente as públicas, precisam ter uma “atuação eficaz” (BRASIL, 2019a, p. 32) com as crianças de famílias menos favorecidas, a fim de que elas possam ingressar no EF com conhecimentos e habilidades da literacia familiar já adquiridos, os quais terão um papel determinante na trajetória escolar.

É possível observar também que, para as crianças e suas professoras, o caráter de uma pedagogia compensatória fica evidente quando a política passa a usar um discurso de que, se o início não for exitoso, todo o restante do processo também não o será. Assim, o êxito está em a escola garantir que o conhecimento alfabético e a consciência fonêmica sejam parte do início do processo, e que a Educação Infantil garanta essas ações para desenvolver um bom rendimento. Desse modo, não se trata de garantir às crianças que seus direitos sejam respeitados, como muitas políticas sinalizadas no Capítulo 2 já enfatizaram. Dentro de uma perspectiva compensatória e tecnicista, trata-se da produção e compra de materiais (principalmente de livros didáticos) para ensinar e “ter contato com as palavras”, como publicou o ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub, em um *post* nas suas redes sociais⁸⁶, ao comemorar a aprovação do Edital PNLD 2022, que previa a compra de livros didáticos para crianças de 4 e 5 anos.

O Edital PNLD 2022 levou o Governo Federal a gastar mais de 2,8 milhões em livros didáticos (MEC; FNDE, 2020; MEC, 2022) para poder auxiliar na preparação das crianças da Pré-Escola para o Ensino Fundamental. Mas quem poderia confirmar que os livros garantem o desenvolvimento integral das crianças? Teriam os livros o efeito milagroso de ampliar a leitura do mundo ou, como diz o “Caderno PNA”, os talentos? Que espaço têm, nos livros didáticos, as interações e a brincadeira, que são eixos norteadores/estruturantes (BRASIL, 2009a; 2018) das práticas pedagógicas que compõe o currículo? Quem ainda no nosso país consegue acreditar que as crianças aprendem por meio de atividades sistematizadas em folhas A4?

Não é à toa que o Efeito Mateus, expressão criada pelo cientista Keith Stanovich, a partir da parábola dos talentos do Evangelho de São Mateus, é citado no “Caderno PNA”. A parábola conta a história de três servos que receberam, conforme suas capacidades, os bens de um homem, chamados de talentos. Um ficou com cinco talentos, fazendo surgirem mais cinco. Outro ficou com dois talentos, fazendo surgirem mais dois. O último servo ganhou somente um talento e não fez surgir mais nenhum, enterrando-o para devolvê-lo depois. No retorno, porém, o senhor repreendeu o servo que continuou com apenas um bem e, chamando-o de preguiçoso e mau, tirou seu talento e deu-o ao servo que tinha dez, e enviou o servo “preguiçoso” para as trevas. A moral consiste em perceber que aquele que tem tudo receberá tudo em abundância; já daquele que não tem nada, tudo será tirado.

Não causa nenhum estranhamento que uma história bíblica tenha servido de exemplo ilustrativo para dar ênfase a uma educação individualizadora dentro de uma política educativa,

⁸⁶ Disponível em: < <https://twitter.com/AbrahamWeint/status/1264999676417388544>>.

possivelmente para agradar a ala conservadora e a bancada evangélica de um governo de extrema-direita que ainda não compreendeu que o objetivo da educação se pautava no fortalecimento dos valores humanos mais fundamentais, como a solidariedade, a democracia, a igualdade, etc. (DARDOT, LAVAL, 2021; FREIRE, 2011; 2013). Gera reflexão que esse exemplo tenha sido usado para ilustrar alguns aspectos do processo de alfabetização. Por exemplo: i) as crianças que apresentam mais dificuldade para ler no início da alfabetização “tendem a continuar a ter dificuldades ao longo da vida escolar” (BRASIL, 2019a, p. 22); ii) crianças que nascem em classes menos favorecidas conhecem menos palavras e, conseqüentemente, têm um vocabulário reduzido, se comparadas a crianças com melhores condições financeiras e educacionais; iii) o efeito da não aprendizagem vai produzindo mais desigualdades na trajetória escolar; iv) os maus leitores, ou seja, os com poucos “talentos”, passam a considerar a leitura penosa e tediosa e, assim, leem pouco; v) os bons leitores, que possuem mais talentos, sentem-se mais motivados para ler e, portanto, leem mais, ampliando seu conhecimento.

Então, os aspectos apresentados impulsionaram os seguintes questionamentos: os que possuem mais talento merecem ganhar cada vez mais talentos? E os que possuem pouco talento ou nenhum talento merecem ter seu talento tirado, uma vez que não alcançam uma quantidade grande de talentos? Não deveria o sujeito que possuía somente um talento, que já havia sido identificado com capacidades limitadas, ter recebido mais suporte para aumentar seus talentos? Nesse contexto, a PNA poderia levar em conta a desigualdade da realidade social, econômica e cultural do nosso país, já que ela própria reconhece essa desigualdade em seu texto, e evitar a reprodução de políticas compensatórias.

Para “conquistar mais talentos”, o “Caderno PNA” explica como a Educação Infantil pode colaborar com o sucesso da alfabetização das crianças. No item 1.3., “Um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo”, a Educação Infantil aparece quando é citado o relatório “*Developing Early Literacy*”, do *National Early Literacy Panel* (NELP). Esse documento, com publicação de 2009, trata de um trabalho de pesquisa de instituições dos Estados Unidos sobre o desenvolvimento de habilidades de alfabetização em crianças de 0 a 5 anos, reconhecidas como precoces, a partir do desenvolvimento de “[...] habilidades fundamentais para a alfabetização desenvolvidas na pré-escola, como o conhecimento do nome, dos sons e das formas das letras e a aquisição da consciência fonológica e fonêmica” (BRASIL, 2019a, p. 16).

O destaque dado às habilidades fundamentais para a alfabetização na Pré-Escola é explicado no subtítulo 2.4, “Como ensinar as crianças a ler e a escrever de modo eficaz”.

Durante duas páginas, o documento apresenta “variáveis que podem presumir fortemente o sucesso na alfabetização”, pois têm relação com o desempenho da leitura e da escrita, ainda mais exitosas quando foram controladas outras variáveis, “como o quociente de inteligência (Q.I.) e o nível socioeconômico” (BRASIL, 2019a, p. 30):

Conhecimento alfabético: conhecimento do nome, das formas e dos sons das letras do alfabeto. Consciência fonológica: habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas. Nomeação automática rápida: habilidade de nomear rapidamente uma sequência aleatória de letras ou dígitos. Nomeação automática rápida de objetos ou cores: habilidade de nomear rapidamente sequências de conjuntos de figuras de objetos (por exemplo, carro, árvore, casa, homem) ou cores. Escrita ou escrita do nome: habilidade de escrever, a pedido, letras isoladas ou o próprio nome. Memória fonológica: habilidade de se lembrar de uma informação dada oralmente por um período curto de tempo (BRASIL, 2019a, p. 30)

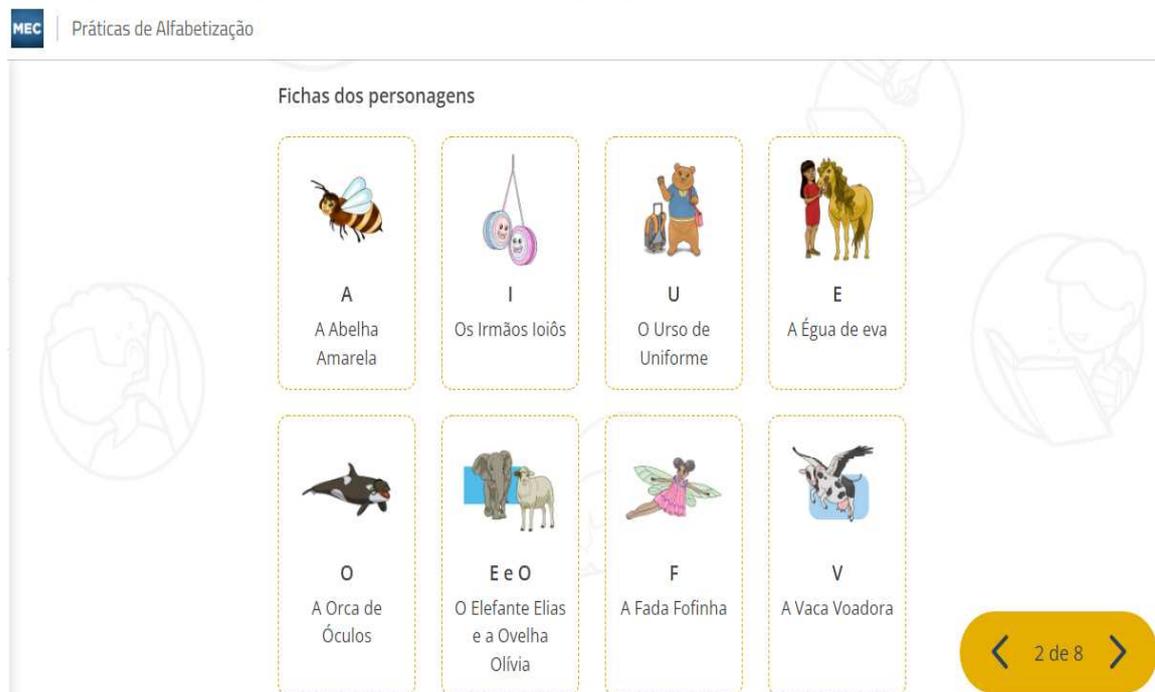
Além dessas seis variáveis, o documento apresenta mais cinco: conceitos sobre a escrita; conhecimento de escrita; linguagem oral; prontidão para leitura; processamento visual. Juntas, constituem um conjunto de onze variáveis para o sucesso posterior na leitura e escrita. Afinal, como aconselha o relatório internacional norte-americano “*National Early Literacy Panel*”, ao promovê-las na Educação Infantil, supostamente contribui-se para proporcionar as condições mínimas para que a alfabetização ocorra com êxito no 1º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2019a).

Como se pode observar, não se trata de alfabetizar na Educação Infantil, como o próprio “Caderno PNA” afirma, mas sim de continuar reproduzindo uma perspectiva preparatória para o EF, ou seja, de voltar a repetir uma educação compensatória. Além dessas onze variáveis, nenhuma outra parte desse documento ou de qualquer outro que orienta a PNA aponta fatores socioeconômicos e de desigualdade social como variáveis que impedem ou dificultam o acesso da população aos bens culturais produzidos pela humanidade para expandir seu conhecimento.

O caráter compensatório da PNA aparece também no primeiro curso criado pelo MEC dentro do programa “Tempo de Aprender”, chamado de “Práticas de alfabetização”. Nele a professora é instruída a desenvolver atividades de treinamento motor, de diferenciação de sons de letras, de treinamento de letras do alfabeto, de memorização de leitura de palavras, para então escrever. Afinal, o ensino segue uma “[...] ordem que deriva do mais simples para o mais complexo” (BRASIL, 2019a, p. 18), o que se inclui na mesma lógica da perspectiva dos métodos sintéticos (MORTATTI, 2000, 2006).

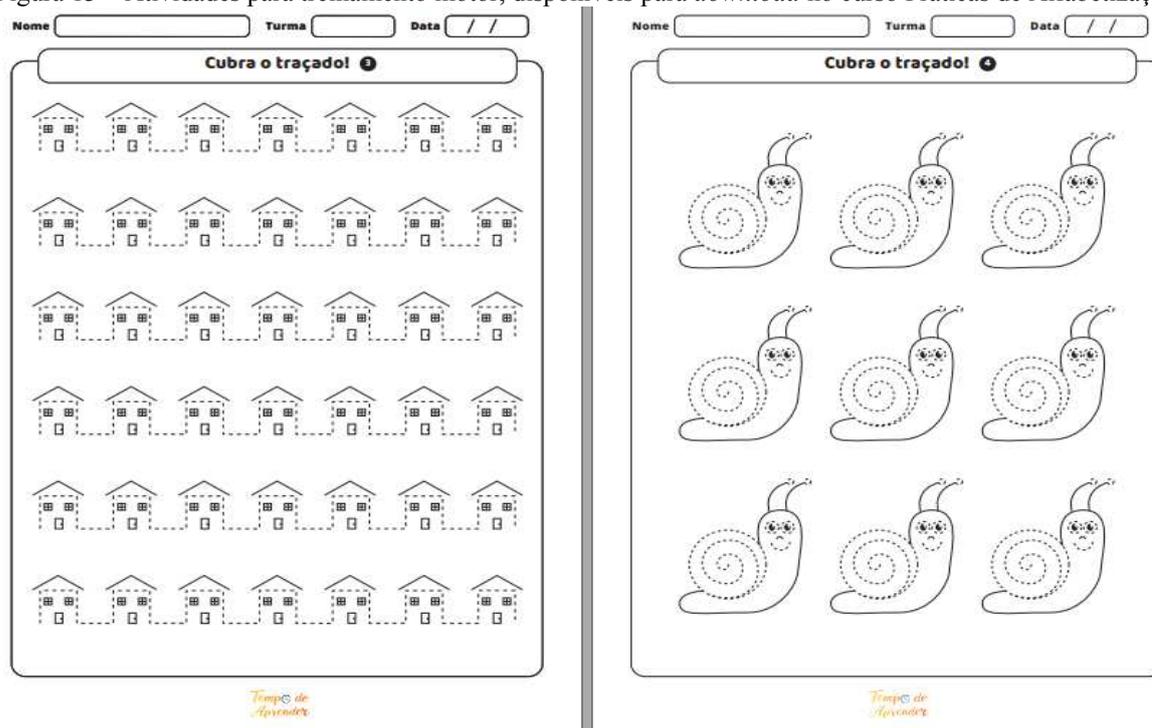
A Figura 12 e a Figura 13 ilustram exemplos de exercícios, imagens, relações entre letras e textos, a serem usadas no início do processo de alfabetização, para poder preparar as crianças para o processo de alfabetização.

Figura 12 – Exemplos de fichas a serem usadas pela professora no curso Práticas de Alfabetização



Fonte: captura de tela do curso Práticas de Alfabetização (AVAMEC, 2022).

Figura 13 – Atividades para treinamento motor, disponíveis para *download* no curso Práticas de Alfabetização



Fonte: captura de tela das páginas 3–4 do arquivo “escrita emergente_pontilhados” (2022).

Gabriela Nogueira e Janaína Lapuente, em um estudo publicado em 2021 sobre o programa “Tempo de Aprender”, analisaram os três módulos iniciais do curso Práticas de Alfabetização e o que eles indicam como orientações metodológicas sobre o ensino da leitura e da escrita para as crianças. Nos textos, exercícios e vídeos analisados pelas pesquisadoras, foi possível perceber o quanto a política evidencia as atividades de prontidão como requisitos para a alfabetização:

Ao propor discriminação de sons, consciência de palavras (aulas exclusivamente para o último ano da pré-escola), consciência de sílabas, isolamento de sons, síntese de sons, segmentação de sons (aulas para o último ano da pré-escola e 1º ano), consciência de aliterações, consciência de rimas e substituição de sons (aulas para o último ano da pré-escola e 1º e 2º anos), fica evidente que a perspectiva é de preparação para alfabetização e de uma concepção de necessidade de prontidão (NOGUEIRA, LAPUENTE, 2021, p. 11).

Não há como negar que o cenário histórico e a concepção de criança como alguém incapaz, frágil e carente dá início a uma cultura preparatória na educação das crianças que ainda se fazia presente em 2022. Por isso, percebo que, em vez de buscar compreender as especificidades das crianças brasileiras, das diversas realidades nas quais se inserem, como interagem com a linguagem, como acessam e produzem cultura, a PNA investe suas forças para resgatar, inculcar, comparar as crianças, para que o “[...] fosso de aprendizagem entre as crianças de famílias mais favorecidas e as crianças de famílias menos favorecidas” (BRASIL, 2019a, p. 32) seja corrigido o mais rápido possível. Há um modelo único de criança em jogo, dado por uma ciência desenvolvimentista, biológica, neurobiológica, que passa a fazer comparações entre aquilo que é sucesso e o que é insucesso de aprendizagem (SOUZA, 2023).

Nesse contexto, a aprendizagem passa a ser vista como um processo psicológico e generalizado, em vez de ser o resultado de uma prática social contextualizada (KRAMER, 1982). O que eu gostaria de salientar é que a PNA determina um trabalho único (modelo) para um coletivo, uma natureza sociopolítica compensatória para formar um ideal de criança que é comum (SOUZA, 2023).

À vista disso, suspeito que o Efeito Mateus foi colocado no caderno como um fato, como um dado que não pode ser mudado nem questionado. O exemplo foi usado com a finalidade de alertar as escolas e as famílias para a constituição de um ambiente rico linguisticamente, com a intenção de garantir o sucesso e a criação de mais talentos no futuro. Afinal, como já mencionei no Capítulo 2, desde a década de 1970, uma das condições responsáveis pela defasagem das crianças na alfabetização está atrelada às deficiências

linguísticas, que precisam ser compensadas (KRAMER, 1982; ABRAMOVAY; KRAMER, 1984). E quem não tem talentos? Vai desenvolvê-los quando fizer os exercícios preparatórios? E se não conseguir executá-los com precisão? Merece ser condenado às trevas? Ou, como salienta Freire (1989), estaria perdido? Cego? Fora da realidade?

O caráter mágico emprestado à palavra escrita, vista ou concebida quase como uma palavra salvadora, é uma delas. O analfabeto, porque não a tem, é um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade. É preciso, pois, salvá-lo, e sua salvação está em passivamente receber a palavra - uma espécie de amuleto - que a “parte melhor” do mundo lhe oferece benevolmente. Daí que o papel do analfabeto não seja o de sujeito de sua própria alfabetização, mas o de paciente que se submete docilmente a um processo em que não tem ingerência (FREIRE, 1989, p. 18).

Essa passagem de Freire (1989) induz a reflexão de que a PNA não propõe ações para que as crianças sejam sujeitos da sua própria alfabetização. Pelo contrário, organiza programas que trazem receitas e um passo a passo definido, para que, docilmente, as crianças sejam submetidas ao que a política diz advir da ciência cognitiva de leitura. Freire e Macedo (2011) já sinalizavam, na obra “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, que a alfabetização não pode continuar sendo vista como um processo mecânico de aquisição de habilidades de leitura e escrita. Para além de seu sentido etimológico, a alfabetização é antes uma forma de poder, de intervir sobre o mundo, de realização democrática, de emancipação dos sujeitos. Logo, seu caráter político precisa ser revelado.

Lourival Martins Filho, em um texto que discute a alfabetização como ato político a partir dos estudos de Freire, salienta que a alfabetização é uma prática cultural, posto que é humana, “[...] não está dada, é tecida pela história, pelo diálogo, por práticas pedagógicas que não são apenas transmissivas, mas, sobretudo, geradoras de curiosidade, aprendizagem e diálogo (LOURIVAL, 2023, p. 158). Porém, convém pensar: onde a PNA gera curiosidade e diálogo com a orientação de exercícios fechados, repetitivos e mecânicos? Deve realmente recair sobre a criança e sua família o fracasso escolar? O conceito de fracasso, nesse contexto, seria não atingir os números métricos estipulados pelas avaliações externas? Estaria o fracasso recaindo sobre a Educação Infantil, já que ela não tem como objetivo alfabetizar as crianças?

É preciso lembrar que, conforme discutido nos capítulos anteriores desta Tese, o olhar do Estado para as políticas públicas cresce na medida em que ele percebe o papel econômico que a educação exerce no desenvolvimento do país (FREIRE, 2013; LAVAL; DARDOT, 2021; WEISZ, 2002; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019). Antes disso, quem fundou a escola foi a igreja, com o objetivo de formar bons cristãos; atualmente, quem se preocupa com a escola é a empresa, ou o mercado (LAVAL; DARDOT, 2021; LAVAL, 2004), que quer continuar

dominando a formação do capital humano (CORREA, 2019; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; LAVAL; DARDOT, 2021).

Ao cursar a formação pedagógica “Práticas de Alfabetização”, observei na sua organização curricular não só os indícios de uma pedagogia compensatória, mas também a representação “[...] de um conjunto de interesses subjacentes que estruturam o modo pelo qual determinada história é contada mediante a organização do conhecimento, das relações sociais, dos valores e das formas de avaliação” (GIROUX, 2011, p. 64–65). Em outros termos, conforme afirma Giroux (2011), o currículo representa as relações de poder da sociedade, os favorecimentos de um grupo em detrimento de outro, tem narrativas de representatividade que fazem dele um campo constituído de interesses.

Desse modo, não há como olhar para uma proposta curricular vazia, que orienta o desenvolvimento de exercícios técnicos, compensatórios, reprodutores, com textos descontextualizados e irreais, e não lembrar que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2013, p. 96). Como experiência humana, e não mercadológica ou empresarial, a educação é uma forma de intervenção no mundo sem neutralidades, isto é, ao fazer escolhas por determinados métodos, por determinadas Pedagogias, posso reproduzir a ideologia dominante do mundo ou posso desmascará-la. Também posso estar formando sujeitos indiferentes ou questionadores; posso compactuar com uma prática imobilizadora, dominadora e ocultadora de verdades ou desenvolver uma prática consciente (FREIRE, 1989; 2013; 2014). De que lado a PNA está atuando quando se veem os interesses do mercado, dos países colonizadores e dominadores, sobrepondo-se aos interesses humanos nos processos de alfabetização?

As professoras, as famílias e as crianças não podem ser culpadas pelo fracasso da alfabetização, pois “[...] a complexidade da realidade social, cultural e escolar brasileira é o aspecto principal que explica o histórico fracasso de nossas crianças, jovens e adultos na escola” (PERES, 2022, p. 168). Por essa razão, tracei como objetivo que a natureza sociopolítica da PNA fosse “escovada” nesta Tese, uma vez que ela se torna uma condição para um projeto político de emancipação social e cultural, para a participação crítica na sociedade, para o combate a dominação de uma pedagogia opressora; uma vez que tem o poder de construir uma voz coletiva dos oprimidos contra a hegemonia, a privação cultural e o silenciamento desejado pela voz colonial (FREIRE, 1989; 2014; FREIRE; MACEDO, 2011; GIROUX, 2011).

A sociedade capitalista e os empreendimentos neoliberais contemporâneos não desejam sujeitos que pensam, que questionam, que se reconhecem como cidadãos de fato. Como já discuti no Capítulo 4, esse tipo de organização não deseja uma educação humanista, mas sim

uma educação humanitarista, isto é, uma prática de dominação que forma seres que neguem sua condição ontológica de ser mais, de transformar, de libertar o mundo do opressor. Afinal: “Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores” (FREIRE, 2014, p. 117).

Como salienta Freire (1989), à medida que percebemos a educação como forma de reproduzir a ideologia dominante e a intenção de quem tem poder social, somos capazes de desvelar e negar essa ideologia, confrontando-a com a realidade vivida pelas crianças e suas professoras. Isso reforça a não neutralidade da educação:

A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta e intimida. É que o fato de não ser o educador um agente neutro não significa, necessariamente, que deve ser um manipulador. A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática (FREIRE, 1989, p. 16).

Desse modo, agir com coerência é uma ação que deve ser exercida por educadores que se posicionam criticamente contra os discursos autoritários, contraditórios e desrespeitosos que se inserem na educação das crianças, de modo a não agir com ingenuidade na prática política e pedagógica das escolas de Educação Infantil (FREIRE, 1989). Assim, para que a alfabetização tenha um caráter de libertação, devem ser rejeitadas práticas pedagógicas reducionistas, que somente fazem críticas aos produtos culturais usados no processo de alfabetização, como textos, filmes, livros, mas sobretudo possam fazer com que a ação humana tenha visibilidade nos textos. Isso significa que a produção dos significados dados pelos textos precisa ter seu diálogo e sua interação revelados, como construção social. Isso implica a necessidade de “[...] desvelar o modo pelo qual determinadas formas de regulamentação social e moral produzem uma cultura da ignorância e da estupidez absoluta, fundamental ao silenciamento de todas as vozes potencialmente críticas” (GIROUX, 2011, p. 53).

Giroux sinaliza que a alfabetização com sentido político tem relação com “[...] uma infinidade de formas discursivas e competências culturais que constroem e tornam disponíveis diversas relações e experiências que existem entre os educandos e o mundo” (2011, p. 49). Para isso, a exigência de uma compreensão mais profunda da realidade, das relações do Estado e da sociedade se faz necessária, de modo a projetar uma alfabetização crítica, transformadora e emancipatória, visto que o conhecimento é produzido num ato relacional (FREIRE, MACEDO, 2011; GIROUX, 2011; VIGOTSKI, 2007). Essa compreensão mais profunda, o exame mais

crítico e político sobre o conceito de alfabetização, foi o que provocou a escrita deste texto, com o objetivo de revelar a não neutralidade do Estado em propor uma política de natureza compensatória e preparatória.

O desafio de fazer com que as crianças fiquem “prontas para aprender” ou “prontas para a escola” demonstra claramente que a infância é concebida como “[...] a base do progresso bem-sucedido na vida posterior” ou “[...] preparação, ou prontidão, para a próxima fase mais importante [...]” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 65). Nesse sentido, constrói-se uma jornada educativa que impõe sobre as crianças os valores culturais dominantes, daquilo que seria economicamente produtivo para um indivíduo ser bem-sucedido dentro do capitalismo: “[...] individualismo, competitividade, flexibilidade e a importância do trabalho remunerado e do consumo” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019, p. 65).

Como defendem Dahlberg, Moss e Pence (2019) e Faria e Santiago (2015), essa educação reflete uma imagem de criança reprodutora, tanto de conhecimento como de identidade e cultura. Uma criança produzida pelo discurso dominante é passiva, fraca, pobre, incapaz, dependente, genérica, universal. Esse conceito é totalmente diferente daquilo que as DCNEI sustentam, definindo-a como sujeito histórico e de direitos, que produz cultura e que é produzida pela cultura (BRASIL, 2009a).

O Art. 11 das DCNEI pontua que a escola de Educação Infantil deve prever formas de “[...] garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009a, p. 22). Apesar de esse artigo ter sido elaborado para pontuar aspectos da transição para o EF, é interessante pensar sobre como essa expressão pode ser compreendida de maneira diferente, uma vez que a palavra “conteúdo” pode ter uma interpretação bastante abrangente. Uma das abrangências dessa expressão pode remeter ao processo de alfabetização, na medida em que a leitura e a escrita são “conteúdos” do EF. Porém, o que é bastante evidente nesse artigo é a afirmação de que a antecipação de conteúdos do EF não respeita as especificidades da faixa etária e da Educação Infantil, que hoje constitui uma etapa com currículo próprio.

A partir da leitura do Art. 11, muitas escolas de Educação Infantil podem negar o direito de acesso à leitura e à escrita, por entender, equivocadamente, que estariam escolarizando as crianças ou antecipando conteúdos. Outras podem encontrar caminhos para que as crianças possam descobrir e aprender sobre a função da linguagem escrita pela via da brincadeira e da interação (BRASIL, 2009a). Pode haver outras, ainda, que sequer refletem sobre o assunto.

Entretanto, diante de um cenário pós-moderno, que concebe a criança como um sujeito rico, competente, histórico e cultural, e a aprendizagem um processo de cooperação, comunicação, interação (que envolve muito mais do que somente os aspectos cognitivos de cada um), podemos reconhecer que o conhecimento sobre a linguagem escrita pode e deve ser desenvolvido dentro de um processo de coconstrução ativa da criança com o mundo (BRASIL, 2009a; DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2019; SARMENTO, 2003). Esse contexto produz Pedagogias que permitem às crianças assumir suas verdadeiras identidades, culturas, ideias, narrativas, criatividade e modos inventivos de agir e transformar o mundo presente, uma vez que têm o direito de fazer parte dele, e não somente serem “consumidoras do universo adulto” (FARIA; SANTIAGO, 2015, p. 74).

Conforme destacou Kramer, na década de 1980:

Para que se supere a ênfase eminentemente psicológica e médica com que a escola e a pré-escola são encaradas, é preciso, pois, que as identifiquemos como espaço social e educacional, de caráter político, lutando pela efetiva contribuição que podem dar às crianças, ao invés de estigmatizá-las, discriminá-las, excluí-las, mais cedo ou mais tarde (KRAMER, 1982, p. 62).

Portanto, precisaríamos caminhar para a construção de políticas públicas mais relacionais e críticas, a fim de que nem crianças e famílias, nem professoras sejam marginalizadas, silenciadas, estigmatizadas, discriminadas e orientadas pela via das ideologias de dominação. Ao contrário disso, ao revelar a natureza compensatória presente na PNA, vejo que o Estado anulou a sua obrigação em assegurar que os direitos sociais das crianças fossem garantidos e investiu forças numa política de reparação, de ações remediais, instantâneas, com base nas evidências científicas neoliberais e neoconservadoras.

Na contramão das evidências científicas da PNA, conforme já discuti no Capítulo 2, a partir das normativas das DCNEI, as Creches e Pré-Escolas ocupam hoje um lugar social importante para a produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades, comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com as necessidades ambientais e planetárias, com o rompimento de relações de dominação que ainda marcam nossa sociedade, sejam elas etárias, socioeconômicas, étnico-raciais, de gênero, regionais, linguísticas ou religiosas (BRASIL, 2009a). A partir dessa consciência, é preciso perceber que as funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil são muito mais amplas do que preparar, antecipar ou compensar carências da alfabetização, como a PNA propôs. Esse assunto será abordado com mais profundidade no Capítulo 6.

5.2 A natureza pedagógica da PNA: indícios de uma alfabetização tecnicista para as crianças

“A alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica” (FREIRE, 2011, p. 120).

Ao tratar da relação entre alfabetização e emancipação, em um diálogo com Donaldo Macedo, Paulo Freire (2011) sinaliza que o conceito de alfabetização precisa ser pensado para além do seu conteúdo etimológico. Mais do que saber como se formam letras e palavras a partir de caracteres, de modo mecânico e tecnicista, é preciso ver a alfabetização como o processo de construção da relação entre crianças e o mundo, entre poder e dominação, entre reconhecimento de transformação ou de estagnação social.

Nesse sentido, sem se desligar da natureza sociopolítica, a natureza pedagógica da alfabetização da PNA demonstra uma abordagem tecnicista e mecânica para as crianças. O conceito de alfabetização da PNA, ao dar ênfase ao “ensino de habilidades da leitura e escrita do sistema alfabético” (BRASIL, 2019a; 2019b), já põe em evidência seu compromisso: ensinar habilidades, ensinar aptidões, ensinar tarefas de decodificação e codificação. Essa perspectiva reduz a leitura e a escrita ao seu conteúdo etimológico (FREIRE, MACEDO, 2011).

Essa concepção da PNA é muito distante do que propõem as DCNEI, que consideram a escrita como linguagem, como bem cultural, como expressão de ideias, sentimentos e imaginação, que é aprendida por meio de interações, mediações, diálogo, trocas e experiências:

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação [...] O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito (BRASIL, 2009a, p. 15).

Essa afirmativa da revisão das DCNEI trata da organização das experiências de aprendizagem das crianças e propõe a reflexão de que tanto a linguagem oral como a escrita compõem um dos bens culturais aos quais as crianças têm direito de ter acesso: a linguagem verbal (BRASIL, 2009a). Dizer que as crianças têm direito a esse acesso supõe refletir sobre como a viabilidade disso está sendo garantida para que não infrinja os demais direitos das crianças. Supõe pensar em equidade e justiça social e, conseqüentemente, em políticas públicas que garantam esse direito.

Quando as DCNEI abordam esse tema, elas estão tratando a escrita, a fala e o pensamento como linguagens — o que é muito diferente de concebê-las como habilidades ou competências. Na concepção vigotskiana, a linguagem verbal determina e impulsiona o desenvolvimento do pensamento das crianças à medida que elas dominam e apreendem a linguagem oral e escrita por meio da palavra, signo mediador desse processo (VIGOTSKI, 2005, 2007; SOUZA, 2012). Essa aprendizagem se constitui na relação, na interação, no diálogo, na participação ativa dos sujeitos e, portanto, numa perspectiva sociointeracionista de aprendizagem (VIGOTSKI, 2005; 2007).

Porém, essa perspectiva não existe na PNA. A política coloca em evidência uma organização pedagógica que dá ênfase ao ensino, ao treinamento de habilidades, pois o conceito de alfabetização e de aprendizagem evidenciado pela PNA mostra uma faceta bastante behaviorista/tecnicista. As propostas são voltadas para que a pessoa aprenda a “codificar e decodificar” e, ao obter êxito nesse processo, as premiações se fazem presentes (BRASIL, 2019a; 2019b). Essa concepção pode ser observada nos trechos da ATD apresentados no Quadro 12.

Quadro 12 – Sistematização da categoria “Alfabetização” construída pela ATD com trechos do Decreto 9.765/2019 e do “Caderno PNA”.

IDENTIFICAÇÃO	UNITARIZAÇÃO	CATEGORIZAÇÃO	METATEXTO
BRASIL, 2019b, p. 15	“Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se: I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”.	Alfabetização	Alfabetização é ensinar? Ensinar habilidades? O que é uma habilidade? Uma destreza? Uma aptidão? Uma competência? Uma capacidade? O que é ler e escrever com autonomia e compreensão? Repetir o que foi ensinado? Fazer corretamente os exercícios propostos?
BRASIL, 2019a, p. 18-19	“Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia) e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever”.	Alfabetização	O “Caderno PNA” afirma que o ensino dessas habilidades é que constitui o processo de alfabetização (BRASIL, 2019a). Porém, ler e escrever não pode ser reduzido à ideia de decodificar e codificar. A escrita não é um código. A leitura não é decifração de código. A escrita é uma linguagem aprendida pelas relações humanas com a cultura.
BRASIL, 2019a, p. 19	“Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua. Mas a aquisição dessa técnica não é um	Alfabetização	O conceito de alfabetização nesse trecho novamente enfatiza a codificação e a decodificação, aspectos técnicos da aprendizagem da leitura e escrita. Além disso, a política não enfatiza esse

	fim em si. O objetivo é fazer que se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão. Sem isso, o processo de alfabetização não frutifica, pois ler e escrever palavras com precisão e fluência, dentro e fora de textos, é apenas o começo de um caminho que deve ser consolidado por meio de atividades que estimulem a leitura e a escrita de textos cada vez mais complexos [...]”.		conhecimento como um fim de si mesmo, mas como o início (simples) de um processo que vai ser complexo, e que vai tornar a pessoa proficiente. E se a pessoa não se tornar proficiente? É sinal de que a alfabetização não frutificou? Não se expandiu? O que leva uma pessoa a não se tornar proficiente? Técnicas inadequadas?
BRASIL, 2019a, p. 19	“[...] ler e escrever com autonomia [...] É ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico”.	Alfabetização	Ler e escrever com autonomia é realmente ser capaz de escrever algo nunca ouvido ou visto antes? Sem esquecer das regras que instituem o sistema ortográfico? Que conceito de autonomia é esse?
BRASIL, 2019b, p. 15	“Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização: IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização: a) consciência fonêmica; b) instrução fônica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita;”	Alfabetização	Por que políticas públicas sociais não são um dos componentes essenciais da alfabetização? Por que investimento na educação não é um dos componentes essenciais de alfabetização? Por que a formação continuada de profissionais da educação não é um componente essencial de alfabetização? Por que o tema da desigualdade social não é um componente essencial?

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Como é possível ratificar, o conceito de alfabetização é ligado ao ensino de habilidades da leitura e da escrita, como se a escrita fosse um código a ser montado e desmontado a partir das regras aprendidas; por isso, a política coloca uma ênfase muito grande nos seis componentes essenciais da alfabetização. Entretanto, apesar de esse conceito ser evidente, o “Caderno PNA” enfatiza que a palavra “alfabetização” ainda é usada de modo confuso, impreciso. Isso acaba “[...] resultando confusão pedagógica e didática, dificuldade de diálogo entre as pessoas envolvidas na educação além de desconhecimento para os pais, que muitas vezes acreditam que seus filhos foram alfabetizados, quando, na verdade, mal sabem ler palavras” (BRASIL, 2019a, p. 18).

Esse trecho do “Caderno PNA” provocou-me aos seguintes questionamentos: a palavra “alfabetização” é realmente usada de modo impreciso ou tem enfoques diferentes de acordo com a perspectiva epistemológica que se sustenta? Que confusão didática e pedagógica seria essa? Deter-se à pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas asseguradas pela CF e pela

LDBEN, em vez de seguir um único caminho? Ler palavras ou “mal saber ler palavras” não é estar alfabetizado? Por que então o “Caderno PNA” salienta que “Se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua. Mas a aquisição dessa técnica não é um fim em si” (BRASIL, 2019a, p. 19)?

Como o conceito de alfabetização é reduzido ao ensino, a PNA se centra em trazer os caminhos e o roteiro de como ensinar, pela via das ciências cognitivas, de instruções muito semelhantes ao método fônico, no intuito de que apenas a aplicação de uma técnica possa resolver todos os problemas da alfabetização no país, se aplicada corretamente desde a Educação Infantil (FRADE, 2019; MORTATTI, 2019a; SILVA; SIGNORELLI, 2021; SOUZA, 2023). A natureza pedagógica presente na PNA desconsidera os sujeitos que participam do processo, seus contextos e suas histórias de vida, e passa se centrar no objeto a ser ensinado — ou nos seis componentes essenciais para a alfabetização.

Desde a década de 1990, as políticas e as publicações do MEC adotam vertentes teóricas interacionistas, com base nas “[...] pesquisas de autores brasileiros e da América Latina, como por exemplo: Magda Soares, Paulo Freire, Ana Teberosky e Emilia Ferreiro” (SOUZA, 2023, p. 78), que consideram a alfabetização como a aprendizagem das práticas sociais de leitura e escrita, o que requer um ensino contextualizado. Essa perspectiva é anulada pela PNA e por seus atores sociais:

Diante disso, fica evidente o caráter autoritário das políticas educacionais e o controle do capital, fazendo retroceder direitos da Educação Básica, outrora adquiridos por meio da luta dos movimentos sociais, sindicais e de setores da sociedade civil e das Universidades, envolvidos na busca por uma educação de qualidade mais justa e democrática para todos os estudantes brasileiros (ALMEIDA, PIATTI, 2021, p. 636).

O caráter autoritário e a desconsideração da produção científica já produzida pelo nosso país, inspirada nos princípios de uma racionalidade técnica, eficiente e produtiva, mostram os indícios de uma pedagogia tecnicista, uma vez que o processo educativo passa a ser organizado de maneira objetiva e operacional (SAVIANI, 2006; MEKSENAS, 2005; FREIRE, 2013; FREIRE; MACEDO, 2011). Meksenas (2005) afirma que a Pedagogia tecnicista também deriva de uma tendência pedagógica conservadora, a qual parte do princípio da não alteração do mundo atual, por isso as atividades são desconexas e irreais.

Ao debater sobre as políticas conservadoras em nosso país, Dalila Oliveira (2020, p. 06) sinaliza que uma das estratégias adotadas por elas consiste em “[...] reduzir o debate educacional a discussões moralistas, com visões anacrônicas sobre educação, restringindo o papel da escola à transmissão de ‘conhecimento’ para uma sociedade imaginada, no sentido

ficcional, fundada em valores tradicionais”. Essa colocação da autora pode ser observada em pelo menos quatro aspectos da PNA:

I) Os cursos do programa “Tempo de Aprender” colocam o foco da discussão em um método que sinaliza como a transmissão do conhecimento deve ser desenvolvida pelos professores alfabetizadores, a PNA desvia a atenção dos reais problemas sociais da nossa nação que ainda impedem milhões de pessoas de conquistar seu direito à educação.

II) Os vídeos e os exemplos trazidos pelos cursos Práticas de Alfabetização e Alfabetização Baseada na Ciência, do programa “Tempo de Aprender”, usam uma sala imaginária, crianças idealizadas e professores mecânicos, que estão ali para continuar reproduzindo conhecimentos e valores da cultura dominante e opressora, ou seja, que desconsidera a realidade social e cultural das escolas brasileiras, principalmente as públicas.

III) Os livros do programa “Conta pra Mim”, direcionado aos bebês, são organizados somente com imagens computadorizadas de objetos: ônibus, carros, frutas, brinquedos, dando a ideia de que bebês não podem ainda ouvir histórias com enredos e narrativas. Inclusive, o guia do “Conta pra Mim” sinaliza que materiais impressos, como livros, jornais, gibis e revistas, sejam colocados ao alcance das crianças. Porém, para os bebês, afirma: “Permita que seu bebê manuseie livremente **revistas velhas**. Só tome cuidado para que ele não as devore — literalmente!” (BRASIL, 2019c, p. 57 – grifo meu). É primordial discordar dessa colocação, uma vez que bebês podem ouvir boas histórias literárias, manusear diversos portadores de textos, ler livros de qualidade, e não só “revistas velhas”; afinal, são sujeitos de direitos e merecem respeito.

IV) Os livros de literatura, classificados como “ficção”, mudam a narrativa de contos de fadas clássicos, como o da Branca de Neve, para que o príncipe não beije a princesa⁸⁷. Conforme enfatiza o guia do “Conta pra Mim”, “Boas histórias transmitem valores importantes para a vida” (BRASIL, 2019c, p. 51). Como os valores a serem transmitidos pelos livros de literatura do “Conta pra Mim” são valores conservadores, tradicionais e subservientes, princesas como heroínas, beijos, conflitos e questionamentos talvez não sejam bem-vindos em seus enredos. Afinal, como pontua Baptista (2022, p. 29), existe uma vontade de eliminar as metáforas, as linguagens subjetivas e subversivas da literatura infantil: “Ao invés de convite a mundos abertos, a literatura, para as mentes autoritárias, reveste-se em um risco iminente não para a segurança das crianças, falsamente proclamada, mas para um projeto de país que requer cidadãos prosaicos, limitados, amedrontados e subservientes”.

⁸⁷ Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/livros/versao_digital/branca_de_neve_versao_digital.pdf>.

Conforme Oliveira (2020), outra estratégia das políticas conservadoras é atacar/castrar o pensamento crítico e a autonomia docente, visto que isso ameaça os projetos conservadores que buscam fazer das escolas instituições mais eficazes, seletivas, excludentes e pragmáticas, pela via das políticas meritocráticas. O caráter útil e produtivo da escola consiste em apresentar resultados, eficácia e êxito ao fim do percurso, para, assim, poder ter seu trabalho reconhecido (ou premiado, como nas ações da PNA). O sentido da escola pública como lugar do bem comum, de socialização, de subjetivação, de conhecimento humano se esvazia (BRASIL, 2009b; OLIVEIRA, 2020).

Esse contexto tem enfraquecido o caráter coletivo, pedagógico e autêntico da escola, para poder buscar os bons resultados e as metas traçadas pelas políticas conservadoras (OLIVEIRA, 2020). O neoconservadorismo, aliado ao neoliberalismo, provoca isso: demanda esse sujeito individualista, sem empatia, competitivo, a fim de, cada vez mais, alinhar a educação aos princípios do mercado, como já discutido no Capítulo 4 (BALL; MEGUIRE; BRAUN, 2016; BALL, 2020; DARDOT; LAVAL, 2016).

Diferentemente desse desejo, a revisão das DCNEI esclarece, nos princípios políticos da Educação Infantil, que a educação deve ser trilhada pelo caminho da “[...] cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2009a, p. 08). Em outras palavras, a partir da participação ativa e crítica das crianças, vão sendo criados contextos que as ajudam a buscar o bem-estar coletivo e individual, respeitar as diferenças, tomar a perspectiva do outro (pai, mãe, colegas, professora, etc.), ouvir a opinião do outro, expressar ideias e sentimentos e agir com respeito e ética (BRASIL, 2009a; 2009b). Essas condutas são muito diferentes de uma educação individualista, sem empatia, competitiva e conservadora, como propõem o neoliberalismo e o neoconservadorismo.

Porém, para o caráter produtivo e conservador da escola, a Pedagogia tecnicista se faz muito importante, uma vez que sua preocupação também reside no resultado, no êxito e na padronização. Derivada de uma corrente teórica filosófica-psicológica como o behaviorismo, na Pedagogia tecnicista, os sujeitos são, de certa forma, anulados, uma vez que suas interferências subjetivas podem pôr em risco a eficiência do tecnicismo. Posto que a eficiência deve fazer parte da organização do processo, como os sistemas fabris, na Pedagogia tecnicista, “o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária” (SAVIANI, 2006, s.p.).

O behaviorismo é discutido por Vigotski (2007) no livro “A formação social da mente” como um método usado pela psicologia que apresenta sérias limitações, principalmente no que se refere à desconsideração da história geral do desenvolvimento humano e do contexto social

de cada sujeito. O autor salienta que o behaviorismo, baseado em uma estrutura de estímulo-resposta, tem como essência evocar o fenômeno do estudo de maneira controlável e artificial, e estudar as respostas que surgirem, bem como suas variações. Por isso, Vigotski (2007) pontua que esse método falha ao ser aplicado no desenvolvimento e na aprendizagem de processos psicológicos superiores, uma vez que a leitura e a escrita exigem mais que o envolvimento de habilidades técnicas, mas sobretudo percepções, atenção, pensamento, fala, memória, entre outras funções psicológicas superiores.

A educação, quando adota as perspectivas do behaviorismo, passa a ter a tarefa de adaptar os indivíduos à realidade, que não pode ser transformada e nem questionada. Desse modo, organiza o ensino com atividades de estímulo-resposta, para que o aluno seja treinado, condicionado, levado a exibir determinado comportamento (VIGOTSKI, 2007; MEKSENAS, 2005). As atividades de estímulo e os programas a serem aplicados não são planejados pelo professor, pois a ele cabe apenas a tarefa de aplicar, instruir, treinar, adestrar o aluno para realizar com êxito as tarefas propostas (MEKSENAS, 2005). Por isso, as deficiências do professor devem ser compensadas e corrigidas (SAVIANI, 2006), a fim de garantir uma boa aplicabilidade da técnica de ensino. Logo:

As aulas passam a se organizar através de recursos audiovisuais, textos programados ou livros didáticos que se estruturam no eixo pergunta-resposta. Ao aluno não cabe o direito de debate ou questionamento, apenas reação aos estímulos que o instrutor determinar [...] Nem instrutor e nem aluno debatem (MEKSENAS, 2005, p. 54).

Esses indícios da Pedagogia tecnicista, apontados por Meksenas (2005) e Saviani (2006), foram observados nas ações que implementam a PNA. Por exemplo, nos cursos ABC e Práticas de Alfabetização, desenvolvidos pelo programa “Tempo de Aprender”, as atividades são organizadas de modo a deixar explícitos os materiais, a preparação, a descrição das atividades e as orientações com o passo a passo definido a ser seguido pela professora. Não há interações, tampouco espaço para diálogos vivos. O que aparece nos vídeos que instrumentalizam os cursos são crianças sendo estimuladas a responder perguntas e fazer exercícios que foram planejados por terceiros. E aos professores? Cabe apenas a tarefa de instruir o que deve ser realizado e esperar a resposta adequada ou agir nas respostas inadequadas (conforme definido pelos materiais).

No “Livro do professor alfabetizador”, que deriva do curso “Práticas de Alfabetização”, são definidos quatro momentos para a metodologia de trabalho de aplicação dos exercícios: i) “Professor explica e demonstra” – primeiramente, o professor explica e demonstra a atividade,

por exemplo, como se faz o isolamento de sons de uma palavra; ii) “Professor e aluno praticam juntos” e iii) “Alunos praticam em conjunto” – no segundo e no terceiro momentos, professores praticam junto aos alunos o treinamento desse isolamento de sons; assim, o professor vai fazendo perguntas e exigindo respostas conforme exemplos dados pelos exercícios; iv) “Prática individual” – no quarto e último momento, os alunos realizam uma prática individual com outras palavras. Os alunos que apresentarem mais dificuldades ou aqueles que cometerem erros devem praticar mais vezes.

O primeiro capítulo do livro do professor, “Aprendendo a ouvir”, recebe o mesmo nome do módulo inicial do curso *on-line*. Quase a totalidade das atividades instruídas pelo curso e pelos materiais impressos são voltadas à Pré-Escola e ao primeiro ano do EF. Escolhi a atividade “1.6 isolamento de sons”, destinada às crianças da Pré-Escola e do 1º ano, para poder demonstrar como esse passo a passo é realizado, tanto pelos materiais escritos como por meio dos vídeos instrutivos do curso, conforme é possível observar na Figura 14 e na Figura 15.

Figura 14 – Atividades de isolamento de sons do livro do professor alfabetizador do curso Práticas de Alfabetização.

Aprendendo a Ouvir | Estratégia de Ensino: Isolamento de sons

AO.06.00

Estratégia de Ensino | Pré e 1º Ano



APRENDENDO A OUVIR
Isolamento de Sons

PREPARAÇÃO / MATERIAIS

- Lista de palavras para isolamento de sons.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA



Nós vamos identificar o primeiro e o último som das palavras.



Ouçam, Sal.

Diga a palavra lentamente, prolongando seu primeiro som.



Sss...ol. [s] é o primeiro som desta palavra.

Diga a palavra lentamente, prolongando seu último som.



Mal...aaa. [a] é o último som desta palavra.

Repita com a palavra "copo".

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS



Digam comigo: "foca".





Foca.





Digam comigo o primeiro som da palavra "foca".





[f].





Muito bem! [f] é o primeiro som da palavra foca. Digam comigo o último som da palavra "foca".





[a]



50

Figura 15 – Atividades de isolamento de sons do livro do professor alfabetizador do curso Práticas de Alfabetização

Aprendendo a Ouvir | Estratégia de Ensino: Isolamento de sons

AO.06.00 | **Estratégia de Ensino** | **Pré e 1º Ano**

 *Muito bem! [a] é o último som da palavra "foca".*

Repita com a palavra "selo".

ALUNOS PRATICAM EM CONJUNTO

 *Agora é a vez de vocês. Digam "vida".*

Vida.

 *Digam o primeiro som da palavra vida.*

[v].

 *Muito bem! [v] é o primeiro som da palavra "vida". Qual é o último som da palavra "vida"?*

[a].

 *Excelente! [a] é o último som da palavra "vida".*

Repita com a palavra "nave".

Realize a estratégia isolando sons iniciais e finais de diversas palavras.

Confira os recursos adicionais disponíveis no Sora.

PRÁTICA INDIVIDUAL

Quando os alunos isolarem consistentemente o primeiro e o último som, repita a prática individualmente utilizando outras palavras. Pratique mais vezes com os alunos que apresentaram dificuldades ou cometeram erros.

51

Fonte: captura de tela da página 51 do livro de atividades do curso Práticas de alfabetização.

A estratégia de ensino consiste em um treinamento para aprender a isolar os sons das palavras, a fim de desenvolver o módulo do curso que se chama “aprender a ouvir”. Isso corresponde a aprender a ouvir os fonemas das letras e adquirir um dos seis componentes essenciais da alfabetização propostos pela PNA, a “consciência fonêmica” (BRASIL, 2019b). Conforme o “Relatório de Programas e Ações da Secretaria de Alfabetização (2019–2022)”, esse é o componente primário da alfabetização (MEC, 2022). Por isso, as atividades seguem com sugestões que dão suporte a erros e dificuldades, com recursos adicionais de sugestões de palavras para continuar fazendo os treinamentos, conforme pode ser observado na Figura 16 e na Figura 17.

Figura 16 – Sugestões para as atividades de isolamento de sons do livro do professor alfabetizador do curso Práticas de Alfabetização

Aprendendo a Ouvir | Estratégia de Ensino: Isolamento de sons

AO.06.00

Estratégia de Ensino | Pré e 1º Ano

SUGESTÃO DE SUPORTE PARA ERROS E DIFICULDADES ESPERADAS

- Verifique se os alunos estão isolando o primeiro e o último som de cada palavra.
- Se não for possível prolongar o som da letra, repita-o: [c] [c] [c] asa.
- Se cometerem erros, repita as etapas explicando, modelando e fornecendo outras oportunidades de prática.
- Se as dificuldades persistirem, apresente uma palavra com dois sons (ex.: “eu”, “pé”) ou onomatopeias simples (o mugido da vaca pode ser feito com o [m] prolongado: “mmmmmmmmu”).

VARIAÇÕES E ADAPTAÇÕES

- Use objetos para representar cada som das palavras. Aponte para o primeiro objeto quando solicitar ao aluno o som inicial e para o último objeto quando solicitar o som final.
- Diga três palavras, duas das quais com o mesmo som inicial. Os alunos identificarão as duas palavras com o mesmo som inicial (ex.: bota, casa, boi).
- Peça para o aluno dizer uma palavra que comece com determinado som. Por exemplo, para [rrr], a criança poderá dizer “rato”, “rua”.

Fonte: captura de tela da página 52 do livro de atividades do curso Práticas de Alfabetização.

Figura 17 – Sugestões para as atividades de isolamento de sons do livro do professor alfabetizador do curso Práticas de Alfabetização

Aprendendo a Ouvir | Estratégia de Ensino: Isolamento de sons

AO.06.00

Estratégia de Ensino | Pré e 1º Ano

RECURSOS ADICIONAIS

Abaixo, seguem sugestões para realização da estratégia. Você pode utilizar suas próprias ideias e fazer as modificações que desejar.

1. livro	18. luz
2. abelha	19. mil
3. zebra	20. ouro
4. macaco	21. cruz
5. touro	22. tela
6. bola	23. flor
7. ioiô	24. papel
8. pato	25. prato
9. gato	26. moeda
10. vaca	27. lápis
11. urso	28. tambor
12. ovo	29. cálice
13. chave	30. tapete
14. queijo	31. árvore
15. sapo	32. escada
16. casa	33. janela
17. baú	34. óculos

Fonte: captura de tela da página 53 do livro de atividades do curso Práticas de Alfabetização.

Observo que as palavras empregadas para as sugestões dos suportes e erros, como “repita” e “modelando”, reforçam o caráter behaviorista e tecnicista do trabalho a ser desenvolvido pelo professor, como se fosse possível aprender pela repetição, como se as crianças pudessem ser modeladas conforme expectativas tangíveis do adulto. Como já discuti no Capítulo 2, o que se observa nessas orientações dadas é um “assujeitamento” (SARMENTO, 2003), um modo de dominar e oprimir as crianças, como o adultocentrismo faz. A formação humana está sendo reduzida a uma condição de treinamento, a um modo autoritário de fazer

educação *para* as crianças, e não *com* as crianças (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; FREIRE, 2011; 2013; 2014; 2021; FREIRE; MACEDO, 2011).

Aprender não pode ser reduzido a um ato de memorização mecânica, como salienta Freire (2013), pois isso não diz respeito a um aprendizado verdadeiro. “Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção” (FREIRE, 2013, p. 67). Quando as DCNEI salientam que, em qualquer “[...] experiência de aprendizagem que seja trabalhada pelas crianças, devem ser abolidos os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (BRASIL, 2009a, p. 14–15), ela está sinalizando a afirmativa da criança como um sujeito histórico e de direitos.

As diretrizes constroem um discurso que tenciona ações pedagógicas que colocam a centralidade na criança, na sua perspectiva de aprendizagem, que, “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009b, p. 01). Assim, não se trata mais de manter um discurso metódico e adultocêntrico nas políticas instituídas para as crianças de 0 a 6 anos, mas sim de reconhecer o lugar social que as crianças ocupam como produtoras de cultura, como sujeitos capazes, que aprendem em situações individuais, coletivas, de brincadeira, de experimentação, de investigação, de observação, de interação com o mundo (DCNEI, 2009a; 2009b; KRAMER, 2007).

A Educação Infantil brasileira, por adotar uma perspectiva democrática, não pode aceitar que uma política venha a dominar, alienar, silenciar as crianças e seus modos próprios de aprender a ler o mundo, uma vez que, como já denunciado no Capítulo 2, esse é um modo autoritário de fazer educação. Em muitas de suas obras, Paulo Freire (1981, 1989, 2011, 2013, 2014) aponta esse tipo de educação como “alienação”, entendendo que reduzir a população a práticas descontextualizadas, exploratórias e que diminuam suas capacidades de ser mais provoca invasão cultural, opressão e domesticação.

Então, que sujeito se espera formar diante do uso de um texto irreal e descontextualizado, como o da “Vaca Voadora” (mostrado na Figura 5), para treinar o som da letra V? Que sujeito se espera formar com práticas de linguagem que usam a repetição e a memorização como estratégias de ensino? Afinal, as orientações didáticas dos materiais dos

curso do PTA são claras quando orientam: repetir para aprender, responder para aprender, memorizar para aprender e praticar mais vezes, se houver erros ou alunos com dificuldades.

Vigotski (2007) sinaliza a limitação que esse tipo de método impõe, uma vez que sua preocupação se centra apenas no comportamento, na resposta derivada de uma situação artificial e controladora de estímulo, aplicada por alguém externo, como se a aprendizagem pudesse ter como ponto de partida somente o que acontece no mundo exterior, fora do contexto dos sujeitos. Como se o processo de alfabetização fosse desenvolvido diante dessa racionalidade técnica em que os professores são meros aplicadores. Onde está o profissionalismo docente? Que lugar ocupa a essência da Pedagogia da Infância e da autonomia nesse processo reprodutivo? A que instância o trabalho da professora de Pré-Escola foi reduzido? Ao controle? Ao treinamento? À aplicabilidade de exercícios técnicos?

Ball (2005, 2020) discute a banalização e a falta de definição do termo “profissionalismo” dentro do contexto da cultura de gestão e do desempenho provocado pelo currículo neoliberal. O autor chama a atenção para as ações que reduzem a atividade profissional ao desempenho (*performance*) de obediência a regras fixas, geralmente impostas externamente e, no caso do setor público, impostas pelo setor privado. Desse modo, um bom profissional seria aquele que consegue ter seus resultados medidos e demonstrados a partir dos contextos traçados por outros; aquele cuja eficácia prevalece sobre a ética; aquele que cumpre metas e corresponde aos imperativos da competição (BALL, 2005). Em essência, aquele que desenvolve as orientações da PNA terá sua eficiência medida e seu resultado valorizado, como prevê o eixo 4 do PTA.

Os profissionais, inseridos dentro de uma lógica de performatividade e gerencialismo, são conduzidos para “[...] docilidade ativa e produtividade sem profundidade” (BALL, 2020, p. 66). Isso significa que a performatividade cria uma cultura que incita a eficácia, a competição, a comparação, o controle e o julgamento, que vai produzindo novos papéis e subjetividades:

[...] à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo (BALL, 2005, p. 546–547).

As reformas gerenciais e performativas que atingem a educação produzem professoras colonizadas, que desempenham funções técnicas remodeladas para exercer as demandas externas do capital, da lógica produtivista e empresarial, dos *rankings*, das estatísticas do

mercado (BALL, 2005), dos países majoritários (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019). Assim, cada vez mais é a produção que importa (BALL, 2005). Nesse contexto, a professora vai sendo descaracterizada como profissional, tornando-se uma “[...] balconista da pedagogia *fast food*” (ARCE, 2001, p. 262), ou seja, fazendo mais em menos tempo a partir de padrões impostos pela indústria/empresa.

A arena tênue que insere as professoras dentro de uma prática educativa fatalista, tecnicista e desprovida de criticidade é sinalizada por Freire (2013, p. 139), na obra “Pedagogia da Autonomia”, no capítulo intitulado “Ensinar exige querer bem aos educandos”. Ao querer bem às crianças, a educação não pode ser fria, vazia, sem sentido e arrogante. Pelo contrário, é preciso vivê-la com afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico que esteja a serviço da mudança, e não da “permanência do hoje”:

É exatamente esta permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da História” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas (FREIRE, 2013, p. 140).

A permanência do hoje, problematizada por Freire (2013), é de certa forma a morte da transformação, da problematização social, da natureza democrática, da natureza sociopolítica da educação que problematizei antes. Essa lógica produz uma educação tecnicista, que espera sujeitos “[...] passivos, acomodados, conformados com a realidade” (SOUZA, 2023, p. 80). Por isso, Freire já afirmava, em 1989, que para ele não seria possível engajar-se dentro de um trabalho que reduzisse a alfabetização ao ensino mecânico e vazio:

Para mim seria impossível engajar num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (FREIRE, 1989, p. 13).

Nesse sentido, reflito com maior profundidade sobre a natureza pedagógica do processo de alfabetização, em função de que ele lida com gente, com seres humanos, com sujeitos que têm histórias de vida, subjetividades, desejos, culturas diversas. Para mim, a natureza pedagógica do processo de alfabetização pode ser definida também pelas escolhas epistemológicas que são feitas a partir de conceitos que vamos definindo: como as crianças aprendem? Como aprendem a ler e escrever? O que é aprender?

O “Caderno PNA” apresenta um subtítulo dentro do segundo capítulo que se chama “2.3 Como as crianças aprendem a ler e a escrever”. No texto, a partir de autores como Scliar-Cabral, Dehaene, Ehri, Morais e Hollis Scarborough, é explicado como o cérebro das crianças aprende, a partir das pesquisas recentes da área da Neurociência. Inicialmente, o texto elucida as áreas cerebrais atingidas e modificadas com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Na sequência, apresenta as quatro maneiras de ler palavras (predição, analogia, decodificação e reconhecimento automático) e as quatro fases do desenvolvimento da leitura e da escrita (pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética completa, alfabética consolidada), formuladas pela professora de Psicologia da Universidade de Nova York, Linnea Ehri (BRASIL, 2019a). Essas fases podem ser vistas na Figura 18.

Figura 18 – Fases do desenvolvimento da leitura e da escrita apresentadas no “Caderno PNA”

As Fases do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita

Fase pré-alfabética: a pessoa emprega predominantemente a estratégia de predição, usando de início pistas visuais, sem recorrer às relações entre letras e sons; lê palavras familiares por reconhecimento de cores e formas salientes em um rótulo, mas é incapaz de identificar diferenças nas letras; pode ainda conseguir escrever algumas palavras de memória.

Fase alfabética parcial: a pessoa faz analogias, utilizando pistas fonológicas; depois de aprender os sons das letras, ela começa a utilizá-los para ler e escrever palavras.

Fase alfabética completa: depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e de codificação, a pessoa passa a ler e a escrever palavras com autonomia.

Fase alfabética consolidada: nesta fase de consolidação contínua ocorre o processamento de unidades cada vez maiores, como sílabas e morfemas, o que permite a pessoa ler com mais velocidade, precisão e fluência, e escrever com correção ortográfica.

Fonte: captura de tela da página 28 do “Caderno PNA” (2019).

Observei que as fases apresentadas pelo caderno seguem uma lógica do “mais simples ao mais complexo”, das hipóteses e analogias para a decodificação da leitura, da decodificação para a interpretação e fluência. Porém, o que mais chama a atenção é a seguinte afirmativa:

“[...] depois de conhecer todas as relações entre grafemas e fonemas e adquirir as habilidades de decodificação e codificação, a pessoa passa a ler e escrever palavras com autonomia” (BRASIL, 2019a, p. 28). Ela é dada como se a aprendizagem fosse automática, linear, atingida ao se dominar uma técnica. Então, a ênfase no ensino das relações entre grafemas e fonemas passa a ser requisito para que se tenha uma leitura com autonomia? Que perspectiva de autonomia está sendo utilizada nesse caso? Estaria presente nessa afirmativa mais uma justificativa para o trabalho com consciência fonêmica ser apresentado às crianças desde a Educação Infantil?

O “Caderno PNA” salienta que o êxito no processo de ensino precisa levar em conta as evidências científicas mais atuais. Em razão disso, cinco dos seis componentes essenciais para a alfabetização foram extraídos do relatório inglês *National Reading Panel*, que teve a participação da professora Linnea Ehri e, como já salientado anteriormente, também é utilizado pelo Instituto Alfa e Beto para fundamentar seus programas e ações. Produzido no ano de 2000, o relatório apresentou os pilares para sustentar bons programas de alfabetização, que passaram a ser recomendados em diversos países. Inclusive, esse relatório foi usado pelo governo do Ceará, no ano de 2004, para implementar o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que futuramente daria inspiração para o PNAIC. O Quadro 13 apresenta o comparativo entre as informações constantes no relatório *National Reading Panel* e na PNA.

Quadro 13 – Comparativo entre os componentes essenciais da alfabetização do *National Reading Panel* e a PNA

<i>National Reading Panel</i>	PNA
consciência fonêmica	consciência fonêmica
instrução fônica sistemática	instrução fônica sistemática
fluência de leitura	fluência em leitura oral
vocabulário	desenvolvimento de vocabulário
compreensão de textos	compreensão de textos
	produção de escrita

Fonte: elaborado pela autora com informações do “Caderno PNA” (2023).

Segundo o “Caderno PNA”, a *consciência fonêmica* diz respeito ao conhecimento dos fonemas na fala, nas suas menores unidades fonológicas, de modo que possam ser manipuladas intencionalmente (BRASIL, 2019a), como nos exercícios propostos pela atividade da Figura 16 e da Figura 17. Ao adquirir essa consciência, espera-se que a criança compreenda que os fonemas se relacionam com os grafemas (as letras do alfabeto). Para isso, precisa da *instrução fônica sistemática*, ou seja, de um plano de ensino e de exercícios explícitos e sistemáticos, organizados em sequência lógica para que aprendam e apliquem as relações entre letras e sons (BRASIL, 2019a).

Usar da velocidade, da precisão e da prosódia na habilidade de ler um texto faz parte da *fluência em leitura oral*. Segundo a PNA, trata-se de um componente essencial para tornar a leitura mais agradável e menos trabalhosa, deixando de usar a decodificação e proporcionando maiores compreensões do que se lê. O “Caderno PNA” apresenta um quadro com o número médio de palavras a serem lidas com fluência durante um minuto, por crianças de 1º a 5º ano, respectivamente: 60, 80, 90, 100 e 130. O *desenvolvimento do vocabulário* está ligado à ampliação dele, tanto por meio oral quanto na leitura ou na escrita, a fim de ajudar na *compreensão dos textos* — que é o propósito da habilidade de leitura. Não é apenas decodificar, mas sobretudo compreender a mensagem dos textos. Já a *produção escrita* se refere à habilidade de escrever desde palavras até textos, avanço que vai acontecendo conforme o processo de alfabetização se consolida e a literacia avança (BRASIL, 2019a).

O modo como os componentes essenciais para a alfabetização são explicados no texto do “Caderno PNA” (Brasil, 2019a) leva a pensar que são desenvolvidos numa linearidade, num processo orgânico e organizado, como se não fosse possível produzir escritas sem que primeiramente houvesse um treinamento sistemático de letras ou de seus sons. Nesse sentido, uma das especialistas que ajudou a elaborar o “Caderno PNA”, Alessandra Gotuzo Seabra, professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie e ex-orientanda de Capovilla, sinaliza:

Programas de alfabetização que introduzem as instruções fônicas sistemáticas têm consistentemente mostrado resultados melhores do que programas que não o fazem, com repercussões tanto na leitura e na escrita de itens isolados, quanto na compreensão de textos. Por tal motivo, muitos países já recomendam, em suas diretrizes oficiais, que as instruções fônicas sistemáticas façam parte do programa de alfabetização, tais como os Estados Unidos, a França, a Grã-Bretanha e a Finlândia (BRASIL, 2019a, p. 33).

A instrução fônica sistemática, a qual, segundo o “Caderno PNA”, não pode ser confundida com método de ensino (BRASIL, 2019a), é organizada em atividades sistemáticas de trabalho por meio de cursos, caderno de atividades, vídeos, exercícios e orientações para que os professores apliquem esse componente essencial da alfabetização em sala de aula. Então, isso não seria método? Treinar o isolamento de sons da fala e posteriormente associar o fonema à representação gráfica da letra não faz parte dos métodos sintéticos fônicos? Por que o ensino se reduz a algo tão mecânico, como já faziam os métodos fônicos no século passado?

Magda Soares (2010), em seus estudos, evidencia que é necessário que as crianças aprendam as técnicas do processo de alfabetização, como o conhecimento do sistema alfabético, as relações entre letras e fonemas, a codificação e decodificação, a posição da escrita. Contudo, nunca devem ser ensinadas desligadas da função social da escrita, ou seja, de seu caráter

comunicativo, expressivo, organizador da ação humana. É como se ensinássemos uma criança a manusear cada botão de um *smartphone*, mas ela continua sem saber usá-lo quando troca de aparelho ou de configurações de sistema: a aprendizagem da técnica pela técnica é limitada, se não puder ser usada dentro de contextos diversos. Em razão disso, Soares (2010) reforça a necessidade de interdependência entre os processos de alfabetização e letramento, uma vez que as técnicas precisam ser aprendidas no contexto do seu uso. Porém, como já salientei, o conceito de letramento é refutado pela PNA.

Convém lembrar do vídeo “Letramento, o vilão da alfabetização no Brasil”, produzido pelo Secretário de Alfabetização Nadalim, em 2018, e apresentado no capítulo anterior desta Tese. Nele, Nadalim enfatiza a ineficácia, na alfabetização, dos métodos globais, do letramento, do construtivismo e de todas as ações que o MEC tem feito desde a década de 1980 para alfabetizar sem sucesso as crianças no Brasil. Além disso, reforça a deficiência apresentada na formação dos professores no Brasil e os péssimos resultados obtidos pelo país nas avaliações externas — fatos apresentados também no “Relatório de Alfabetização Infantil”. Então, ele apresenta trechos do livro “Os neurônios da leitura”, de José Morais, um dos pesquisadores que participou da composição do “Relatório de Alfabetização Infantil: novos caminhos”, em 2007. No livro, o autor apresenta basicamente a mesma proposta que a PNA no que tange aos seis componentes essenciais da alfabetização, entre eles a identificação das letras e a consciência dos fonemas.

No vídeo, Nadalim chega a ironizar falas anteriores da professora Magda Soares, desmerecendo o conceito de letramento ao dizer que ele é uma reinvenção construtivista da alfabetização, uma “aplicação do construtivismo ao ensino de leitura e escrita” (NADALIM, 2018), que objetiva que as crianças entendam a função social da linguagem escrita sem ao menos saberem fazer aspectos básicos da alfabetização, como a relação entre grafemas e fonemas. Desse modo, passa a criticar o uso dessas teorias nas orientações do MEC para a alfabetização, dizendo que faltam “orientações claras, com base em evidências científicas comprovadas e atualizadas de como alfabetizar as crianças. Faltam, por exemplo, requisitos claros e específicos para a formação inicial de professores alfabetizadores” (NADALIM, 2018). Ele continua seus argumentos ressaltando a ineficiência dos métodos globais de alfabetização e ironizando a alfabetização com viés crítico, proposto por Paulo Freire, ao afirmar que há “tanta preocupação em fomentar a socialização e promover uma visão crítica na criança que resta pouco tempo e pouco investimento para ensinar o básico, o fundamental” (NADALIM, 2018).

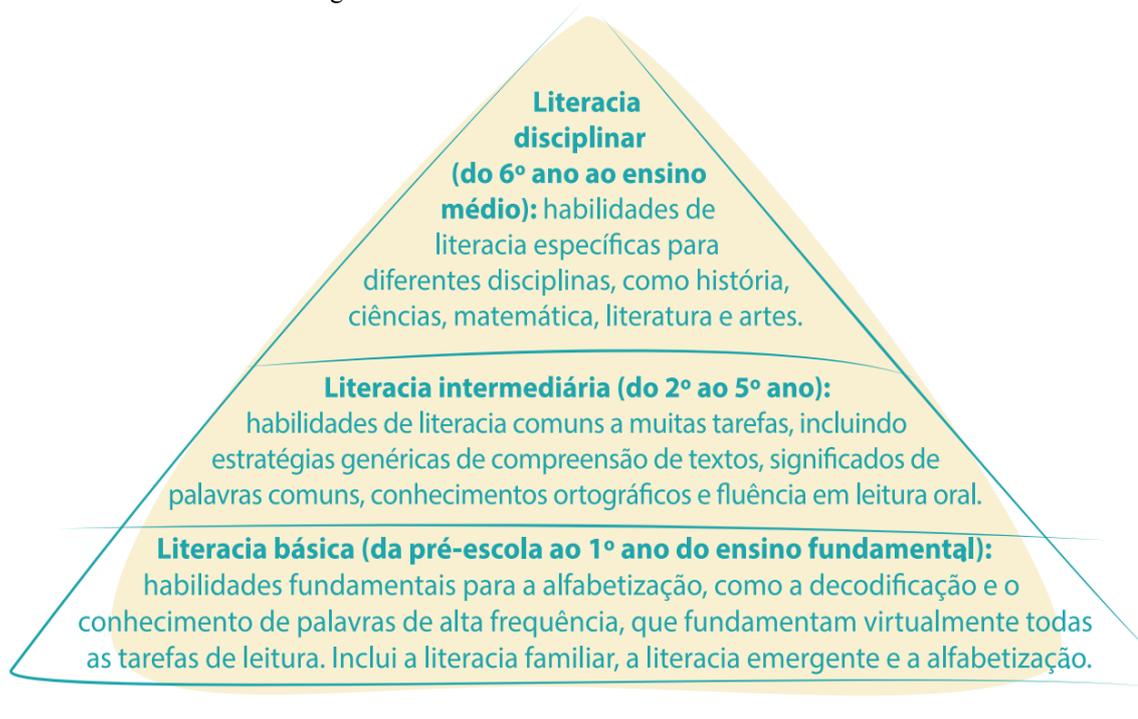
Apesar de Nadalim e de a PNA refutarem o conceito de letramento e as pesquisas desenvolvidas no país anteriormente, é importante salientar que a palavra “letramento” consta nas políticas e publicações do MEC desde os anos 1990, estando presente, inclusive, no texto da BNCC, uma das políticas usadas como justificativa para muitas das ações da PNA. Além disso, o conceito de literacia apresentado pela política se assemelha muito ao modo como o letramento é concebido nas pesquisas brasileiras, já que ambos os conceitos revelam o caráter social e o conhecimento da função e do uso da leitura e da escrita. Entretanto, a PNA escolhe usar o termo “literacia”, a partir dos estudos portugueses de Morais (o mesmo autor que foi entrevistado por Nadalim no seu canal do YouTube e que faz parte do grupo de trabalho do “Relatório Alfabetização Infantil”), sinalizando a vantagem de “alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019a, p. 21), uma vez que o termo deriva do inglês “*literacy*” e do francês “*littératie*”.

Sobre o uso do termo “literacia”, Bunzen Jr. (2020, p. 48) salienta:

A equipe que elaborou o documento [da PNA] traduziu a palavra “*literacy*” como “literacia” em todo documento, sem fazer diferenciações ou adaptações para o contexto nacional. Uma tradução literal que apaga as diversas discussões históricas realizadas no campo da alfabetização e que não demonstra zelo e cuidado com as leitoras e os leitores. O uso da palavra “literacia”, infelizmente, marca uma posição política e autoritária clara para reduzir as discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas.

Assim, desconsiderando as discussões sociológicas, pedagógicas, linguísticas, antropológicas e discursivas brasileiras, a literacia é organizada em níveis pelo “Caderno PNA”, conforme a pesquisa de Timothy Shanahan e Cynthia Shanahan, iniciando pelo nível básico, depois intermediário e então disciplinar, conforme mostra a Figura 19.

Figura 19 – Níveis de literacia do “Caderno PNA”



Fonte: captura de tela da página 21 do “Caderno PNA” (2022).

Como se pode observar, a pirâmide organiza-se como uma escada ou uma construção, como o fazem os seis componentes essenciais da alfabetização, sugerindo que a literacia poderia ser aprendida dentro dessa lógica formatada, que amplia o grau de complexidade conforme a idade das crianças. Aliás, ela não seria aprendida, mas sim praticada de maneira produtiva, pois o conceito de literacia tem uma perspectiva neoliberal e neoconservadora (BRASIL, 2019a).

Como na lógica do Efeito Mateus, a literacia básica, que compreende a literacia familiar, a emergente e a alfabetização, pretende dar a base de sustentação para o restante dos níveis de literacia. Em outras palavras, pretende fornecer talentos para que as crianças adquiram e consolidem habilidades fundamentais para a alfabetização e possam, posteriormente, “[...] acessar conhecimentos mais complexos” (BRASIL, 2009a, p. 21). Desse modo, o governo organiza suas ações de trabalho com: i) a literacia familiar no programa “Conta pra Mim”); ii) a literacia emergente, desenvolvida preferencialmente com ações dos cursos do PTA, que preparam para a alfabetização na Pré-Escola; e iii) a alfabetização, que é o ensino sistemático das habilidades de leitura e escrita, por meio dos seis componentes essenciais da alfabetização, que são difundidos em programas e ações da PNA.

Porém, conforme já discutido no capítulo anterior, a tabela apresentada na Figura 8 (Capítulo 4) revela que não é a base que não vai bem no país, visto que as avaliações externas têm revelado preocupações com os níveis referentes à compreensão de textos e à proficiência

em leitura e escrita. Portanto, os reais problemas do nosso país estão no centro e no topo da pirâmide dos níveis de literacia, pois envolvem sobretudo o uso e o acesso à leitura e à escrita. Isso mais uma vez contradiz o desejo de dar ênfase a uma alfabetização descolada do uso social da linguagem escrita.

Apesar de o conceito de literacia aparentar semelhanças com o conceito de letramento, os textos usados pelos cursos do PTA apresentam uma lógica contrária. São textos que não circulam socialmente, que não fazem parte do mundo social, uma vez que são criados ou usados exclusivamente para fazer relação com a consciência fonêmica, com as relações entre letra e som. Esse fato é exemplificado pela Figura 5 (na Seção 3.2) e pela Figura 20 a seguir.

Figura 20 – Texto usado pelo curso Práticas de Alfabetização

Ee **Oo**
Ee Oo

O ELEFANTE ELEGANTE E A OVELHA OBEDIENTE

BRINCADEIRA

Para o som de Ê e de Ô, vamos fingir que estamos dirigindo uma ambulância com as mãos e dizer: [ÊÊ] [ÔÔ] [ÊÊ] [ÔÔ] [ÊÊ] [ÔÔ]

Tempo do Aprender

O Elefante Elegante e a Ovelha Obediente

Por William Ferreira da Cunha

Elias, o enorme elefante,
É elegante como pouca gente,
Mas especial como ele
Só a ovelha obediente.

Otilia, a ovelha,
É ordeira e otimista,
Não aceita injustiças
E não tolera oportunistas.

Elias e Otilia
São a melhor dupla da cidade.
Ele, com excelente traje,
Ela, com obstinada humildade.

Esses dois grandes amigos
Têm muito orgulho um do outro,
São mesmo muito especiais
E juntos valem mais que o dobro.

Fonte: captura de tela das páginas 282 e 283 do livro de atividades do professor do curso Práticas de Alfabetização.

É importante frisar que o texto “O Elefante elegante e a ovelha obediente” foi produzido por William Ferreira da Cunha, ex-diretor da Diretoria de Alfabetização Baseada em Evidências (DABE), da Sealf. Cunha é graduado em Física e em Direito, com Mestrado e Doutorado na área de Física, e atua como professor no Instituto de Física da Universidade de Brasília (UnB). Pela leitura de seu currículo Lattes, sua aproximação com a área da alfabetização só teve início após a ocupação desse cargo no MEC. Diante desses indícios, convém refletir: qual a aproximação da área de formação do diretor da DABE com a alfabetização de crianças? Quais

critérios de escolha foram usados para ocupar os cargos da diretoria de alfabetização? Qual a *expertise* de Cunha para a elaboração de textos para alfabetização? Em que evidências se pauta a DABE para poder produzir textos para a alfabetização?

Além de William Ferreira da Cunha, os demais textos usados nos materiais do curso Práticas de Alfabetização têm autoria de pessoas que também não possuem formação na área educacional, mas que estão alinhadas a ideais políticos que podem ser considerados de extrema-direita:

a) Paulo Briguet é colunista e editor-chefe do maior jornal conservador do país: o “Brasil sem medo”. O nome do jornal foi aprovado por Olavo de Carvalho⁸⁸, que também atuava como colunista. Briguet mora em Londrina/PR, mesma cidade de Nadalim. Era colunista em um jornal local e aluno de Olavo de Carvalho. No curso Práticas de Alfabetização, a maioria dos textos tem sua autoria, como “A abelha amarela”, “A amiga da Ada”, “A Égua de Eva”, “A vaca voadora”, entre outros.

b) Fábio de Barros Correia Gomes Filho foi diretor da Diretoria de Políticas de Alfabetização do MEC e assumiu, por 18 dias, o cargo de Secretário de Alfabetização, em 12 de dezembro de 2022. Graduado em Engenharia Elétrica (UnB), ele atuava como auditor federal de finanças e controle da Secretaria do Tesouro Nacional. Para o curso, produziu textos como “O Macaco Medroso”, “O macaco e o mandril”, “O quati da quitanda”, “O hipopótamo honesto”, entre outros.

c) Isabel Cristina Silva Chagas é graduada em Direito e mestra em Gestão Pública (UnB). Pelo seu currículo Lattes, é possível perceber que atua desde 2013 no FNDE, como Coordenadora Geral de Recursos Logísticos, e desde 2019 no MEC, como Coordenadora de Programas de Alfabetização. Em conjunto com William Ferreira da Cunha, escreveu o texto “O exército exemplar”.

d) Maria Eduarda Manso Mostaço é graduada em Direito pela UEL (mesma instituição de Nadalim) e defensora do ensino domiciliar, conforme noticiado pela imprensa⁸⁹. Foi nomeada Coordenadora Geral de Formação de Professores da Sealf do MEC. “O gênio e a geada” e “O gênio generoso” são exemplos de textos que ela escreveu para o curso.

Lendo os textos que foram produzidos por esses sujeitos para compor o material do curso “Práticas de Alfabetização”, fica evidente o seu alinhamento com o conceito de

⁸⁸ Conforme consta na reportagem: <<https://brasilsemmedo.com/o-segredo-do-brasil-sem-medo/>>.

⁸⁹ Notícias disponíveis em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/defensora-do-ensino-domiciliar-e-nomeada-para-coordenar-formacao-de-professores-no-mec,d52a8ea3860c4d06ff406dec0aa87391yq0ujx1h.html>> e <<https://abrelivros.org.br/site/defensora-do-ensino-domiciliar-e-nomeada-para-coordenacao-no-mec/>>.

alfabetização definido pela PNA: “ensino das habilidades de leitura e de escrita” (BRASIL, 2019b, p.15), uma vez que não são textos que circulam socialmente: são usados com o único intuito de ensinar aptidões, competências e habilidades de leitura e escrita. Desse modo, é impossível não questionar como um ensino que prioriza esse tipo de texto e exercício conseguirá que o processo de alfabetização frutifique, que se leia e escreva “[...] palavras e textos com autonomia e compreensão” (BRASIL, 2019a, p.19)? Como formar sujeitos autônomos diante de um ensino metódico, fechado e direcionado? Que autonomia está sendo ensinada nesse contexto tecnicista de silenciamento das crianças e da função social da linguagem escrita?

O tecnicismo adotado pela PNA reduz a alfabetização ao individualismo, a um conjunto de habilidades individuais. Como salienta Frade (2019, p. 116), “[...] obscurece o direito a uma alfabetização plena e põe na sombra a relação entre alfabetização e sociedade”, uma vez que, se o processo de alfabetização não estiver associado ao uso social da leitura e da escrita e “[...] a outras variáveis sociais, continuaremos a ver soluções meramente técnicas para questões muito mais amplas”.

Quando a aprendizagem da leitura e da escrita pela PNA passa a reduzir a língua portuguesa a um código, a habilidades de decodificação e codificação, a organização pedagógica da escola passa a se prender na estabilidade, nas regras gramaticais, naquilo que é fixo e imutável, nas unidades que compõem a língua, nos significados dicionarizados. Enfim, a possibilidade dos sujeitos de atuarem na criação, na atribuição de sentido e na produção de significado sobre a leitura e a escrita se esvazia (CORSINO et. al., 2016; VIGOTSKI, 2005, 2007, SMOLKA, 2012).

Smolka (2012) reforça que, ao se prender no ensino técnico, corre-se o risco de desconsiderar a função que a linguagem escrita representa, dado que a escrita pode ser abordada fora de seu contexto comunicativo, discursivo, dialógico. Por isso, a autora reforça que a autonomia no ato de escrever envolve pensar: para que escrevo? Para quem escrevo? Por que escrevo? Como vou escrever? Que objetivo tenho com essa escrita? Que sentido atribuo a essa ação? (SMOLKA, 2012) — enfim, como me coloco como sujeito do processo, e não como “assujeitado” (SARMENTO, 2003).

Na década de 1930, em seus primeiros ensaios sobre alfabetização na infância, Vigotski (2007, p. 125) já denunciava que a escrita não ocupava um papel fundamental em relação ao desenvolvimento cultural das crianças, pois a ênfase estava em ensinar “[...] a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. Quando leio isso, a imagem que aparece em meu pensamento é a das atividades do curso Práticas de Alfabetização e dos

livros didáticos a que tive acesso após a aprovação do edital PNLD. Muitos deles enfatizam a técnica pela técnica, a cópia mecânica, o preenchimento de pontilhado, ou seja, o desenho das letras, mas não o sentido do que se está escrevendo (Figura 21).

Figura 21 – Atividade de treinamento de caligrafia do curso Práticas de Alfabetização.

Nome: _____

Turma: _____ Data: _____

Prática de caligrafia da letra F:

202 traçados da letra F em linhas guias para cópia mecânica.

Tempo de Aprender

Fonte: captura de tela da página 17 do arquivo “alfabeto_completo”, do curso Práticas de Alfabetização (2023).

A aprendizagem, nesses casos, parece estar associada com o registro da forma de uma letra. Na atividade da Figura 21, as crianças são postas a copiar/reproduzir 202 vezes o desenho da letra F. Porém, o que garante que saibam como, para que e onde usá-la a partir da execução isolada do traçado da letra? O que garante que a criança veja sentido no que está aprendendo

no papel de simples executora de uma tarefa fabril? Como já afirmado por Soares (2010), a técnica pela técnica se torna vazia de sentido, quando executada de modo mecânico.

Então, cabe ainda perguntar: até quando a alfabetização vai ser reduzida à aprendizagem de uma técnica? Se esse ensino da técnica falhar, há problemas com a professora ou com as crianças, que não tiveram condições de aprender? Precisamos de uma alfabetização que liberte ou que oprima ainda mais os sujeitos? Freire (2013) salienta que o caráter formador da educação está ligado à ética, uma vez que o educador não pode ser pragmático e desvincular seu trabalho da formação humana, do desejo de formar homens e mulheres conscientes e capazes de agir na realidade social que se inserem. Por isso, o autor pondera que “[...] transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2013, p. 34).

A PNA esvazia o caráter ético da formação humana. Se considerarmos que o seu conceito de alfabetização está atrelado a adquirir as habilidades de leitura e escrita, não há como fugir de um ensino que priorize o treinamento, a técnica e os procedimentos para adquirir tal habilidade. Esse objetivo também pode ser percebido em um dos princípios da PNA, expresso no inciso VII do Art. 3º, no Decreto nº 9.765/2019, que reforça que a literacia e a numeracia fariam parte dos aspectos do desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil. Essa afirmativa diverge da redação dada por políticas anteriores, como a LDBEN e as DCNEI, como se pode observar no Quadro 14.

Quadro 14 – Comparativo dos conceitos de desenvolvimento integral para a PNA, LDBEN e DCNEI

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL – PNA	DESENVOLVIMENTO INTEGRAL – LDBEN	DESENVOLVIMENTO INTEGRAL – DCNEI
“reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia” (BRASIL, 2019b, p. 15).	“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, s.p.)	“[...] a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2009a, p. 03).

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A redação dos aspectos do desenvolvimento integral das crianças do Decreto da PNA, não se alinha às políticas anteriores ao chamar de cognitivo e socioemocional aspectos que são nomeados como intelectual, social e afetivo. Além disso, inclui a literacia e a numeracia como inter-relacionados e interdependentes dos demais aspectos. O que observo é que não existe a possibilidade de fugir dos ideais de uma educação tecnicista, que anula os sujeitos, que reduz o

processo de aprendizagem à aquisição de aptidões e destrezas, que continuam reproduzindo o sistema neoliberal, capitalista e neoconservador em que vivemos (SOUZA, 2023). Desse modo, não se pode negar que a gestão anterior do MEC e a extinta Sealf foram coerentes com os propósitos do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

Conforme salienta Peres (2022, p. 166), faz-se necessário construir “[...] metodologias de ensino da leitura e da escrita socialmente referenciadas e pedagogicamente qualificadas”, que tenham por base a história, a realidade, as experiências, assim como as pesquisas e os estudos brasileiros. Com isso, é possível desconstruir a ideia de que o método traz uma solução milagrosa a uma problemática que está para além da natureza pedagógica, mas que:

[...] entenda a língua escrita, seu ensino e sua aprendizagem como um fenômeno linguístico, discursivo, social e cultural complexo. Nessa perspectiva, ensinar a ler e a escrever não se esgota, não começa e não se limita ao ensino da relação fonema-grafema, a qual deve ser parte das propostas metodológicas de ensino inicial da língua escrita, mas não deve ser sua totalidade, como alguns discursos correntes no presente querem fazer crer (PERES, 2022, p. 166).

Nesse sentido, não é possível que a adoção das evidências científicas de apenas uma área do conhecimento sejam orientadoras do processo de alfabetização nas práticas escolares de todo o Brasil — um país imenso em extensão e em diversidade cultural. Com esse cenário reducionista, descontextualizado e reprodutor, podem ser ressurgidos “[...] parâmetros de sucesso e/ou de fracasso escolar que historicamente foram ineficazes tanto para explicar o fenômeno da alfabetização quanto para promover a qualidade da educação” (MONTEIRO, 2020, p. 41).

Portanto, a natureza pedagógica da PNA precisa ser confrontada, questionada, problematizada, uma vez que traz à tona indícios de uma Pedagogia tecnicista, que dá centralidade aos mecanismos de ensino e impede a visibilidade dos sujeitos do processo: as crianças. Além disso, esse cenário pode produzir mais uma vez uma educação alienante e colonizadora (FARIA, SANTIAGO, 2015), principalmente ao reforçar o uso de paradigmas que com frequência reduzem o fracasso escolar às crianças e suas famílias, bem como à forma de ensinar dos docentes.

Ao finalizar este capítulo, é preciso reconhecer que a Educação Infantil tem um papel muito mais amplo do que o sinalizado pela PNA. Romper com o modelo escolar colonizador, conservador, individualista e autoritário que ainda se impõe sobre a Educação Infantil, na função de controlar, preparar e modelar as crianças para o Ensino Fundamental, é um desafio histórico. As suas funções sociopolítica e pedagógica reforçam o respeito ao desenvolvimento

integral das crianças, aos seus modos próprios de aprender e se relacionar com o mundo, à sua participação na construção do currículo e no planejamento docente (BRASIL, 2009a, 2009b). Isso requer que sejam ouvidas e consideradas como sujeitos participantes da história, como sujeitos do aqui e agora, que podem ajudar a transformar não só o futuro, mas principalmente o presente.

6 “CORRENDO NA DIREÇÃO CONTRÁRIA”: A CRIANÇA E A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A pré-escola pode, então, dar uma dupla contribuição no que se refere à alfabetização: garantir que a criança compreenda “o que é ler” e, simultaneamente, que a criança confie na sua possibilidade de aprender a ler e escrever” (KRAMER, ABRAMOVAY, 1985, p. 105)

O trecho que abre este capítulo foi extraído de um ensaio de 1985, em que Kramer e Abramovay discutiam se a alfabetização na Pré-Escola era uma exigência ou uma necessidade. Embora, nessa época, a frequência das crianças na Pré-Escola pudesse acontecer até os sete anos de idade, essa suposta oposição continua atual, quando pensamos nas crianças de quatro e cinco anos. Porém, preciso concordar com as autoras que, na verdade, “[...] é a necessidade que vai provocar a exigência” do processo de alfabetização (KRAMER, ABRAMOVAY, 1985, p. 106).

O que quero dizer com isso é que a necessidade impulsiona a escrita e a leitura. A necessidade de se expressar, comunicar, organizar o pensamento, construir memória, dialogar, ocupar seu espaço no mundo, exercer a cidadania provoca as ações de escrever e ler. Contanto que a alfabetização seja concebida como um processo de apropriação de linguagem, como uma produção histórica, cultural e humana, vai sendo significada e adquirindo sentido nas relações sociais (VIGOTSKI, 2007; SMOLKA, 2012; FREIRE; MACEDO, 2011).

Usar a palavra “alfabetização” no contexto da Educação Infantil também pode soar um pouco estranho, uma vez que essa palavra sequer aparece nas recentes normativas da etapa. Documentos curriculares como as DCNEI e a BNCCEI, ao se referirem ao processo de alfabetização, escolhem usar termos como linguagem escrita, língua escrita, cultura escrita, escrita, leitura (Brasil, 2009a; 2018). Talvez para demarcar um lugar distinto do EF. Talvez para provocar a pensar que o processo de alfabetização está além do ensino tecnicista de atividades de codificação e decodificação, presente ao longo da história. Talvez para firmar seu compromisso com a abordagem sociointeracionista de aprendizagem que a sustenta.

Ao pensar sobre o que significa o termo “alfabetização”, percebo que todas as palavras usadas por esses dois documentos curriculares são aspectos que compõem esse processo, que, a depender do viés teórico ou da perspectiva epistemológica, podem ter leituras e interpretações diferentes. Ao seguir uma abordagem cultural e crítica, a alfabetização é concebida nesta Tese como um modo de se fazer presente no mundo, como forma de pensamento, de comunicação, de linguagem, de ação humana desenvolvida por meio da ação de ler e escrever (KRAMER;

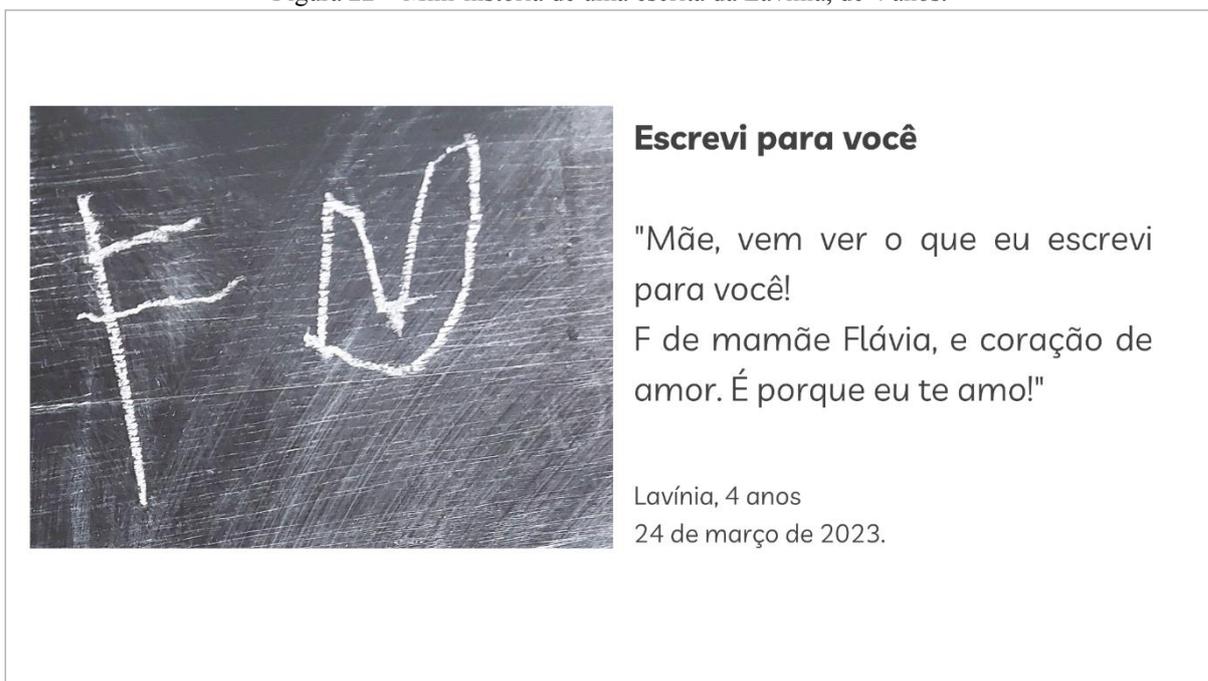
ABRAMOVAY, 1985; VIGOTSKI, 2007; SMOLKA, 2012; FREIRE; MACEDO, 2011). Portanto, é importante ressaltar que, embora use o termo “alfabetização”, minha concepção sobre o conceito dialoga com as DCNEI.

Como salientei no capítulo anterior, para a abordagem histórico-cultural, a alfabetização é o processo de apropriação da linguagem escrita, uma aprendizagem que se relaciona a todos os outros aspectos do desenvolvimento da criança. Conforme salienta Vigotski (2005, 2007), é um processo histórico e unificado de desenvolvimento, que deve ser realizado de modo que a escrita se torne relevante e seja necessária para as crianças, de maneira que elas compreendam seu uso, sua organização e, principalmente, suas funções sociais.

Essa concepção faz da alfabetização um processo de aprendizagem interativa, dialógica e cultural, e não um ato mecânico, guiado por um passo a passo definido por um método que gradativamente aumenta a complexidade, como as ações da PNA propõem. Conceber a alfabetização como um processo ativo de aprendizado de uma linguagem permite pensar além de simplesmente decifrar e codificar códigos: ela envolve compreender, estabelecer relações, interpretar, pensar, agir sobre e com o mundo. A partir desse entendimento, não é possível adotar métodos que se utilizam de frases descontextualizadas, de textos irreais, de atividades tecnicistas, mecânicas e reprodutivas, como os exemplos trazidos pelos cursos do PTA.

Outro ponto da epígrafe deste capítulo chama a atenção para a necessidade de confiar na criança. Ao acreditar na sua capacidade e possibilidade de aprender e significar o mundo, na sua potencialidade como sujeito do processo educativo, permitimos que ela também confie em si e produza seu conhecimento. Desse modo, quando as situações organizadas na escola de Educação Infantil enriquecem as experiências da criança, dando significado e sentido real para a vida delas, isso favorece o processo de alfabetização. Logo, tendo o que dizer, o que expressar, o que comunicar, além de saber que será escutada e reconhecida, a criança vai escrever. Lavinia faz isso aos 4 anos de idade, como mostra a Figura 22.

Figura 22 – Mini-história de uma escrita da Lavínia, de 4 anos.



Fonte: produzido pela autora (2023).

Na sala da minha casa, temos um grande quadro negro, no qual Lavínia brinca de desenhar e de escrever desde bebê. No entanto, desde o final de 2021, ela vem procurando símbolos e signos⁹⁰ que possam também ser lidos pelos outros. Às vezes, ela questiona como fazer, às vezes cria suas próprias hipóteses e, às vezes, também a provocamos com algumas escritas que surgem em situações do cotidiano, como anotar a data de uma consulta médica ou escrever o nome de amigos e familiares. Todavia, essa ação sempre se dá a partir de uma situação real e significativa.

No final de março de 2023, após cinco partidas de um jogo de trilha comigo, ela estava muito feliz, pois havia aprendido um jogo novo. Então, dirigiu-se ao quadro e escreveu a letra “F” e, ao lado, fez um desenho de coração. Logo depois, ela me chamou e, usando o dedo indicador, foi fazendo o movimento de passar sobre os símbolos enquanto lia: “F de mamãe Flávia e coração de amor”. Depois de alguns segundos, Lavínia me olhou e justificou: “É porque eu te amo”.

Quando presenciei essa cena, percebi na prática o que mencionei anteriormente neste texto: ela escreve por necessidade, sentido, diálogo e confiança. Esse cenário é totalmente oposto às concepções que sustentam a PNA, pois a letra F escrita por Lavínia uma única vez

⁹⁰ A partir das leituras de Vigotski (2005, 2007), compreendo que os signos são representações mentais que substituem os objetos do mundo real, são usados para representar ou lembrar aquilo que está ausente, por exemplo, palavras, ícones, desenhos, etc. O signo atua como um instrumento mediador das funções psicológicas superiores, como a atenção, a memória, o pensamento, a formação de conceitos, a linguagem, entre outros (VIGOTSKI, 2007).

tem muito mais sentido do que as 202 letras F executadas pelas crianças numa folha de exercícios do Curso Práticas de Alfabetização, no contexto do programa “Tempo de Aprender”, exemplificada na Figura 21.

Lavínia não escreve aos 4 anos porque nasceu com o dom da escrita, ou porque é filha de uma professora, ou mesmo porque tem quadro e giz à sua disposição o tempo todo. Aliás, há alguns anos venho percebendo que um ambiente favorável à aprendizagem não é suficiente, pois o papel do outro (do mediador) é muito importante para dar sentido ao que se vive (VIGOTSKI, 2005; 2007; SMOLKA, 2012). Dessa maneira, vejo que Lavínia escreve porque percebe a escrita como uma forma de comunicação, como uma forma de expressão, como uma linguagem, que é o modo como apresentamos as situações de escrita para ela, tanto nós como família quanto a escola que frequenta.

Lavínia escreve porque tem o que dizer, para quem dizer e por que dizer. Escreve porque dialoga, porque vê sentido naquilo que realiza. Escreve porque é escutada, porque tem espaço e tempo para ser reconhecida como sujeito dialógico, interativo, comunicativo, participante. Afinal, como salienta Smolka (2012, p. 87), nesse ponto a alfabetização é um processo discursivo, pois a criança “[...] aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita)”.

Todavia, não são todas as crianças que, como Lavínia, têm a possibilidade de participar e “dizer o que querem” (SMOLKA, 2012) com a linguagem escrita desde o ambiente familiar. Algumas só terão acesso a práticas de leitura e de escrita na escola. Então, se a escola adota os pressupostos de ensino da PNA, utilizando métodos que enfatizam as técnicas de decodificar e codificar e o uso de textos irrealistas, que possibilidades de “dizer o que se quer” estão sendo dadas às crianças? Que sujeito formaremos ao dar evidência a um ensino repetitivo, mecânico e tecnicista? Como ampliar a visão de mundo e de conhecimento da criança dentro de um contexto reducionista? Como garantir a justiça social quando o ensino não tem um viés democrático?

Dominar, aprender e se apropriar da linguagem escrita não é simples e linear, tampouco pode ser concebido como algo imposto de “fora” (VIGOTSKI, 2007; SMOLKA, 2012), como as ações da PNA sinalizam. Por isso, acredito que escrever na Educação Infantil não pode ser confundido com a ideia de desenhar letras, de escrever por escrever, ou exclusivamente associar letras a sons. Trata-se de entender o sentido e o significado que a linguagem escrita, como um bem humano e cultural, possui para o desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2007) e para a atuação política, ética e social de um país (FREIRE, 1989, 2013). Em razão disso, como sinaliza

o título deste capítulo, vou correr na “direção contrária” (ARAÚJO NETO; BRANDÃO, 1988), afirmando que aprender a ler e a escrever é um processo que envolve necessidade, sentido, diálogo, tempo, continuidade e experiências significativas.

A citação da epígrafe deste capítulo também enuncia que a alfabetização é um dos temas que ainda merecem maiores discussões dentro do campo da Educação Infantil. Por muito tempo, evitava-se falar ou pensar sobre isso, ou mesmo propor práticas de leitura e escrita nas escolas. Isso se justifica porque um dos imperativos que sustentam hoje a organização do currículo da primeira etapa da Educação Básica é justamente a negação de sua ideia preparatória, compensatória, antecipatória de conteúdos do EF (BRASIL, 2009a, 2009b). Nesse sentido, como as discussões do Capítulo 2 já sinalizaram, desde a década de 1980, a Educação Infantil tenta desvencilhar seu trabalho do caráter preparatório para o EF, ao mesmo tempo em que deixou de pensar que poderia estar negando o acesso a um direito social e político das crianças, quando se negasse a discutir os pontos que envolvem o processo de alfabetização.

Kramer e Abramovay, em 1985, já apontavam para o fato de que a crítica sobre a alfabetização que era desenvolvida nas Pré-Escolas, de modo repetitivo e mecânico, acabou por produzir um vazio sobre a discussão das práticas de leitura e escrita, uma vez que os modelos saíram de cena e foram substituídos pelo vazio de propostas. Em outras palavras, as críticas à Pré-Escola como preparatória orientaram novas práticas, ligadas ao discurso do “desenvolvimento global” da criança (ou, como chamamos hoje, desenvolvimento integral), o que, para uma posição mais inovadora, pode ser tudo e nada ao mesmo tempo (KRAMER, ABRAMOVAY, 1985). Ao não se dar intencionalidade ao processo, por achar que um ensino estaria sendo direcionado, como a Pedagogia tecnicista e a tradicional fazem, a alfabetização na Educação Infantil passou a ser substituída pelo vazio de modelos, pela falta de orientações.

A questão maior que se põe nesse campo de contradições é o modo como o processo de alfabetização vem sendo conduzido com as crianças, uma vez que está normatizado pelas DCNEI que é direito delas acessar a linguagem verbal (oral e escrita), enquanto um dos bens culturais que fazem parte do patrimônio da humanidade (BRASIL, 2009a). Todavia, esse preceito precisa também respeitar o direito das crianças de participar de contextos educativos comprometidos com a democracia, com a cidadania, com o exercício da criticidade, com a igualdade social e com a ética que nos constitui como humanos.

Com o objetivo de desenvolver a quarta e última proposição da Tese — Os atuais documentos curriculares brasileiros para a Educação Infantil concebem a escrita como linguagem, como bem cultural da humanidade para a expressão de pensamentos, ideias, sentimentos e imaginação, um direito das crianças a ser aprendido por meio das interações e

das brincadeiras. Essa perspectiva se difere da PNA, que a concebe como o ensino de uma habilidade de codificação, de forma técnica e mecânica —, este capítulo tem o intuito de “correr na direção contrária” das propostas compensatórias, mecânicas e tecnicistas da PNA e sinalizar de que maneira a leitura e a escrita, num viés cultural e crítico, podem fazer parte do cotidiano da Educação Infantil brasileira, respeitando o que propõem as normativas e legislações atuais da etapa, principalmente no que diz respeito às orientações das DCNEI e sua revisão (BRASIL, 2009a).

6.1 O compromisso com as crianças nas práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação Infantil

“Uma escolarização adequada tem a ver com uma escola que além de ter compromisso com o conhecimento, no sentido da cultura, possui um compromisso com as pessoas, as pessoas crianças [...]” (KRAMER, 2008, p. 02).

A epígrafe deste subcapítulo sinaliza o ponto de partida para pensar o trabalho pedagógico e político com a leitura e a escrita na Educação Infantil: o compromisso com as crianças. Pensar nas crianças, na pluralidade do substantivo, também nos põe a refletir sobre a pluralidade presente no modo como vivem a(s) infância(s), no modo como aprendem, no modo como fazem a leitura de mundo. Partir das crianças é um compromisso ético e político para pensar o modo como desenvolvemos não só o currículo na Educação Infantil, mas sobretudo relações sociais mais justas, democráticas e solidárias, conforme prevê a CF de 1988 (BRASIL, 1988).

As DCNEI e sua revisão, ao sinalizar que a criança é o centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009a), não pretendem reforçar um conceito de criança homogênea, padrão ou autoeducativa (como as políticas neoliberais enfatizam), mas provocam o reconhecimento de um sujeito concreto, histórico, de direitos, capaz, potente, sábio, produtor de cultura, que tem formas de aprender peculiares e singulares (BRASIL, 2009a; RINALDI, 2012; SOUZA, 2023). Esse fato requer um olhar sensível e uma percepção ética na atuação educativa.

Conforme Kramer (2007), a concepção de “criança como sujeito” não pode ser usada como desculpa para que os adultos não se posicionem no processo educativo. Para a autora, o adulto não pode deixar a criança abandonada “à própria sorte ou azar” (KRAMER, 2007, p. 18), ou seja, é preciso haver diálogo e equilíbrio entre adultos e crianças para que uma relação ética e respeitosa seja construída.

Com a leitura e a escrita, não é diferente: não se pode deixar as crianças à mercê das próprias hipóteses e nem construir práticas autoritárias. Nesse sentido, Souza e Bittencourt (2020, p. 58) salientam que as crianças, por estarem inseridas em uma sociedade letrada, frequentemente chegam à Educação Infantil com muitos conhecimentos sobre o que seja ler e escrever, e isso deve ser considerado no planejamento:

[...] desde os primeiros anos de vida, elas já iniciam a atribuição de sentidos à leitura e à escrita, no contato diário com outdoors, panfletos, letreiros, programas televisivos, anúncios publicitários. O que ocorre é que, quando elas ingressam na escola, são iniciadas em práticas de sistematização do que seja ler e escrever convencionalmente e, nesses processos de ensino e de aprendizagem, deveriam necessariamente ser considerados estes saberes prévios construídos fora da escola.

Kramer, em 1982, já reiterou que o ponto de partida para o trabalho pedagógico deve ser realizado a partir da realidade sociocultural das crianças, *o que as crianças são*, e não o que elas não são. Pensar o que as crianças são põe em jogo o sujeito real, do aqui e agora, que tem história e saberes. Não é pensar em um sujeito ideal ou imaginário e nem naquele construído com base em comparativos. É um sujeito singular, que sofre interferência direta das condições sociais e econômicas que o cercam (KRAMER, 2007).

A partir da abordagem histórico-cultural de Vigotski (2005, 2007), vejo que reconhecer o que as crianças são demanda que se saiba mais sobre a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) delas, que é aquilo que realizam sem a ajuda do outro, sem mediação, de forma independente. Porém, como não desejamos que fiquem estagnadas no que já sabem, projetamos outras intenções de aprendizagens, para que evoluam enquanto seres humanos. Pensamos então na Zona de Desenvolvimento Potencial, que determina os desempenhos possíveis, realizados com a mediação do outro — que pode ser o adulto, ou algum parceiro (colega) mais experiente ou o próprio ambiente social (VIGOTSKI, 2005; 2007).

No entremeio dessas duas zonas, está a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é onde a professora atua, planejando intencionalmente as ações que serão desenvolvidas com as crianças, a partir do que já sabem e do que precisam aprender (VIGOTSKI, 2005; 2007). Na ZDP, a atuação precisa levar em consideração o que faz sentido, o que move o desejo e o interesse das crianças, aquilo que está dentro da sua realidade sociocultural. Caso contrário, o conhecimento fica muito abstrato, impedindo a criança de significar os conhecimentos que já possui (ZDR).

Assim, é necessário conhecer os modos próprios de aprender das crianças, suas formas próprias de interagir, socializar e se comunicar, para propor situações que tenham sentido e

significado. Afinal, como pontua Vigotski, “a escrita deve ter significado para as crianças [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante a vida” (2007, p. 144). Para Vigotski (2005), a necessidade e a relevância provocam nossa consciência, isto é, tudo aquilo que estamos pensando, significando, projetando no nível do pensamento e da linguagem em dado momento do desenvolvimento.

Com relação a esses aspectos, a revisão das DCNEI, apesar de não trazer o conceito de ZDP nem mencionar os estudos de Vigotski, aponta:

Cabe à professora e ao professor criar oportunidade para que a criança, no processo de elaborar sentidos pessoais, se aproprie de elementos significativos de sua cultura não como verdades absolutas, mas como elaborações dinâmicas e provisórias. Trabalha-se com os saberes da prática que as crianças vão construindo ao mesmo tempo em que se garante a apropriação ou construção por elas de novos conhecimentos. Para tanto, a professora e o professor observam as ações infantis, individuais e coletivas, acolhe suas perguntas e suas respostas, busca compreender o significado de sua conduta (BRASIL, 2009a, p. 15).

Ao buscar compreender a escrita da Lavínia (Figura 22), como provoca a citação da revisão das DCNEI, percebo que, em termos de ZDR, ela demonstra compreender a escrita como uma linguagem formada por símbolos e signos (VIGOTSKI, 2007), pois escreve sozinha a letra F e o coração para dizer o que sente. Contudo, é a partir disso que observo se desejo que ela passe a escrever de maneira alfabética o que citou oralmente: “Flávia, eu te amo”. Nesse contexto, preciso atuar na sua ZDP, mostrando a ela que as palavras possuem mais letras na sua composição e como se elaboram as frases.

A maneira como eu posso fazer isso é escrevendo com ela no próprio quadro; ou criando um glossário com os nomes da família para que tenha um apoio de pesquisa para futuras escritas; ou criando jogos que envolvam essas palavras (como memória ou dominó); ou escrevendo um recado em conjunto, de modo que ela possa perceber essa estabilidade da escrita de uma frase; ou brincando com letras móveis e provocando-a a pensar na escrita das palavras. Enfim, existem muitas outras formas de mediar esse processo, mas o mais importante é envolvê-la nesse universo de significados, pois as palavras escritas não estarão representadas por sons vazios, mas constituirão o registro do pensamento, do sentimento, do seu universo cultural e simbólico.

Transpondo isso para o universo escolar, Freire (2013) diria que estaríamos respeitando os saberes dos educandos (no caso da Educação Infantil, das crianças), criando intimidade entre o currículo da escola e aquilo que vivem, que transparecem, que apontam como necessidade. Portanto, as letras vão sendo ensinadas dentro de contextos, dentro da leitura de mundo

(FREIRE; MACEDO, 2011) que a criança vai significando. Esse processo é totalmente o inverso de primeiramente ensinar as letras em ordem alfabética, ou de ensinar primeiro as vogais e depois as consoantes, ou de associar o uso das letras dentro de textos que sequer circulam socialmente, com os quais é provável que a criança nunca mais tenha contato, como a PNA propõe nos cursos do PTA.

Desse modo, “[...] a alfabetização na pré-escola extrapola o saber das vogais, o escrever o nome, ou o contar de zero a dez, da mesma forma que vai além da mera formação de hábitos e da abstrata proposta de desenvolver globalmente a criança” (KRAMER, ABRAMOVAY, 1985, p. 105). Isso significa que os treinos enfadonhos de desenho de letras e as cópias mecânicas nada mais são que habilidades motoras, uma vez que não expressam relação nenhuma com a linguagem escrita, que é um sistema de signos cultural e representativo (VIGOTSKI, 2007). O que as crianças precisam na Educação Infantil é de oportunidades para compreender a lógica da escrita, sua estrutura, sua estabilidade, suas funções; enfim, muito mais importante é a compreensão da escrita como linguagem, como “instrumento básico de expressão de ideias, sentimentos e imaginação” (BRASIL, 2009a, p. 15).

Ao partir das crianças e das curiosidades que deixam transparecer no cotidiano da escola, ou daquilo que está consciente para elas em dado momento da vida, o conceito de currículo da Educação Infantil afirmado pelas DCNEI e sua revisão (BRASIL, 2009a; 2009b) é efetivado: articular os saberes e as experiências das crianças com aquilo que faz parte do patrimônio cultural da humanidade. A ação de articular está relacionada a unir, ligar, propor aproximações. Isso é muito diferente de sobrepor os conhecimentos escolares sobre as crianças (como o behaviorismo e a PNA fazem) e muito diferente de deixar a criança tomar a direção do currículo sozinha (como as propostas inatistas fazem). No conceito de currículo da Educação Infantil, quem vem em primeiro plano é a criança (BRASIL, 2009a). Isso significa que o planejamento do que vai ser apresentado sobre a cultura escrita é realizado a partir das pistas e dos vestígios deixados pelas crianças.

A própria BNCCEI, apesar das críticas ao seu caráter neoliberal, consegue deixar evidente que o trabalho com a cultura escrita deve ser desenvolvido a partir “[...] do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer” (BRASIL, 2018, p. 42). Em essência, uma vez que a concepção de criança da Educação Infantil sinaliza um sujeito histórico, de direitos, que aprende pelas relações e pela fantasia, que imagina e brinca, são suas curiosidades, seus desejos, suas manifestações que fazem as práticas pedagógicas serem organizadas de maneira intencional (BRASIL, 1996; 2009a; 2009b).

Para que as professoras possam pensar sobre esse ponto de partida sinalizado pela BNCCEI, Souza e Bittencourt (2020, p. 63) sugerem que elas questionem:

O que as crianças conhecem? Quais seus interesses? O que manifestam como desejo? Que situações geradas pelo próprio grupo de crianças possibilita o uso da linguagem oral e escrita? Em que contexto temos produzido escritas espontâneas? Em que contextos de brincadeira a leitura e escrita têm surgido? Que importância damos à participação das crianças no planejamento dessas práticas? Como o cotidiano da Pré-escola tem se organizado para articular os saberes das crianças com o patrimônio cultural da humanidade?

Refletir sobre isso põe em jogo uma perspectiva que reconhece as crianças e seus direitos sociais como ponto de partida para o planejamento curricular e pedagógico das escolas. Aliás, mais do que pensar sobre isso, é preciso pensar no que fazer com aquilo que se escuta das crianças. Conforme afirma Rinaldi (2012, p. 193), muito se escreve sobre a criança competente e capaz; entretanto, na prática, “[...] muito pouco tem sido feito para levar essa imagem a sério”.

É nesse ponto que reside a natureza social do conhecimento humano, afinal, “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100). Não é ingenuamente que me apoio em Vigotski (2005, 2007) para discutir a linguagem escrita, pois compreendo a aprendizagem como aquilo que se dá nas/pelas relações, nas/pelas interações, como as próprias DCNEI salientam no seu texto de revisão (BRASIL, 2009a).

Para Vigotski (2005; 2007), o desenvolvimento humano impulsiona a aprendizagem, que não é um processo linear de acúmulo de mudanças ou informações. Pelo contrário, trata-se de um processo complexo, dialético, que sofre evoluções e involuções, metamorfoses, transformações, entrelaçamentos com o que somos e com o que os outros são, já que estamos produzindo cultura ao mesmo tempo em que significamos a cultura que nos cerca. Com a aprendizagem da leitura e da escrita, não é diferente: na mesma medida em que a criança elabora hipóteses, pensa e produz escritas, ela está sendo influenciada e provocada pelo seu ambiente social, pelos materiais, pelos espaços, pelos adultos e por outras crianças com as quais convive. É nessa interação que se desenvolve e aprende.

Confiar na criança e na sua capacidade de aprender e se desenvolver é necessário para trabalhar dentro dessa perspectiva. Confiar tem relação com acreditar, projetar, “esperançar”, como diria Paulo Freire (2011), uma vez que “a esperança é necessidade ontológica” (2011, p. 05), pois faz parte da existência e da história de cada sujeito. A esperança não é sinônimo de espera, mas o insumo que existe, resiste e faz resistir o homem diante das opressões que as

condições sociais, políticas, econômicas e pedagógicas lhe impõem. Em razão disso, Freire (2011) afirma que a esperança atua na luta pela transformação em um mundo mais humano. Ela não existe por si só: existe porque há homens e mulheres com consciência do seu papel social no mundo, que desejam mudanças, que desejam uma educação libertária para um povo que tem na sua história marcas fortes e constantes de opressores (FREIRE, 2014).

Quando leio isso, lembro da trajetória escolar e formativa de muitas professoras que hoje atuam na Educação Infantil, e que eu acompanho nas ações de extensão da Universidade. Muitas delas relatam as marcas de uma educação escolar conservadora e tecnicista, que acaba sendo reproduzida nas ações docentes, uma vez que a formação humana de cada uma foi condicionada a essas perspectivas – que são semelhantes às aquelas impostas pelos programas da PNA. Além disso, são ações difíceis de serem percebidas como opressoras (FREIRE, 2014). No entanto, ao contrário disso, precisamos de professoras que reflitam, que saibam interpretar seu cotidiano, que desenvolvam autoria em sua prática; professoras que saibam traçar caminhos próprios, ouvir as crianças, duvidar do que é imposto, agindo com ética e autonomia (FREIRE, 2013; KRAMER, 2007).

Paulo Freire, no início da obra “Pedagogia da Esperança” (2011), salienta que para ele sempre interessaram mais os processos pelos quais as coisas são criadas do que o respectivo produto, já que é no processo que conseguimos perceber as forças, os ideais e as razões que levaram à sua existência. Essa analogia me permitiu pensar que, ao compreender a alfabetização sob a perspectiva da criança como sujeito, também conseguimos compreender o processo pedagógico que potencialmente a levará a aprender com sentido e consciência (VIGOTSKI, 2005; 2007). Em função disso, a Pedagogia da Esperança se abre para a tarefa democrática e popular de possibilitar que as classes populares desenvolvam sua linguagem, objeto de apropriação e discurso sobre o mundo.

O diálogo tem um grande poder no processo educativo, pois a linguagem é um “[...] caminho de invenção da cidadania” (FREIRE, 2011, p. 56), ou seja, é na e pela linguagem que a criança se constitui no mundo da cultura (SOUZA, 2016). Desse modo, fazer uso da linguagem que emerge da realidade dos oprimidos é uma das questões centrais da educação popular. Ao partirmos do que a criança conhece e significa, não estamos apenas dando sentido ao que ela está aprendendo (VIGOTSKI, 2007; SOUZA; BITTENCOURT, 2020), mas também estamos valorizando a sua cultura de origem e favorecendo a compreensão do seu lugar no mundo, fazendo com que “[...] atue nessa sociedade desigual, injusta e competitiva que a torna carente” (KRAMER, 1982, p. 59).

Como já discutido no Capítulo 2, a afirmação da centralidade da criança na organização curricular da Educação Infantil, a partir das atuais DCNEI, põe em jogo o que venho discutindo neste texto: as pontes entre o que já conhecem e o que vão conhecer estão sendo estabelecidas para permitir seu acesso ao saber dominante, para permitir que atuem sobre o mundo e com o mundo, de maneira participativa, e não na posição de dominada, oprimida ou silenciada (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; KRAMER, 1982; VIGOTSKI, 2005; 2007; FREIRE, 2011; 2014).

A criança como sujeito capaz, como participante dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, exige uma Pedagogia que se paute na concepção de escrita como linguagem, como atividade criadora e constitutiva de conhecimento, como sistema simbólico de apropriação do mundo (SMOLKA, 2012; SOUZA, 2016; VIGOTSKI, 2007; 2018). É uma Pedagogia que rompe com os estereótipos construídos ao longo da história sobre aprendizagem e currículo, os quais ainda acreditam que, para aprender a ler e escrever, é necessário que a criança esteja focada, imóvel, em silêncio, como se fosse uma aprendizagem exclusivamente individual (BARBOSA, 2009; LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019b; SOUZA, 2023).

Assim, ao priorizar o desenvolvimento integral das crianças como objetivo da Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2009a; 2009b) reforçam a necessidade de uma Pedagogia que considere as crianças fora da lógica da fragmentação, da divisão e da sobreposição de aspectos do seu desenvolvimento. Por esse motivo, Barbosa (2009, p. 08) reforça a importância de um trabalho sustentado pelas relações e experiências que emergem do cotidiano das crianças, para que não se deixe de fora nenhuma dimensão da sua formação humana:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento.

Esse ponto provoca a pensar que não é mais possível olhar para o processo educativo exigindo resultados que se amparam em um único aspecto do desenvolvimento das crianças: o intelectual. A história da Educação Infantil mostra esse impasse. Há uma negação das dimensões físicas, afetivas, linguísticas e sociais das crianças, em prol de uma necessidade produtiva que espera produtos e resultados individualizados. Isso precisa ser encerrado para que uma nova dimensão educacional rompa com as dominações e imposições sobre as crianças (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019).

Ao reduzir a formação humana ao puro treinamento técnico, desconsiderando sua dimensão integral, fortalecemos, como diria Paulo Freire (2013), a maneira autoritária de fazer educação. Nesse sentido, estamos falando pelas crianças e para as crianças, mas não *com* as crianças, fortalecendo uma fala “de cima para baixo”, sem a essência democrática sobre a qual as políticas curriculares da educação nacional foram sendo construídas a partir de 1988.

Desse modo, é fundamental reconhecer que o saber da criança não é inferior ao do adulto, mas que tem outros jeitos de ser formulado e alcançado, uma vez que, na infância, a imaginação, a intuição, o corpo, a emoção e infinitas formas de linguagens são usadas para pensar, para aprender e para produzir conhecimento. Então, esses são aspectos necessários para evitar desqualificar, anular, silenciar, dominar ou fragmentar a criança (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019). Não há separações ou divisões para a criança aprender e produzir significado sobre aquilo de que está se apropriando, “[...] são os adultos que o fazem porque assim o aprenderam” (BARBOSA, 2009, p. 49).

Kramer (2007, p. 17) salienta que conhecer as crianças e seus modos concretos de viver a infância:

[...] favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa.

Portanto, vejo que o compromisso com as crianças e seus modos peculiares de viver a infância muda a perspectiva do trabalho educativo para um viés mais ético. Não é por acaso que as DCNEI (Brasil, 2009a; 2009b) têm uma redação democrática e participativa com as crianças, porque elas fazem o esforço de reconhecer os modos próprios de aprender da(s) infância(s) para propor as atuais normatizações curriculares e pedagógicas da etapa. É no intuito de mostrar essas relações que o texto segue apresentando as formas de apropriação da linguagem escrita pelas crianças na Educação Infantil.

6.2 Interagir e brincar: formas de se apropriar da linguagem escrita na Educação Infantil

As interações e a brincadeira constituem atualmente os eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem o currículo da Educação Infantil, de acordo com as DCNEI e sua revisão (BRASIL, 2009a; 2009b). Na BNCCEI, interações e brincadeira são chamadas de eixos

estruturantes (BRASIL, 2018), e essa escolha revela um caráter muito forte, pois a palavra “estruturante” remete à ideia de tornar sólido, de obter estabilidade, de organizar processos para que a criança estruture as relações que estabelece consigo e com o outro, por meio do diálogo, da convivência e das brincadeiras.

Pensar que as interações e a brincadeira são experiências culturais que permitem à criança apropriar-se da linguagem escrita reforça que a alfabetização tem início com a própria expressão da criança (KRAMER, 1982; SMOLKA, 2012; VIGOTSKI, 2005, 2007). Como ela se expressa? Como ela se comunica? A brincadeira é, sem dúvida, uma dessas linguagens – talvez a principal – utilizadas pela criança para se apropriar do mundo, fazer (inter)relações, interagir, produzir conhecimento e cultura.

Na abordagem histórico-cultural, a brincadeira de faz de conta é essencial para o aprendizado da linguagem escrita, pois é repleta de simbolismos. É, “essencialmente, uma forma particular de linguagem num estágio precoce, atividade que leva, diretamente, à linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2007, p. 134). Isso significa que a brincadeira, principalmente a simbólica, possibilita libertar os objetos de seu significado real. Por exemplo, durante o brincar, um lápis pode se tornar um avião; um boneco, uma espada ou a mamadeira que vai alimentar a boneca. Vigotski (2007) chama isso de simbolismo de segunda ordem, que possibilita avançar no pensamento abstrato.

Um simbolismo de primeira ordem faz a representação direta de um objeto e de suas relações. Por exemplo, o lápis é um lápis e, portanto, logo não pode ser outra coisa além de servir para deixar marcas e escrever (VIGOTSKI, 2007). Na escrita, isso aparece quando a criança usa a fala para escrever diretamente, por exemplo, grafando “vinti” ou “kaza”: ela faz uma representação direta entre fala e escrita, uma escrita falada.

Para avançar nesse pensamento, a brincadeira simbólica exerce um papel importante, exigindo um alto grau de abstração e criação de simbolismo, pois ela lida com a criação de novas imagens e representações (VIGOTSKI, 2018). A linguagem escrita, ao se constituir como um simbolismo de segunda ordem, passa a representar indiretamente a fala, o que supõe imaginar e planejar representações. À vista disso, a escrita precisa de organização e de respeito às regras gramaticais e ortográficas de uma língua (SOUZA, 2012).

No jogo de faz de conta, a criança opera no plano imaginário. Ao se distanciar da realidade, abstrai para poder significar, operando mentalmente de maneira concreta sobre aspectos abstratos e imaginários que vivencia (VIGOTSKI, 2018). Ao viver esse jogo simbólico, a criança passa a descobrir que “[...] os objetos não só podem indicar coisas que eles estão representando como podem, também, substituí-las” (VIGOTSKI, 2007, p. 131). Por isso,

“A brincadeira simbólica faz parte do universo infantil e deve estar presente na trajetória de construção da escrita, já que também ajuda na organização da atividade mental da criança, no momento em que a representação entra em jogo” (SOUZA, 2012, p. 66).

Assim, é necessário compreender que a trajetória de construção da linguagem escrita inicia muito antes de a criança ser apresentada às letras do alfabeto, ao lápis e ao papel. Há uma longa trajetória que constitui esse processo, a qual Vigotski (2007) chama de “pré-história da linguagem escrita”. Apesar de saber da importância de compreender essa trajetória na organização de situações intencionais para as crianças na Educação Infantil, preciso chamar a atenção para o fato de que o autor concebe esse processo com o nome de “pré-história”. Parece-me que tudo aquilo que antecede a escrita alfabética fica no nível de uma “pré” história, de uma história anterior, desligada de um processo que é único. Então, por que colocar o processo unificado de apropriação da linguagem escrita em tempos separados? Creio que não haveria uma “pré-história”, mas sim uma história, afinal, como o próprio autor menciona, o desenvolvimento da linguagem escrita tem um processo histórico e unificado de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

De maneira resumida, a “pré-história” da linguagem escrita (Vigotski, 2007) tem início nos gestos dos bebês. Esses gestos são signos visuais, escritos no ar, que contêm a primeira forma de escrita das crianças. Ao apontar para os objetos, sorrir, chorar, olhar, manifestar seus desejos, o bebê indica, representa, ou seja, ele comunica. Essas ações exigem um interlocutor que interprete a mensagem do seu gesto, que escute o que ele quis dizer, assim como na escrita alfabética. Mais tarde, esses gestos passam a ser fixados no papel, chamados muitas vezes de rabiscos — na verdade, são sinais das crianças que passam do ar ao papel (VIGOTSKI, 2007).

Compreendendo a potência que as linguagens dos bebês possuem para a apropriação da linguagem escrita, não há como deixar de questionar a invisibilidade que esses sujeitos tiveram dentro da PNA. Apesar de as normativas da política destacarem as crianças da primeira infância como público prioritário, as ações estiveram basicamente concentradas na pré-escola. Para os bebês houve menções dentro do programa “Conta pra Mim”, principalmente nos guias produzidos e nos livros de imagens destinados a essa faixa etária, que contavam com ilustrações e orientações limitadas a uma visão de mundo reducionista.

Além dos gestos, os simbolismos passam a se fazer presentes em outras linguagens das crianças, primeiramente, por meio da linguagem falada, utilizada como base para os demais sistemas de signos que vão sendo criados (VIGOTSKI, 2007); logo depois, no desenho e na brincadeira. A linguagem oral nos cerca e nos constitui como humanos. Inclusive, antes do nascimento, a criança está “banhada em linguagem”, pois os adultos já falam e fazem relações

com sua existência, inserindo-a no mundo por meio de um “imenso fluxo simbólico” (GOULART; MATA, 2016, p. 46).

Sobre a aquisição da linguagem oral, a revisão das DCNEI salienta que esse processo:

[...] depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, 2009a, p. 15).

Quando as DCNEI chamam a atenção para o fato de planejar continuamente a participação das crianças em situações comunicativas, elas reforçam a maneira dialógica de aprender, seja com o outro, com os materiais, com os espaços e com os próprios pares. Muitas vezes, essas experiências infantis ficam limitadas a uma “roda de conversa” ou “hora da novidade”, como algumas escolas costumam chamar, em que as crianças ficam muito mais tempo na posição de ouvintes, escutando todos os colegas e a professora falar, do que de comunicantes ou narradoras. São essas típicas ações que foram presenciadas nos vídeos do curso “Práticas de Alfabetização” do PTA. Entretanto, isso não possibilita a plena participação das crianças. Então, como organizar momentos mais significativos para que elas se apropriem da linguagem oral?

Goulart e Mata (2016) salientam que precisam ser planejadas situações que envolvam diferentes gêneros nas conversas com as crianças, para que elas possam ampliar a possibilidade de viver e falar sobre a vida: fábulas, contos, piadas, adivinhações, biografias, parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, instruções, bilhetes, receitas, reportagens, etc. Trata-se da ampliação da “leitura de mundo” pelas crianças, como diriam Freire e Macedo (2011), afinal: “Qualquer instituição social voltada para uma educação democrática somente se justifica se contribui para uma vida melhor, mais íntegra social e culturalmente” (GOULART; MATA, 2016, p. 52). Em outras palavras, é papel da escola ampliar o conhecimento sobre o mundo em relação ao patrimônio artístico, científico, tecnológico, ambiental e cultural da humanidade (BRASIL, 2009a).

Além da linguagem falada, o simbolismo é expresso também no desenho (uma forma inicial de representação escrita) e no jogo de faz de conta (VIGOTSKI, 2007). Ao se dar conta de que pode desenhar o que conhece, a criança avança no processo de representação. Realiza formas, usa cores, faz sinais que representam o que deseja expressar — e o mais importante: imagina e cria (VIGOTSKI, 2018). Por isso, desenhar precisa ser uma experiência presente na

Pré-Escola, utilizando materialidades diversas e suportes diferentes, com provocações distintas. Afinal, desenhar é um ato essencial na constituição dos simbolismos de primeira ordem (VIGOTSKI, 2007).

No momento em que a criança descobre que, além das coisas, pode “desenhar” a fala, a escrita surge como forma de representação (VIGOTSKI, 2007). As palavras, diferentemente do desenho, conseguem explicar melhor e com maior profundidade o que se quer dizer. Por isso, passam a ser usadas com mais frequência, e o desenho deixa de ser recorrente quando as crianças crescem, em especial depois de aprenderem a escrever alfabeticamente (VIGOTSKI, 2018).

De início, a linguagem falada vai funcionar como um elo mediador para a linguagem escrita, que desaparece gradativamente ao ser internalizada pelos signos (palavras e pensamento) (VIGOTSKI, 2007). Primeiro a criança cria símbolos, rabiscos próprios, que se diferenciam dos desenhos, para expressar o que deseja. Posteriormente, em meio às interações sociais, vai descobrindo as formas convencionais de representação (letras, números, pontuações) e passa a incorporá-los em suas escritas (VIGOTSKI, 2007; 2018).

Desse modo, Vigotski enfatiza que desenhar e brincar são exercícios preparatórios para a aprendizagem da linguagem escrita: “O melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler e escrever, mas sim descubram essas habilidades durante as situações de brinquedo. Para isso é necessário que as letras se tornem elementos da vida da criança, da mesma maneira como exemplo a fala” (VIGOTSKI, 2007, p. 156).

Tornar as letras elementos da vida das crianças é pensar nas situações reais, frequentes e regulares que envolvem seu uso. Ninguém se torna um bom escritor ou um bom leitor sem regularidade, sem experiências significativas e sem pensar na continuidade da apropriação dos processos. Por isso, esse período apresenta grandes desafios para as crianças, pois, conforme Vigotski (2018), a passagem da fala oral para a fala escrita envolve aprender a lidar com uma língua abstrata e cheia de regras. Logo, se as palavras a serem escritas pelas crianças forem vazias de sentido, essa trajetória será muito mais uma ação externa do que um aprendizado interno.

Vigotski (2018), em um texto sobre “A criação literária na idade escolar”, ajudou-me a perceber que a ausência da necessidade de escrita é um dos imperativos que impedem as crianças de criarem durante as atividades escolares, como quando os temas para escrever são dados exclusivamente pela escola. Essa escola, chamada de “velha” pelo autor, escolhe o tema da composição literária e pede às crianças que escrevam. É o mesmo que muitas escolas fazem com as crianças na Educação Infantil: propõem a cópia de palavras a partir de temas do interesse

dos adultos, a partir de projetos escolhidos pelos adultos, a partir de um universo distante do que tem sentido para as crianças. Então, como ver a escrita como algo necessário, quando as crianças são postas a escrever pelo puro exercício de escrever, de simplesmente produzir?

Esse tipo de proposta acaba não tocando a imaginação e nem os sentimentos das crianças, fazendo a escrita como um instrumento humano de criação desaparecer, pois a criança não tem o que dizer ao escrever (VIGOTSKI, 2018; SMOLKA, 2012; SOUZA, 2016). Ela na verdade está escrevendo algo vazio, está escrevendo para o adulto, está escrevendo por escrever, e não para expressar ideias, sentimentos, pensamentos, conhecimento. Logo, além de criar situações em que a necessidade de escrever venha de temas que despertem a curiosidade e o desejo das crianças, cabe à professora ir introduzindo a estabilidade, as regras gramaticais, os estilos da escrita durante esses atos de escrever, e não tratar das regras descoladas das funções sociais da linguagem escrita.

Como a brincadeira é uma atividade muito importante para a criança e para sua ação de criação sobre o mundo (VIGOTSKI, 2018), podem ser planejados contextos brincantes que envolvem as crianças de modo significativo, pela via da linguagem verbal (oral e escrita). Alguns exemplos disso são brincar de mercado, escritório, alfaiataria, fruteira, lojas diversas, consultório, ambulatório, livrarias, floricultura, restaurante, pizzaria, padaria, lanchonete, borracharia, entre outros espaços, que podem ser criados de acordo com a realidade social do grupo, a fim de potencializar as práticas de leitura e escrita com significado e sentido para as crianças.

Nesses espaços (e até mesmo em outros locais da escola e da sala de referência), podem ser intencionalmente inseridos materiais de leitura e escrita, como cadernos, canetas, lápis, régua, folhas, blocos, fitas métricas, telefones, máquinas de escrever, teclados e monitores, panfletos, folders, listas, calendários, agendas, livros, enciclopédias, cédulas de dinheiro, moedas, entre outras materialidades, a fim de permitir o brincar, o imaginar e o interagir com a linguagem escrita e com os instrumentos simbólicos humanos. De acordo com a revisão das DCNEI (BRASIL, 2009a), no encontro com o outro, com parceiros diversos, durante as brincadeiras e interações, a criança vai modificando suas formas de pensar, agir e sentir.

A partir dos contextos criados e dos materiais disponibilizados, a professora, como mediadora do processo, observa, escuta e registra com anotações, fotografias, filmagens, entre outros instrumentos que permitam planejar a continuidade das brincadeiras e das investigações que as crianças vão realizando ao interagir. Assim, vão criando enredos, respondendo dúvidas, variando os materiais e, principalmente, sendo sensíveis ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Em essência, é preciso atuar dentro da ZDP (VIGOTSKI, 2005; 2007) das crianças

e oferecer outros recursos que possam ampliar seu conhecimento sobre a linguagem escrita. Afinal, como salienta a revisão das DCNEI, a apropriação da linguagem escrita pela criança:

[...] se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2009a, p. 15-16).

Eu incluiria nessa citação da revisão das DCNEI “mesmo sem saber ler e escrever *alfabeticamente*”, uma vez que o ato de ler vai muito além de ler palavras e frases, assim como o ato de escrever vai muito além de escrever palavras e textos. Ler e escrever também tem relação com a capacidade de compreender o mundo, os signos, os símbolos, as linguagens usadas pelos seres humanos para se apropriar e produzir cultura; com perceber sua posição no mundo; com entender por que, para que e como se escreve. Acredito que mudar essa forma de enxergar a leitura e a escrita, alargando seus conceitos, permite superar um discurso autoritário sobre as crianças que ainda não escrevem alfabeticamente, uma vez que elas leem e escrevem de maneiras diferentes, conforme suas experiências e sua idade.

Desse modo, espera-se que a Educação Infantil ofereça uma leitura de mundo que amplie suas relações sociais e culturais, atuando com diferentes formas de expressão, para que as crianças aprendam novas linguagens e criem possibilidades, e não apenas reproduzam o que já existe, como salienta a revisão das DCNEI:

As experiências promotoras de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (BRASIL, 2009a, p.15).

Ao ponderar a abertura à surpresa e às novas descobertas nas experiências infantis, o documento salienta novamente a participação das crianças e abre-se ao inesperado, mostrando que a vida cotidiana conduz a aprendizagem das crianças na escola. Vida cotidiana é entendida aqui como todas as ações desenvolvidas para educar e cuidar das crianças na escola de Educação Infantil, como alimentar-se, descansar, higienizar-se, deslocar-se, conversar, brincar, dançar, dramatizar, movimentar-se, observar, explorar, desenhar. Vida cotidiana não é rotina rotineira, mas criação humana que vive em transformação. De acordo com a imaginação humana e as

pistas das crianças, os espaços, os tempos, os materiais e as interações grupais vão sendo organizados para que as crianças possam se expressar e aprender (BRASIL, 2009a; BARBOSA, 2009).

O documento das DCNEI também pondera que não é possível olhar para esse universo expressivo das crianças de modo isolado, disciplinar ou fragmentado (BRASIL, 2009a, p. 15), visto que todas as linguagens humanas possuem inter-relações. Por exemplo, quando Lavínia escreve seu recado (Figura 22), não é só pela linguagem escrita que se expressa: ela também faz uso da linguagem gráfica, da linguagem oral, da linguagem corporal. São vários aspectos do seu desenvolvimento em jogo: as questões afetivas, as questões linguísticas, as questões intelectuais e sociais.

Posto isso, é importante pensar que são muitas e variadas as ações que podem auxiliar a criança a se apropriar da linguagem escrita, principalmente porque, para ter o que dizer ao escrever, ela precisa ampliar sua visão de mundo e os aspectos da sua atividade criadora e do seu desenvolvimento integral, ou seja, físicos, afetivos, linguísticos, sociais e intelectuais (BRASIL, 2009a). “Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros [...]” (BRASIL, 2009a, p. 07).

Ao escrever sobre a relação entre brincadeira e criação literária infantil, Vigotski (2018) afirmou que, em nenhuma dessas bases, rompe-se a ligação com aquilo que é do ambiente cultural da criança, ou seja, com aquilo que é de seu interesse, de suas vivências pessoais. Por isso, a ideia de partir das crianças e de seus contextos sociais não pode jamais ser abandonada pela escola no trabalho com a linguagem escrita. Partir das crianças não é ficar estagnado somente no que trazem de curiosidade, mas sobretudo pensar o que fazer a partir disso, para que participem e ocupem seu lugar no mundo, de fato como sujeitos de direitos que são. Por essa razão, é nosso compromisso político ampliar as experiências das crianças, para que assim elas possam ampliar o que dizem nas suas escritas.

6.3 “O tempo não para”: a aprendizagem da linguagem escrita como um *continuum*

“Meu irmão veio correndo mostrar um brinquedo que inventara com palavras. Era assim:
Besouros não trepam no abstrato”
(MANOEL DE BARROS, 2016, p. 23).

“Abstrato” é um conceito difícil de compreender, afinal não é concreto, mensurável, parece até separado do sujeito. Na Língua Portuguesa, temos substantivos classificados como

concretos e como abstratos. Os abstratos são aqueles que não podem ser vistos ou apalpados, que dependem do outro para existir, dado que não têm uma forma concreta. Na abordagem histórico-cultural, abstrato é o que exige um alto grau de generalizações, ou seja, um tipo de pensamento cada vez mais elevado (complexo), para poder conceituar um signo (como uma palavra) e compreender seu significado fora de um contexto perceptual imediato, de um conceito espontâneo (VIGOTSKI, 2005).

“Besouros não trepam no abstrato” (BARROS, 2016, p. 23) me fez pensar que as crianças não aprendem a linguagem escrita num contexto abstrato de ensino. É preciso um contexto concreto, real, próximo dos conceitos espontâneos das crianças, para poder dar significado ao que estão aprendendo, para permitir que encontrem os sentidos na complexidade da linguagem escrita (VIGOTSKI, 2005).

A partir do que foi discutido neste capítulo, fica evidente que a linguagem escrita, por ser uma “atividade cultural complexa”, deve fazer parte do cotidiano infantil, das brincadeiras e da cultura da criança, para que, desse modo, ela perceba a necessidade de escrever. Assim, ela “[...] passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro” (VIGOTSKI, 2005, p. 143). Logo, convém refletir: que experiências estão sendo organizadas para que a escrita se torne necessária para as crianças? Que experiências estão sendo organizadas para que possamos formar sujeitos críticos, criadores, conscientes e transformadores da realidade?

Ao compreender a alfabetização como um processo – longo – que se constrói na significação de conceitos, que expande o pensamento infantil para a significação dos conceitos científicos escolares, que vai ganhando sentido a partir das experiências culturais, sociais e históricas vividas pela criança, fica evidente que ela não acontece em um momento único, mas que possui uma história (VIGOTSKI, 2005; 2007). Como dar continuidade a essa história com duas perspectivas curriculares distintas para a criança? Quando as propostas pedagógicas não têm um *continuum*?

Continuum deriva do latim *kon 'tinuum* e significa uma extensão, uma duração contínua e homogênea. Como sinônimo de contínuo, podemos conceituar o termo como um processo que se prolonga no tempo sem pausas e divisões (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008). Assim é a aprendizagem da linguagem escrita, assim é qualquer aprendizagem humana.

Bondioli e Mantovani (1998) chamam a atenção para que a continuidade não seja interpretada como seguir uma linha do mais simples ao mais complexo, do mais fácil ao mais difícil (como a PNA sinaliza para a aprendizagem da escrita). Ela requer uma cadeia de integração conceitual das experiências que emergem das necessidades das crianças:

[...] *continuum* experimental, ou seja, prestando atenção às possibilidades intrínsecas a cada experiência, de demonstrar-se passível de ampliação, de generalização, enriquecimento, aprofundamento, criando assim uma cadeia que transforma em percurso aquilo que, de outra forma, aparece como conjunto caótico de ações desconexas (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32).

Portanto, não é só de variadas experiências que as crianças precisam, mas também da continuidade dessas experiências. No caso da linguagem escrita, essa continuidade supõe aprofundamento das experiências com as linguagens, envolve tempo e investigação, envolve sujeitos que estejam sentindo a necessidade daquela aprendizagem para poder apropriar-se. Envolve, sobretudo, sujeitos, e não técnicas.

No *continuum* das experiências com a linguagem escrita, Lavínia foi provocada a seguir pensando sobre as letras que compõem os nomes de seus familiares. Assim, ao longo de pouco mais de dois meses, foi percebendo que: i) pode escrever aquilo que fala e pensa; ii) a escrita alfabética tem estabilidade e regras, como a ordem das letras e os espaços entre elas; e iii) apropriou-se de novas formas de escrita, ampliando seu repertório. Isso pode ser observado na Figura 23.

Figura 23 – Mini-história de uma escrita da Lavínia, de 4 anos e 2 meses.



Escrevi para você 2

- Mãe, depois do V que letra vem? - pergunta Lavínia, na tentativa de escrever meu nome.
- Que letra você acha? - perguntei
- Fáviiiiiaaaa - pensa alguns segundos e indaga - É o I, né?
- Isso mesmo!
- E agora o A, né? Quase as letras do meu nome, né?

Sinalizo que sim com a mão, e ela completa:

- Ixiii! Tem um espaço aqui no V, mas não tem problema, né? É Fávía. E agora muitos corações, porque é muito te amo!"

Lavínia, 4 a e 2m.
31 de maio de 2023.

Fonte: produzido pela autora (2023).

A necessidade de escrever o nome das pessoas da família foi percebida como um impulso para que Lavínia continuasse suas investigações, pois era um tema que estava trazendo

sentido e significado no processo de apropriação da linguagem escrita. Dessa maneira, passamos a pensar juntas sobre o som das letras quando escrevíamos, assim como sobre a sua posição, os espaços entre as palavras, a posição da escrita, enfim, sobre “técnicas” que são necessárias ao processo de alfabetização, mas que foram aprendidas dentro de um contexto de continuidade das investigações e que passaram a ser significadas por Lavínia.

“Escovando” as palavras, percebi que afirmar que a linguagem escrita é um processo de apropriação humana é muito diferente de falar que é construída, adquirida ou absorvida. Dizer que você se apropriou de algo é como dizer que você está tornando isso próprio de si, de sua natureza, de sua ação sobre o mundo (como faz Lavínia quando pensa no espaço que ficou antes da letra V ou quando verbaliza o som de “Fáviiaaaaa” para tentar escrever). Esse fato tem uma natureza política e um valor muito profundo, quando falamos em formação humana das crianças, pois também significa garantir que possam exercer seus direitos sociais ao conseguirem se apropriar de um bem cultural tão importante e complexo como a escrita.

A linguagem escrita é uma apropriação que transcende um tempo cronológico, um tempo estático, um tempo de calendário escolar formado por níveis, séries, anos, etapas. “O tempo não para” quer dizer que o tempo da aprendizagem é um *continuum*, é uma trajetória longa, um processo unificado que independe do calendário escolar, pois é subjetivo, próprio de cada criança. Por isso, o programa “Tempo de Aprender” é uma falácia, uma vez que não há respeito com as crianças e nem com a continuidade da sua trajetória educativa — sequer há respeito com a continuidade das políticas educacionais para a(s) infância(s).

Em vista disso, ponho-me a refletir sobre as propostas pedagógicas que se desenvolvem no interior das escolas de Educação Infantil, e que não propõem continuidade e investigação em profundidade. Muitas vezes, observo o desenvolvimento de atividades isoladas, um cenário educativo marcado pelo produtivismo e pelo ímpeto do “ativismo” (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019b; FREIRE, 2013). Além de realizar ações pontuais e sem sentido para as crianças, tais ações têm como fim colecionar papéis, compor pastas e portfólios, mostrar que a escola produz, como se fosse possível a escola se assemelhar a uma indústria. Esse “ativismo” sem conexões não permite evoluir e significar a aprendizagem. Nesse contexto:

Não há tempo para sentir, contemplar, observar, cheirar, sorrir, chorar, amar, imaginar, fantasiar, criar, afetar e ser afetado. Desse modo, quando a proposta educativa não considera o repertório da criança com seus conhecimentos, e apenas a coloca em situação de realização de atividades pensadas pelo professor (o adulto), a experiência fica esvaziada e a aprendizagem é limítrofe (LOSS; SOUZA; VARGAS, 2019b, p. 65).

Uma aprendizagem limítrofe da linguagem escrita é aquela que faz as crianças brasileiras não avançarem nos índices de proficiência em leitura e escrita, apontados como baixos pela PNA e pelas avaliações externas (MEC, 2022). Uma aprendizagem limítrofe é aquela que impede as crianças de se apropriarem da escrita como linguagem, como bem cultural, como instrumento de transformação do mundo. Uma aprendizagem limítrofe é aquela gerada quando a linguagem escrita é reduzida ao ensino de um código, a um objeto exterior ao sujeito, a uma língua vazia de sentido. Uma aprendizagem limítrofe é aquela que usa o tempo cronológico para determinar “o tempo de aprender”.

Por essa razão, tenho insistido em inverter a lógica da docência na Educação Infantil e, em vez de pensar nas atividades que vão planejar ou qual produção vão realizar com as crianças, seria pertinente que as professoras começassem a pensar em como vão organizar espaços, tempos e materiais, para que as crianças possam dar continuidade às suas investigações. Na sequência, após uma observação sensível, atenta, crítica e criativa (BRASIL, 2009a) da interação das crianças nos contextos projetados, poderiam voltar a se perguntar: o que as crianças estão manifestando como curiosidade, como necessidade? Como dar continuidade a essas necessidades? Que outros materiais precisam ser inseridos para potencializar as investigações? Assim, quando o planejamento envolve uma organização temporal mais alargada, a aprendizagem corre menos risco de ser limítrofe.

Uma aprendizagem limítrofe também está presente na ausência da garantia de um *continuum* entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Acredito que a falta de continuidade é um dos imperativos que impedem um trabalho mais dialógico e respeitoso com as crianças, sejam elas da Educação Infantil ou do EF, afinal, apesar de serem indissociáveis, as etapas muitas vezes são separadas (KRAMER, 2007).

As DCNEI sinalizam que “[...] devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição” vividos pelas crianças na escola, a fim de “[...] garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança” (BRASIL, 2009, p. 17). Mesmo assim, pouco ainda tem sido feito para projetar isso durante toda a Educação Básica. A partir da mudança do EF para 9 anos, Kramer (2007, p. 20) destaca:

É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.

Porém, ainda hoje — principalmente após a homologação da BNCCEI — seguimos sem conseguir perceber esse diálogo institucional, basta observar a organização curricular das duas etapas dentro do documento. As crianças da Educação Infantil vivem (ou deveriam viver) uma organização curricular que prioriza um trabalho relacional e integrado, em que os eixos norteadores são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009a; 2018). Porém, na BNCC do EF, essa organização passa a ser muito mais disciplinar do que holística, visto que o currículo é constituído por áreas do conhecimento que agrupam (ou não) algumas disciplinas, mas que dão ênfase a Língua Portuguesa e Matemática, que contam com a maior quantidade de páginas e orientações no documento (BRASIL, 2018).

Não é por coincidência que as DCNEI chamam essa passagem de “transição” (BRASIL, 2009a; 2009b), uma vez que de fato se trata de passar de um lugar para outro, de uma proposta curricular para outra, de um lugar de criança para um lugar de aluno. Afinal, como manter a continuidade de um trabalho, quando os documentos curriculares nacionais exigem e normatizam outra proposta? Quando não há diálogo entre as etapas?

Assim, o *continuum* também pode se fazer presente quando uma leitura mais crítica e ética puder ser feita sobre os campos de experiências que organizam o currículo da Educação Infantil, a partir das proposições das BNCCEI⁹¹. Afinal, o trabalho pedagógico pautado na ideia de experiências convoca a continuidade para que possa ser desenvolvido, pois as experiências dizem respeito às crianças, e não aos conteúdos listados dentro das ementas dos campos. Tais experiências precisam de tempo para que possam ser apropriadas, precisam de continuidade, de variedade, de outras provocações para que sejam significadas. Além disso, os campos de experiências deveriam ser concebidos de maneira integrada, em conjunto, sem sobreposições ou destaques, uma vez que o desenvolvimento integral das crianças é objetivo.

Por exemplo, a ementa do campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” pontua que o educador deve organizar experiências com a literatura infantil, a fim de promover o gosto pela leitura e a ampliação do conhecimento de mundo e da imaginação (BRASIL, 2018). Para atingir os objetivos propostos, o trabalho pedagógico com a literatura infantil deve estar presente durante toda a trajetória educativa das crianças na Educação Infantil, e não somente em uma ou poucas atividades, que envolvem a literatura de forma pontual. Ora, se o desejo é ampliar a visão de mundo, a imaginação, o gosto pela leitura, as experiências com

⁹¹ A BNCCEI organiza cinco campos de experiências: i) O eu, o outro e o nós; ii) Corpo, gestos e movimentos; iii) Traços, sons, cores e formas; iv) Escuta, fala, pensamento e imaginação; v) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018).

literatura devem ser constantes e cotidianas. É nesse sentido também que os campos de experiências podem ser pensados como *continuum*, já que é a continuidade dos saberes das crianças, de bebês a crianças pequenas, dando forma às práticas pedagógicas desenvolvidas.

Além disso, pensar na continuidade do trabalho com literatura, ou com a linguagem escrita, ou com a expressão de ideias das crianças não requer somente diálogo entre etapas distintas, mas sobretudo dentro da mesma etapa. Por essa razão, se faz necessário questionar a invisibilidade que a subetapa da creche, em especial os bebês, possui nas formas de pensar o currículo na Educação Infantil. Apesar de a educação de 0 a 3 anos compor a etapa da Educação Infantil, as políticas públicas ainda não destinam a atenção necessária a educação e ao cuidado integral com a creche, do mesmo modo que se tenciona as ações com a pré-escola, algo que, apesar de ser denunciado por décadas nas pesquisas brasileiras, ainda não mudou de cenário. Ora, se a creche compõe a primeira etapa da Educação Básica, quando as políticas públicas vão reconhecer o seu caráter educativo e institucional, para além do assistencialismo?

Assim, o trabalho pedagógico com as crianças da Pré-Escola não pode mais ser igualado ao trabalho de escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa é uma visão que precisa ser superada. Ao tirar o foco das orientações curriculares e colocá-lo na criança, em ambas as etapas, vamos começar a projetar organizações curriculares mais sensíveis e respeitadas, fazendo valer o que orientam as DCNEI quanto à garantia da continuidade do processo educativo:

As instituições de Educação Infantil devem assim: [...] d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2009a, p. 17).

Nesse sentido, observo que precisamos criar um processo mais colaborativo entre essas duas etapas da Educação Básica, para que as crianças sejam mais respeitadas e para que as experiências vividas com a linguagem escrita tenham continuidade dentro da perspectiva das DCNEI. Em essência, é preciso que as crianças não se prendam a regras abstratas da gramática e da composição e decomposição de palavras e frases, mas que compreendam a funcionalidade do que é ler e escrever em contexto significativos. É preciso que se descubram sujeitos do seu processo de aprendizagem. É preciso que aprendam a ter o que dizer e o que fazer no mundo.

É preciso que deixem de ser “hospedeiras do opressor” (FREIRE, 2014) e atuem em prol da constituição de uma educação democrática.

O “Tempo de Aprender” é o tempo da infância, é o tempo de aprender com as crianças, em diálogo, em colaboração. Estando com as crianças, é possível encontrar outras formas de ver o mundo, perceber o *continuum* das aprendizagens e propor mudanças. É possível, pelo menos, estranhar o óbvio, aquilo que se repete ao longo do tempo, aquilo que engessa o fazer educativo com as crianças. Como salienta Kramer:

Ao considerarmos os paradoxos dos tempos em que vivemos e os valores de solidariedade e generosidade que queremos transmitir, num contexto de intenso e visível individualismo, cinismo, pragmatismo e conformismo, são necessárias condições concretas de trabalho com qualidade e ação coletiva que viabilizem formas de enfrentar os desafios e mudar o futuro (2007, p. 20).

A ação coletiva para a mudança, conforme salienta Kramer (2007), só se faz no diálogo, na conexão com o outro, na relação com as crianças. Isso exige uma perspectiva muito diferente de uma educação que se faz no individualismo, no pragmatismo e no conformismo, como as ações da PNA enfatizam. Isso é o que Kramer (2000, p. 07) chama de “educar contra a barbárie”, uma vez que, ao colocar o presente numa situação crítica, passamos a entender que “[...] o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável”.

Assim, as políticas para a infância que educam contra a barbárie, além de compreenderem os pontos já destacados neste texto, “[...] precisam levar em conta cidadania, cultura, conhecimento e formação, realizando-se como políticas públicas de educação”. Uma política pública de educação é aquela que se compromete com os projetos de nação traçados pelos princípios da CF de 1988. É aquela que tem no seu horizonte a humanização e o resgate da experiência, “[...] para que crianças e jovens possam ler o mundo, escrever a história, expressar-se, criar, mudar, para que se reconheçam e consolidem relações de identidade e pertencimento” (KRAMER, 2000, p. 11).

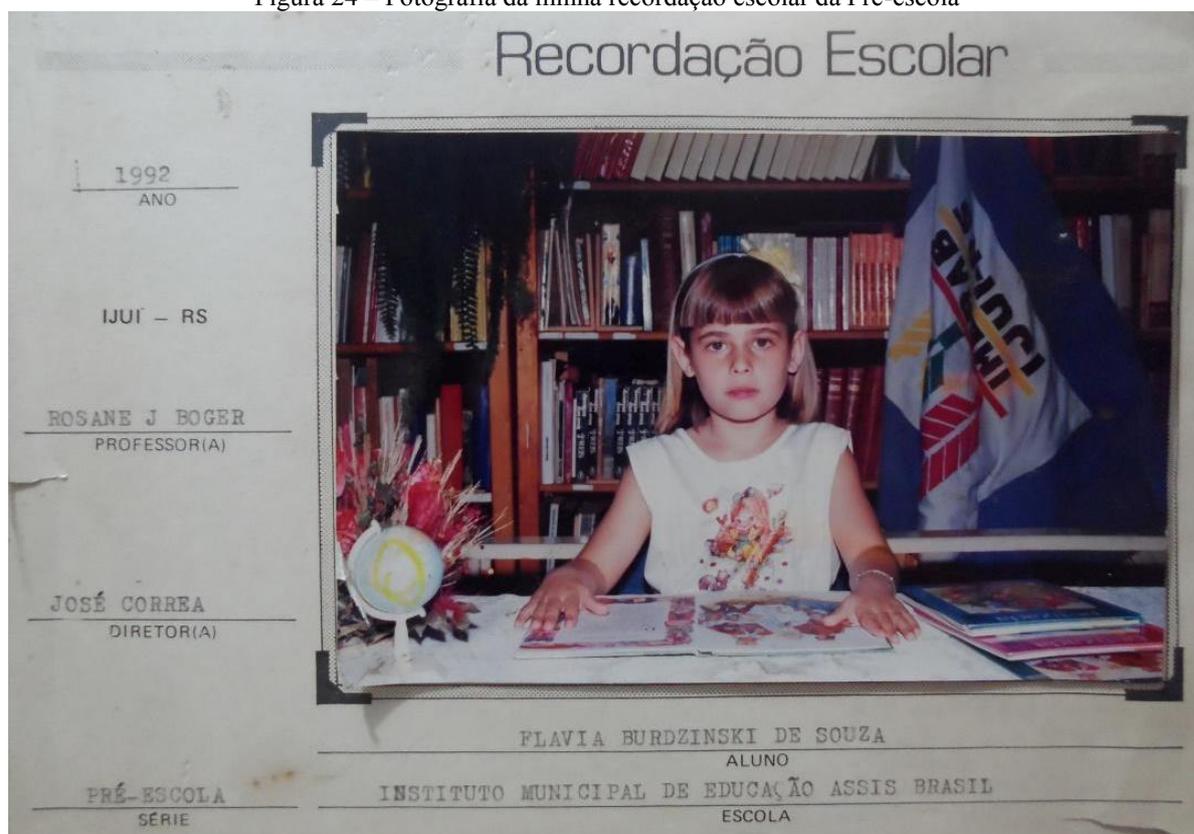
Logo, “correr na direção contrária” da PNA é preciso!

7 POR QUE “EU VEJO O FUTURO REPETIR O PASSADO”? CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Em 1986, quando eu nasci, sei que muita gente já lutava para incluir a Educação Infantil como um direito social na Constituição Federal de 1988, que estava sendo formulada. Vivíamos um momento de redemocratização no Brasil, e essa luta foi alcançada, apesar de os discursos do progresso, da globalização e do neoliberalismo já circularem no país.

Na mesma época, Cazusa e Brandão compuseram a música “O tempo não para”. Eles sequer poderiam imaginar que em 2023, ou seja, 35 anos depois, eu veria o mesmo “futuro repetindo o passado” e precisaria das suas denúncias na composição desta Tese. Hoje, não só corro “na direção contrária” para tentar denunciar as barbáries investidas na educação das crianças a partir da proposta da PNA, como também vejo minha história ao contrário, sendo contada pelas políticas públicas da infância.

Figura 24 – Fotografia da minha recordação escolar da Pré-escola



Fonte: Arquivo pessoal da autora (1992).

Em 1992, ano em que a fotografia mostrada na Figura 24 foi tirada, eu tinha seis anos de idade e estava matriculada na “série” Pré-Escola. Lembro até hoje que todo mundo chamava

minha turma de “pré da alfabetização”, e eu já sabia o motivo. Sabia que ali era lugar de aprender coisas para se preparar para o futuro. E como eu sabia disso? Há saberes que nem precisam ser ensinados, aprendemos pelo comportamento dos outros, pela observação, pelas narrativas culturais. Nessa época, fazíamos o que a professora e os pais pediam sem questionar, sem poder opinar, sem poder participar. Hoje tenho consciência de que isso acontecia em virtude de um caráter autoritário e adultocêntrico no modo de fazer educação para as crianças, o que permanece vivo com boa parte dos princípios conservadores.

Nesse dia da fotografia, lembro de a professora conversar comigo, brava, porque havíamos brincado no parquinho de areia, e eu havia “extrapolado” e sujado minha roupa. Como boa parte das crianças fazem, sempre que precisava limpar as mãos, recorria à barra da blusa, que precisou ser dobrada para não aparecer na foto. O fato é que fiquei constrangida e com medo de também desapontar minha mãe pela “sujeira” que iria aparecer, então acabei nem sorrindo, como era de costume.

Observem que, embaixo do meu nome, está escrito “aluno”, por isso não é de se estranhar o comportamento que me era exigido na escola. Hoje, apesar de a palavra “aluno” não ser mais usada nos documentos e nas normativas da Educação Infantil, ela ainda ronda o universo da escrita, não só da escola, mas em toda a sociedade, quando na verdade deveríamos repensar seu uso ao fazer referência às crianças. Aliás, você já refletiu que faz toda diferença a escolha e o uso de uma palavra? É preciso “escovar” (BARROS, 2018) os conceitos e repensar os contextos de uso das palavras, afastando-os não só do vocabulário, mas da materialização na vida do que elas carregam como significado. Essa foi, sem dúvida, uma das grandes aprendizagens sobre as quais tomei consciência na escrita desta Tese, afinal, é pela linguagem e na linguagem que nos constituímos como humanos.

Também me recordo que, em 1991, minha mãe já tinha me levado até a escola para conversar com o diretor e pedir minha matrícula para aquele ano. Porém, ouvimos dele que só poderia ingressar na escola depois de completar 6 anos, porque, para a 1ª série, precisaria ter 7 anos completos, e eu fazia aniversário em julho. Lembro do desgosto de voltar para casa sem a vaga. Hoje, essa frustração não precisa mais ser sentida pelas crianças, pois seu direito já é garantido em Lei desde o ano de 2013 e precisa ser cumprido pelo Estado.

Esse episódio também me fez pensar na razão que levou minha mãe a não procurar uma escola antes dessa época. Desde pequena eu via as minhas tias, vizinhas, amigas da minha mãe, deixando seus empregos para cuidar dos filhos que nasciam, pois culturalmente a escola era lugar somente de crianças “grandes”. Esse fato é ainda atual, uma vez que a luta por políticas públicas educacionais para as crianças de 0 a 3 anos continua na agenda dos movimentos

sociais, dos órgãos públicos, das pesquisas universitárias e de todas as instituições que zelam pelos bebês e crianças.

Quando comecei a frequentar a Pré-Escola, não tínhamos nenhuma Lei no Brasil que regulamentasse a Educação Infantil como parte do sistema de ensino, como primeira etapa da Educação Básica. Isso só ocorreu em 1996, com a LDBEN, quando eu já cursava a 4ª série do 1º grau, hoje chamado de Ensino Fundamental. Estudando o percurso histórico da Educação Infantil, sei que, nessa época, os debates sobre a etapa já tinham um viés mais crítico. Porém, pergunto-me o que justifica o fato de que, até hoje, chamamos uma subetapa de “Pré-Escola”? Como poderíamos nomear diferente a educação das crianças de quatro e cinco anos de idade?

De modo geral, a LDBEN representa um marco para o processo educativo das crianças, uma vez que o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica passou a exigir que ela recebesse atenção governamental, financeira, pedagógica e social, assim como as demais etapas da educação. Pertencer à esfera de um Ministério da Educação é muito diferente de ficar à mercê de ações da assistência social, dos Direitos Humanos, da saúde ou até mesmo de um Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos”, como presenciamos de 2019 a 2022. Fazer parte da pasta da educação representa a construção de um forte diálogo com as políticas públicas educacionais, que traçam uma perspectiva democrática de formação cidadã para o povo brasileiro.

Escrevendo esta Tese, passei muitos meses olhando para essa recordação escolar, no meu escritório, e pensando: o que essa Flávia da Pré-Escola diria da Flávia de hoje? A resposta, ao certo, não sei. O que sei é que nossa história, nosso contexto social de vida nos atravessa e nos constitui. Não basta esforço pessoal e desejo individual, como o discurso meritocrático traz para dentro da educação. É preciso compreender o que diz a CF: a educação é dever do Estado, uma responsabilidade compartilhada entre família e sociedade. Lutar pelo acesso à educação como um dos direitos sociais é papel de todos nós. Isso me impulsiona a continuar na luta pela educação pública.

Apesar de às vezes se mostrar falha, principalmente pela falta de investimento e reconhecimento, a escola sempre será uma importante instituição de defesa e de proteção dos direitos sociais das crianças. Não é à toa que o lugar social da minha infância, do qual mais recordo, é a escola da recordação escolar: o Instituto Municipal de Educação Assis Brasil, o IMEAB. Localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Ijuí, essa escola ficava ao lado da minha casa. Eu podia vê-la do portão: era só subir um morro de terra e atravessar a cerca, que lá estava eu. Que privilégio! Hoje sei que há crianças no nosso país que não podem nem ver a escola, nem frequentá-la.

Estudei nessa escola até 1998 e ainda posso sentir o cheiro dos livros da biblioteca, das imensas “Barsas” que usava para realizar os trabalhos de pesquisa, dos teatros com a professora Eva e o grupo da escola, da banda marcial do professor Jorginho, das aulas da professora Andréia que me levaram a ler e escrever, do pátio e do parquinho, do cheiro de polenta vindo do refeitório. Nessas boas lembranças da escola, de uma atmosfera saudável da infância, encontro um dos motivos que me levaram a gostar e a acreditar tanto no espaço escolar, na educação pública e na formação humana, principalmente na Pedagogia.

Em 1999, quando a primeira versão das DCNEI foi publicada, eu já estava na 8ª série, terminando o Ensino Fundamental. Nessa época, eu mudei de cidade e fui morar em Santo Ângelo/RS. Em 2000, no Ensino Médio, decidi fazer o curso Normal. Nas primeiras experiências docentes, fui me identificando com esse ambiente de interações, de descobertas, de diálogo e de vida da escola. As professoras do curso já iam nos alertando que a educação tinha mudado e que precisávamos mudar.

Lembro que, mesmo lendo os cadernos do RCNEI (que tentavam traduzir outro currículo para a etapa) e discutindo as mudanças que estavam acontecendo, ainda planejávamos o tempo das aulas quase que exclusivamente tendo por base as atividades em folhas A4. Investíamos nosso tempo e dinheiro em álcool, matriz e folhas. Colecionávamos planos de aula, que eram vendidos prontos. A escola assinava a coleção de cadernos “O dia a dia do professor”, que era composta de atividades para fazer em todas as datas comemorativas. Éramos fãs das revistas da Nova Escola e de suas dicas. Naquele momento, a teoria não alcançava a minha prática ainda: eu gostava de colecionar receitas sobre “o que fazer”, como as ações da PNA enfatizam.

Em 2004, ingressei no curso “Normal Superior – Educação Infantil”, porque sempre achei que minha identificação maior era com as crianças pequenas. Em 2006, veio a publicação da Resolução CNE/CP nº 1⁹², e nosso curso mudou o currículo — e também o nome: Pedagogia. Agora era preciso estudar sobre uma variedade muito grande de ênfases dadas ao curso: Gestão escolar, Anos Iniciais, Educação Infantil, Curso Normal, espaços não escolares, etc. Até hoje me pergunto: que formação genérica é essa oferecida no curso, que quer preparar para tudo e mal prepara para quase nada? Hoje me vejo nesse dilema, sendo professora do curso que me formou e que ainda não conseguiu construir um currículo mais crítico, pois vive em um território de disputas.

⁹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

Durante a graduação, comecei a estudar sobre infância, arte contemporânea, interacionismo, construtivismo, brincadeiras, projetos e até sobre a Pedagogia italiana. Nesse tempo, fui apresentada às leituras de Maria Carmem Barbosa, Maria da Graça Horn, Gabriel Junqueira Filho, Gladis Kaercher, Sonia Kramer, Sandra Richter, Patricia Corsino, Magda Soares, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Vigotski, Piaget, Montessori, Freinet, Malaguzzi, Tonucci. Percebendo as mudanças no currículo, comecei a estranhar as atividades em folha. Fomos orientadas a parar de fazer cópias e usar propostas prontas. Fomos orientadas a criar planejamento a partir de projetos, com temas que surgiam das crianças, principalmente depois que uma das nossas professoras conheceu a proposta de Reggio Emilia, na Itália.

Em 2005, iniciei as minhas primeiras experiências como professora, na Escola de Educação do SESC – Sesquinho. O nome do cargo que eu ocupava era “Auxiliar de cultura e lazer”: hoje percebo que isso estava muito ligado ao fato de as políticas públicas de Educação Infantil estarem ainda em processo de organização e carregarem consigo essas marcas do assistencialismo e de uma educação compensatória (KRAMER, 1982; 2006; ABRAMOVAY; KRAMER, 1984; HÖFLING, 2001). Apesar de a LDBEN, desde 1996, já ter sinalizado, no Art. 62, a orientação de que a formação docente para a atuação na Educação Básica deveria ser feita em nível superior, até hoje é permitido que o curso Normal em nível médio seja aceito como formação mínima para a Educação Infantil e os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental (quando a Lei é cumprida, porque ainda há lugares que admitem profissionais sem formação específica).

Percebo que essa ressalva na LDBEN não é resultado somente do limitado acesso ao Ensino Superior no nosso país, mas, principalmente, da desigualdade social que nos assola enquanto nação, assim como do não cumprimento do dever do Estado na garantia dos princípios humanos fundamentais para o exercício da cidadania e da dignidade humana, e da ideia assistencial carregada ainda pela Educação Infantil. Como avançar enquanto nação nessa luta para garantir que a educação das crianças seja desenvolvida com profissionais formados, em nível superior, dentro dos princípios éticos, estéticos e políticos?

Pela proposta pedagógica do SESC, éramos instigadas a fazer diferente, a mudar a rota. A minha sala tinha espaços diversos para brincadeiras, que chamávamos de “cantos temáticos”: literatura, jogos, ateliê de artes plásticas, espaço de investigação do projeto, etc. Falávamos que o objetivo era desenvolver as múltiplas linguagens infantis, mas a intencionalidade educativa do processo era limitada: havia muitas mesas e cadeiras ocupando o espaço para poder controlar, reprimir, preparar as crianças e criar a atmosfera da sala de aula. Apesar de reconhecer que as crianças tinham mais de cem linguagens, nessa época eu ainda achava que

elas estavam aprendendo somente enquanto eu estava ensinando. É o que mostra o registro de 2007 da Figura 25.

Figura 25 – Fotografia de uma das minhas “aulas” na Educação Infantil



Fonte: arquivo pessoal da autora (2007).

Durante o desenvolvimento de um projeto sobre remédios, estávamos brincando de manipular um creme para os pés, a fim de presentear as mães das crianças da turma. A ideia surgiu depois de visitar uma farmácia de manipulação e conhecer mais sobre a profissão de farmacêutico. Durante muito tempo, eu usei essa fotografia em formações iniciais e continuadas para exemplificar o trabalho com projetos na Educação Infantil e dizer: “olha que bonita ação das crianças”, “vejam as crianças brincando de manipulação”, “as crianças são protagonistas nesse projeto”. Hoje eu olho para a imagem e vejo que, na verdade, quem estava fazendo era eu, quem estava manipulando era eu: o protagonismo não estava com as crianças. Afinal, eu estava “dando aula”. Passei então a usar essa fotografia para questionar as professoras e as acadêmicas de Pedagogia: quem realmente é o centro do planejamento na Educação Infantil?

Em 2008, no meu último ano de Pedagogia, começamos a ler sobre a reforma do Ensino Fundamental para 9 anos. Lembro que alguns professores diziam: “tiraram um ano da Educação Infantil pra quê?” Outros sinalizavam: “Que bom que vão começar com o processo de alfabetização mais cedo, prepara antes”. O que não entendemos direito era se o último ano de

Pré-Escola viria a ser a 1ª série ou se a 1ª série começaria mais cedo. Foi tudo muito apressado. Tão apressado que, no ano seguinte, eu estava atuando no 1º ano do Ensino Fundamental e sendo bombardeada de perguntas das famílias. Eu não sabia ao certo o que responder, mas tinha aprendido a pesquisar, e foi então que decidi ingressar no curso de Mestrado, em 2010.

No Mestrado, comecei a pensar sobre a linguagem escrita dentro de uma abordagem histórico-cultural. Nesse momento, percebi que a quantidade exagerada de coisas que pedia para as crianças escrever na escola constituía um puro exercício de “desenhar letras” (VIGOTSKI, 2005). Então, comecei a pensar no sentido do que fazia com as crianças: foi quando parei de “escrever por escrever” e passei a escrever somente o que tinha sentido e significado para elas.

Além de me impulsionar à pesquisa, o Mestrado me impulsionou ao Ensino Superior. Ser “professora de professoras” foi um lugar que conquistei com a finalização do curso, em 2012, e com o qual jamais pensei que fosse me identificar tanto. No Ensino Superior, atuando na formação para a docência, encontrei meu lugar. Assim, ao final do ano de 2016, obtive a aprovação em 1º lugar no Concurso Público para Professora do magistério superior, da Universidade da Fronteira Sul (UFFS), na vaga denominada como “Processos Pedagógicos na Educação Infantil e orientação de estágio”. Desde então, venho aprofundando o processo de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Infantil.

Nesse universo do Ensino Superior, tenho hoje a oportunidade de acompanhar a execução das políticas de nosso país e me vejo, mais do que nunca, como sujeito militante da história desse campo. Nesse papel, posso compreender as ações governamentais, partindo de dentro de grupos de pesquisa, os eventos científicos e as associações, assim como as discussões que envolvem a educação das crianças no Brasil. Minha Tese, apesar de estar situada na linha de políticas educacionais, é também sobre currículo, infâncias, formação de professoras, Pedagogia e história da educação — afinal, ela tem muito de um futuro que “repetiu o passado”.

Inicialmente, meu desejo nesta pesquisa era investigar a relação entre a PNA e a BNCCEI. No entanto, com o avanço dos estudos sobre neoliberalismo, mercantilização da educação, meritocracia, entre outros temas no curso de Doutorado, percebi que, apesar de as 18 páginas da etapa da Educação Infantil da BNCC terem uma redação muito diferente do resto da Base, ela ainda está circunscrita por um documento maior, que uniformiza, padroniza, reprime e, de certo modo, anula as crianças.

Desse modo, resolvi direcionar meus estudos à PNA e aos seus propósitos para a Educação Infantil brasileira, usando como base as concepções traçadas pelas DCNEI e sua revisão, dada pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a, 2009b). No início da

pesquisa, acreditei que estaria fazendo um estudo comparativo entre a PNA e as DCNEI. Porém, aos poucos fui tomando consciência de que não há como comparar esses dois documentos: a PNA tem natureza autoritária, individualista, compensatória, colonizadora, reducionista, tecnicista, enfim, acrítica. Ela contraria as DCNEI, que, por constituírem uma política pública democrática, são um documento normativo de grande importância para a primeira etapa da Educação Básica. Assim sendo, não há comparações, mas sim dissonâncias entre esses documentos.

Outro motivo que impulsionou esta pesquisa foi que, apesar de estar acompanhando as discussões sobre a PNA em nível nacional, não encontrava muitos indícios de trabalhos que estudassem a relação dela com a Educação Infantil. Esse fato pôde ser confirmado quando realizei um levantamento das produções da área: até o final de 2022, havia apenas dois trabalhos que investigavam as relações da PNA com a Educação Infantil, uma dissertação de Mestrado, encontrada na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações, e um artigo científico, encontrado na base de dados SciELO. Porém, nenhum deles tinha o viés epistemológico desta pesquisa.

A partir das proposições apresentadas por este trabalho, ficou evidente o descompasso entre o que vinha sendo construído como natureza e perspectiva identitária de políticas públicas para a Educação Infantil e o que a PNA passou a propor para essa etapa. As DCNEI (BRASIL, 2009a), ao afirmar que a criança, sujeito histórico e de direitos, é o centro do planejamento curricular, passaram a exigir novas formas de organizar o processo educativo, de modo que os saberes e o contexto cultural das crianças venham a ser reconhecidos. Todavia, ao observar as ações que foram desenvolvidas a partir da PNA, como os Programas “Conta pra Mim”, “Tempo de Aprender” e “Programa Nacional do Livro Didático”, evidencia-se um silenciamento das crianças e de seus modos de viver a infância, bem como o apagamento das pesquisas sobre a Educação Infantil que já vinham sendo desenvolvidas no país.

Nesse sentido, entendo que este trabalho colaborou para ampliar o debate da “desobediência civil” (MORTATTI, 2019b) e trazer outras evidências científicas, as quais afirmam o lugar da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, de organização curricular específica, que tem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as ações de educar e cuidar das crianças como indissociáveis (BRASIL, 2009a, 2009b, 2018).

A professora Maria do Rosário Mortatti (2021) relembrou, em uma mesa de debate sobre as políticas públicas de alfabetização, durante a realização do V CONBALF, que o termo “políticas públicas” — uma expressão recente no Brasil — exige do Poder Público a tomada de decisões a partir de necessidades da sociedade e de problemas comuns, de maneira democrática.

Esse conceito fez sentido mesmo em momentos tumultuados de elaboração de políticas educacionais no país, como foi o caso da BNCC, que, apesar das controvérsias, resultou de um contexto democrático, já que houve um debate nacional. E a PNA? Que debate social teve? Que profissionais foram convidados a compor seus painéis e materiais? Que desejos passa a concretizar ao retomar princípios de um relatório que já havia sido ignorado pela história?

Uma política pública busca alinhar e regular as demandas de uma sociedade, no sentido de pensar em conjunto aquilo que melhor possa representar ações do Poder Público para enfrentar os problemas comuns da sociedade (AZEVEDO, 2004; HÖFLING, 2001; PERONI, 2018). No caso das políticas públicas de alfabetização, as avaliações externas são claras: os “problemas” se encontram no modo como crianças, adolescentes, adultos e idosos fazem — ou melhor, não fazem — uso da leitura e da escrita. O “problema” está na interpretação, na compreensão, na “leitura de mundo” (FREIRE; MACEDO, 2011), no acesso aos bens culturais, na falta de entendimento sobre o que é ter um Estado democrático e de direitos que garanta mais oportunidades à sua população, que garanta justiça social.

Entretanto, na contramão desses indícios, está a maioria das ações da PNA, que investem esforços com as técnicas, com as habilidades necessárias para “desenhar letras”, e não para entender o verdadeiro sentido da linguagem escrita (FRADE, 2019; 2020; FREIRE; MACEDO, 2011; KRAMER; ABRAMOVAY, 1985; VIGOTSKI, 2007). Por isso, os treinos enfadonhos para decorar sons das letras, as repetições de exercícios, os textos irreais para trabalhar com consciência fonológica e fonêmica, entre outras situações exemplificadas pelos materiais dos cursos do programa “Tempo de Aprender”, são organizados como exemplos do que fazer para ensinar as crianças. A quem interessa formar sujeitos que não pensam e que somente reproduzem? Que não ampliam sua visão de mundo e que não se reconheçam, como diria Freire (2011), “hospedeiros do opressor”?

Para compreender essas perguntas, os estudos da trajetória histórica das políticas públicas educacionais da Educação Infantil e dos conceitos de neoliberalismo e neoconservadorismo foram essenciais. Ao aprofundar a pesquisa sobre esses temas, passei a perceber a força política (e a política partidária) que esteve presente em cada momento histórico do país, até que a PNA voltasse a “repetir o passado” com suas ações e seus programas advindos de um grupo político com ligações partidárias de extrema-direita.

A extrema-direita bolsonarista conseguiu exaltar um conservadorismo moralista e criminoso, o neoconservadorismo, que passou a reforçar modos individualistas, homogêneos, competitivos, “inovadores” e eficazes de ser, um encontro perfeito com a barbárie contemporânea que anula, silencia e deforma as crianças (KRAMER, 2000). Aliás, não só as

crianças são silenciadas e deformadas, mas nós, como humanos, passamos a naturalizar as ações de violência, a corrupção, o discurso de ódio de quem governa, a falácia da ação individualizadora sobre o mundo. Por isso, a reflexão crítica levantada por esta Tese foi essencial para tomar consciência de que as políticas públicas no nosso país não são abstratas ou “espirituosas”, mas sobretudo representam a materialização das relações de poder e dos modos específicos de governar, que cada vez mais se encontram com os ideais modernistas globais, de um progresso linear, objetivo, homogêneo, dominador e universal (BALL; MEGUIRE; BRAUN, 2016; BALL, 2020; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019; DARDOT; LAVAL, 2016; FREIRE, 1989; 2013; 2014; SOUZA, 2023).

O alinhamento da extrema-direita brasileira com a extrema-direita global mostra sua faceta quando as evidências científicas da ciência cognitiva, usadas como basilares na PNA, advêm dos achados mais robustos das pesquisas estrangeiras desenvolvidas por países norteamericanos e europeus. A ciência dos países majoritários e colonizadores (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2019) se revela na adoção de modelos-padrão para uma educação-padrão, que quer formar sujeitos-padrão: padronizados para consumir, obedecer, fazer sem pensar, escrever sem entender, ler sem ampliar a visão de mundo. Por isso, ao negar a ideologia de pedagogias compensatórias, preparatórias, tecnicistas e mecânicas para a alfabetização das crianças, desejei mostrar como uma política pública de alfabetização pode, ao mesmo tempo, propor um modelo pedagógico e um modelo político de formação humana alinhada aos moldes neoliberais e neoconservadores.

Pensar no processo de alfabetização no Brasil não pode ter somente relação com temas linguísticos, pedagógicos ou metodológicos, como a PNA salienta em seus documentos. A alfabetização é, acima de tudo, um ato político, a garantia de um direito humano. Em vista disso, é importante salientar que a PNA, dentro de suas normativas e programas, em nenhum momento considera a situação social e econômica que leva nosso país a ter tantos analfabetos ou analfabetos funcionais, tampouco se preocupa com as condições de oferta e qualidade da primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Ela apenas insere as crianças da Pré-Escola em ações de cunho compensatório, acelerando e antecipando o ensino de habilidades julgadas essenciais para que a alfabetização aconteça.

As crianças na PNA, como em toda política de caráter adultocêntrico e que educa para a barbárie (KRAMER, 2000), são silenciadas, anuladas, dominadas, colonizadas, privadas culturalmente, pois o caráter autoritário de fazer educação para as crianças entra em cena. Fazer educação para as crianças é diferente de fazer educação *com* as crianças. O sentido de “*com*” exige encontro, interação, diálogo, disponibilidade de escuta, respeito, ética; enfim, exige que

se construa um espírito democrático *com* as crianças. Posto isso, romper com os modelos escolares colonizadores, conservadores e autoritários que ainda se impõem sobre a Educação Infantil, na função de controlar, preparar e modelar as crianças para o Ensino Fundamental, é um desafio histórico que reaparece na PNA, disfarçado de um “museu de grandes novidades”.

Ao contrário de um currículo (im)posto e formatado, as DCNEI sinalizam que o currículo da Educação Infantil será construído na articulação dos saberes das crianças com os saberes que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade, mediados pelas relações cotidianas (BRASIL, 2009a, 2009b). Afirmar que a criança vem em primeiro plano, na organização curricular da primeira etapa da Educação Básica, já é uma forma de romper com as dominações e relações adultocêntricas, uma vez que demanda do adulto agir com ética para que esse preceito seja respeitado. Permitir que os indícios, as pistas, os saberes das crianças sejam escutados e colocados em diálogo com as orientações curriculares da Educação Infantil é oportunizar que, de modo dialógico, possam ser construídas outras Pedagogias, preocupadas com as experiências individuais e coletivas do grupo, com os problemas e as necessidades da comunidade, com educar e cuidar o outro, longe dos processos de dominação e colonização (BRASIL, 2009a; FARIA, SANTIAGO, 2015; SOUZA, 2023).

Portanto, a crítica teórica à natureza da proposta da PNA para a Educação Infantil, que constitui o objetivo desta Tese, não está em ter incluído a etapa da Educação Infantil em uma política educacional (de governo) de alfabetização, mas sim no modo como as concepções de criança, Educação Infantil e linguagem escrita foram disseminadas pela política. Ela traz indícios de um passado que ainda não foi superado, pois as correntes (neo)liberais e (neo)conservadoras continuam presentes no modo opressor e autoritário de fazer educação para as crianças (FREIRE, 2011, 2013).

Posto isso, defendo o que as DCNEI sinalizam desde 2009: a linguagem verbal (oral e escrita) é um bem cultural a cujo acesso as crianças têm direito na escola. Negar esse direito também é impor modos opressores de fazer educação, pois estamos impedindo que as crianças ampliem suas relações culturais. Portanto, a crítica sobre a natureza da PNA está no modo de conceber a Educação Infantil (preparatória e compensatória), no modo de fazer Pedagogia para as crianças (no individualismo e no tecnicismo), no modo de conceber o conhecimento (transmissão) e nas estratégias repetitivas e mecânicas de ensino (behaviorismo) que foram usadas na implementação das evidências científicas de um único método: o fônico. Nenhuma dessas concepções faz diálogo com a natureza democrática das normativas atuais da Educação Infantil, principalmente as DCNEI.

A PNA não tem como objetivo ensinar a escrita como linguagem, como uma atividade cultural complexa, como modo de expressão de ideias, sentimentos, pensamentos ou imaginação, como modo de se fazer presente como sujeito, como ação cidadã. Para a política, a escrita é uma habilidade técnica de codificação do escrito, e a alfabetização é o ensino dessa habilidade (BRASIL, 2019a; 2019b; MEC, 2022). A escrita concebida como um código alfabético se prende a um ensino tecnicista, que parte do mais simples para o mais complexo, de modo a construir, coligar, compilar letras aos seus sons e reproduzi-los. Isso é o que Vigotski (2007) vem denunciando desde a década de 1930 como o ensino do “desenho de letras”, ou seja, como um puro exercício de escrever, como o exercício de habilidades mecânicas, desconexas e abstratas. Então, como se apropriar de algo que não toca o sujeito? Que não lhe dá sentido? Que é tão abstrato ao ponto de ele nem saber usar?

A aprendizagem da linguagem escrita constitui um longo e complexo percurso na vida das crianças. Por isso, ela vai além da projeção de um tempo cronológico, já que é impossível medir quanto tempo levará um ser humano para se apropriar da escrita, para compreender seus usos e suas funções. Pensando nessa aprendizagem como um *continuum*, a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental precisa ser pautada pela indissociabilidade, pela cooperação e pela continuidade dos percursos de investigação e aprendizagem das crianças. Uma relação mais solidária e comprometida com os modos próprios de aprender na infância é o que ainda precisamos traçar não só em documentos curriculares, mas sobretudo na vida cotidiana das escolas.

Nesse contexto, os Capítulos 5 e 6 da Tese tentaram evidenciar que a PNA não sinaliza o respeito à principal política educacional que normatiza a Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, assim como sua revisão, dada pelo Parecer CNE/CEB nº20/2009. As Diretrizes reforçam que é pela via das interações e da brincadeira que as crianças vão aprender (BRASIL, 2009a) e, sabendo como as crianças aprendem, os contextos das experiências vão se organizar intencionalmente, longe das lógicas fragmentadas, desconexas, mecânicas, individuais e tecnicistas. Nesse sentido, a Educação Infantil não tem a função de preparar a criança para o futuro, para uma ideia remota de tempo; afinal, a ideia de criança como alguém incapaz, frágil, impotente, como um “vir a ser” já é criticada há muitos anos (KOHAN, 2003; KRAMER, 1982; RINALDI, 2012). Como parte do tempo presente, a escrita vai sendo aprendida porque faz sentido para a criança apropriar-se de outros modos de comunicação e de expressão, no aqui e agora.

Organizar uma educação que possibilite a participação política e social das crianças exige, em primeiro lugar, compromisso com as crianças. Esse compromisso é assumido ao

confiar na criança como sujeito de direitos, como sujeito de linguagem, dialógico, potente e capaz. Assim, a disponibilidade de escuta dos adultos precisa estar baseada na premissa de fazer *com*, e não fazer *para* as crianças, posto que, se queremos que o espírito democrático se sobressaia na formação humana, então sensibilidade e ética precisam estar presentes contra um discurso autoritário que ainda se impõe sobre as crianças (FREIRE, 2013).

Como salientado nos Capítulos 2, 5 e 6, o conceito de currículo da Educação Infantil reforça essa perspectiva democrática, pois propõe que se articulem os saberes das crianças com o que faz parte do patrimônio cultural da humanidade. No trabalho com a linguagem escrita, isso supõe partir do que as crianças conhecem, do que faz sentido para a sua realidade cultural, das suas formas próprias de expressão (que foram apresentadas na “pré-história” da linguagem escrita), para assim projetar como esse universo de simbolismos pode se tornar uma necessidade para a ação no mundo.

A ausência da necessidade, a ausência de ter o que dizer, impede que a linguagem escrita, como signo humano, possa fazer sua função social. Nesse vazio, as funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil ficam limitadas. Isso se dá porque, apesar de os conteúdos das políticas conseguirem traduzir a perspectiva de uma educação voltada à construção de uma sociedade mais livre, justa, solidária, com base em “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009b, p. 19-20), ainda é possível observar um descompasso grande entre aquilo que é sinalizado como ideal nas políticas democráticas e aquilo que acontece de fato na realidade da vida cotidiana nas escolas (ROSEMBERG, 2014).

Esse achado da pesquisa reforça que não se trata de meras divergências teóricas ou paradigmáticas na inserção da Educação Infantil em uma política de governo neoconservadora e neoliberal, mas sim de uma imposição obscurantista e retrocessiva (MORTATTI, 2019b) dos direitos já conquistados pelas crianças e pela Educação Infantil ao longo da história. Esse é o motivo de afirmar que “eu vejo o futuro repetir o passado”. Como sujeito da história, acompanhei e acompanho as mudanças sociais nas políticas públicas para a Educação Infantil, que tentam reparar as violências sofridas pelas crianças ao longo do tempo de escolarização como um direito.

Nomear a primeira etapa da Educação Básica, responsável pelo desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, como *Educação* Infantil é bem diferente de nomeá-la como *ensino* infantil. Aliás, durante o governo de extrema-direita (2019–2022), muitos Ministros de

Educação, Secretários, Coordenadores e políticos envolvidos com os assuntos da Sealf mencionaram em entrevistas, comunicados, reportagens que estavam preocupados com o “ensino infantil”. Isso demonstra um conhecimento muito abstrato e distante do que já conquistamos em termos de políticas e pesquisas no Brasil e se alinha aos achados das evidências científicas de uma ciência mundial que quer homogeneizar, padronizar, colonizar e anular as crianças, preocupando-se com um único aspecto do seu desenvolvimento: o intelectual.

Aliás, não é só com o desenvolvimento intelectual das crianças que as últimas políticas têm debruçado seus esforços, mas sobretudo com as crianças da faixa etária da pré-escola, de 4 e 5 anos. Não há como deixar de pensar na invisibilidade que a creche teve dentro da PNA, e que ainda tem nas demais políticas educacionais. As ações para os bebês se concentraram no programa “Conta pra Mim”, destinado as famílias brasileiras, em prol de um trabalho com “literacia familiar”, que se quer conseguiu atender as famílias em vulnerabilidade socioeconômica como era prioridade, pois as ações de maior investimento estiveram nas divulgações *online* do programa, com gastos em torno de R\$ 3.604.896,69 (MEC, 2022). Claro que, pelo limite desta Tese, não foi possível se debruçar com a investigação dessa invisibilidade, mas talvez pesquisas futuras possam reavivar essa discussão em prol da garantia dos direitos dos bebês dentro das políticas públicas educacionais.

O trecho do poema que abriu esta Tese: O homem da orelha verde, de Gianni Rodari, sinaliza que atuar *com* as crianças na Educação Infantil é cultivar orelhas verdes, ou seja, uma ação que exige escuta sensível, genuína, ética e respeitosa, um processo educativo que vai sendo projetado pela via democrática, pela via da participação. Pois se não compreendo a criança e seus direitos, seus modos próprios de aprender e produzir cultura, como fazer educação *com* ela?

Ao denunciar um passado que se repete, objetivo que possamos ampliar os enredos, as propostas pedagógicas e o modo de fazer educação *com* as crianças. Nos anos 1980, poderíamos usar o trocadilho da necessidade de “trocar/virar o disco” hoje poderíamos dizer que é necessário “trocar a *playlist*”. Então, mudando o repertório no sentido de findar a escrita desta Tese, escolho outro trecho musical, de autoria do cantor Belchior: a canção “Como nossos pais”.

Produzida na época da Ditadura Militar, em 1976, essa música é um clássico interpretado por Elis Regina. Naquele momento, ela tinha um objetivo semelhante ao da canção de Cazusa e Brandão que me acompanhou durante todos os capítulos da Tese: denunciar o conservadorismo que insistia em manter vivo, de geração em geração, um amor compulsório

ao passado e às forças opressoras, que ainda estão presentes no inconsciente de boa parte da sociedade. Por que, apesar de tudo que já foi feito pelas crianças ao longo da história, o “novo” não consegue vir?

*“Você pode até dizer
 Que eu 'tô por fora
 Ou então que eu 'tô inventando
 Mas é você que ama o passado
 E que não vê
 É você que ama o passado
 E que não vê
 Que o novo sempre vem
 Hoje eu sei que quem me deu a ideia
 De uma nova consciência e juventude
 'Tá em casa
 Guardado por deus
 Contando vil metal
 Minha dor é perceber
 Que apesar de termos feito tudo, tudo
 Tudo o que fizemos
 Nós ainda somos os mesmos
 E vivemos
 Ainda somos os mesmos
 E vivemos
 Ainda somos os mesmos
 E vivemos como os nossos pais”*

O “novo sempre vem” é uma boa metáfora para pensar sobre as “novidades”, as “inovações” que se fazem dentro da educação, de tempos em tempos. Nem sempre o novo vai estar alinhado a natureza da identidade da Educação Infantil, que é a garantia dos direitos das crianças. Às vezes, o novo vem disfarçado: ou vestindo uma nova roupagem, ou um novo design, ou até mesmo novas nomenclaturas, mas na verdade, o objetivo se mantém igual: formar sempre “os mesmos”. Por isso, me mantenho atenta as novidades que vieram (e que ainda estão por vir) na área das políticas educacionais da Educação Infantil.

Ao findar este trabalho de Doutorado, posso dizer que eu já não sou mais a mesma, pois “tudo o que fizemos” enquanto sociedade nos últimos anos mostra que esse “amor ao passado” é só um modo (neo)conservador de evitar ver que o “novo” venha para (re)transformar a realidade social. E o “novo”, para mim, são as formas de fazer educação aprendidas *com* as crianças, para que “o futuro não repita o passado”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, KRAMER, Sonia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos Cedes**. São Paulo: Cortez, 1984.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. Apresentação. In. _____ (orgs.). **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela Educação Infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

ALMEIDA, Fabiani Inês de; PIATTI, Célia Beatriz. Política Nacional de Alfabetização (PNA): implicações na formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, MG: UFU, v. 10, n. 2, p. 634-650, mai./ago. 2021. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60179/32278>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ALONSO, Angela. A comunidade moral bolsonarista. In. Vários Autores (orgs.). **Democracia em risco? 22 ensaios sobre o Brasil hoje**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 52-70.

ARAÚJO NETO, Agenor De Miranda; BRANDÃO, Arnaldo Pires. O Tempo Não Para. In: CAZUZA. **O Tempo Não Para**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1988.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade** [online]. Campinas, SP. v. 22, n. 74, dez. 2001, p. 251-283. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100014>>. Acesso em: 18 jan. 2022.

ARELARO, Lisete Regina. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidade e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, n. 92, p. 1.039-1.066, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300015>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35- 51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100003>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. Coleção polêmicas do nosso tempo.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 35, n. 126, p. 539-564, 13 mar. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

_____. **Educação global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa/PR: UEPG, 2016.

BAPTISTA, Mônica Correia. **As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: Problematizações e resistências**. YouTube ANPEd Nacional, 20 de out. de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5MHmZ6pVYa0>>. Acesso em: 22 out. 2021.

_____. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16, edição especial, p. 15-32, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.47249/rba2022585>>. Acesso em: 09 abr. 2023.

BARROCO, Maria Lúcia da S. Direitos humanos, neoconservadorismo e neofascismo no Brasil contemporâneo. **Serviço Social & Sociedade**, n. 143, p. 12–21, jan. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.268>>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BARROS, Manoel de. Arte de infantilizar formigas. In: BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

_____. Escova. In: BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 07 out. 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1994.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jun. 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos 6.º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 16 maio 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm>. Acesso em: 16 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 fev. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 29 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 07 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 nov. 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 17 mar. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. 54 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. Atos do Poder Executivo. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019b. Seção 1-extra, p. 15. Disponível em <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-Decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431>. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC, SEALF, 2019c. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/conta-para-mim-literacia.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2022.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.461, de 15 de agosto de 2019. Nomeia os pesquisadores para compor o painel de especialistas da Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2019d. Seção 1, edição 159, p. 21. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.461-de-15-de-agosto-de-2019-211227178>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.460, de 15 de agosto de 2019. Institui a Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2019e. Seção 1, edição 159, p. 28. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.460-de-15-de-agosto-de-2019-211216061>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2020a. Seção 1, edição 37, p. 69. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2020b. Seção 1, edição 78, p. 181. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>>. Acesso em: 27 fev. 2022.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 06, de 20 de abril de 2021**. Dispõe sobre a implementação das medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender. Brasília, DF, 20 abr. 2021a. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/conteudo-tempo-de-aprender/250-pdde-alfabetizacao>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Relatório Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (RENABE)**. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2021b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe_web.pdf>. Acesso em: 02 de mai. 2022.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 546, de 20 de julho de 2021. Altera a Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2021c. Seção 1, edição 136, p. 335. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-546-de-20-de-julho-de-2021-333272805>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BRIÃO, Eliane Costa. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)**. Orientador: Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira. 2019. 138 f. Dissertação de curso de Mestrado em Educação). Rio Grande/RS: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8374/0000013344.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BUENO, Marcelo. **No chão da escola: Por uma infância que voa**. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In. CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gladis. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BUNZEN Jr, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 25 mar. 2020. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/352>>. Acesso em: 19 mar. 2023.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal; Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo – projetos em disputa. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, p.1-26. mai-ago. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469>> Acesso em: 13 out. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos**. Relatório final. 3. ed (revista). Brasília: Congresso Nacional. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, Coordenação de Publicações, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_>

vieira.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

CAMPOS, Maria Malta. Assistência ao Pré-escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.28, p. 53-60, 1979. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1695>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

_____. A constituinte e a criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.56, p. 57-65, 1986. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1306>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

_____. A Educação Infantil como Direito. **Insumos para o Debate 2** – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. 2010. p.8 -14.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores em Portugal. Alfabetização Baseada Na Ciência (ABC). **Edital 17/2022**. Brasília: SEI/CAPES, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/23032022_Edital_1659939_Edital_17.2022.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. Formação Docente para a Educação Pré-Escolar na Época da Ditadura Militar. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1061-1075, out-dez, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623651546>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CORREA, Bianca. Educação na primeira infância: direito público x capital humano. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORSINO, Patrícia. Apresentação - Movimentos avaliativos na e da Educação Infantil. **Educar em Revista** [online], Curitiba, v. 37, e83539, p. 1-19, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.83539>>. Acesso em: 31 ago. 2022.

CORSINO, Patricia. et.al. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na Educação

Infantil - vol. 5).

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Penso, 2019.

DALBOSCO, Claudio Almir. A filosofia, a escola e o experimentum formativo. In.: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola**: uma questão pública. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, jan-abr. 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24967>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. Anatomia do novo neoliberalismo. **Revista Viento Sur**, Espanha, ano 29, n. 164, p. 28, 2019. Disponível em: <<https://vientosur.info/spip.php?article14984>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SANTIAGO, Flávio. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v.5, n.13, p. 72-85, 2015. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

FAVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p170-184>>. Acesso em: 10 mai. 2023.

FILGUEIRAS, Luiz Antonio Mattos; DRUCK, Maria da Graça. **O Brasil nas trevas (2013-2020)**: do golpe neoliberal ao neofascismo. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In.: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36711-ebook-implementacao-proinfancia-rio-grande-do-sul-perspectivas-politicas-pedag-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil: desafios à consolidação do direito no contexto emergente da nova filantropia. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 133-154, 2018. Disponível em:

<<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/13096>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos? In. CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 25 mar. 2020. Disponível em:

<<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/339>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 33ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. Psicologia de grupo e análise do ego. In. _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, vol. 18, 1976. (Trabalho original publicado em 1921) - p. 91-179.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. Pedagogia e Infância em tempos neoliberais. In. _____ et. al. (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção questões da nossa época v. 61.

_____. **A filosofia explica Bolsonaro**. São Paulo: LeYa, 2019.

GIROUX, Henry A. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In.: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016 (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil - vol. 4).

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedex** [online], v. 21, n. 55, p. 30-41, novembro de 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

KOHAN, Walter Omar. Infância. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.42, p. 54-62, 1982. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550/1549>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, ago. de 2000. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857/16830>>. Acesso em: 12 jan 2023.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade** [online], v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Entrevista concedida pela professora Sônia Kramer. In. SIMÃO, Márcia Buss; KIEHN, Moema Helena K. de Albuquerque. Sessão Entrevista - Entrevista concedida pela professora Sônia Kramer. **Revista Zero a Seis**, v. 10, n. 17, p. 01-12, 15 set. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n17p207>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 103–107, 1985. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1367>>. Acesso em: 19 abr. 2023.

KRAWCZYK, Nora. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. Ponta Grossa, PR: UEPG, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131>>. Acesso em: 16 out. 2021.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 05-18, jul. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 09 jan. 2022.

_____. **Infância e Educação Infantil: Uma Abordagem Histórica**. 7ª ed. Porto

Alegre: Mediação, 2015.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

_____. Diálogo com educadores. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo-RS, v. 28, n. 1, p. 412-419, 16 set. 2021. Tradução Regiano Bregalda. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12804/114116122>>. Acesso em: 16 out. 2021.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia. Aprendizagem e Experiência na Educação Infantil. In: _____. (org.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019a.

LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia. Educação Infantil: aspectos históricos, legais e conceituais. In: _____. (org.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na(s) infância(s). Curitiba: CRV, 2019b.

LOURIVAL, José Martins Filho. Alfabetização como ato político num diálogo com Paulo Freire. In: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé (orgs). **Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento**: 10 anos de história. Curitiba: CRV, 2023.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, Carolyn et al. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MATOS DE SOUZA, Rodrigo. Notas para o trabalho com a hermenêutica na pesquisa em educação. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 03, p. 26–40, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14038>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 12ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MELO NETO, João Cabral de. Museu de tudo. In: _____. **Museu de tudo**. 1ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Data marca o compromisso de 164 países com o desenvolvimento**. Ministério da Educação. Educação Básica. Assessoria de Comunicação Social. 28 de abril de 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/75131-politica-nacional-de-alfabetizacao-e-marco-para-a-educacao-brasileira>>. Acesso em: 30 nov. 2021.

_____. **Tempo de Aprender:** Curso On-Line em Práticas de Alfabetização. YouTube, 31 de mar. de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6wfjvjc3zmy>>. Acesso em: 14 de jun. de 2020.

_____. **Relatório de Programas e Ações - Secretaria de Alfabetização - 2019-2022.** Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Sistema eletrônico de informações. 30 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_sealf_2019_2022.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Edital de Convocação N° 02/2020 – CGPLI.** Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022. Brasília: Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Alfabetização. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2020. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>>. Acesso em: 03 mai. 2022.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; GODOY, Priscila Lopes de. Desafios para a efetivação da oferta de Educação Infantil com qualidade: avanços e retrocessos nas políticas e na legislação educacional. In.: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro (Orgs.). **Políticas Públicas de Educação Infantil:** diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na Política Nacional de Alfabetização/MEC/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 25 mar. 2020. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/351>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo - 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** In: Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt>>. Acesso em: 26 dez. 2021.

_____. Brasil, 2091: notas sobre a 'Política Nacional de Alfabetização'. **OLH@RES -**

Revista Eletrônica do Departamento de Educação da UNIFESP, v. 7, p. 17-51, 2019a. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

_____. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): Uma “Guinada” (Ideo) Metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n.10 (edição especial), 2019b. Disponível em: <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/348>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

_____. **Mesa 1 – Políticas Públicas de Alfabetização:** rupturas e continuidades na luta pelo direito à alfabetização. YouTube Abalf - Associação Brasileira de Alfabetização, 20 de out. de 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ol6GLomRYI0>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB. **Carta de Brasília.** XXXVI Encontro Nacional do MIEIB: Criando Redes, Articulações e Pontes em Defesa da Educação Infantil. Brasília, 23 de junho de 2022. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2022/06/23.06.2022_Carta-de-Brasi%CC%81lia_MIEIB.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

NADALIM, Carlos Francisco de Paula. Política Nacional de Alfabetização: o que é? **PNA – Política Nacional de Alfabetização.** Brasília, 2019. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/politica-nacional-de-alfabetizacao-2/o-que-e->>. Acesso em: 12 out. 2021.

_____. Apresentação ao Manual: Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). In: ALÇADA, Isabel et.al. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do curso ABC.** Brasília: Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. 557 p. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF>. Acesso em: 03 mai. 2022.

NOBRE, Marcos. **Ponto-final:** A guerra de Bolsonaro contra a democracia. 1ª ed. São Paulo: Todavia, 2020.

_____. **De junho de 2013 ao governo Bolsonaro.** 1ª ed. São Paulo: Todavia, 2022.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janaína Soares Martins “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas, [s. l.], v. 26, p. 1–17, 2021. Disponível em: <<https://Periodicos.Puc-Campinas.Edu.Br/Reeducacao/Article/View/4933>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>>. Acesso em: 6 dez. 2022.

_____. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis**

Educativa, Ponta Grossa, [S. l.], v. 15, p. 1–18, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15335>>. Acesso em: 6 dez. 2022.

PERES, Eliane Teresinha. Do que aprendemos ao que combatemos: dez mitos da alfabetização que precisam ser derrubados. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 16 – edição especial, p. 164-171, 24 mar. 2022. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/588>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

_____. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.1, p. 212-238, jan-abr. de 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2021.

_____. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação & Sociedade** [online]. v. 41, e241697, p. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.241697>>. Acesso em: 24 jan. 2022

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RIVERO, José. As diferentes faces do analfabetismo. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, v. 1, Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/979/989>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Proposições**, n. 1, v. 14, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100002>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 177-194, jan/abr. 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemerg.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

_____. Políticas Públicas e Qualidade da Educação Infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (org.) **Educação Infantil**: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo? Salvador: Soffset, 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36701-livro-proinfancia-bahia-mec-ufba-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SANTOS, Boaventura Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel José Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In. Manuel Jacinto Sarmento e Ana Beatriz Cerisara (Orgs.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia tecnicista. In.: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Navegando pela história da Educação Brasileira**. Campinas, SP: FE/UNICAMP/HISTEBR, 2006. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnicista.htm>. Acesso em: 30 jun. 2022.

SILVA, Fernanda Duarte. A.; SIGNORELLI, Glaucia. Entrevista - Leitura e escrita na primeira infância: diálogos sobre políticas públicas, pesquisa e formação docente - Profa. Dra. Mônica Correia Baptista. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 515-528, 27 jul. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62532>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

SOLANO, Esther. A bolsonarização no Brasil. In. Vários Autores (orgs.). **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 52-70.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa em política e gestão da educação no Brasil (1998-2015): atualizando o estado do conhecimento. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 40, p. 1-21, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019207654>>. Acesso em: 22 out. 2021.

SOUZA, Flávia Burdzinski de. **Significação conceitual na alfabetização escolar**: um trabalho com projetos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ijuí/RS: Unijuí, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Disponível em: <<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1841/FI%C3%A1via%20Burdzinski%20de%20Souza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 de ago. 2021.

_____. A Natureza Política da PNA: uma educação colonizadora, neoliberal e compensatória para as crianças da Educação Infantil brasileira. In. NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé (orgs.). **Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e Letramento**: 10 anos de história. Curitiba: CRV, 2023.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Prefácio. In: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; VARGAS, Gardia. (Orgs.). **Formação em Educação Infantil**: aprendendo com as crianças sobre a docência na (s) infância (s). 1ed. Curitiba: CRV, 2019. p. 13-17.

SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. Ler e Escrever na Educação Infantil: a criança como sujeito participante da cultura escrita. **Convenit Internacional** São Paulo, USP, v. 1, n. 33, p. 55-64, 2020. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit33/index.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação Infantil**: infância e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil - vol. 2).

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo**: a política de “nós” e “eles”. Tradução de Bruno Alexander. Porto Alegre: L&PM, 2019.

TONIETTO, Carina. **Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018. Disponível em: <<http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1487>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Trad. Maria de Lourdes Tambaschia Menon. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIEIRA, Gastão. Apresentação da 1ª edição. In.: CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos. Relatório final. 3. ed (revista). Brasília: Congresso Nacional. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, Coordenação de Publicações, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. J. C. Neto, L. S. Barreto e S. C. Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico, livro para professores. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WEISZ, Telma. Alfabetização no contexto das políticas públicas. In. MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores. Simpósios do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores, v. 1, Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1d.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2021.