



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERA LUCIA SANTOS MOURA

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL e as práticas de leitura e escrita: considerações sobre o trabalho remoto
em municípios do estado do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERA LUCIA SANTOS MOURA

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL e as práticas de leitura e escrita: considerações sobre o trabalho remoto
em municípios do estado do Rio de Janeiro**

Material apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio/PPGEdu) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Fernanda Rezende Nunes.

Linha: Políticas, História e Cultura em Educação.

Rio de Janeiro

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERA LUCIA SANTOS MOURA

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL e as práticas de leitura e escrita: considerações sobre o trabalho remoto
em municípios do estado do Rio de Janeiro**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda
Rezende Nunes

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Cecília M. A. Goulart (UFF).

Prof.^a Dr.^a Lígia Martha C. C. Coelho (Unirio).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERA LUCIA SANTOS MOURA

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, ____/____/____

Profª Doutora Maria Fernanda Rezende Nunes - Orientadora Unirio

Profª Doutora Cecilia M. A. Goulart - UFF

Profª Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho - Unirio

DEDICO

Aos meus pais, Luiz Carlos e Maria Izabel (ambos já falecidos), por todos os ensinamentos, pelos cuidados e pelo amor incondicional!

Aos meus filhos Jonathan e Jean, que me acompanham nesta empreitada chamada vida, inserindo-me na dinâmica dialógica e sensível do ensinar e do aprender.

Às professoras e professores que buscam, diariamente, olhar e reagir aos acontecimentos que parecem não ter solução, afastando do horizonte de sua prática o desânimo e a desesperança.

SOU GRATA

À Bebel, minha mãe, por ter sido minha parceira incondicional nesta empreitada. Impossível seria trilhar todos estes caminhos sem você, sem o seu apoio e incentivo. Esta conquista é nossa!

Ao meu filho Jean que, por morar comigo, conviveu com a minha ausência no período desse curso, mas acolheu amorosamente as minhas angústias, desânimos, ansiedades, além de dividir comigo o peso dos afazeres domésticos para que eu pudesse me dedicar com mais afinco aos prazeres e desprazeres envolvidos neste processo de escrita.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes, pelos diálogos fecundos e provocadores, pela orientação imprescindível, pela paciência acolhedora, pelo respeito ao momento difícil pelo qual passei e ao meu modo particular de atuar como pesquisadora.

À Prof^a Dr^a Cecilia M. A. Goulart e à Prof.^a Dr.^a Lígia Martha C. C. Coelho, por aceitarem o convite de participar do Exame de Qualificação, da Defesa desta dissertação e pelas valiosas contribuições.

Aos integrantes do grupo EPPI, pelas parcerias e debates que ampliaram, sobremaneira, as possibilidades de estudos, fornecendo perspectivas indispensáveis ao meu processo de formação profissional e acadêmica.

Às professoras e professor do Departamento de Educação Infantil do Colégio Pedro II pelo exercício compartilhado da docência, dos fazeres e conhecimentos na prática com crianças pequenas. Em especial à Lucidalva Porcina da Silva e ao Pablo Luiz de Faria, amigos pessoais, incentivadores, apoiadores, colaboradores, e por vezes, leitores críticos deste texto.

Às minhas amigas Adriana Santos Silva de Farias, Joelma Oliveira dos Santos, Mariana Marques de Sant'ana por partilharem comigo uma amizade sincera, afetuosa, dinâmica, ensinando-me que o encontro com o outro exige uma atitude responsiva e responsável que se efetiva a partir da contínua alternância de enunciados, palavras e contrapalavras.

À Conceição Matos, minha Psicóloga, com quem tenho compartilhado, nos últimos dez anos, minhas loucuras, paranoias, medos, inseguranças, desânimos e tristezas, mas também, meus desejos, sonhos, arroubos, descobertas e muitas conquistas.

É preciso aprender a ficar submerso
por algum tempo. É preciso aprender.
Há dias de sol por cima da prancha,
há outros, em que tudo é caixote, vaca,
caldo. É preciso aprender a ficar submerso
por algum tempo, é preciso aprender
a persistir, a não desistir, é preciso,
é preciso aprender a ficar submerso,
é preciso aprender a ficar lá embaixo,
no círculo sem luz, no furacão de água
que o arremessa ainda mais para baixo,
onde estão os desafiadores dos limites
humanos. É preciso aprender a ficar submerso
por algum tempo, a persistir, a não desistir,
a não achar que o pulmão vai estourar,
a não achar
que o estômago vai estourar,
que as veias salgadas como charque
vão estourar, que um coral vai estourar
os miolos – os seus miolos –, que você
nunca mais verá o sol por cima da água.
É preciso aprender a ficar submerso, a não
falar, a não gritar, a não querer gritar
quando a areia cuspir navalhas em seu rosto,
quando a rocha soltar britadeiras
em sua cabeça, quando seu corpo
se retorcer feito meia em máquina de lavar,
é preciso ser duro, é preciso aguentar,
é preciso persistir, é preciso não desistir.
É preciso aprender a ficar submerso
por algum tempo, é preciso aprender
a aguentar, é preciso aguentar
esperar, é preciso aguentar esperar
até se esquecer do tempo, até se esquecer
do que se espera, até se esquecer da espera,
é preciso aguentar ficar submerso
até se esquecer de que está aguentando,
é preciso aguentar ficar submerso
até que o voluntarioso vulcão de água
arremesse você de volta para fora dele.

Alberto Pucheu

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a repercussão da formação do PNAIC Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro, a partir da observação das propostas pedagógicas elaboradas e disponibilizadas pelas prefeituras ao público infantil das creches e pré-escolas, no período marcado pela suspensão das atividades presenciais, em decorrência da pandemia da Covid-19. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, que assume como principal metodologia a Pesquisa Documental. O embasamento teórico adotado encontra-se vinculado a aportes da teoria histórico-cultural em Vigotski (2007) e aos constructos da teoria da linguagem formulada por Bakhtin (2020) e colaboradores. A dissertação foi estruturada em três etapas: 1^a) apresentação do PNAIC Educação Infantil, a partir de documentos como portarias, Documento Orientador, Cadernos de Formação e demais publicações oficiais, a fim de compreender sob quais bases (conceituais, ideológicas, políticas e econômicas) a inclusão da Educação Infantil ocorreu; 2^a) retomada das bases conceituais e jurídicas da Educação Infantil no Brasil e da concepção de linguagem que fundamenta o trabalho com a leitura e a escrita nos documentos oficiais, também referendados por pesquisas acadêmicas, com o intuito de localizar o ponto de partida para a sistematização e a análise que serão apresentadas; 3^a) exame dos materiais e atividades pedagógicas ofertadas às crianças da Educação Infantil, em um universo composto por oito municípios do estado do Rio de Janeiro participantes do PNAIC versão 2017. A dissertação apresenta discussões referentes ao trabalho pedagógico com a leitura e escrita na Educação Infantil, além de analisar políticas educacionais implementadas durante a pandemia. Os documentos do PNAIC Educação Infantil, assim como, os Cadernos de Formação indicados como referência pelo MEC apontam para uma concepção de alfabetização, letramento e leitura e escrita calcada na perspectiva dialógico-discursiva. Todavia, para dar conta do momento caótico gerado pelo contexto da pandemia, as prefeituras recorreram a antigas práticas como “tábua de salvação” e apresentaram atividades e propostas de caráter, exclusivamente, instrumental e linear, movendo o ensino e a aprendizagem na direção da perspectiva hegemônica do conhecimento e da avaliação diagnóstica dos conteúdos prescritos. A linguagem escrita, privilegiada na maioria das atividades ofertadas, é visivelmente compreendida como um sistema de signos normativos, organizados sistematicamente, para dar conta de promover o desenvolvimento dessa complexa habilidade motora nas crianças. Tal premissa corrobora com a percepção de que as crianças às quais as propostas foram destinadas são concebidas como indivíduos passivos, que não sabem, não produzem cultura, não produzem linguagem e nem conhecimento. A pesquisa também evidencia o apagamento das alternativas pedagógicas de trabalho na perspectiva dialógico-discursiva e a ascensão soberana de um método/modelo único de ensino e aprendizagem, fundamentalmente focado na proposição da reconstrução do sistema de escrita alfabética, a partir dos constructos da consciência fonológica.

Palavras-chave: PNAIC. Linguagem. Alfabetização. Leitura e escrita. Formação de professores.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the repercussion of the formation of the PNAIC Infantile Education in the state of Rio de Janeiro, from the observation of the pedagogical proposals elaborated and made available by the city halls to the children's public of day care centers and preschools, in the period marked by the suspension of presencial activities, as a result of the Covid-19 pandemic. This is a qualitative investigation, whose main methodology is Documentary Research. The theoretical basis adopted is linked to contributions from the Historical-Cultural Theory in Vygotsky (2007) and to the constructs of the theory of language formulated by Bakhtin (2020) and collaborators. The dissertation was structured in three stages: 1st) presentation of the PNAIC early childhood education, based on documents such as ordinances, Guiding Document, Training Notebooks and other official publications, in order to understand on which bases (conceptual, ideological, political and economic) the inclusion of Early Childhood Education took place; 2nd) resumption of the conceptual and legal bases of Early Childhood Education in Brazil and the concept of language that underlies the work with reading and writing in official documents, also endorsed by academic research, in order to locate the starting point for the systematization and the analysis that will be presented; 3rd) examination of materials and pedagogical activities offered to children in Early Childhood Education, in a universe composed of eight municipalities in the state of Rio de Janeiro participating in the PNAIC version 2017. The dissertation presents discussions regarding pedagogical work with reading and writing in Early Childhood Education, in addition to analyzing educational policies implemented during the pandemic. The PNAIC early childhood education documents, as well as the training notebooks indicated as a reference by the MEC, point to a conception of literacy, literacy and reading and writing based on the dialogic-discursive perspective. However, to deal with the chaotic moment generated by the context of the pandemic, city halls resorted to old practices as a life line and presented activities and proposals of an exclusively instrumental and linear character, moving teaching and learning towards the hegemonic perspective of the knowledge and diagnostic evaluation of the prescribed contents. Written language, privileged in most activities offered, is visibly understood as a system of normative signs, systematically organized, to promote the development of this complex motor skill in children. This premise corroborates the perception that the children to whom the proposals were intended are conceived as passive individuals, who do not know, do not produce culture, do not produce language or knowledge. The research also evidences the erasure of the pedagogical alternatives of work in the dialogic-discursive perspective and the sovereign rise of a unique method/model of teaching and learning, fundamentally focused on the proposition of their construction of the alphabetic writing system, from the constructs of phonological awareness.

Keywords: PNAIC. Language. Literacy. Reading and writing. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG
CF - Constituição Federal
CNE - Conselho Nacional de Educação
Coedi - Coordenação-Geral de Educação Infantil
Consed - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI - Educação Infantil
EIPP - Educação Infantil e Políticas Públicas
Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IES - Instituições de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
Paic - Programa de Alfabetização na Idade Certa
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PME - Programa Mais Educação
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE - Programa Nacional de Biblioteca na Escola
PNE - Plano Nacional de Educação
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNME - Programa Novo Mais Educação
Profa - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
Sase - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SEB - Secretaria de Educação Básica
Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCA - Programa Toda Criança Aprendendo

UF - Unidade da Federação

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNCME - União dos Conselhos Municipais de Educação

Undime - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

Unirio - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I	
O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	28
CAPITULO II	
O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	42
2.1 AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO QUE ANTECEDERAM O PNAIC	42
2.2 O PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PAIC) E A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE SOBRAL/CE: OS PRIMÓDIOS DO PNAIC	43
2.3 O PNAIC 2012 – primeira versão	46
2.4 O PNAIC 2017 – segunda versão	50
2.5 PNAIC EDUCAÇÃO INFANTIL	57
2.6 A IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	59
CAPITULO III	
LINGUAGEM ESCRITA NO PNAIC EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERÊNCIAS E CONCEPÇÕES EM PERMANENTE DISPUTA.....	62
3.1 A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS MARCOS TEÓRICOS	67
3.2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA E ALFABETIZAÇÃO NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO PNAIC EDUCAÇÃO INFANTIL	74

CAPÍTULO IV

MATERIAIS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA: REPERCUSSÕES DO PNAIC/EI NO ESTADO DO RJ.....	83
4.1 CARTAS E INFORMATIVOS: O QUE DIZEM AS SECRETARIAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES REMOTAS	86
4.2 PROPOSTAS CUJOS ENUNCIADOS APONTAM INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS	92
4.3 PROPOSTAS QUE VISAM O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	99
4.4 PROPOSTAS DE TRABALHO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

APRESENTAÇÃO

Esta breve narrativa tem o objetivo de resgatar momentos de uma trajetória pessoal, acadêmica e profissional, marcada por experiências vividas como aluna-professora de escolas públicas. Trata-se de uma imersão em busca de sentidos e percepções que possam, de algum modo, ligar atuais interesses de estudos às histórias vividas como estudante, que fui e ainda sou, e como professora, em processo de construção permanente, a cada instante da minha vida profissional.

Minha relação com a Educação pública teve início aos quatro anos de idade, num tempo em que as políticas públicas de Educação Infantil não eram prioridade para o Estado brasileiro e nem concebidas como um direito da criança.

Em 1978 ingressei no Jardim de Infância, numa concorrida escola da zona oeste do Rio de Janeiro que oferecia atendimento para estudantes da pré-escola ao oitavo ano do Ensino Fundamental. Meu irmão, um ano mais velho, desvendou os mistérios da admirada Escola Noel Nutels primeiro. Lembro-me da ansiedade transbordante em mim. Ia buscá-lo na escola todos os dias com minha mãe. Tentava bisbilhotar, subia no portão da escola para ver se descobria os encantos daquele lugar. Uma dessas investidas resultou em um ferimento no joelho esquerdo, marca que carrego até hoje, no corpo e na lembrança.

Enquanto acompanhava as vivências escolares de meu irmão, brincava, imaginava, fazia perguntas e me divertia usando pertences e objetos (uniforme, merendeiras, pasta de elástico e etc.) que tornavam meu irmão uma criança diferente de mim. Um estudante! Impacientemente, aguardei o meu momento, construindo imagens incríveis sobre a escola e sobre as possibilidades de experiências ali vividas. Algumas pessoas, dentre elas meu pai, já haviam me falado que aquele era um espaço importante, para aprendermos muitas coisas que serviriam para “o nosso futuro” e, sobretudo, para aperfeiçoarmos a leitura e a escrita. Obviamente, não compreendi de imediato o que significava aprender algo que serviria a um futuro, e tratei de aproveitar bem os momentos presentes. Fazia rapidamente as atividades que a professora mandava, mas o meu foco sempre esteve voltado para as brincadeiras na casinha, e os momentos de pintura e arte.

Meu pai teve grande influência na minha vida acadêmica. Apesar de ter estudado pouco (até a sexta série), sempre nos dizia, num tom que inspirava muita credibilidade: – *“Somos ‘pretos’ e temos a obrigação de aprender a falar bem. Aproveitem a oportunidade que eu não tive e estudem!”*.

Lembro-me da casa humilde e pequena em que morávamos. Tínhamos muito pouco em casa. Não havia estante e nem lugar para ela, e mesmo assim, meu pai possuía alguns livros. O dicionário, de capa dura azul, e a enciclopédia Barsa, de capa vermelha, eram constantemente consultados por ele. Eu e meu irmão acompanhávamos com curiosidade esse movimento de pesquisa. Algumas vezes direcionávamos as pesquisas com perguntas, outras pegávamos carona na curiosidade alheia.

Em 1979 fui alfabetizada com a ajuda da cartilha *Sonhos de Talita*. Não me lembro de detalhes do meu processo de alfabetização, talvez porque a leitura e a escrita já habitavam em mim, guardando vínculos afetivos e produzindo sentidos e significados, bem antes de eu ingressar na escola. No entanto, recordo-me de um fantasma: a reprovação escolar. Alguns colegas simplesmente deixaram de nos fazer companhia ao longo do período escolar porque não conseguiam aprender a ler e escrever, não conseguiam se alfabetizar ou “serem” alfabetizados.

Ao assumir minha condição de leitora autônoma, tornei-me frequentadora assídua da sala de leitura. Lia os livros considerados como parte do currículo obrigatório com certa aflição e desprazer, mas também buscava literaturas sensíveis aos meus próprios interesses. No quarto ano fazia parte do Clube do Livro e conseguia ler coleções inteiras durante o ano letivo. Os livros da *Série Vaga-Lume*¹ e da escritora Agatha Christie² eram os meus favoritos. Afinal, ler por prazer é muito mais gostoso do que ler por obrigação.

No ano de 1991 concluí a Educação Básica sem pensar na possibilidade de ser professora, e por esse motivo não fiz o Curso Normal, ingressando no científico – formação geral, atualmente reconhecido como Ensino Médio.

Alguns anos se passaram até que fosse possível retornar à sala de aula. Nesse tempo eu já era mãe e trabalhadora da iniciativa privada. A oportunidade e o apoio para o retorno vieram da ação de um grupo de estudantes do curso de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que por meio do projeto de pré-vestibular comunitário³ incentivaram centenas de jovens e adultos a ingressarem na universidade pública, e eu fui um deles.

Após duas tentativas frustradas, no segundo semestre de 1999 ingressei no curso de pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e vivi as primeiras experiências de um longo processo de formação profissional.

¹ A Série Vaga-Lume é uma coleção de livros brasileiros, voltada para o público infanto-juvenil, lançada em janeiro de 1973, pela Editora Ática.

² Foi uma escritora inglesa que se destacou no subgênero de romance policial. Escreveu 93 livros e 17 peças teatrais.

³ As aulas do pré-vestibular aconteciam aos sábados e domingos de 8 às 17 horas no Ciep José Pedro Varela.

Nesse percurso, destaco a pós-graduação *lato-sensu* em Métodos e Técnicas de Ensino, pela Universidade Salgado de Oliveira, em 2005, com a produção monográfica: *Autoridade docente: produto da hierarquia social e escolar ou da competência técnica e pedagógica*; a realização do concurso público para professora no município de Nilópolis, em 2008, e a convocação no ano seguinte para atuar em um Centro de Educação Infantil⁴, quando interrompi definitivamente o meu contrato de trabalho com a iniciativa privada.

Em busca de conhecimentos a respeito do trabalho destinado a essa etapa da Educação Básica, ingressei, em 2011, na pós-graduação *lato-sensu* em *Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas*, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que resultou no trabalho de conclusão: *Para! Volta! Agora vem andando: uma perspectiva crítica acerca de discursos e práticas da imobilização do corpo na educação infantil* (2012).

Nesse meio do caminho, estudando e trabalhando, fiz um concurso para Professor de Educação Infantil (PEI), no município do Rio de Janeiro e, em 2012, passei a atuar também em um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI). Com a aprovação em outro concurso, em 2014, assumi uma nova matrícula na SME-RJ para o mesmo cargo e na mesma instituição. Ações relativas à realização de concursos são estratégias de ascensão e valorização profissional utilizadas pela maioria dos professores da Educação Básica, ou seja, fazem parte da vida docente e são fomentadas pela própria legislação. Tal como pontua Masson (2017), a Constituição Federal de 1988 já previa a “*valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas*” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 2006).

A abertura da etapa de Educação Infantil, numa instituição de ensino federal, no estado do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, me fez voltar à sensação de encanto e mais uma vez apostar na realização do concurso para professor de Educação Infantil, assumindo, em 2014, a função de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em que atuo até então. No Colégio Pedro II, tive a oportunidade de participar, em 2016, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRJ), com ênfase em Educação Infantil como professora supervisora. Esse contexto me permitiu olhar para os processos de formação ali desenvolvidos. Pretensiosamente, achei que atuaria na formação das licenciandas, porém me descobri experimentando uma relação de reciprocidade e de formação mútua.

⁴ O Centro Educação Infantil (CEI) atende crianças de 4 e 5 anos.

Em 2017, já totalmente envolvida nas discussões a respeito dos desafios permanentes do trabalho pedagógico de leitura e escrita com crianças pequenas, participei como palestrante da mesa-redonda *Alfabetização: tensões e contradições na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental* no evento I Educação e Infâncias no CPII: Integração e Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. O envolvimento despendido talvez tenha me levado a assumir o cargo de Orientadora Pedagógica do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), atravessado por inúmeros vetores de saber, e no qual muitas discussões com os professores nas reuniões de planejamento vêm produzindo debates e discursos sobre a Educação Infantil. Essa trajetória é também coletiva, mas despertou uma dedicação especial às discussões que perpassam o trabalho pedagógico de leitura e escrita com crianças pequenas.

Certamente, a narrativa apresentada busca conexões e afinidades com a minha vida pessoal e profissional, entre os caminhos que trilhei e a investigação aqui proposta. Muitas dessas memórias ajudam a compor olhares, crenças, valores e sentimentos sobre a escola pública da qual continuo a fazer parte, tanto como estudante, quanto como professora. É possível constatar que apesar do tempo transcorrido, mais de 40 anos, permanecem no cenário educacional questões relativas a não aprendizagem e apropriação da língua escrita pelas crianças no processo inicial de alfabetização escolar. Essas questões acabam fixando o debate em torno dessa temática, envolvendo a cada ano, diferentes setores sociais, entre eles professores, grupos de pesquisadores, famílias, mídia, organizações não governamentais, entre outras, que intentam buscar e disputar metodologias de alfabetização raramente concebidas no trabalho com as crianças.

INTRODUÇÃO

[...] quantas ilusões nos projetos pedagógicos modernizadores... De quantas novidades falam, e quanta mesmice propagam... Será que existe alguma outra instância da vida social, pergunto, que seja tão afeta a propostas de mudanças e tão desafeta a mudança de fato? O pior é que existe sim. A escola é apenas um exemplo; releo exemplo de uma sociedade moderna onde tudo precisa mudar, para que tudo se mantenha inalterado...

Sonia Kramer

Em *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*, Sonia Kramer (2007) relata o seu encontro com a produção do conhecimento, a partir de reflexões sobre as políticas públicas destinadas à Educação Básica e sobre os limites que ambos, conhecimento e política, possuem na promoção das mudanças efetivas no cotidiano das escolas. As interrogações de Kramer (2007, p. 47) se voltam para as políticas públicas direcionadas à escola básica, sobretudo, as que visam “à formação de professores em serviço” – considerada em sua análise como “ponto de estrangulamento de qualquer política pública em educação” – e à promoção do direito à aprendizagem e à apropriação da língua escrita, também vista como ponto de estreitamento dentro “da própria escola básica e das suas mais diferentes tentativas de garantir a permanência e a democratização” do ensino.

Tal qual foi anunciado no preâmbulo desta pesquisa, esta investigação vai, de certo modo, resgatar esse debate no intuito de conferir a trajetória de mudanças do cenário descrito por Kramer nos anos 2000, a partir do esquadramento de um programa de formação de professores, lançado em 2012 com grande repercussão nacional. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é uma política pública inserida na crescente discussão sobre alfabetização e letramento, formação de professores alfabetizadores e, também, a respeito das práticas de ensino que atendam de modo satisfatório as necessidades de aprendizagem das crianças de uma determinada faixa etária.

O contexto de inquietações relativas ao PNAIC versão 2017 reside, especialmente, na inclusão da pré-escola ao Pacto, localizada em uma conjuntura política e econômica confusa, tumultuada, cheia de incertezas, desmandos e retrocessos. As disputas político-econômicas pela condução do programa, recursos, bolsas de estudos, material de formação e didático evidenciaram rupturas com o modelo de Educação Infantil que vinha sendo desenhado por meio das bases legais e documentais nas últimas décadas, indicando os riscos de desmontes de direitos já conquistados. Do mesmo modo, as

demandas de avaliação em larga escala, intimamente associadas ao PNAIC, amplificaram as inquietações, visto que o sistema de avaliação possui força política para produzir discursos e para propor mudanças no currículo e nos instrumentos de avaliação, ora vigentes, na primeira etapa da Educação Básica.

A trama que envolve a implementação de políticas de formação docente, fixadas em referenciais curriculares e pedagógicos que têm por objetivo oferecer manuais de práticas de ensino, materiais didáticos, conteúdos pré-definidos e prazos para aprendizagens, por si só dispara um sinal de alerta para os riscos inerentes à inclusão da pré-escola ao Pacto.

À primeira vista, são notórias as contradições do programa em relação ao ordenamento legal para a Educação Infantil. Enquanto as orientações do PNAIC, sob o ponto de vista da formação docente, apresentam-se restritas às estratégias para garantia do “alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da matemática no nível recomendável para a sua idade” (BRASIL, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 2010) ampliam esse conceito e concebem o currículo como *“um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”*.

Nesse sentido, o Pacto, na categoria de política pública também direcionada à Educação Infantil, passa a sugerir o processo educativo, propondo a retomada de um debate em torno da especificidade do trabalho de leitura e escrita com as crianças nas creches e pré-escolas.

Entretanto, o contexto da Pandemia da Covid-19 e de suspensão das atividades escolares presenciais apontou para uma perspectiva de investigação ainda não pensada, por conta do seu ineditismo. As inúmeras modificações impostas ao cenário educacional instauraram, naquele momento, novas formas de fazer a Educação Infantil, exigindo uma ressignificação das ações pedagógicas, das funções educativas e das experiências escolares para todos os envolvidos, ou seja, criança, professor e família. Assim, diante do novo arranjo educacional, busquei reunir nesta pesquisa, o meu interesse pelo PNAIC a partir da inclusão da pré-escola ao programa, e a análise das atividades e materiais disponibilizados para as crianças da Educação Infantil durante o período de interrupção das atividades escolares presenciais. Considerando que a formação destinada aos docentes da Educação Infantil, no âmbito do PNAIC, ocorreu nos anos de 2018 e 2019, a presente pesquisa tem como objetivo examinar a oferta de materiais e atividades pedagógicas durante a pandemia da Covid-19 em determinados municípios do estado do

Rio de Janeiro, procurando encontrar ligações entre a formação de professores ofertada pelo programa e a elaboração das propostas disponibilizadas no período pandêmico.

É importante salientar que esta investigação faz parte de uma pesquisa maior realizada pelo grupo Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Fernanda Rezende Nunes. O grupo, do qual faço parte, se debruçou em uma pesquisa virtual, a fim de mapear as ações de municípios no estado do Rio de Janeiro durante a pandemia de Coronavírus (Covid-19), organizando para isso um banco de imagens, que serviu de material de análise. Dentre os 16 municípios cotejados pela pesquisa, nove disponibilizaram atividades avulsas ou apostilas, de modo público e acessível, sendo que oito municípios aderiram ao programa e participaram da formação proposta pelo PNAIC.

A primeira parte da pesquisa realiza uma comparação entre as duas versões do programa, buscando destacar as mudanças, sobretudo, as que ocorreram em função da entrada da Educação Infantil no PNAIC. A segunda expõe as referências do trabalho com a leitura e a escrita, referendadas por documentos legais da Educação Infantil e por pesquisas acadêmicas, para então dar início à ação que visa examinar as atividades pedagógicas complementares, disponibilizadas durante a pandemia da Covid-19.

Diante do exposto, a investigação traz como norte a hipótese de que o projeto de alfabetização contido no PNAIC não possui a intenção de contemplar efetivamente as práticas de leitura e escrita constituídas e defendidas por leis, diretrizes e estudos acadêmicos.

Para apurar a veracidade ou não desta hipótese, apresento como **objetivo geral** desta pesquisa analisar a repercussão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no estado do Rio de Janeiro, a partir das atividades encaminhadas às crianças no período marcado pela suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19. Para dar conta de alcançar o objetivo proposto, a pesquisa apresenta os seguintes **objetivos específicos**: examinar os embasamentos conceituais e jurídicos da Educação Infantil no Brasil; investigar o programa, a fim de compreender sob quais bases a inclusão da Educação Infantil ao pacto ocorreu; discutir a concepção de alfabetização sustentada pelo PNAIC a partir do material *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016); e analisar materiais disponibilizados às crianças durante o período de suspensão das atividades presenciais, com o propósito de realizar um entrelaçamento entre as atividades propostas e a formação oferecida pelo PNAIC.

O debate político a respeito dos processos de alfabetização no Brasil tem sido construído a partir de propostas que buscam articular programas de formação continuada

de professores, metodologias de ensino/aprendizagem e um conjunto de referenciais curriculares mínimos. Tal estruturação, na maioria das vezes, favoreceu e ainda favorece a atuação de um mercado editorial interessado em obter lucros consideráveis com a venda de livros didáticos. Ou seja, na prática, a ideia do direito à “alfabetização na idade certa” atrelada ao “direito de aprendizagem” tem servido de mote para orientar e justificar reformas educacionais e políticas públicas, bem como para movimentar e fazer crescer o mercado educacional. Nesse sentido, é possível afirmar que os preceitos transformadores e democráticos atribuídos à Educação por Freire (2002-2007), Apple (2017) e muitos outros, são frequentemente confrontados e submetidos à lógica do capitalismo.

Os anos 2000 marcam um tempo histórico de grande volume de investimentos educacionais em programas, diretrizes e projetos⁵ considerados fundamentais para o êxito da alfabetização escolar de crianças, jovens e adultos. Tais ações corroboraram com a validação da perspectiva relacional entre a formação de professores e o desempenho escolar dos estudantes. Isso significa, entre outras coisas, produzir e alimentar um discurso que transfere para a categoria dos professores a responsabilidade pelo fracasso escolar e pela manutenção dos altos níveis de analfabetismo no país.

A mobilização pelo Pacto ganha visibilidade na década seguinte, quando em junho de 2012, o Ministério da Educação lança o programa como uma política de formação de professores e de apoio à alfabetização dos estudantes em todo país. Nesse contexto, a aliança firmada com os demais entes federados – municipal, estadual e Distrito federal – ratificaram e ampliaram o compromisso previsto no Decreto 6.094 (2007)⁶ e no Plano de Desenvolvimento da Educação (2007)⁷ com o enfrentamento ao analfabetismo escolar. A nova proposta determina limites máximos para a alfabetização de todas as crianças brasileiras matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (até oito anos de

⁵ Nesse contexto, sobressaem as seguintes ações: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2000); Resolução CNE/CP nº 1/2002; Encontro Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (2003); Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004); Resolução CNE/CP nº 01/2006; Universidade Aberta do Brasil - UAB (2005); Pró-letramento (2006); Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007; Sistema Nacional de Formação de Professores (2007); Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009; Plataforma Paulo Freire (2009); Decreto nº 7084 de 2010 e Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010.

⁶ O referido decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, com o Distrito Federal e os estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

⁷ O PDE foi lançado em 24 de abril de 2007, em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na gestão do então Ministro da Educação, Fernando Haddad. Tem como princípio favorecer o enlace entre Educação, território e desenvolvimento com o propósito de se alcançar qualidade, equidade e potencialidade e foi estruturado em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade.

idade) reafirmando o investimento na formação continuada dos professores da rede pública de ensino como principal estratégia para se alcançar as ambiciosas metas estabelecidas.

Após cinco anos da implantação do Pacto, o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) reavaliaram as ações do programa, e propuseram modificações consideráveis, dentre elas a ampliação do seu atendimento, abrangendo a pré-escola com crianças de 4 e 5 anos e 11 meses. Segundo o *Documento Orientador – PNAIC em ação 2017* (BRASIL, 2017, p. 5) as justificativas para tais alterações estavam pautadas na observância da “*educação brasileira como um todo encadeado e orgânico*”. Essa nova compreensão acrescentava ao discurso político “*uma perspectiva ampliada de alfabetização*”, ou seja, o PNAIC deveria contemplar, não somente as séries iniciais do Ensino Fundamental, como também a pré-escola, que passou a integrar o ensino obrigatório a partir da Lei nº 12.796/13.

Tal medida evidenciou antigas disputas políticas, pedagógicas e ideológicas, que fomentaram e alimentaram o debate em torno da especificidade do trabalho com bebês e crianças nas creches e pré-escolas. E é nesse terreno de tensões e embates por afirmações teóricas e políticas a respeito da Educação Infantil que esta pesquisa se insere.

A Portaria do Ministério da Educação de nº 826/2017 formaliza a inclusão da pré-escola ao programa, além de reafirmar o seu compromisso e o apoio à alfabetização e ao letramento dos estudantes da pré-escola até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, assumindo como estratégia de combate ao analfabetismo, a articulação entre as duas etapas da Educação Básica.

Todavia, a publicação da nova portaria em sete de julho de 2017 provocou reações de diferentes setores da sociedade civil, nas quais preocupações e reflexões críticas com relação à inclusão da Educação Infantil no Pacto começaram a emergir. Em outubro de 2017, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) manifestou-se por meio de uma moção de repúdio enviada ao Ministério da Educação e à Undime, contra a implementação do PNAIC na pré-escola. A declaração assinada por Andréa Barbosa Gouveia, Presidente da ANPEd, na época, apresentou o seguinte posicionamento:

MOÇÃO DE REPÚDIO CONTRA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NA PRÉ-ESCOLA

Os filiados à ANPEd reunidos em Assembleia Ordinária, realizada durante a 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), manifesta repúdio à implementação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na pré-escola, conforme Portaria nº 826/2017 do Ministério da Educação. Tal medida acelerará, de forma indevida, a alfabetização sistemática das crianças, o que constitui um retrocesso na concepção de alfabetização com uma visão antecipatória da escolarização das crianças de 4 e 5 anos. São Luís, 04 de outubro de 2017 (ANPEd, 2017).

Além da manifestação da ANPEd, outros grupos se uniram para cobrar do MEC explicações sobre as alterações no curso da implementação do PNAIC na Educação Infantil, bem como para assegurar a divulgação do material produzido pelo *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*, financiado pelo próprio MEC em gestões anteriores. Dentre os apoiadores da causa encontramos representantes de fóruns estaduais e Distrital de Educação Infantil, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e Undime.

Roveri & Duarte (2018, p. 808) também se posicionaram a respeito da proposta, sinalizando que a implementação do Pacto foi instituída “sem a devida discussão entre os diversos segmentos da sociedade”. Segundo as autoras, o período compreendido entre o final do ano de 2017 e o início de 2018 foi marcado pela adesão de diversos municípios brasileiros ao PNAIC, sem que os envolvidos (professores, gestores e familiares) tivessem tempo de participar, estudar e se posicionar sobre os termos da lei, a fim de compreender o funcionamento, as proposições e a finalidade de tal pactuação.

Antes de qualquer consideração específica sobre a Educação Infantil, é preciso reconhecer que ser parte integrante da Educação Básica, como primeira etapa, significou sua admissão na agenda política de direitos educacionais, o que sem dúvida, constituiu um avanço significativo, haja vista o histórico de desatenção à Educação destinada às crianças pertencentes a essa faixa etária. Nunes, Corsino e Didonet (2011, p. 22) assinalam que, em um dado momento, o governo brasileiro se viu pressionado a dar atenção às crianças pequenas, porém diante de uma conjuntura de recursos minguados, “as recomendações e as atuações de organismos internacionais não provocaram o comprometimento efetivo do poder público com o atendimento educacional de qualidade”. Assim, tanto o reconhecimento da Educação Infantil como parte constituinte da Educação Básica, quanto a sua inclusão ao PNAIC sinalizam conquistas históricas para o campo.

Entretanto, sendo o PNAIC uma política educacional construída a partir de objetivos de aprendizagem pré-fixados e balizada no controle e no monitoramento das ações pactuadas e dos resultados a partir das avaliações de desempenho escolar interessa-nos saber: I) Como se deu o diálogo entre as proposições metodológicas do programa e os aspectos educativos vigentes para a Educação Infantil? II) A inserção da primeira etapa da Educação Básica no programa encontra-se alinhada aos processos de constituição histórica, sobretudo, aos que dizem respeito à consolidação das concepções e fundamentos que desenharam as dimensões educativas destinadas às crianças pequenas tais quais os conhecemos? III) Quais as contribuições do programa para a formação de professores e professoras da Educação Infantil? IV) Quais narrativas puderam ser construídas a partir da implantação do PNAIC na Educação Infantil?

A constituição histórica da Educação Infantil, amparada pelos pressupostos legais, sobretudo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), determina que as instituições destinadas a ela devam se constituir como ambiente de educação e cuidado cujos processos de socialização, troca, afetos, brincadeiras, interações, cultura, formação de identidades e subjetividades sejam a base das propostas pedagógicas. Assim sendo, as práticas de leitura e escrita devem seguir as mesmas bases orientadoras, isto é, devem desenvolver-se a partir da interatividade e do lúdico para alcançarem a socialização, a subjetivação e a qualificação das crianças.

Pautado em argumentações distintas da acima apresentada, o PNAIC reafirma, em todos os seus documentos⁸, que os esforços do programa concentram-se *“na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação dos direitos, das competências e das habilidades de Leitura, Escrita”* (BRASIL, 2017, p. 11). Ao focalizar tal perspectiva, o processo de reestruturação do programa deixou de marcar aspectos importantes da dimensão educativa das crianças pequenas, como por exemplo, as múltiplas e polissêmicas concepções de tempos e espaços com foco nos eixos norteadores como interações e brincadeiras.

Do ponto de vista político-pedagógico, o PNAIC se posiciona exatamente no cerne da questão que vem dividindo e tensionando as relações entre a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. A esse contexto, Peter Moss (2011, p. 154) acrescenta reflexões sobre as possíveis relações estabelecidas entre as duas etapas de ensino. Segundo o autor, o aprofundamento investigativo na temática nos *“oferece uma importante oportunidade de definir questões críticas e buscar respostas que sejam aplicáveis a todo o espectro da infância”*. Em outras palavras, encontra-se aí, uma

⁸ Portarias, Documento Orientador, caderno de apresentação da política, cadernos de formação.

oportunidade para a ampliação das discussões e das reflexões sobre as questões que se evidenciam a partir da convivência das respectivas etapas.

Para oferecer robustez a esse debate, Moss (2011, p. 149) esboçou quatro tipos de relações prováveis entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O primeiro deles está vinculado à ideia de preparação das crianças para a escola. Tal definição *“presume que a escola tenha padrões fixos que as crianças devam alcançar antes de nela entrar”*. Nesse caso, a função dos serviços educacionais prestados pela Educação Infantil resume-se à entrega de crianças que satisfaçam os requisitos desses padrões. Esse tipo de relação se dá de modo a subalternizar *“os serviços de educação Infantil”*, que nessa perspectiva, tendem a ficar *“cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório”*.

O segundo modo de relação apresentada é marcado pelo distanciamento entre as etapas educativas. Nessa situação, concepções e práticas educativas apresentam-se de maneiras distintas, especialmente no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento infantil, crianças e infâncias. Assim sendo, ao invés de integração e parceria entre as instituições destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, evidencia-se certo grau de incompatibilidade político-pedagógica. Nessa relação, os focos de tensão permanecem na superfície, gerando discursos e defesas que indicam o menosprezo e a sobreposição de uma cultura escolar sobre a outra.

A terceira relação estabelecida está balizada nas críticas realizadas ao modelo tradicional de escola, que diante de um mundo em constante e acelerada transformação e de conhecimento franqueado aos mais variados espaços sociais, passa a ser questionado, tornando-se ultrapassado e obsoleto. Nesse sentido, promover mudanças no interior da escola passa a ser urgente e indispensável, e isso significa, entre outras coisas, modernizar-se para atender às crianças e aos anseios de formação que a sociedade contemporânea impõe. Em vista disso, a relação imaginada pelo autor baseia-se na recomendação de que as práticas pedagógicas e os valores da Educação Infantil possam colaborar e influenciar o processo de inovação das práticas pedagógicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A quarta e última relação apresentada por Moss propõe *“uma parceria forte e igualitária entre a educação infantil e a escola”* (2011, p. 154). Ou seja, nessa perspectiva, o reconhecimento das diferenças culturais existentes entre ambas impulsionaria novas análises do contexto educacional, para que fosse possível a localização de *“pontos de convergência pedagógica”*, marcados pela aproximação de práticas, concepções e valores comuns. Sob tal ponto de vista, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental caminhariam juntos, assumindo de modo cooperativo e igualitário um projeto educativo

comum.

A abordagem apresentada por Moss (2011) suscitou em mim novas inquietações e questionamentos, levando-me a considerar suas reflexões como contribuições relevantes para o desenvolvimento da referida investigação. É notório que a inclusão da Educação Infantil ao PNAIC constitui uma oportunidade para tratarmos das questões sensíveis que vêm tensionando as relações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e produzindo rupturas pedagógicas e metodológicas entre as etapas da Educação Básica beneficiadas pelo PNAIC. Nesse cenário de disputas por afirmações teóricas, temos de um lado uma lógica de ensino pautada em um currículo pré-definido, fixado em padrões de aprendizagem que se apoiam na transmissão do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades e comportamentos considerados fundamentais para se alcançar a efetiva alfabetização de crianças e jovens. E, do outro, uma proposta pedagógica menos estruturada, baseada em um currículo que aflora do cotidiano vivido, das interações e brincadeiras e dos interesses e curiosidades infantis, que são igualmente considerados fundamentais para o desenvolvimento global das crianças.

De acordo com Geraldi (2010, p. 190), o violento processo de construção das hegemonias linguísticas sempre esteve interligado a uma concepção de homem, de sociedade e de conhecimento e, como complementa Freire (2002, p. 28) vinculado à *“formação de um tipo ideal de ser humano”*. Em detrimento da variedade linguística, a concepção que orienta a formação do homem contemporâneo funda um inventário de *“obrigações linguísticas”* (GERALDI, 2010, p.192), que visa à manutenção de uma forma linguística hegemônica alçada, em algum momento da constituição histórica, como oficial.

Dentre as múltiplas facetas de alfabetização reconhecidas no Brasil, encontramos a perspectiva de Freire (2002, p. 19) que reafirma o processo *“como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”*. Com essa abordagem, Freire (2002) expõe um sujeito ativo, que por meio da ação consciente sobre o seu próprio processo de alfabetização, constrói de modo criativo e responsável os elementos de sua escrita. Para o autor, o fato do alfabetizando precisar do apoio do educador para seguir progredindo não deve significar a anulação da ação consciente e inventiva do sujeito *“na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem”* (FREIRE, 2002, p. 19).

De modo específico e particular, Paulo Freire trata de sua percepção crítica a respeito dos processos de alfabetização de adultos, mas o mestre nos inspira a pensar sobre as perspectivas educativas para as crianças pequenas. Diante da maioria das propostas de alfabetização em curso, crianças ou adultos são compreendidos como

cidadãos conformados, que gentilmente renunciam à sua condição de sujeito em busca da salvação, ou seja, da condição de alfabetizado (FREIRE, 2002).

Goulart (2019) focaliza seus estudos nos processos de alfabetização inicial de crianças e, a partir de argumentações consistentes, procura dar ênfase a discussões que consigam fortalecer percepções sobre a relevância política de uma proposta de alfabetização que se organize em perspectivas discursivas. De acordo com Goulart (2019, p. 66), o aprofundamento dos estudos nesse campo tem produzido entendimentos que reafirmam a *“perspectiva teórico-prática do ensino-aprendizagem da escrita”*, como atividade inseparável da realidade e da vida político-social do sujeito. Desse modo, contrapondo-se a metodologias tradicionais de alfabetização, a autora declara que sua compreensão a respeito do trabalho com a escrita nos espaços educativos encontra-se alicerçada aos processos permanentes *“de reflexão e ação sobre a escrita no movimento discursivo”* (GOULART, 2019, p. 71) determinado no próprio encontro, pelo entrecruzamento infundável de falas e textos. Baseada nesses argumentos, Goulart (2019) defende uma base conceitual de alfabetização plenamente ancorada em perspectivas discursivas.

Zozzoli (2012) complementa a discussão quando reflete sobre a noção bakhtiniana de compreensão responsiva ativa no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, *“a relação como o outro pressupõe ativismo e responsividade por parte do interlocutor”* (p. 262); logo, imaginar um cenário no qual a criança é considerada um aprendiz passivo enquanto o professor um instrutor ativo, corresponde a uma abstração e não à realidade.

Assumindo essa mesma perspectiva, a coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, indicada como material de formação para os professores da primeira etapa da Educação Básica, também advoga por uma prática pedagógica pensada a partir da perspectiva lógico-discursiva, na qual as interações verbais, sejam elas orais ou escritas, são compreendidas como um acontecimento social que ocorre a partir de situações concretas da vida das crianças (BRASIL, 2016).

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No Capítulo I, *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): delimitação do problema*, constam os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as análises propostas. Apresento também, como contextualização, uma breve narrativa do cenário político e econômico, que definiu, sobremaneira, o desenho e os rumos de implementação do PNAIC, versão 2017.

No Capítulo II, *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, busco realizar uma descrição geral do programa; no entanto, focalizo o PNAIC versão 2017, já que o meu interesse encontra-se vinculado à inclusão da pré-escola ao Pacto. O capítulo também recorre à análise comparativa das portarias que instituem o programa e do documento orientador 2017, como forma de marcar as mudanças estruturais entre as versões 2012 e 2017.

No Capítulo III, *Linguagem escrita no PNAIC Educação Infantil: referências e concepções em permanente disputa*, exponho os pressupostos de trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil, difundidos nas DCNEI, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), material de formação e pesquisas acadêmicas. Também busco destacar as concepções de infância, criança, cultura, linguagem, leitura e escrita e alfabetização asseguradas nos Cadernos de Formação do PNAIC Educação Infantil.

No Capítulo IV, *Materiais pedagógicos no contexto da pandemia: repercussões do PNAIC/EI no estado do RJ*, examino as atividades disponibilizadas pelas prefeituras para as crianças da Educação Infantil durante a suspensão das atividades presenciais, tendo como parâmetro de comparação os referenciais de trabalho apresentados no Capítulo III. O estudo buscou apreender nos materiais disponibilizados a existência ou não de cartas e informativos das secretarias com as justificativas para a implementação das atividades remotas; atividades que privilegiassem as interações e brincadeiras; propostas de trabalho de leitura e escrita e atividades que fossem desenvolvidas a partir da literatura infantil.

Nas Considerações Finais me propus a refletir a respeito do momento histórico contemporâneo, resgatando pequenas frações das experiências vividas e compartilhadas fora e dentro do contexto escolar, uma vez constatado que as políticas públicas existentes e os documentos legais não comportaram as imposições e variáveis da modalidade de ensino a distância, incorporada também na Educação Infantil. No entanto, a questão que mais chamou a minha atenção foi o apagamento das alternativas metodológicas de ensino da língua escrita, já assentadas no campo educacional, diante da ascensão soberana de um método único, fundamentalmente baseado na proposta de reconstrução do sistema de escrita alfabética que supostamente se efetivará a partir da ênfase do conceito de consciência fonológica.

CAPÍTULO I O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A delimitação do tema da pesquisa e o recorte temporal entre os anos de 2017 e 2020 considerou o ano de implementação do pacto na Educação Infantil, os anos em que o PNAIC atuou efetivamente na formação das professoras e professores dessa etapa e o ano de instauração da pandemia da Covid-19. Ainda há que se ponderar a conjuntura político-econômica, o polêmico processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e as constantes mudanças no MEC, situações consideradas oportunas a alterações de percursos em prol de novos interesses político-econômicos, influenciando reformulações e acentuando as tensões e disputas no campo educacional.

Em 2013, recorrentes protestos apontavam para o agravamento de uma crise político-econômica no país. A reeleição de Dilma Rousseff, em 2014, aconteceu em bases não muito favoráveis ao governo. A vitória apertada, a dissolução da base governista no Congresso Nacional, a crescente insatisfação popular, os constantes ataques de grande parte da imprensa brasileira e o fortalecimento da oposição por meio da reorganização de alianças políticas acabaram fragilizando o segundo mandato da Presidenta. Nessa conjuntura, a operação Lava Jato⁹ contribuiu para aumentar a impopularidade do governo, ao trazer à tona o esquema de corrupção dentro da Petrobras, revelando entre os envolvidos, empresários de empreiteiras e políticos de diversos partidos, inclusive o do governo, o Partido dos Trabalhadores. As inúmeras prisões, exonerações e delações premiadas conduziram as investigações por caminhos nebulosos e contestáveis do ponto de vista ético, mas apresentavam para a sociedade brasileira a narrativa do envolvimento ativo do governo federal no esquema de corrupção. Assim, os resultados da investigação, incorporados às ações ofensivas da grande mídia, fomentaram o desejo explícito da oposição e de aliados pela destituição do governo, via processo de *impeachment*. Em dois de dezembro de 2015, o então ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, acolhe um dos pedidos, dando início ao processo. Em 31 de agosto de 2016, com uma votação de 61 votos a favor e 20 votos contra, o plenário do Senado aprovou o afastamento definitivo de Dilma, confirmando em seu lugar o então vice-presidente, Michel Temer.

⁹ Refere-se ao conjunto de investigações realizadas pela Polícia Federal, com o objetivo de conter esquemas de corrupção e de lavagem de dinheiro, envolvendo a Petrobras, doleiros, empresários de empreiteiras e políticos brasileiros.

A partir desse momento, ocorrem muitas modificações na esfera ministerial, uma vez que Mendonça Filho (DEM) assume a pasta da Educação, abrindo caminho para as empresas interessadas em investir e explorar o campo educacional e editorial.

Nessa ocasião, João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto e um dos interessados em empreender nesse mercado em expansão, publica um artigo de opinião (O Estadão, 8/08/2016) depreciando os programas desenvolvidos pelo MEC nos últimos dez anos. No artigo, Oliveira exalta as ações do ministro interino, consideradas por ele comprometidas com prioridades educacionais e mudanças efetivas, que em suas palavras foram traduzidas como “mudanças de peso”. Ainda em sua opinião, *“bilhões foram jogados no ralo da câmara de horrores de programas do MEC, desde 2007”* (O Estadão, 08/08/2016).

A resposta ao disparate e à insensatez do presidente do Instituto Alfa e Beto veio por meio da carta de autoria da professora Cecília Goulart da UFF, que é também integrante do GT 10, *Alfabetização, Leitura e Escrita*, da ANPEd. O documento intitulado *“Mudanças de Peso na Educação Brasileira, Sr. João Batista Araújo e Oliveira?”*, foi publicado em 17 de agosto de 2016 e pode ser apreciado integralmente no site da ANPEd.

Mudanças de peso na Educação são as que promovem novas formas críticas de viver a cidadania. Mudanças de peso são aquelas em que coletivamente as pessoas se movimentam no conhecimento de outras visões de mundo, outras compreensões de sua inserção social. Mudanças em que a história de cada um repercute na vida e história dos outros, fortalecendo a todos. Mudanças de peso na Educação são aquelas em que palavras ganham novos sentidos, escritas e lidas em novas linguagens. [...]

[...] Poderíamos rebater seus argumentos dizendo que “no ralo da câmara de horrores” deveria ser jogado seu programa Alfa & Beto, mas não entendemos a divergência assim. Entendemos que o Brasil que o senhor quer não é o mesmo que nós queremos. Entendemos que o currículo deva se constituir em norte político-pedagógico para o ensino, sem descaracterizar as diferenças formadoras da nação brasileira, nem obscurecer a sua pluralidade cultural e social. Não o imaginamos como um plano burocrata, regulador das mentes dos profissionais da Educação e dos alunos, sob o argumento da necessidade de homogeneizar o ensino no país. Entendemos, entretanto, a lógica de alguns técnicos pensando em facilitar a produção de material didático e a elaboração de provas e testes de amplo espectro. Mas dela discordamos. [...]

[...] Assustam-nos as suas muitas certezas e verdades, além de suas críticas fortes e superficiais, sem evidências de fatos (“... milhões jogados no ralo, nenhum progresso, nenhum resultado”; “... apoio para fechar essa câmara de horrores que foi a farra dos programas do MEC”). Críticas levianas? Os programas têm autores dos quais podemos discordar; atacar com ferro e fogo tem outro nome. [...]

[...] A “combalida educação brasileira”, como caracterizada pelo senhor, precisa decidir suas prioridades, sim; antes, entretanto, precisa se corporificar como prioridade nacional, e não ficar ao sabor de ventos que não saem da porta do MEC, anunciando receitas promissoras para alfabetizar o país. Se o MEC lhe parece um “armazém de secos e molhados” é porque ao longo das décadas sempre se revelou uma galinha dos ovos de ouro a que interesses privados de vários tipos a acossam para obter vantagens também promissoras, economicamente - os ventos, às vezes vendavais, tufões. [...]

Ainda em agosto de 2016, a Educação Infantil é severamente abalada com a exoneração de Rita Coelho que vinha, desde 2007, à frente da Coordenação-Geral de Educação Infantil (Coedi). Tal acontecimento provocou manifestações contrárias à medida do MEC por parte de organizações sociais e acadêmicas como MIEIB¹⁰, ANPEd¹¹, RNPI¹² e Avante¹³. A partir de notas de repúdio pela mudança abrupta na Coedi, as instâncias mencionadas assinalaram conquistas inestimáveis para o campo, como declara o trecho da nota emitida pela ANPEd, por meio do Ofício nº 044/2016, em 3 de agosto de 2016.

O GT07 Educação da Criança de 0 a 6 anos vem a público manifestar profunda discordância com a exoneração de Rita de Cássia de Freitas Coelho, da Coordenação Geral de Educação Infantil (Coedi) do Ministério da Educação. Desde 2007, à frente da Coedi, Rita tem buscado parceria com as Universidades Públicas, trabalhando junto com os pesquisadores da área da Educação Infantil no desenvolvimento de pesquisas, orientações e produção de documentos que abarcam parâmetros e indicadores de qualidade, subsídios para a elaboração das DCNEI, avaliação de contexto, educação no campo, questões étnico-raciais, jornada de tempo integral, leitura e escrita na Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil, dentre outros.

Em entrevista à ANPEd (28/11/2016), Corsino expõe as tensões que no seu entendimento dificultavam o investimento do MEC na formação continuada dos professores da Educação Infantil. Segundo ela, “uma retrospectiva das ações de formação do MEC para a primeira etapa da Educação Básica evidencia a constante disputa por recursos” e que, por esse motivo, apesar do movimento junto ao MEC de formulações e pesquisas no âmbito da Educação Infantil, até o presente momento não havia, de modo concreto, programas ou projetos direcionados a esse fim. Em outras

¹⁰ Foram signatários da nota de repúdio os 26 fóruns estaduais e o fórum distrital, membros do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

¹¹ Ofício ANPEd nº 044/2016 encaminhado ao MEC, ao Ilmo. Sr. Mendonça Filho no dia 3 de agosto de 2016 expressando sua profunda discordância com a exoneração de Rita Coelho.

¹² Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) também prestou solidariedade e lamentou a exoneração de Rita Coelho no dia 29 de julho de 2016.

¹³ A Avante – Educação e Mobilização Social lamenta a exoneração da Coedi. Segundo publicação na página do órgão, Rita Coelho foi comunicada do desligamento por telefone enquanto participava das conferências estaduais sobre a Base Nacional Comum da Educação Básica.

palavras, apesar da existência de uma proposta pronta para ser implementada em nível nacional, a formação dos docentes da primeira etapa da Educação Básica não foi considerada prioridade para o atual governo, logo, não foi incluída na pauta das ações do MEC.

O PNAIC versão 2017 foi implementado nesse período, consecutivo a muitas mudanças no cenário brasileiro e também em meio ao processo de audiências públicas de implementação da BNCC.

A ocorrência de inúmeras críticas e manifestações contrárias à implementação do programa na Educação Infantil instigaram as questões que norteiam esta investigação. O fato é que, para além da discussão sobre alfabetizar ou não na Educação Infantil, o PNAIC, associado a um contexto social, político e econômico comandado por representantes “*neoliberais, neoconservadores, movimentos religiosos reacionários e autoritários*” (APPLE, 2017, p. 902) vem acirrando um debate que supúnhamos superado. É visível como esses grupos vêm trabalhando arduamente para formular uma educação básica que sirva às necessidades deles. O edital nº 02/2020¹⁴ do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por exemplo, nos surpreende, porque contesta definições e argumentações anteriores, sem que haja embasamento teórico sólido, configurando retrocessos e desmonte da concepção e dos objetivos das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Assim, instiga-nos saber: de que modo o Pacto, na condição de política pública também direcionada à primeira etapa da Educação Básica, passa a influenciar os processos educativos na Educação Infantil? Podem as propostas anunciadas pelo programa contribuir para a superação dos desafios relacionados ao acesso à linguagem escrita, sem que isso signifique a negação ou o retrocesso de conquistas alcançadas no campo da Educação Infantil? Os aspectos das discussões iniciadas acerca dos desafios permanentes do trabalho pedagógico na Educação Infantil, sobretudo, ao que se refere à leitura e à escrita, estão sendo preservados ou desconsiderados?

Esta pesquisa priorizará o instrumental qualitativo como metodologia de investigação, porque o contexto das políticas públicas, sobretudo, o do Pacto, reúne condições favoráveis para a realização de reflexões críticas imbuídas de variáveis significados e sentidos. Minayo, Deslandes, e Gomes (2016, p. 21) acrescenta que:

¹⁴ O texto completo do Edital de Convocação nº 02/2020 - CGPLI, bem como seus anexos encontram-se disponíveis no portal do FNDE por meio do link: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro>.

[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores (MINAYO, 2012, 2014) e, em segunda instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado.

De acordo com Bakhtin (2020, p. 399), *“a interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão por que não pode vir a ser científica na acepção de índole científica das ciências exatas”*. Em outras palavras, as ciências humanas não podem ser comparadas às exatas por serem áreas de conhecimento regidas por naturezas distintas nos fundamentos e nos critérios de precisão. Corroborando com a perspectiva apresentada, Kramer (2007, p. 47) afirma que:

[...] nenhuma política pública pode [...] desconsiderar uma análise crítica do mundo moderno e da experiência humana, social e cultural do homem neste mundo, na medida em que pretenda introduzir mudanças, gerar transformações, ou mesmo, manter o existente.

Considerando as perspectivas apresentadas, pode-se afirmar que as políticas educacionais, bem como as concepções e discursos que as sustentam, encontram-se situados em complexos “sistemas ideológicos” (VOLOCHÍNOV, 2013). Por esse motivo, proponho reflexões inspiradas no conceito de linguagem formulado por Bakhtin e seus colaboradores.

O debate sobre a dimensão formativa do PNAIC expõe a complexidade que é produzir conhecimento junto do outro que permanece sujeito, mesmo que as dinâmicas sociais estejam sugerindo aceitação passiva. Isso significa afirmar que os processos formativos são essencialmente imprevisíveis, dinâmicos e complexos. Para Bakhtin (2020) todo conhecimento é, por natureza, dialógico, e o processo de formação constitui a possibilidade latente de produzir e construir conhecimentos com o outro, que fala, que não é objeto, que influencia e altera. Kramer (2013) nos diz que todo processo de formação assume responsabilidade pelo outro e que precisa se dar por meio do diálogo. Ela afirma ainda que o diálogo realça o papel do outro e esse outro, ao guardar afinidades e estranhamentos, provoca aproximações e distanciamentos, contribuindo para uma perspectiva formativa de fato dialógica, autônoma e autoral. Zozzoli (2012) também nos ajuda a refletir sobre a formação do sujeito, ao afirmar que conceitos como compreensão responsiva ativa e produção responsiva ativa inauguram novas possibilidades para o projeto de ensino e aprendizagem, sobretudo no ensino da língua/linguagem.

A pesquisa documental aponta como suporte inicial a LDB Lei nº 9.394/96, as DCNEI 2009, a BNCC, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (PNE), as Portarias nº 867/2012 e nº 826/2017 que dispõem sobre o PNAIC nas duas versões e o Documento Orientador PNAIC em Ação 2017. Nas portarias e no Documento

Orientador versão 2017 foram encontrados dados que caracterizaram as ações do PNAIC conectadas a uma estrutura densa, dilatada e extremamente complexa. Também foi possível ampliar entendimentos a respeito do programa, a partir da exteriorização das bases e diretrizes que fundamentaram a política desde sua primeira versão em 2012, e perceber as alterações, quando em 2017, o programa incorporou a primeira etapa da Educação Básica em suas ações.

Além da análise dos documentos oficiais buscou-se realizar um levantamento bibliográfico que permitisse identificar o estado do conhecimento por meio das produções acadêmicas referentes ao PNAIC na Educação Infantil, no período de 2018 a 2020. No Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na ANPEd foram utilizados os seguintes descritores de busca: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, “PNAIC Educação Infantil” e “PNAIC”.

Tal revisão de literatura revelou que a temática do PNAIC tem sido pouco explorada do ponto de vista da Educação Infantil. Muitos trabalhos e discussões sob variados aspectos do pacto encontram-se disponíveis, porém a maioria deles vinculada às séries iniciais do Ensino Fundamental. A última pesquisa efetuada nas plataformas¹⁵ detectou apenas duas dissertações que tratavam das questões do PNAIC na Educação Infantil, intituladas *PNAIC Educação Infantil: as representações de professores da pré-escola da rede municipal de Nova Iguaçu*, da autora Paula Brandão Campos (2019) e *Leitura e escrita na Educação Infantil: práticas de ensino de professores participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, da autora Maria da Conceição Lira da Silva (2019). Na plataforma SciELO, foi encontrado apenas um trabalho intitulado *Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância*, das autoras Fernanda Theodoro Roveri e Caroline Duarte, e no site da ANPEd apenas a moção de repúdio pela implementação do PNAIC Educação Infantil.

Entretanto, foi vivendo o intenso processo de ressignificação das experiências escolares, bem como, das ações pedagógicas e funções educativas no período de suspensão das atividades escolares presenciais, que o campo da presente pesquisa ficou mais evidente. Esse novo tempo impôs modificações ao cenário educacional e exigiu de nós, professoras e professores da Educação Infantil, uma revisão das relações estabelecidas no interior das escolas, reflexões e posicionamentos claros e, sobretudo,

¹⁵ Realizei uma nova pesquisa em julho de 2021, porque a pesquisa anterior (2019/2020) só havia identificado o texto na plataforma SciELO e nenhuma dissertação no banco de teses e dissertações.

coerentes com o modelo de educação no qual acreditamos e pretendemos preservar na atual conjuntura de suspensão e de retomada gradativa das aulas presenciais.

O presente estudo encontra-se inserido em uma pesquisa mais ampla, que nos últimos dez anos vem dedicando-se ao monitoramento da expansão da escolaridade obrigatória para crianças de 4 e 5 anos nos municípios do estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de compreender como entes municipais distintos conseguiram se adaptar à obrigatoriedade exigida como demanda de uma agenda nacional a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009. A pesquisa examinou em minúcia o atendimento à pré-escola e seus efeitos na relação com a oferta nas creches em 16 municípios, no período de 2010 a 2017. Assim, para que fosse possível parear e qualificar algumas das características e semelhanças entre eles foram escolhidas como ponto de equiparação e condições iniciais as seguintes categorias: o produto interno bruto *per capita* (PIB *per capita*), o tamanho da população e o estágio de atendimento da pré-escola. Admite-se, assim, que (FALCIANO & NUNES, 2019, p. 6):

[...] o caminho de construção da amostra seguiu o conceito de afinidade eletiva, ou seja, dentro do universo de municípios de um estado, estabelecemos critérios de semelhança entre eles, formando diferentes conjuntos que, quando relacionados, oferecem pistas importantes sobre o processo de se tornar a pré-escola obrigatória, pois cada município é um ente particular, com uma história, um contexto.

A relevância dessa pesquisa consistiu na percepção de que não bastava o encaminhamento do projeto de universalização da pré-escola via formulação de uma política pública, uma vez que a efetivação da proposta encontrava-se e ainda se encontra circunscrita às agendas políticas locais.

A pesquisa citada foi finalizada em 2017, mas o grupo de pesquisa do qual faço parte deu continuidade a novos estudos¹⁶, considerando a mesma amostra de 16 municípios. No contexto da pandemia da Covid-19, e da emergência de novos modos de fazer Educação Infantil, decide-se por observar como as secretarias de Educação dos respectivos municípios estavam se adaptando às imposições dos novos tempos por meio de ações e propostas educacionais disponibilizadas para as crianças da Educação Infantil, via canais de comunicação oficial como, *sites, Facebook e Instagram*, gerenciados pelas próprias secretarias de educação. Esse movimento investigativo resultou em um acervo de atividades interessante, do ponto de vista crítico e analítico.

¹⁶ A nova pesquisa foi intitulada *Políticas de Avaliação na/da Educação Infantil: concepções e ações dos sistemas municipais de ensino no Estado do Rio de Janeiro*.

Dos 16 municípios cotejados pela pesquisa, oito apresentaram materiais de modo público e acessível. Nessa nova amostra, que tomo para esta dissertação, foi constatado que sete municípios aderiram ao programa, sendo que apenas um não participou da formação proposta pelo PNAIC.

O exame preliminar das atividades pedagógicas complementares produzidas para o momento inédito de paralisação das aulas presenciais nos respectivos municípios buscou focalizar os seguintes aspectos: 1) as concepções de crianças e de infâncias contidas nas atividades disponibilizadas; 2) os referenciais teóricos e pedagógicos, bem como, entendimentos sobre práticas de leitura e escrita na Educação Infantil; e 3) a imagem da Educação Infantil em variados municípios do estado do Rio de Janeiro, após a adesão aos processos formativos do PNAIC.

Assim, considerando como lentes de observação as recomendações para o trabalho com leitura e escrita contidas nas DCNEI (2010), na BNCC (2018) e no material de formação docente utilizado pelo PNAIC no estado do Rio de Janeiro, iniciei a pesquisa das atividades buscando encontrar alguma correspondência entre as orientações legais e o resultado decorrente de variadas concepções educativas expressas nas práticas vividas na Educação Infantil.

Preliminarmente, pude constatar que as atividades de leitura e escrita disponibilizadas às crianças da Educação Infantil pelos municípios pouco convergiram com as recomendações legais e teóricas vigentes no país para a primeira etapa da Educação Básica. Os pressupostos para o trabalho com linguagem escrita, compreendidos como apropriados e relevantes para essa faixa etária, tais como o da linguagem como prática social e o da escrita como atividade cultural complexa (VIGOTSKI, 2007) foram largamente desconsideradas.

Conforme mostra o quadro de observação a seguir, as atividades revelam o foco no desenvolvimento de competências e habilidades por meio dos exercícios de memorização, repetição e treinamento motor, consideradas estratégias necessárias na preparação das crianças para a alfabetização, desde os anos 1970.

Quadro 1: Quadro de observação

TABELA DE OBSERVAÇÃO INICIAL DOS MATERIAIS DISPONIBILIZADOS DURANTE A SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS NOS MUNICÍPIOS DORJ									
Município/Região	PRÁTICAS EM ACORDO COM AS RECOMENDAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL		PRÁTICAS EM DESACORDO COM AS RECOMENDAÇÕES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL						
	Sugestão de brincadeiras	Indicação de literatura para usufruto e Fruição	Foco na escrita por repetição	Foco na relação letras e som	Foco em letras isoladas	Memorização treinamento de habilidades motoras	Datas comemorativas	Literatura com objetivo de ensinar conteúdos	Atividades sobre a história
3 - C. Sul Fluminense 1	1	0	1	0	1	1	0	1	0
4 - B. Litorânea 1	1	0	1	0	1	1	0	0	1
5 - B. Litorânea 2	1	1	0	0	0	0	0	0	0
6 - Metropolitana 1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
8 - Metropolitana 2	1	1	0	0	0	0	0	1	1
11 - N. Fluminense	0	0	1	1	1	1	1	1	1
12 - C. S. Fluminense 2	0	0	1	0	1	1	0	0	0
13 - Sul Fluminense	0	0	1	1	1	1	1	0	0
TOTAL	6	3	6	3	6	6	2	4	4

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Assim sendo, comandos como ‘copie, cubra, circule, pinte, recorte, cole, siga o traçado, repita o som da letra, leia o alfabeto, escreva (sem motivo aparentemente significativo), marque o certo ou o errado, desenhe, siga o modelo’, entre outros, expõe um cenário que não corresponde aos esforços e nem às conquistas acumuladas pelo campo da Educação Infantil nas últimas décadas.

A formação do PNAIC Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro aconteceu por adesão em 82 municípios sob a coordenação da UFRJ¹⁷, em colaboração com professores de universidades parceiras¹⁸, e adotou como material de formação a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016), produzida em parceria com o MEC. De tal modo, compreendeu-se a relevância de se olhar para as atividades pedagógicas disponibilizadas durante o período remoto às crianças da Educação Infantil, à luz da formação proposta pelo PNAIC, referendada pelo *Projeto Leitura e Escrita na Educação*

¹⁷ Em virtude de discordâncias sobre as definições do PNAIC no âmbito do MEC, as demais universidades públicas federais do estado do Rio de Janeiro não responderam ao edital de adesão ao programa. A UFRJ foi a única universidade a aderir ao Pacto e em razão disso, acabou sendo alvo de críticas. As divergências também ocorreram no interior da própria universidade, visto que a recepção do Pacto pela UFRJ não se fez sem conflitos em torno das principais definições e interpretações do programa. De acordo com as críticas, a proposta do governo colocava em cheque a autonomia didático-científica que é legalmente conferida às universidades brasileiras pela Constituição Federal. Nesse sentido, acreditava-se que a política deveria ter sido formulada em regime de colaboração com a universidade e não apenas endereçada a elas como se fossem meras executoras de políticas públicas (RAMOS, 2020).

¹⁸ Unirio e Uerj.

Infantil. As atividades selecionadas estão vinculadas a proposições cujo viés indica como objetivo pedagógico a apropriação da leitura e escrita pelas crianças na pré-escola.

Para conduzir a análise dos materiais disponíveis, foi elaborado um quadro focalizando as dimensões discursivas das proposições das atividades e as categorias de análise e temáticas a serem tratadas. Considerando que, segundo Bakhtin (2020), os enunciados formulados contêm na estrutura do diálogo, nas escolhas das palavras e no tom pronunciado aquilo que pensamos sobre o outro, indago: quais são as concepções de leitura e escrita que orientam a produção das referidas atividades? O que esses materiais revelam sobre as crianças? As atividades buscam manter as crianças no centro das propostas pedagógicas? As propostas de leitura e escrita presentes nos materiais estão associadas a quais práticas sociais? Como as propostas buscam garantir interações e brincadeiras?

O primeiro contato com as atividades disponibilizadas para as crianças no período de suspensão das aulas provocou inúmeras inquietações. Primeiro, porque a concepção de criança, de infância e de aprendizagem encontra-se ali muito distante das orientações legais e teóricas que visam à *“construção de uma prática educativa comprometida com o direito da criança a expandir seu conhecimento”* (BAPTISTA, 2010, p. 7). Segundo, porque estamos manuseando propostas de atividades pedagógicas produzidas por municípios que participaram das atividades do PNAIC recentemente, à luz de referenciais formativos referendados pelo *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*.

Quadro 2: Quadro de atividades e dimensões discursivas

Dimensão discursiva	Enunciações e atividades
Linguagem escrita	Enunciados das atividades.
	Escrita por repetição a partir de atividades de memorização e de treinamento de habilidades motoras (pontilhados, cópias descontextualizadas).
	Referências ao método fônico (circular desenhos que começam ou terminam com o mesmo som, pronunciar o som de determinada letra).
	Proposta de escrita por repetição, trabalho com letras isoladas: destaque para alfabeto, vogais e consoantes, copie e complete o alfabeto, entre outros.
Leitura e Linguagem oral	Incentivo à leitura de literatura infantil visando dar prioridade à fruição e à ampliação de referências estéticas e culturais.
	Incentivo à literatura com finalidade de ensinar conteúdos (instrumentalização da literatura visando atividades

	relacionadas à história, desenhos sobre o que mais gostou, entre outras).
--	---

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O Quadro 2 destaca as dimensões discursivas que foram observadas nas imagens das atividades disponibilizadas pelas secretarias de educação no estado do Rio de Janeiro. A análise prévia mostra enunciações e atividades que pretendem contribuir com a apropriação da linguagem escrita das crianças pequenas. Outra dimensão observada se refere aos recursos discursivos utilizados pelas secretarias, por meio de cartas e informativos, para justificar a oferta das atividades pedagógicas complementares, bem como os formatos e conteúdos utilizados em sua elaboração.

A apreciação do referido material utilizará como referenciais teóricos os estudos da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski (2007) e seus colaboradores e conceitos da Teoria da Linguagem formulada por Bakhtin (2020) e por autores que trazem nas suas pesquisas o conceito de “enunciação” como elemento fundamental dos seus ensaios, dentre eles Goulart (2007, 2019), Kramer (2006, 2007, 2013) e Corsino (2009, 2011).

Esses pesquisadores se propuseram a esquadrihar o fenômeno da linguagem e por isso reconhecem que ela, sendo produzida a partir da complexificação das relações sociais é, indiscutivelmente, produto da cultura. Assim, a condição ativa e criativa do homem que a desenvolveu torna a linguagem viva, dinâmica, dialógica e propensa a constantes e sucessivas ressignificações, fato que conduz sujeito e linguagem a um processo de afetação recíproca. Logo, apesar do caráter de dominação, reprodução e de subalternização que a linguagem vem assumindo desde a sua origem, ela continua sendo potencialmente instrumento de criação, enunciação e participação no mundo (VOLOCHINOV, 2013).

Goulart (2007, p. 13) amplia a compreensão do conceito de enunciação, quando em um de seus ensaios afirma que enunciar é argumentar. Ao propor a correspondência semântica dos termos apresentados, a autora concebe os processos enunciativos como processos argumentativos porque considera que:

A argumentação pode ser pensada nos movimentos intencionais da situação de enunciação, nas inter-relações de enunciados, na intersubjetividade, manifestando-se no discurso pelo tom apreciativo, pelos tempos-espacos e pelo estranhamento de palavras alheias nos enunciados, como palavras citadas, entre outras possibilidades.

Com o objetivo de dialogar com os pressupostos do PNAIC na Educação Infantil buscou-se em Vigotski sublinhar o conceito de linguagem como elemento cultural, a pré-história da linguagem escrita e o desenvolvimento do simbolismo. Em 1920, Vigotski (2007) elaborou o seu discurso sobre a *pré-história da linguagem escrita* apresentando considerações a respeito da trajetória de apropriação da escrita pelas crianças e suscitando reflexões sobre o papel fundamental que ela desempenha no seu desenvolvimento cultural. Já naquela época, o autor denunciava de forma contundente as contradições visíveis nas práticas e metodologias que se dedicam a ensinar a linguagem escrita reduzindo o processo de ensino/aprendizagem a um reles treinamento motor. Para Vigotski (2007), as práticas escolares empreendem esforços para ensinar as crianças a desenhar letras, a construir palavras e pequenos textos, mas não conseguem, ainda, ensinar a linguagem escrita. Esse fenômeno ocorre porque a ênfase é dada a uma lógica que prioriza a mecânica de ler, o treinamento, as metas estabelecidas ano a ano, em detrimento da linguagem como objeto complexo e cultural vivo, criativo, intrínseco às práticas sociais.

Nesse sentido, Vigotski (2007) reitera que o ensino deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem relevantes e necessárias às crianças, para que o exercício da escrita transcenda a atividade puramente mecânica e artificial, permitindo assim, que crianças explorem o terreno da linguagem escrita com autonomia, autoria e autenticidade. Sugere ainda que os únicos *“estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças”* deveriam ser realizados a partir do desenho e da brincadeira e conclui que o melhor método de ensino é *“aquele em que as crianças não aprendam a ler e escrever, mas sim descubram essas habilidades durante situações de brinquedo”*¹⁹ (2007, p. 144-145).

Da teoria linguística de Bakhtin foram destacados os conceitos de “dialogismo” e “alteridade”, princípios que atravessam e são atravessados pelos fundamentos da linguagem conforme concebida pelo autor. Bakhtin (2020) nos permite afirmar que o processo de produção da linguagem é inerente ao processo de produção do conhecimento, sendo ambos dialógicos por natureza. Logo, o ato de pesquisar é a expressão da linguagem e do conhecimento. Como perspectiva metodológica, a compreensão da dimensão dialógica da pesquisa, aliada ao conceito de alteridade,

¹⁹ O autor considera brinquedo o modo singular de atividade infantil elaborado pela criança a partir do momento em que ela começa a experimentar situações de inclinações irrealizáveis. Para responder à necessidade de realização imediata, a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário, em que os desejos não realizáveis podem de algum modo, ser realizados. Além disso, o brinquedo é considerado pelo autor uma grande fonte de desenvolvimento porque contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

ampliam as possibilidades de análise e de reflexão porque oferecem ao pesquisador um ângulo de visada localizado em um tempo histórico e um lugar social, dando a perceber que o entendimento das temáticas apresentadas nas pesquisas se dará inevitavelmente num ambiente tencionado pela negociação, pela confrontação de ideias e de pontos de vista. Pereira, Salgado & Souza (2009, p. 1022) contribuem com o debate quando comentam a relação de dependência entre os conceitos na obra de Bakhtin, afirmando que “*dialogismo é a base da constituição do sujeito e do conhecimento*”.

Considerando tal perspectiva, Bakhtin (2020, p. 410) afirma que:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Nota-se, portanto, que a dinâmica dialógica apresentada pelo autor pressupõe encontros entre sujeitos que não são objetos, mas, sim, seres expressivos e falantes. Sujeitos que não podem ser “coisificados” por serem e permanecerem sujeitos e conscientes. Assim, as palavras do outro, todas aquelas que não partem do eu, constituem um mundo de palavras no qual cada indivíduo está imerso e em permanente diálogo.

Kramer (2007, p. 103) defende que a linguagem “*é produção humana acontecida na história; produção que – constituída nas interações sociais, nos diálogos vivos – permite pensar as demais ações e a si própria, constituindo a consciência*”. Essas ideias nos levam a entender que pela e na linguagem os sujeitos produzem cultura. Nesse sentido, história e linguagem não acontecem isoladamente, mas se interconectam.

As contribuições metodológicas de Bakhtin (2020) para as ciências humanas são singulares e inefáveis. Ao descrever as diferenças fundamentais entre ciências exatas e ciências humanas o autor permite que pesquisadoras e pesquisadores assumam o processo de pesquisa como um acontecimento síncrono que abarca o “*pensamento sobre o mundo*” e “*o pensamento que sente a si mesmo no mundo, como parte deste*” (p. 401). Desse modo, torna-se necessário admitir que a interpretação das estruturas simbólicas de

dada pesquisa encontra-se interligada a um movimento dialógico e correlacionado a variados textos e contextos, compartilhados por muitas consciências.

A seguir realizo uma descrição geral do programa, e também uma análise comparativa das portarias que instituem o programa e do documento orientador 2017, como forma de marcar as mudanças estruturais entre as versões 2012 e 2017.

CAPÍTULO II

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Este capítulo tem por objetivo localizar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em um tempo histórico marcado por ações políticas que visaram investimentos educacionais para a formação docente como forma de minimizar os efeitos do analfabetismo no país, além de buscar compreender o seu processo de elaboração, sobretudo no que diz respeito à inclusão da Educação Infantil ao programa, cinco anos após a sua implementação.

2.1 As políticas de alfabetização que antecederam o PNAIC

Desde os anos 2000, o governo federal vem investindo em políticas de formação de professor alfabetizador. Para Resende (2015), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) inaugura um modelo com abrangência nacional, que será aperfeiçoado a partir da implementação dos programas que virão a seguir. Formulado com base na perspectiva “da psicogênese da língua escrita” (RESENDE, 2015), as ações do Profa tinham como proposta orientar práticas educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em entrevista à plataforma do Letramento, Frade (2013, n. p.) afirma que vê o PNAIC como:

[...] uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores, que começou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), criado pelo MEC em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Depois, veio o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, iniciado em 2005. Agora, temos o fortalecimento dessas políticas com o Pnaic, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo, e não uma ruptura. A diferença é que essa é uma política educacional mais aprofundada, pois reúne três vertentes indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, o de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno.

Contribuindo com o panorama histórico das políticas públicas de alfabetização, Constant (2015) menciona que, em 2003, o MEC apresentou o programa *Toda Criança Aprendendo* (TCA), que aventava, como metas prioritárias, a implantação de uma Política Nacional de Valorização e Formação de Professores e a ampliação do atendimento

escolar, incluindo crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Ainda de acordo com o relato de Constant, em substituição ao programa TCA foi implementada, em dezembro de 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada, composta por universidades que, articuladas às redes públicas de ensino, passaram a conduzir e a desenvolver processos de formação continuada para os professores da Educação Básica.

Em 2005, um novo programa é implantado, o Pró-Letramento, que assume a função de formar professores da rede pública de ensino, na modalidade a distância e em serviço. Nesse percurso, o MEC considerou as informações sobre as avaliações dos alunos a partir de mensurações realizadas pelo INEP e constatou que os novos índices indicavam melhoria nos resultados dos estudantes (BRASIL, 2015). A confirmação do progresso no desempenho dos estudantes obtida por intermédio da implementação do Pró-Letramento impulsionou novos debates em torno da alfabetização e da formação continuada de professores alfabetizadores. Tal marco, certamente, serviu de referência importante para a elaboração do PNAIC.

2.2 O Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic) e a experiência do município de Sobral/CE: os primórdios do PNAIC

De acordo com os registros encontrados nos arquivos do INEP (2005) e no *Relatório Final do Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar* (2006), a gestão municipal de Cid Gomes²⁰, no período compreendido entre 1997 e 2000, foi marcada por importantes mudanças no contexto educacional do município de Sobral (CE). Esse quadriênio também é considerado um período de grandes transformações ocorridas na Educação, em âmbito nacional, principalmente em virtude da concretização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da efetivação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Os efeitos da nova legislação no país, bem como, da implementação do Fundo, permitiram que o município cearense promovesse melhorias na sua rede de ensino. Fizeram parte do conjunto de benfeitorias obras estruturais em boa parte dos prédios escolares; a adoção de concursos públicos para composição dos quadros do magistério; o investimento na valorização dos profissionais de ensino com elevação dos rendimentos

²⁰ Cid Ferreira Gomes é um engenheiro civil e político brasileiro, nascido em 1963, em Sobral (CE). Foi governador do estado do Ceará por dois mandatos e atualmente é senador pelo estado do Ceará, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT).

e a realização de convênios com universidades, visando à habilitação dos professores leigos.²¹ Também ocorreu a ampliação da capacidade de atendimento da rede municipal, que passou de 9 mil para aproximadamente 20 mil alunos (SUMIYA, 2019).

O conjunto das ações executadas pela administração pública de Sobral promoveu melhorias estruturais tão significativas que a gestão municipal da época acreditava ter sanado boa parte dos problemas educacionais locais. No entanto, ao final do ano 2000 constatou-se, por meio de uma pesquisa aplicada pela Secretaria de Educação de Sobral, que persistia o cerne dos problemas educacionais no município. Dados da pesquisa encomendada revelaram que 48% das crianças avaliadas eram incapazes de interagir com materiais escritos, mesmo que de forma rudimentar, ao final da 2ª série do Ensino Fundamental (INEP, 2005). No mesmo ano, o péssimo desempenho educacional foi confirmado a partir dos resultados da avaliação de aprendizagem realizada pela Fundação Carlos Chagas em parceria como o Programa Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna. Nessa avaliação o município amargou a penúltima colocação num ranque de 52 municípios participantes.

Com a reeleição de Cid Gomes, Sobral apostou na continuidade dos investimentos na área educacional. Disposta a reverter a situação diagnosticada no ano anterior, a nova gestão iniciou adotando procedimentos próprios de avaliação externa, e agora incluindo todos os alunos da 2ª a 4ª série (cerca de 12 mil estudantes). Como naquele momento ainda não era usual a avaliação da alfabetização nas séries iniciais, ficou a cargo da Secretaria de Educação de Sobral criar tais mecanismos. Inspirados pelo instrumento adotado na avaliação diagnóstica anterior, o município desenvolveu uma métrica avaliativa, condizente com as expectativas educativas para aquele momento histórico. Entretanto, os resultados confirmavam um grande número de alunos não leitores. Os números indicavam que 60% dos alunos que estavam iniciando a 2ª série, 40% das crianças da 3ª e 20% daqueles que frequentavam a 4ª série não dominavam a leitura (INEP, 2005).

Diante de resultados repetidamente minguaos, gestores educacionais se mobilizaram na elaboração de um plano estratégico para uma nova política educacional. Das sete metas definidas como importantes dentro do plano, as duas primeiras foram destacadas como prioritárias. São elas (INEP, 2005, p. 28):

²¹ O termo se refere aos professores sem qualificação pedagógica. Com o objetivo de abolir a figura do professor leigo, o MEC criou, em 1999, o Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício), um curso de nível médio, que oferecia formação pedagógica considerada necessária para a melhoria da qualidade das práticas educativas em sala de aula. O curso foi disponibilizado na modalidade de educação a distância e contemplava professores sem habilitação que atuavam nas quatro séries iniciais e nas classes de alfabetização das escolas da rede pública das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

1. Promover a alfabetização de todas as crianças nos dois primeiros anos de escolarização.
2. Promover a alfabetização, em caráter de correção, de todas as crianças matriculadas da 2ª à 6ª série, que ainda não dominam a leitura e a escrita.
3. Regularizar o fluxo escolar no ensino fundamental por meio de ações que garantam as condições necessárias à aprendizagem.
4. Reduzir o abandono escolar para percentual inferior a 5%.
5. Propiciar de modo gradual a universalização e qualificação do atendimento da educação infantil.
6. Reestruturar o sistema de ensino das séries terminais do ensino fundamental.
7. Ampliar progressivamente a rede de atendimento à alfabetização de todos os jovens e adultos que ainda não sabem ler.

Todavia, ao fixar como prioridade as metas um e dois, o governo municipal de Sobral passou a sustentar o entendimento de que os dois primeiros anos de escolarização das crianças constituem tempo suficiente para a aprendizagem e a apropriação da linguagem escrita. Desse modo, a ideia de alfabetização na idade certa ganhou visibilidade e foi instituída como discurso da política educacional municipal. Assim, considerando a efetividade do projeto, Sobral passaria a combater de modo estratégico não só o analfabetismo escolar, como também a distorção idade-série e os altos índices de abandono escolar (INEP, 2005).

Demonstrando sua intenção política, o governo municipal avançou em suas ações com a reedição das bases educacionais para a implantação da política no município. As ações contemplaram três frentes estratégicas (INEP, 2005): a implantação do Ensino Fundamental de nove anos²²; a nucleação das escolas municipais²³; e a intensificação do processo de municipalização.²⁴

²² Em conformidade com a implementação da nova política educacional, Sobral optou, em 2001, pela ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, incluindo assim, nessa etapa, as crianças de 6 anos. Com o acréscimo, a 1ª série foi subdividida em básica (seis anos) e regular (sete anos). Registros encontrados afirmam que a decisão do município pela ampliação do Ensino Fundamental de nove anos estava atrelada às estratégias de garantia da alfabetização na idade certa. Contudo, nessa ocasião, a implantação do Fundef também passou a estimular diversos municípios brasileiros à antecipação da inclusão dos alunos nessa etapa de ensino, como forma de angariar mais recursos do fundo. No entanto, oficialmente, a lei 11.274/2006 que dispõe sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos passou a vigorar somente em 6 de fevereiro de 2006, e ainda estendia o prazo em quatro anos para que os entes federativos se adequassem às novas determinações.

²³ O processo de nucleação consistiu na redução do número de estabelecimentos de ensino e no remanejamento dos alunos das escolas rurais para escolas maiores e mais estruturadas. Obviamente, essa manobra resultou na diminuição do número de gestores escolares, e na oneração do orçamento público com gastos no deslocamento diário das crianças, gerando desconforto e resistências quanto à implementação da nova política.

²⁴ Dando continuidade à política de municipalização do Ensino Fundamental iniciada na década de 1990, em virtude do Fundef, a Secretaria de Educação de Sobral, em 2001, firmou um acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Ceará, visando assumir progressivamente a responsabilidade pelo Ensino Fundamental nos anos seguintes.

Após os esforços empreendidos, a experiência educacional do estado do Ceará, especialmente a do município de Sobral é reconhecida nacionalmente como referência, tanto nas políticas, quanto nas práticas educacionais exitosas. O aperfeiçoamento do sistema de avaliação acabou se consolidando como um dos processos mais importantes da política educacional sobralense, uma vez que os resultados alimentavam as demais engrenagens do programa, possibilitando ajustes e novas ações. Desse modo, Sobral iniciou o novo milênio reestruturando seu sistema de ensino e redefinindo as suas metas educacionais. As mudanças de foco do município e a persistência nos compromissos político-pedagógico-administrativos culminaram com a narrativa de experiências educacionais bem-sucedidas.

Assim, inspirado nas experiências do Paic no Ceará, o governo federal dá início à elaboração de uma política nacional de alfabetização e lança, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

2.3 O PNAIC 2012 – primeira versão

O PNAIC foi lançado em 2012 pelo Ministério da Educação, visando reafirmar o compromisso formal assumido entre governo federal, estados, municípios, distrito federal e sociedade civil a partir do Decreto 6.094/2007 e do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), com o objetivo de efetivamente assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Amparado em um conjunto de leis específicas²⁵, o PNAIC prioriza a formação continuada de professores alfabetizadores, visando cooperar tanto com a melhoria do ensino, quanto com a valorização e o aperfeiçoamento do profissional de educação.

Assim, por meio da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, o Ministério da Educação apresentou os seguintes objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos

²⁵ Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases), Lei nº 11.273/06 (Lei que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica), Lei nº 12.801/13 (Lei de apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC), Lei nº 13.005/14 (Plano Nacional de Educação), Decreto nº 6094/07 (Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação), Decreto nº 8.752/16 (Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) e Decreto nº 7.084/10 (Programa de material didático).

professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012, p. 23).

E para alcançar as metas estabelecidas, o programa apoiou-se em quatro eixos de atuação (BRASIL, 2015): 1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle e mobilização social.

Conforme consta em Araújo²⁶, o PNAIC foi idealizado como “*um conjunto integrado de ações, materiais e referências, curriculares e pedagógicas, disponibilizado pelo MEC*” (BRASIL, 2015, p. 18) para fazer parte da maior política pública de formação continuada de professor alfabetizador, desenvolvida pelo órgão até a data de implementação do programa. Dados revelam que a adesão ao Pacto em 2013 chegou a um total de 5.420 municípios, distribuídos pelos 27 estados e o Distrito Federal. Em 2014 o programa teve a adesão de mais 77 municípios.

De acordo com o MEC, o processo de universalização do PNAIC se concretizou a partir de sólidas estratégias de mobilização dos estados, municípios e do Distrito Federal para a adesão ao programa, com vistas ao estabelecimento de diálogos com as secretarias estaduais de educação. O empenho na construção e na articulação de uma rede de apoio e de equipes de formação junto às universidades públicas e IES em todo o Brasil também merece destaque. Nesse movimento, foram privilegiadas as instituições que já se encontravam inseridas nesse contexto de formação, por meio do Pró-Letramento²⁷ (BRASIL, 2015).

A adesão expressiva ao programa passou a representar o compromisso formal de estados e municípios em empreender esforços para alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática, além de responsabilizar-se pelas avaliações anuais aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, também competiu aos estados oferecerem apoio aos municípios para a garantia da plena efetivação da implementação das ações do PNAIC em seus territórios. A concessão de bolsas de estudo e de pesquisa (incentivo financeiro) a participantes do

²⁶ Mirna França da Silva Araújo, Coordenadora do PNAIC/ MEC, no *Caderno de Apresentação* do PNAIC (BRASIL, 2015).

²⁷ O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação foi um programa de formação continuada de professores, realizada pelo MEC, em parceria com universidades que integraram a Rede Nacional de Formação Continuada. O programa aconteceu até o ano de implementação do PNAIC, em 2012, e seus objetivos eram semelhantes aos do Pacto, visto que buscavam promover a melhoria na qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e das noções da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

programa²⁸ de formação inicial e continuada contribuiu com a ampla adesão dos profissionais de educação.

O conjunto de ações instituído pelo Pacto visou priorizar as séries iniciais do Ensino Fundamental e, assim, garantir direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. Para tal, o programa assumiu como concepção teórica e pedagógica a ideia de “alfabetização na perspectiva do Letramento”. No entanto, a adoção da referida concepção de alfabetização precisou se apoiar em argumentos e defesas que, de certo modo aproximava o conceito de alfabetização ao desenvolvimento de habilidades que conduziram ao domínio pelas crianças do Sistema de Escrita Alfabética, e o conceito de letramento à aquisição de competências necessárias para o “*uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia*” (BRASIL, 2015, p. 21).

Segundo os idealizadores do programa, a aproximação dos termos “alfabetização” e “letramento” tem como objetivo criar condições para um trabalho pedagógico mais condizente com as realidades encontradas em todos os contextos de alfabetização, favorecendo nomeadamente o complexo processo de ensino e de apropriação da linguagem escrita pelas crianças pequenas.

Para Resende (2015), o atual contexto de estudos e pesquisas sobre a temática tem buscado problematizar e questionar a legitimidade do discurso hegemônico acerca da relação proposta para os termos “alfabetização” e “letramento”, bem como, do uso indiscriminado e naturalizado de expressões relacionadas. Assim, ao analisar a proposta metodológica do PNAIC a autora destaca que:

[...] o movimento de *alfabetizar letrando* traz à superfície as fragilidades e contradições dos termos, e, com a dinâmica das experiências educacionais, vão se transmutando, enfraquecendo e se pulverizando por não responder totalmente a realidade cotidiana da sala de aula perante a apropriação da língua escrita, e fundamentalmente, pelo “não saber” dos professores acerca da concepção de linguagem e de alfabetização que sustenta a ideia dos programas (RESENDE, 2015, p. 87).

Por esse motivo ela acredita que não haveria condições de avançar nesse debate sem trazer à tona os estudos e reflexões a respeito de “*concepções de linguagem, de escrita e de modos de ler*” (RESENDE, 2015, p. 83).

Os autores da proposta acreditam que a discussão a respeito do conceito de alfabetização na perspectiva apresentada deverá ser ampliada no contexto da formação continuada, uma vez que a adoção de uma concepção teórica e pedagógica de

²⁸ A concessão de bolsas de estudo no âmbito do PNAIC foi formalizada pela CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013.

alfabetização específica pelo programa não fecha as portas para as outras metodologias existentes. Desse modo, julga-se que a proposta formativa do PNAIC, na modalidade presencial, dará início ao debate, além de tornar acessíveis os esclarecimentos sobre os materiais disponibilizados pelo programa e sobre os encaminhamentos metodológicos apresentados.

Mirna Araújo (BRASIL, 2015), coordenadora do PNAIC no MEC, afirma que a formação continuada dos profissionais da educação constitui elemento essencial da política de melhoria da qualidade da educação básica e da escola pública, bem como da valorização desses profissionais e, por esse motivo, foi reconhecida como principal eixo do programa. E para que a formação continuada pudesse produzir os efeitos desejados, os demais eixos precisariam estar alinhados às necessidades desta, com o intuito de assegurarem o suporte necessário.

Desse modo, o eixo materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologia educacional foi constituído por um conjunto de materiais específicos considerados importantes para atender ao projeto de alfabetização pretendida. Entre eles estavam livros didáticos, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, manuais do professor e dicionários de Língua Portuguesa, todos distribuídos pelo PNLD. Os jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, de obras literárias, de referência e de pesquisa também citados como materiais de apoio ao programa foram fornecidos pelo Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE).

Já o eixo avaliações sistemáticas consistiu no monitoramento das ações pactuadas e do cotejamento dos resultados alcançados com o objetivo de acompanhar e de realizar ajustes por meio de políticas corretivas. A Provinha Brasil foi então concebida pelo programa para assumir um caráter de avaliação processual do nível de alfabetização dos estudantes, uma vez que era aplicada *“pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental”* (BRASIL, 2012, p. 23) e também como avaliação externa universal do nível de alfabetização aplicada pelo INEP ao final do 3º ano.

A gestão das ações do PNAIC ficou sob o comando do Comitê Gestor Nacional responsável pela coordenação e avaliação, em âmbito nacional²⁹, da Coordenação

²⁹ O Comitê Gestor Nacional era presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação e previa como arranjo institucional a participação de membros das Secretarias de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), e também pelo FNDE, INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Institucional em cada estado³⁰, da Coordenação Estadual e da Coordenação Municipal, sendo esses dois últimos responsáveis pela gestão, supervisão e monitoramento das ações do Pacto, no âmbito de suas competências administrativas, e pela interlocução entre as coordenações.

A exposição de alguns aspectos do PNAIC até aqui confirma que a primeira versão do programa foi delineada para atender as demandas específicas do ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental. A validação da formação continuada na modalidade presencial e o incentivo financeiro aos participantes foram considerados imprescindíveis dentro da estrutura inicialmente pensada para se atingir as metas estabelecidas para o programa.

2.4 O PNAIC 2017 – segunda versão

Em 2017, após a reavaliação das ações do programa, o MEC decidiu revogar a portaria acima mencionada e publicar uma nova, contendo as alterações compreendidas como necessárias para aquele momento.

Segundo estudos comparativos do programa realizados por Ramos (2020), a transição da primeira para a segunda versão do PNAIC foi marcada por uma conjuntura de grande tensão e instabilidade política, social e econômica que levou o país à estagnação e a medidas de contingenciamento progressivo dos recursos. A Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016 limitou os gastos públicos com educação e saúde por 20 anos, levando à descontinuidade ou ao desmonte de vários programas federais, entre eles o PNAIC. E foi nesse contexto de rigoroso contingenciamento dos recursos públicos que as propostas de mudanças para uma segunda versão do programa foram elaboradas e instituídas.

A publicação da Portaria de nº 826 07/07/2017 apresentou as alterações para o programa nessa fase, dentre elas, a expansão das ações do PNAIC para a primeira etapa da Educação Básica, que constitui a questão central desta pesquisa. O documento é direto ao anunciar que:

As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da matemática no nível recomendável para a sua idade (BRASIL, 2017, p. 20).

³⁰ Comitê composto por representantes: do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da Undime no estado, e da União dos Conselhos Municipais.

O quadro a seguir, elaborado a partir das portarias que instituíram o PNAIC nas duas versões, nos permite visualizar quais foram os princípios e diretrizes que se mantiveram quase inalterados, e quais mudaram significativamente.

Quadro 3: Comparação das portarias do PNAIC nas duas versões do programa

Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012	Nº 826, DE 7 DE JULHO DE 2017
Eixo formação continuada	Eixo formação continuada
<p>Visa à formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto; formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.</p>	<p>Visa à formação em serviço dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e de classes multisseriadas que possuem alunos desses anos, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME; formação e constituição de uma rede de formadores para a pré-escola e Educação Infantil, para o 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e para o PNME.</p>
Eixo materiais	Eixo materiais
<p>Caracteriza-se pela distribuição de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais pelo MEC, direcionada exclusivamente a estudantes e profissionais integrantes do ciclo de alfabetização. Dentre eles, livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo PNLD; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo PNLD; obras complementares; jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo PNBE; obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE; tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.</p>	<p>Caracteriza-se pela distribuição de materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais pelo MEC, direcionada exclusivamente a estudantes e profissionais integrantes do ciclo de alfabetização. Dentre eles, livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo PNLD; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo PNLD; obras complementares; jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo PNBE; obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE; tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.</p>
Eixo avaliação	Eixo avaliação
<p>Avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de</p>	<p>Avaliação externa universal ao final do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo INEP; avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo INEP;</p>

<p>ensino, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental; disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano; avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo INEP.</p>	<p>avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão; avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática.</p>
--	---

Fonte: Elaboração a partir das portarias que instituem o PNAIC (867/2012 e 826/2017).

Nota-se que a redefinição dos grupos atendidos pelo programa reflete as novas demandas assumidas pelo PNAIC versão 2017. Nesse contexto, a formação em serviço é exaltada e a escola apontada como *locus* preferencial da formação continuada para os professores da rede pública de ensino. Desse modo, passam a compor o quadro formativo do PNAIC, professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação.

Em relação ao material didático não foi observada nenhuma alteração no texto entre uma versão e outra. Tal fato remonta a uma condição que sugere a manutenção do discurso hegemônico que atribui legitimidade à estreita relação entre a formação de professores e a produção de materiais didáticos, baseada em referenciais curriculares pré-determinados. Frangella (2016), ao interrogar os sentidos de formação, currículo e alfabetização contidos nos documentos que instituem o PNAIC, amplia o debate quando afirma que no Brasil a busca por uma educação de qualidade e pela garantia dos direitos de aprendizagem encontra-se historicamente alinhada tanto às políticas de formação de professores quanto às políticas curriculares. No entanto, quanto à operacionalização do eixo, a segunda versão do programa torna opcional o emprego dos Cadernos de Formação e dos jogos pedagógicos do PNAIC na formação docente. Desse modo, as redes de ensino poderiam aderir ao Pacto sem a necessidade de interromper seus projetos de formação local nem de abandonar os materiais de sua preferência. O Documento Orientador 2017 confirma que *“independentemente do material selecionado pela rede, é fundamental haver sinergia entre Gestão, Material e Formação para alcançar os resultados de ensino e aprendizagem”* (BRASIL, 2017, p. 11).

Comparativamente o eixo avaliação também expande suas fronteiras de atuação.

Na primeira versão o eixo ficava circunscrito ao ciclo de alfabetização, ou seja, basicamente focado na elaboração e aplicação da Provinha Brasil direcionada ao 2º ano do Ensino Fundamental e ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, e também no tratamento de seus resultados.

Na segunda versão do programa a avaliação do nível de alfabetização torna-se mais complexa e mais abrangente. A aferição universal externa do nível de alfabetização dos estudantes da rede pública de ensino passa a ocorrer ao final do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental e as avaliações de aprendizagem periódicas realizadas pelas próprias escolas continuam sendo recomendadas, como forma de orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos.

Para gerir a nova estrutura do programa, sobretudo, no que diz respeito à expansão de atendimento para a primeira etapa da educação básica (pré-escola) e para o Programa Novo Mais Educação, novos arranjos institucionais precisaram ser pensados e incorporados ao eixo gestão nessa fase do PNAIC. Em busca de uma melhor visualização apresento o quadro a seguir.

Quadro 4: Arranjo institucional apresentado nas duas versões do Pacto

Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012	Nº 826, DE 7 DE JULHO DE 2017
Comitê Gestor Nacional	Comitê Gestor Nacional
Responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação com a participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase), e também pelo FNDE, INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente.	Responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), com a participação do Consed, da Undime e de representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente.
Coordenação institucional	Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento
Comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da Undime no	Comitê instituído em cada estado, composto pelo coordenador estadual, coordenador Undime, coordenador de gestão e

<p>estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de Educação, das Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado.</p>	<p>coordenador de formação, responsáveis por identificar os resultados das escolas públicas da Unidade da Federação (UF) nas avaliações externas nacionais e outras avaliações conduzidas pelas unidades federadas, pelos municípios ou pelas próprias escolas; pelo estabelecimento de metas de desempenho dos alunos; pelo acompanhamento, aprovação e monitoramento das estratégias de gestão e das ações de apoio didático-pedagógico previstas para a formação, e pelo compromisso solidário de elevar a qualidade do processo de alfabetização, letramento e aprendizagem na idade certa dos estudantes.</p> <p>No Distrito Federal, o Comitê Gestor para a Alfabetização e o Letramento será composto pelo coordenador estadual, pelo coordenador de gestão e pelo coordenador de formação, responsáveis pelas mesmas atribuições do comitê estadual.</p>
<p>Coordenações no âmbito dos estados e municípios</p>	<p>Coordenações no âmbito dos estados e municípios</p>
<p>Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios.</p> <p>Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.</p>	<p>Os Comitês Gestores Estaduais e as equipes municipais, estaduais e distrital de coordenadores locais, regionais e estaduais representam instância de gestão compartilhada entre estados, municípios e o Distrito Federal, responsáveis pelo estabelecimento de metas a serem alcançadas em cada escola e pelo monitoramento e avaliação das ações voltadas à pré-escola e ao Ensino Fundamental, com foco na alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das portarias que instituem o PNAIC (867/2012 e 826/2017), 2022.

Conforme pode ser observado no Quadro 4, na segunda versão do PNAIC a SEB passa a presidir o Comitê Gestor Nacional e algumas secretarias, como Secadi, Sase e representantes do FNDE e do INEP deixaram de fazer parte dessa comissão. Já o Comitê composto em cada estado, e denominado de Coordenação Institucional na primeira versão, foi renomeado, em 2017, como Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o

Letramento, sendo apontado como principal “*responsável pela articulação, pelo diálogo e pelos resultados da alfabetização em cada Unidade Federada*” e pelo fomento do “*regime de colaboração previsto no Plano Nacional de Educação (PNE)*” (BRASIL, 2017, p. 12-13).

Essa mudança afasta da Coordenação Estadual do programa as Universidades e IES. Nessa nova fase a Secretaria Estadual assume a coordenação, e a participação das universidades e IES ficou condicionada a convites da Secretaria Estadual e restrita à coordenação de formação.

As modificações propostas para a gestão das ações do programa na segunda versão do PNAIC refletem as mudanças administrativas dentro do próprio MEC, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 5: Mudanças nas atribuições do MEC no âmbito do PNAIC

Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012	Nº 826, DE 7 DE JULHO DE 2017
Atribuições do MEC	Atribuições do MEC
<p>Aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do Ensino Fundamental; desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; promover, em parceria com as IES, a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto; fomentar as ações de mobilização e de gestão.</p>	<p>Definir em documento orientador as diretrizes para a formação das equipes de gestão para o acompanhamento da progressão da aprendizagem dos alunos da sua área de atuação; apoiar os sistemas públicos de ensino na formação em serviço dos formadores estaduais, regionais, locais, articuladores da escola, mediadores de aprendizagem, coordenadores pedagógicos, professores da pré-escola e professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental nas redes de ensino que aderirem às ações do PNAIC e do PNME; conceder bolsas de estudo no âmbito do PNAIC e do PNME; fornecer materiais didáticos, literários e tecnologias previstos no artigo 6º desta Portaria às redes de ensino que aderirem às ações do PNAIC e do PNME; apoiar a gestão e o monitoramento local das ações aprovadas no Plano de Gestão; apoiar as escolas na organização de ambientes nas salas de aula, biblioteca, corredores e outros espaços comuns, com o propósito de estimular a leitura, a escrita e a consolidação da alfabetização para estudantes das séries iniciais e outros que possam ser beneficiados; e apoiar financeiramente os sistemas públicos de ensino dos estados e</p>

	do Distrito Federal na impressão e distribuição de recursos didáticos, desde que observados os requisitos presentes na Resolução CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de 2015, e na Portaria MEC nº 279, de 6 de março de 2017.
--	--

Fonte: Elaboração própria a partir das portarias que instituem o PNAIC (867/2012 e 826/2017), 2022.

Assim, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, aponta como atribuições prioritárias do MEC a aplicação da avaliação externa, o gerenciamento e distribuição da Provinha Brasil e o desenvolvimento de sistemas informatizados para o tratamento das informações obtidas na avaliação aplicada, para serem disponibilizados às redes de ensino. Além disso, o documento acrescenta como prerrogativas do MEC o fomento a convênios e parcerias com as IES, o empenho na concessão de incentivo financeiro (bolsas de estudos) para orientadores de estudo e professores alfabetizadores, bem como a garantia do fornecimento de materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias.

Já a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, revela mudanças que instituem um modelo de gestão com tendências mais centralizadoras e autocráticas. O novo texto proclama que a partir daquela data, caberá ao MEC fixar orientações em documento específico para a constituição das equipes de gestão e monitoramento no campo de atuação do Pacto, conferindo ao órgão um maior controle e influência na gestão do programa. O movimento que buscava parceria com as IES também foi minimizado nessa nova versão e o ocultamento dos beneficiários no item que dispõe sobre a concessão de bolsas de estudos no âmbito do PNAIC, abriu espaço para permitir que tais incentivos financeiros fossem direcionados apenas para as categorias de profissionais eleitas pela gestão do programa.

O Documento Orientador versão 2017 cataloga um conjunto de diretrizes e condutas para o programa nessa nova fase, e ratifica que (BRASIL, 2017, p. 6):

[...] a visão de futuro do PNAIC está pautada na sustentabilidade da gestão nas escolas e nas redes públicas; na progressiva autonomia dos educadores para resolver os desafios da sala de aula e para buscar seu próprio desenvolvimento profissional; no envolvimento das instituições formadoras com as escolas da rede pública; no trabalho colaborativo comprometido com os direitos de aprendizagem das crianças, na compreensão da alfabetização como a base para a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades educativas.

2.5 PNAIC Educação Infantil

Considerando a conjuntura de lutas pelo reconhecimento das especificidades educativas da primeira etapa da Educação Básica, é razoável que se deseje compreender de modo consistente, como o PNAIC incorporou a Educação Infantil nessa nova fase do programa. Considera-se indispensável ao êxito da política de alfabetização apresentada, um rigoroso controle dos processos e das ações por meio do monitoramento e de avaliações periódicas que visam o cumprimento das metas fixadas no PNE 2014 e no próprio programa. Tal proposição educacional no âmbito da Educação Infantil reaviva o debate em torno das especificidades, das práticas educativas, de currículo e de avaliação na primeira etapa da Educação Básica, porque, de certo modo, representa uma ameaça ao modelo de Educação Infantil que vem sendo forjado a partir das discussões e pesquisas acadêmicas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas.

O empenho na inclusão da primeira etapa da Educação Básica no PNAIC ficou evidente no texto da Portaria nº 826, no qual o termo “educação infantil” apareceu 13 vezes distribuídas no Capítulo I (*Da implementação dos programas*), no Capítulo II (*Da formação continuada e das atividades de pesquisa*) e no Capítulo III (*Dos requisitos para os participantes da formação continuada e das atividades de pesquisa*). É importante destacar que todas as referências feitas à Educação Infantil dizem respeito à formação continuada dos coordenadores pedagógicos e professores que atuam na área.

No eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, por exemplo, a Educação Infantil não é explicitamente mencionada, porque de acordo com as diretrizes da Educação Infantil em vigor na época de implementação não existia a indicação de livros didáticos para essa etapa educativa. Mesmo assim, é coerente supor que as instituições destinadas à primeira infância também foram beneficiadas pelo PNBE com livros de literatura infantil e de pesquisa, bem como livros de apoio pedagógico aos professores.

Desse modo, é plausível afirmar que a incorporação da Educação Infantil ao programa se deu, exclusivamente, no âmbito da formação continuada. O restante do texto segue realizando discretas menções à primeira etapa da Educação Básica, com vistas à formalização do atendimento aos estudantes da pré-escola e aos professores e coordenadores da Educação Infantil.

Para atender as especificidades educativas e formativas da referida etapa, o documento recomenda a convocação de “*universidades públicas, institutos federais, centros de formação de docentes regularmente constituídos e escolas de alfabetizadores e*

de educação infantil de referência” (BRASIL, 2017, p. 14) para que possam contribuir com a elaboração de projetos de formação em serviço a serem realizadas no âmbito do PNAIC 2017.

A proposta de formação continuada no âmbito do PNAIC para os profissionais da Educação Infantil seguiu a tônica da flexibilização, uma vez que o MEC não determinou como obrigatória a adoção de materiais específicos de formação, como ocorreu na edição anterior. Apesar disso, o MEC disponibilizou para as redes de ensino os Cadernos de Formação baseados no *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*, desenvolvidos em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) desde 2008. Esse material está estruturado em oito Cadernos de Estudo e um Caderno de Apresentação e foi disponibilizado, apenas, em formato digital.

Segundo o documento orientador versão 2017³¹ (BRASIL, 2017, p.18),

[...] o referido material é o produto de um contrato firmado entre a DICEI/SEB/MEC e a UFMG entre os anos de 2013/2015 para a construção de um material que atendesse à necessidade de formação de professores da Educação Infantil.

No entanto, cabe ressaltar que a coleção não foi produzida para integrar o PNAIC como ocorreu com o material destinado à formação dos professores do Ensino Fundamental, mas foi o resultado de investimentos realizados pelo MEC em parceria com o projeto anteriormente citado.

Nesse espaço de interesses políticos e pedagógicos, constata-se que a ausência de um posicionamento mais contundente e que a presença do discurso focado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que visam à consolidação de competências e habilidades de leitura e escrita mantêm as disputas históricas que pressionam e influenciam o currículo e as práticas educativas na Educação Infantil.

Do mesmo modo, a vinculação do PNAIC ao sistema de Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) submete, mesmo que indiretamente, a Educação Infantil a uma perspectiva de avaliação cujo foco na criança e no desempenho individual é apontado como principal indicador. Souza (2014, p. 83) destaca que tanto o Pacto quanto

[...] a avaliação a ele associada pode vir a ter reflexos na própria dinâmica de trabalho da educação infantil, condicionando processos de letramento e

³¹ Embora o documento orientador faça referência apenas à UFMG, o projeto também tem a assinatura da UFRJ e da Unirio. A aproximação entre Ministério da Educação e universidades parceiras teve início após uma reunião promovida pela Coedi/SEB/MEC com especialistas das áreas de alfabetização, leitura e escrita, e do campo da Educação Infantil.

alfabetização, introduzindo desde esta etapa da escolarização a preocupação em preparar os alunos para os testes, corroborando a noção de medida como sinônimo de avaliação.

Em outras palavras, ainda que o documento apresente como intenção discursiva o respeito e a garantia das perspectivas e especificidades do trabalho de leitura e escrita com crianças (BRASIL, 2017, p. 5), não há essa confirmação explícita nos documentos analisados nesta pesquisa. Neles não foi encontrada nenhuma ressalva a respeito das singularidades entre as duas etapas educativas contempladas pelo programa, como vem sendo assegurada em outros textos legais. Nota-se na Portaria nº 826/17, uma única ressalva relacionada às especificidades de apropriação da linguagem nas comunidades indígenas, garantindo *“a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens”* (BRASIL, 2017, p. 20). Cury (2002, p. 259) nos alerta ao sinalizar que um direito se torna significativo *“quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo”*.

Segundo Baptista (2017, p. 3), esse contexto demanda que especialistas aprofundem seus estudos em busca de *“definições teóricas e metodológicas que resultem numa educação infantil de qualidade”* e que ao mesmo tempo, *“respondam satisfatoriamente o desafio de dar continuidade à trajetória educacional, sem que isso signifique a submissão de uma etapa à outra”* ou uma ruptura entre elas. Nesse sentido, torna-se imprescindível preservarmos espaços de debates com vistas a fortalecer alianças em defesa das bases legais e documentais que estruturam o modelo de Educação Infantil que vem sendo construído ao longo de uma trajetória de luta *“e que corre sérios riscos de ser desmontado”* (CAMPOS, 2017, p. 2).

Tal situação reedita velhos embates e entendimentos sobre o papel da Educação Infantil na formação de leitores e escritores. Desse modo, integrar-se ao PNAIC significou, entre outros aspectos, a reabertura do debate sobre alfabetização, letramento, e leitura e escrita na Educação Infantil.

2.6 A implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Educação Infantil

De acordo com informações contidas no documento intitulado *Cartas às professoras de Educação Infantil*, publicada pelos idealizadores do *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*, a inclusão da pré-escola no PNAIC e a implementação de sua nova versão se deu em desacordo com as perspectivas e os preceitos do trabalho

com leitura e escrita estabelecidos na legislação vigente para a primeira etapa da Educação Básica. As aspirações do projeto em estabelecer nacionalmente parâmetros e diretrizes orientadores do trabalho pedagógico de qualidade na Educação Infantil foram dissipadas com o não cumprimento de demandas e acordos firmados durante a elaboração da proposta. Vale destacar que o plano de formação concebido pelo projeto pressupunha, entre outras possibilidades, o pagamento de bolsas aos participantes, liberação das cursistas por parte da rede de ensino para encontros presenciais e estudos e um cronograma de formação distribuído em uma carga horária de 120 horas. No entanto, ainda no decorrer do processo, a partir de 2016, o diálogo com o MEC foi ficando cada vez mais estreito, evidenciando divergências em relação a concepções sobre a formação de professores da Educação Infantil.

Como consequência das tensões anunciadas a partir de 2016³², a implementação do PNAIC 2017 foi marcada por desencontros entre as proposições e recomendações contidas na política de formação elaborada pelo projeto anteriormente citado, com recursos do MEC entre 2013 e 2015. De acordo com Baptista (2018), o não atendimento de demandas básicas comprometia o projeto de formação, bem como evidenciava a distância entre o que havia sido proposto pelo *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil* e o que foi de fato implantado pelo Pacto.

Nesse caso, a ausência de remuneração aos professores e professoras participantes, a redução da carga horária do curso de formação, a falta de distribuição do material de formação no formato impresso e a inexistência de uma coordenação nacional responsável pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e monitoramento das ações de formação do programa retratam “*a desvalorização dos processos formativos na Educação Infantil, reverberando no envolvimento das professoras e explicitam a forma superficial, inconsistente e inadequada da inserção da pré-escola no PNAIC 2017/2018*” (BAPTISTA, 2018).

Apesar das divergências operacionais existentes na execução da política de formação, competia ao poder público apresentar o resultado dos investimentos feitos para

³² O ano de 2016 foi marcado pelo polêmico processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, resultando na cassação de seu mandato, porém sem a perda dos direitos políticos. A alegação para o pedido de *impeachment* foi que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas "pedaladas fiscais" e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso. Na época o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha se empenhou em dar prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Em 11 de abril, a comissão especial aprovou a abertura do processo contra Dilma, por 38 votos a 27. No dia 17, após seis horas de sessão e por votação nominal, o Plenário da Câmara autorizou a abertura do processo de *impeachment* contra Dilma, por 367 votos a favor, 137 votos contra e 7 abstenções. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acessado em: 19 jul. 2021.

a elaboração da política de formação de professores da Educação Infantil. Com isso, a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016) foi apresentada pelo MEC como uma das possibilidades de formação docente. A coleção possui oito cadernos estruturados em três eixos temáticos, um caderno de apresentação e um encarte destinado às famílias das crianças. Seus textos foram escritos por diferentes autores, o que favorece a ampliação do diálogo sobre teorias e práticas que corroboram e dão tangibilidade ao trabalho docente na Educação Infantil. As afirmações teóricas contidas nesse material foram fruto de anos de pesquisas e por isso são concatenados “*com o que a área vem produzindo ao longo de sua história de luta por qualidade na Educação Infantil*” (BATISTA, 2018, n. p.). Desde a conclusão das atividades, no final de 2016, o projeto vem divulgando a coleção em congressos e encontros promovidos pelos fóruns estaduais de Educação Infantil, pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil, por universidades e secretarias de educação.

A referida coleção também se encontra disponível para acesso no site do projeto.³³ Com a divulgação da coleção, o projeto não só aventou as discussões sobre as práticas de leitura e escrita em instituições educacionais, como também promoveu pesquisas, estudos, conferências e seminários, intensificando o movimento de busca pela melhoria da qualidade da Educação Infantil no país. As defesas realizadas em torno do material apresentado instigavam e apoiavam a implantação da política de formação docente em âmbito nacional. No entanto, na prática, o programa de formação para docentes da Educação Infantil perdeu a referência nacional e foi diluída em meio a várias ações e proposições formativas.

Para dar conta dos objetivos propostos nesta investigação, destaco a seguir os pressupostos de trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil difundidos nas DCNEI, BNCC, material de formação e pesquisas acadêmicas. Nesse movimento, também buscarei salientar as concepções de infância, criança, cultura, linguagem, leitura e escrita e alfabetização asseguradas nos Cadernos de Formação do PNAIC Educação Infantil.

³⁷ Para mais informações, acesse: <http://projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>.

CAPÍTULO III

LINGUAGEM ESCRITA NO PNAIC EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERÊNCIAS E CONCEPÇÕES EM PERMANENTE DISPUTA

A movimentação ao redor da elaboração das políticas de alfabetização se fortalece, sobretudo, na ideia de construção de *“hegemonias linguísticas que atravessam as relações entre os estados e os sujeitos políticos que os constituem”* (GERALDI, 2010, p. 189). O discurso de luta pela garantia do direito à alfabetização plena, pela valorização dos professores e escolas, pela distribuição gratuita de materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças, entre outros aspectos, à primeira vista, oculta esse viés ideológico, fazendo parecer que as intenções contidas no programa são exclusivamente em benefício da cidadania. Nessa perspectiva, Geraldi (2010, p. 190) afirma que:

[...] os estudos das relações de subordinação econômica e social [...] mostraram como distintos momentos de desenvolvimento permitiram glotocídios e impuseram as formas linguísticas dos conquistadores [...]; os estudos históricos [...] mostraram como uma forma de fala se fez de prestígio e se impôs a outras formas, remetendo estas, primeiro, às margens, depois, à extinção.

Aliado a essa questão, Geraldi (2011) aponta em outro estudo, um movimento de crescimento acentuado do marketing sobre uma forma “correta” de falar e escrever. A visibilidade do professor Pasquale Neto na grande mídia, o retorno de crônicas jornalísticas, o corretor automático presente em celulares e computadores, cursos, manuais, materiais didáticos e midiáticos, entre outros, são mencionados, por ele, como estratégias de padronização e uniformização da língua. E para apimentar ainda mais o debate, o autor afirma que o *“recrudescimento das exigências de correção gramatical, [...] também pode ser traduzido como maior exigência de silêncios da população que ‘não sabe falar corretamente’”*, e acrescenta que *“é preciso afastar os perigos para que tudo, mudando, permaneça como sempre foi: que a norma definida pelos modos de falar de uma minoria se imponha como razão para silenciar uma maioria”* (GERALDI, 2011, p. 14). Por isso, diante da necessidade de conservar tal engrenagem, torna-se imperativo manter sob controle as escolas, os professores, os processos de ensino e de aprendizagem, os materiais didáticos e os conteúdos, por meio das políticas públicas e programas educacionais.

A questão que se apresenta para as pesquisas que abordam as políticas educacionais consiste em compreender sob qual perspectiva ideológica o discurso político e educacional está sendo erigido e, principalmente, quais são os interesses e as

correlações de forças envolvidas no processo de elaboração e de implementação de tais políticas. De todo modo, assumir tal estado de consciência significa aceitar a premissa de que *“do oceano instável e mutável da ideologia afloram, [...] as inumeráveis ilhas e continentes dos sistemas ideológicos: a ciência, a arte, a filosofia e as teorias políticas”* (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 151).

Conforme consta em Freire (2002, p. 23), a rejeição da perspectiva da neutralidade educacional reforça a compreensão de que uma proposta política/educacional sempre estará numa relação conflitante, baseada no ato de denunciar e anunciar, ou seja, numa posição caracterizada pela natureza contrária ou a favor de representações ideológicas. Assim, somente tendo nitidez sobre a natureza política da Educação, bem como do papel social que a mesma pode representar e assumir em cada conjuntura, é que o educador/pesquisador terá condições de compreender tal dinâmica.

Ao debate proposto, Apple (2017) acrescenta que políticas e programas educacionais carregam em si inúmeras contradições, principalmente, quando são confrontadas as dimensões discursivas e textuais com a realidade vivida no âmbito das implementações. De acordo com o autor, a Educação vem travando uma batalha sem fins à vista, mantida por *“uma disputa contínua sobre diferentes versões de ‘democracia’”* (APPLE, 2017, p. 902) e sobre o papel e a finalidade da Educação na sociedade contemporânea. Essa arena é composta tanto por educadores, pesquisadores e profissionais afins, envolvidos em movimentos democráticos e progressistas, quanto por grupos políticos, empresariais e religiosos, de vertentes ideológicas mais conservadoras e de interesses diversos. Assim, se por um lado, alguns grupos empreendem esforços para interromper o fluxo de reprodução das desigualdades e das condições opressivas mantidas pelas instituições, sobretudo pelas instituições de ensino, por outro lado, grupos ideologicamente dissonantes se empenham em manter a ordem “natural” das relações desiguais, de subordinação cultural e econômica, e de exploração social do trabalho (APPLE, 2017).

Como resultado dessa luta cultural, política e também econômica, o PNAIC, certamente, buscou representar uma dada versão de democracia e um modelo de Educação para o Brasil. Todavia, como uma decisão política e pedagógica não consegue eliminar a correlação de forças antagônicas que impõe resistência, torna-se inevitável a coexistência de variantes discursivas.

Dentre os pontos conflitantes do Pacto, opto por tomar apenas um para submeter à análise. Trata-se da disputa pela condução na formação continuada de professores e

coordenadores da Educação Infantil, que envolveu também a formação de formadores, a elaboração e a disponibilização de material para profissionais da área.

Para apresentar a questão exposta, recorro novamente ao Documento Orientador versão 2017, com o objetivo de esmiuçar as diretrizes elaboradas pelo MEC para a formação em serviço nesta versão, sobretudo as que dizem respeito à formação dos profissionais da Educação Infantil.

De modo geral, o documento estabelece que o resultado de todas as avaliações vinculadas ao programa, sejam elas externas, periódicas ou diagnósticas, deverão orientar o desenho da proposta de formação pretendida, além de influenciar o currículo e a escolha dos materiais didático-pedagógicos, tanto da formação dos professores e coordenadores pedagógicos, quanto para a execução e concretização dos direitos de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2017). O texto também incentiva que as IES agreguem as *“horas de Prática como Componente Curricular e de Estágio Supervisionado”* ao PNAIC, para que desse modo possam inserir *“os licenciandos nas atividades de formação e no trabalho com os alunos nas escolas públicas”* (BRASIL, 2017, p. 14).

Essa iniciativa está grifada no documento como *“uma excelente oportunidade de articular teoria e prática e de oferecer vivências didáticas aos futuros professores, além de agregar suporte pedagógico às escolas”* (BRASIL, 2017, p. 14). No entanto, a estratégia aparentemente inovadora e visionária contém consequências graves que não estão explicitadas no texto. As possibilidades contidas na proposta de formação integrada entre licenciandos e professores das escolas públicas, visando o entrelaçamento de teorias, práticas educativas e experiências diversas seduz os mais ingênuos, convencendo grupos de pessoas de que esse modelo de dupla formação (graduandos e professores da rede) é muito vantajoso e promissor.

Em atenção ao absurdo validado pela via da legalidade não pude deixar de destacar que a mesma ação que apresenta perspectivas formativas promissoras, também conjectura, sem nenhum constrangimento, agregar força de trabalho não remunerada e não qualificada à educação pública que se pretende de qualidade. Assim, torna-se notória a tentativa de barateamento da educação pública e de suplementação de pessoal via inserção dos estudantes, expondo ainda mais os processos de precarização dos serviços prestados e de desvalorização dos professores. Dentro desse percurso de constituição de redes de formação continuada, por cada município, ficou a cargo dos entes federados avaliarem as ações formativas já existentes e promoverem a integração entre o PNAIC e os processos de formação própria das redes. O texto acrescenta que *“no caso de*

impossibilidade dessa articulação, estados e municípios não precisarão aderir à formação em todas as etapas” (BRASIL, 2017, p. 15). Em outras palavras, o documento autoriza a adesão parcial ao programa.

Entretanto, mesmo não sendo uma questão central para esta pesquisa, admito indagar: quais seriam as ações formativas existentes para integrar o PNAIC Educação Infantil naquele momento de incipiente entrada no Pacto? Quais seriam os desenhos da formação vislumbrados para a Educação Infantil, a partir dos resultados das avaliações vinculadas ao PNAIC?

A admissão da Educação Infantil a um programa já em curso, com modelos de formação consolidados, sublinhou ainda mais as diferenças educativas entre as etapas atendidas, intensificando inseguranças, inquietações e dúvidas, além de acirrar disputas históricas por afirmações teóricas e metodológicas. Segundo o Documento Orientador, a modificação no PNAIC visava, entre outras coisas, a flexibilização e o respeito à autonomia das redes. No entanto, diante de uma experiência inaugural, em um programa com esse porte, a mudança sugerida, certamente, produziu muito mais instabilidade no fazer pedagógico, do que confiança didática e pedagógica.

As demandas que emergem das práticas da leitura e da escrita no interior de creches e pré-escolas, sobretudo, das questões que marcam o processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças pequenas, encontram-se permeadas por inconsistências metodológicas e contradições teóricas. Alguns estudos mostram que o trabalho educativo para essa faixa etária tem se situado em torno das tendências pedagógicas que ora se abrem para mudanças e novidades educativas, ora se comprimem, acolhendo os aspectos que induzem a permanências. Ao reconhecer tal perspectiva, fica mais fácil compreender a coexistência dos enfadonhos exercícios de prontidão e preparação para a escrita, como as atividades de cópias, de memorização, de cobrir pontilhados, opondo-se às práticas pedagógicas construídas com base na fluidez das relações, interações e brincadeiras, por meio da escuta e da observação atenta. Observa-se que o primeiro exemplo é marcado por um discurso que tutela e prescreve o conhecimento a ser compartilhado com as crianças; já o segundo é produto de um discurso que preserva a centralidade das crianças no planejamento curricular estimulando a autoria, a criação e o protagonismo infantil.

Do mesmo modo, coexistem discursos pedagógicos que possuem matizes conceituais importantes em diferentes perspectivas teóricas e políticas, mas são utilizados e assumidos no cotidiano escolar como sinônimos, apesar de originalmente possuírem sentidos distintos. Por exemplo,

[...] os termos “assimilação” e “construção” encontram-se especificamente elaborados na psicologia genética piagetiana, os termos “aprendizagem” e “modelagem” estão vinculados a análises do comportamento e à teoria social cognitiva, enquanto o termo “apropriação” marca as tendências sociointeracionistas, socioculturais ou histórico-culturais (BRASIL, 2016, p. 82).

Considerando os apontamentos de Geraldi (2011) sobre a necessidade de se afastar as ameaças vinculadas às transformações para induzir a permanência, percebe-se que a situação apresentada tanto pode emergir de uma simples confusão conceitual, quanto das complexas estratégias discursivas, que ao se apropriarem de novos conceitos, atualizam os sentidos ali postos, visando à manutenção da ordem e do poder.

Baseados em estudos da teoria do gênero discursivo em Bakhtin, especialistas ampliam esse debate, quando afirmam que a natureza dialógica da linguagem possibilita esse movimento, porque “*o sentido não está totalmente circunscrito numa relação teórica [...] entre significado e significante*” (FAÏTA, 2005, p. 163). De acordo com FAÏTA (2005, p. 149):

[...] a atribuição de “sentido” a um objeto (a uma palavra) não é uma operação de etiquetagem, mas sim o produto de uma relação que cada indivíduo, cada locutor ou interlocutor constrói a seu modo. Trata-se, pois, de uma operação que implica uma grande parte de subjetividade, o ponto de chegada de um processo e não de um procedimento totalmente estabelecido.

Diante desse panorama é possível perceber que as contradições e disputas por afirmações teóricas e metodológicas apresentam-se como marcas constitutivas dos projetos educacionais.

Constata-se, porém, que no contexto do PNAIC as pressões políticas e econômicas, bem como, o embate pela condução da formação continuada de professores e coordenadores ficaram mais evidentes diante do desprendimento do MEC em relação aos Cadernos de Formação, possibilitando assim, a entrada de variados materiais e propostas formativas no âmbito do programa. Esse movimento supõe a presença de uma estratégia político-discursiva de invalidação do material produzido, ficando nítido que a implementação do PNAIC Educação Infantil não corresponde à política de formação de professores “*ambicionada pelo grupo organizador da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, mas certamente atende à política de formação ambicionada pelo MEC e seus apoiadores*” (ROVERI & DUARTE, 2018, p. 815). As autoras complementam que:

É preciso compreender que as disputas, o que está posto e o que está apagado nos documentos, os silêncios e os desvios não deixam também de delinear outra política de formação, alicerçada em valores que nem sempre são os esperados por aqueles que estão à frente das questões educacionais (ROVERI & DUARTE, 2018, p. 815).

Todavia, mesmo diante dos artifícios discursivos que tornaram o material de formação oferecido pelo programa, em certa medida, dispensável e complementar ao processo, ele não deixou de representar o pensamento do MEC apontando um horizonte com princípios e referenciais baseados em concepções teóricas e metodológicas acerca das práticas de leitura e escrita para a Educação Infantil. Desse modo, torna-se imprescindível parer as concepções que fundamentam o trabalho com a linguagem, leitura e escrita e alfabetização na Educação Infantil contidas nos documentos legais e nas pesquisas, com as propostas e concepções defendidas nos cadernos do PNAIC Educação Infantil.

3.1 A linguagem escrita na Educação Infantil: alguns marcos teóricos

O debate acerca da alfabetização de crianças pequenas no país adquiriu maior consistência a partir da proposição do Ensino Fundamental de nove anos³⁴ em 2006, e da expansão da obrigatoriedade do ensino público³⁵ em 2013, quando o sistema educacional brasileiro, ao ampliar a faixa de atendimento escolar obrigatória, precisou se reorganizar para acolher um número maior de crianças e para dar conta das questões do analfabetismo estrutural, escancarado há algumas décadas no Brasil.

As respectivas leis passaram a priorizar investimentos na educação das crianças pequenas, criando expectativas que apontavam para uma guinada educacional, sobretudo, no que diz respeito à apropriação inicial do sistema de escrita pelas crianças. Diante do prognóstico de universalização da pré-escola e do estabelecimento de metas nacionais de alfabetização para crianças de até oito anos de idade, a Educação Infantil é, em certa medida convocada a fazer parte do projeto de combate ao analfabetismo no país.

Tal convocação acaba expondo os inúmeros desafios que a Educação Infantil vem enfrentando diante das tentativas de construção de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos de aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. O acumulado de

³⁴ A Lei Federal nº 11.274/06 ampliou o Ensino Fundamental para nove anos efetivamente com a incorporação das crianças de seis anos, que antes pertenciam ao Fundamental.

³⁵ A Lei nº 12796/13 alterou a LDB 9394/96 expandindo a obrigatoriedade do ensino público da pré-escola (4 anos) ao Ensino Médio (17 anos).

conhecimentos e formulações teóricas sobre leitura e escrita na Educação Infantil indica muitos avanços sobre os caminhos já trilhados; entretanto, algumas práticas educativas resistem às mudanças e insistem em permanecer atuais, sobretudo, nos momentos mais difíceis e caóticos da função docente. Infelizmente o debate a esse respeito ainda é incipiente, por isso, num cenário mais amplo, apresenta fragilidades e inconsistências que repercutem diretamente na ação pedagógica, levando o professor a sentir-se inseguro diante do novo, mas confortável em meio ao conhecido e já experimentado.

Afinal, quais são as contribuições fundamentais da Educação Infantil na trajetória escolar das crianças? O que significa se apropriar da leitura e da escrita na Educação Infantil? Qual é a relação que bebês e crianças pequenas estabelecem com a linguagem escrita no processo de sua apropriação? Que práticas podem ser consideradas motivadoras do desenvolvimento da leitura e da escrita pelas crianças de 0 a 5 anos e 11 meses? Quando o assunto é leitura e escrita, as respostas, na maioria das vezes, podem ser diversas, contraditórias e nem sempre conciliáveis.

Conforme consta em Corsino (2011), a Educação Infantil, por volta dos anos 1970, era compreendida apenas como um espaço de cuidados e recreação; logo, não era previsto o trabalho com a escrita nesses ambientes. No entanto, a partir dessa década, o pensamento a respeito da Educação ofertada às crianças pequenas se modifica e passa a ser vista como uma estratégia para a “redução do fracasso escolar, devendo compensar carências e *déficits* linguísticos, perceptivos, motores, etc. das crianças carentes e/ou despreparadas” (p. 243). Nesse contexto, a pré-escola assume a função de preparação das crianças para a alfabetização no Ensino Fundamental. Outros sentidos para a Educação Infantil foram forjados, baseados em novas concepções de criança e de ensino. De acordo com Oswald (2001), os pressupostos educacionais da época afirmavam que a criança era um ser essencialmente passivo; o conhecimento se daria pela absorção do meio; a aprendizagem se efetivaria por meio do treino, da repetição e da memorização; a linguagem era concebida como comportamento verbal, sendo a escrita mera atividade motora que derivava da associação dos estímulos sonoros-auditivos; e a avaliação baseava-se no modelo de escrita “correto” do ponto de vista do adulto.

Em conformidade com essas premissas, políticas educacionais foram formuladas resultando em orientações sistemáticas de práticas pedagógicas consideradas mais adequadas para preparar as crianças para a alfabetização e conseqüentemente suprir as carências, *déficits* linguísticos e cultural. Segundo estudos de Corsino (2011, p. 244), a rede pública municipal do Rio de Janeiro naquela época “*contava com uma Coordenação de Educação Pré-escolar que amarrava a proposta do município com orientações*

metodológicas bem delineadas”; em outras palavras, contava com uma instância educacional que tutelava e controlava a prática docente por meio da distribuição regular de apostilas que continham orientações e sugestões de atividades e planejamentos.

A divulgação dos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir de 1979³⁶, sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças em fase pré-escolar propõe mudanças ao pensamento educacional brasileiro que começa, a partir dos anos 1980, a admitir novos entendimentos acerca da aprendizagem e do ensino de crianças na primeira infância. Baseadas na psicogênese do conhecimento de Piaget, as autoras desenvolvem a psicogênese da língua escrita, e em sua formulação, apresentam-na como objeto do conhecimento que se reconstrói constantemente a partir das interações que os sujeitos estabelecem com esse objeto. Diferentes aspectos da relação das crianças com a linguagem escrita ganham então visibilidade, apresentando novas formas de interpretar o percurso de apropriação, anteriormente considerado como de não aprendizagem ou erro. Ocorre assim, um deslocamento de foco do debate educacional, que passa do “como se ensina” para o “como se aprende”. Para Ferreiro (2001), o contato sistemático da criança com a linguagem escrita possibilita que ela crie e elabore hipóteses cada vez mais estruturadas sobre esse objeto cultural, antes mesmo da apropriação consciente do sistema alfabético e da escrita convencional.

Segundo a teorização de Ferreiro (2001, p. 85), “*o período de fonetização da escrita*” coincide “*com um primeiro período silábico, seguido por um período silábico-alfabético e finalmente [...] de uma escrita alfabética*”. No entanto, ao mesmo tempo que a autora apresenta uma teoria pautada em etapas e níveis subsequentes de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, ela também realiza reflexões e aponta para os riscos que essa elaboração pode acarretar para a educação das crianças em fase de alfabetização. Desse modo, afirma que:

O mais importante não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiriam umas às outras quase automaticamente (FERREIRO, 2001, p. 86-87).

Os estudos de Ferreiro e Teberosky foram considerados um marco importante para a época porque introduziram no debate educacional novas concepções de ensino, de criança, de conhecimento, de linguagem, de avaliação escolar, entre outras. Ao analisar a

³⁶ Em dezembro de 1979 realizou-se no México uma Conferência Regional de Ministros da Educação e do Planejamento Econômico da América Latina e Caribe no âmbito da Unesco. Essa conferência deu origem ao que se conhece por *Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe*.

conjuntura, Oswald (2001, p. 60) descreve que a criança, nesse cenário, é concebida *“como um ser ativo, inteligente, que constrói o seu conhecimento com base na interação com o ambiente”*. Já a obtenção do conhecimento é entendida como o resultado da atividade da criança, uma vez que, ao buscar compreender o sistema alfabético, ela prospera em direção a uma ordem de estágios evolutivos, sendo cada estágio necessário ao seguinte. No que se refere à linguagem escrita, Ferreiro (2001, p. 47) destaca que:

A língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação.

Dito de outro modo, a linguagem é entendida como objeto da ação humana, já que admite sem receio o manuseio, a experimentação e a reconstrução permanente a partir das interações do sujeito com esse objeto.

Em consonância com as novas concepções, professores passam a estimular a escrita espontânea das crianças, a reconhecer e estimar as produções infantis e a entender os erros como parte constitutiva do processo. Esse movimento acabou restituindo funções sociais importantes à escrita, como por exemplo, a preservação da informação e do conhecimento, a comunicação, e o registro como finalidade de ampliação da memória, conforme pode ser observado nas listas de compras e anotações pessoais (FERREIRO, 2001).

Com o deslocamento das preocupações educativas para os modos como crianças aprendem a ler e a escrever, os intermináveis exercícios de prontidão e preparação para a escrita, como metodologia de ensino, passam a ser intensamente questionados. Novas práticas e maneiras de conduzir a apropriação inicial da linguagem escrita pelas crianças começam a ser adotadas nas escolas públicas, passando a competir com as tradicionais cartilhas de alfabetização.

A partir dos anos 1990, a Educação Infantil se vê diante de novas bases conceituais e jurídicas, sendo impelida a aprofundar estudos e debates relativos à função educativa no conjunto da Educação Básica. Naquele momento, as questões relativas à temática ainda permaneciam como pauta prioritária e urgente. Desde então, pesquisas na área da linguagem, leitura e escrita vêm tentando responder as demandas educativas da primeira etapa da educação, sobretudo, no que diz respeito às práticas no interior das creches e pré-escolas.

As indagações de Vigotski (2007), em 1929, acerca da presença da linguagem escrita nos ambientes destinados à Educação Infantil resultaram na elaboração de

percepções que foram denominadas como *a pré-história da linguagem escrita*. Esse debate reuniu argumentações que trouxeram à superfície questionamentos sobre o papel fundamental que a escrita desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Além disso, o autor buscou denunciar práticas escolares que, ao darem ênfase à aprendizagem de habilidades mecânicas, acabaram negligenciando ao longo dos tempos o processo de apropriação da linguagem escrita e o desenvolvimento infantil. As indagações do autor alargaram os caminhos para se pensar a viabilidade metodológica de se ensinar leitura e escrita às crianças na Educação Infantil. Vigotski (2007, p. 143) explica: *“não negamos a possibilidade de ensinar leitura e escrita às crianças em idade pré-escolar; pelo contrário, achamos desejável que crianças mais novas entrem para a escola, uma vez que já são capazes de ler e escrever”*. No entanto, reafirma a necessidade de se respeitar as perspectivas linguísticas por ele defendidas com base em argumentos consistentes. Vigotski (2007, p. 144) conclui o seu trabalho afirmando:

A escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas, e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Em outras palavras, a declaração do autor reivindica que à linguagem escrita seja restituída a vida e a prática social.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a leitura e a escrita, tal qual todo o currículo da Educação Infantil, devem estar articuladas às experiências e saberes das crianças, concebidas neste documento como o centro do planejamento curricular. A concepção de acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens torna-se ampla porque faz referência não somente à leitura e à escrita, mas também a diferentes linguagens. Sem perder de vista as interações e as brincadeiras como eixos norteadores do trabalho realizado, as propostas pedagógicas devem assegurar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, bem como o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Na BNCC, a parte do texto que se refere à primeira etapa da Educação Básica reafirma as considerações anteriormente apresentadas; porém, exhibe como novidade uma organização a partir dos campos de experiências, conceituados por meio da descrição de vivências que deverão ser propiciadas às crianças, em cada faixa etária, nas instituições educativas reservadas a elas. De acordo com o documento, esse “arranjo curricular”

busca se aproximar das situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças, além de relacioná-las aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio histórico e cultural. Por esse motivo, os objetivos de aprendizagem sumarizados no documento indicam situações de vivências que prenunciam garantir experiências que supostamente contribuirão para o desenvolvimento pleno das crianças. No entanto, tal empreitada não garantiu a formulação de um currículo que atendesse adequadamente as especificidades e os anseios da primeira etapa da Educação Básica. Apesar dos esforços, o arranjo curricular final acompanhou a mesma estruturação presente nas demais etapas da Educação Básica, uma vez que os “campos de experiências” possuem muitas marcas do discurso prescritivo e fixado pelas metas. Assim, no campo “escuta, fala, pensamento e imaginação”, que se refere à linguagem oral e escrita, por exemplo, encontramos uma sequência de nove habilidades que as crianças devem ou precisam desenvolver durante o período em que estarão na Educação Infantil. No que se refere ao desenvolvimento da leitura e escrita entre crianças de 4 a 5 anos e 11 meses encontramos as seguintes previsões:

1. Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
2. Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
3. Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
4. Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
5. Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
6. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
7. Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
8. Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
9. Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

Ao se observar a sequência de objetivos de aprendizagem listada no documento percebe-se, de um lado, que os verbos utilizados aludem a situações de experiências e vivências, fortalecendo a concepção de aprendizagem como um processo ininterrupto; por outro, acaba limitando e reduzindo a prática pedagógica a uma sequência de

orientações prescritivas que supõe, desse modo, alcançar o pleno desenvolvimento das crianças matriculadas em creches e pré-escolas.

A partir de uma ampla discussão sobre a temática, Baptista (2010)³⁷ apresenta pressupostos considerados fundamentais para o desenvolvimento do trabalho com leitura e escrita na Educação Infantil. Os princípios elencados como referência nos dizem que:

1 - A educação infantil possui uma identidade própria constituída a partir das características das crianças, que são sujeitos para os quais ela se destina, e da sua forma de se relacionar com o mundo e de construir sentido para o que experimentam. O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil deve respeitar a criança como produtora de cultura.

2 - O termo linguagem escrita, neste texto, refere-se às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento.

3 - A brincadeira, forma privilegiada da criança se manifestar e produzir cultura, é o elemento central para a constituição da ação educacional e deve ser entendida como fonte de conhecimento sobre a criança e sobre seu processo de apropriação e de produção de cultura (BAPTISTA, 2010, p. 2).

De acordo com essas premissas, primeiro há que se considerar que a primeira etapa da Educação Básica possui especificidades educativas constituídas a partir das singularidades, formas de existir e de se relacionar com o mundo, dos sujeitos que nela habitam. O segundo ponto busca sublinhar a concepção de linguagem que se quer destacar como essencial para o trabalho com crianças pequenas. A linguagem como dispositivo de ação no mundo social e cultural, manifestada a partir das interações entre muitos sujeitos e vozes. Por fim, procura-se sustentar as orientações contidas nas diretrizes que apontam as interações e brincadeiras como fios condutores do trabalho pedagógico na Educação Infantil. A brincadeira organiza e intensifica as experiências infantis por meio das fabulações, narrativas, criações e recriações, imitações, gestos, entre outros, conectando as múltiplas linguagens.

Para Corsino (2009), o trabalho realizado na primeira etapa da Educação Básica também precisa ser orientado por concepções que privilegiem a linguagem como ponto central de todo o processo educativo. De acordo com autora, *“na Educação Infantil só cabem sistematizações do que as próprias crianças solicitarem”* (p. 42). Desse modo, as práticas pedagógicas que envolvem leitura e escrita para crianças pequenas devem seguir orientações análogas, além de privilegiar as interações, as brincadeiras e a curiosidade infantil como expressões da experiência das crianças com e por intermédio da

³⁷ Mônica Correia Baptista coordenou o *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*, realizado em parceria com o MEC (2007-2013). O texto utilizado como referência foi elaborado e discutido com pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG, o Ceale.

linguagem. Em Corsino (2009), consta que no contexto da Educação Infantil, as brincadeiras com as palavras orais ou escritas ampliam as possibilidades de aprendizagem, uma vez que favorecem a interação das crianças com elementos da cultura lúdica, proporcionando divertimento por intermédio da segmentação de palavras, das relações de sons, ritmos, rimas e muito mais.

3.2 As concepções de linguagem, leitura e escrita e alfabetização nos cadernos do PNAIC Educação Infantil

Antes de prosseguir com a análise é importante lembrar que a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* oferecida como opção de formação no PNAIC Educação Infantil não foi produzida para integrar o Pacto como ocorreu com o material destinado à formação dos professores do Ensino Fundamental. Como mencionado no capítulo anterior a coleção fazia parte de um projeto financiado pelo MEC entre os anos de 2013 e 2015, que vinculado a pesquisas na área, se propôs a construir um material que atendesse as necessidades formativas dos professores da Educação Infantil.

Apesar dos conflitos presentes na execução da política de formação no âmbito do PNAIC Educação Infantil que apontavam para uma possível rejeição do material produzido, ainda assim competia ao poder público entregar para a sociedade o produto resultante dos investimentos feitos pelo órgão para a elaboração da política de formação de professores da Educação Infantil. Por esse motivo, a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016) foi apresentada pelo programa como uma das possibilidades de formação.

Os Cadernos de Formação do PNAIC Educação Infantil selecionados para ampliar o debate proposto trazem aspectos conceituais relacionados com o objeto de estudo desta pesquisa, tais como: concepção de Educação Infantil, concepções de linguagem sob variadas perspectivas e autores, e formulações de bases teóricas para o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil.

Com o objetivo de possibilitar uma visão geral do material analisado, optei por apresentar uma síntese de cada um deles, organizada no Quadro 6, a seguir. Nele encontram-se informações como título do caderno, eixos temáticos, objetivo proposto para cada unidade e autores. Como metodologia de apresentação das ideias e concepções contidas nos cadernos, adotei as citações diretas e indiretas, por compreender que os discursos que integram esse material fazem parte de um

pensamento coletivo, que se torna institucional na medida em que, apoiado pelo Ministério da Educação, recebe verba pública para desenvolver e elaborar tais propostas.

Quadro 6: Síntese do conjunto temático dos cadernos de formação (2, 3 e 5) PNAIC Educação Infantil

	TÍTULO DO CADERNO	EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVO DA UNIDADE	AUTORES
CADERNO 2 (dois)	Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem	<p>Unidade 1: Infância e linguagem</p> <p>Unidade 2: Infância e cultura</p> <p>Unidade 3: Desenvolvimento cultural da criança</p>	<p>Discutir concepções de infância, de linguagem e de cultura e suas repercussões na prática pedagógica.</p> <p>Entender a criança como sujeito histórico, produtora e consumidora de cultura no mundo contemporâneo.</p> <p>Refletir sobre como as crianças apropriam-se da cultura no mundo contemporâneo, atribuem significados a esse mundo e constroem uma cultura específica.</p>	<p>Solange Jobim e Souza</p> <p>Rita Ribes Pereira</p> <p>Maria Cristina Soares de Gouvêa</p>
CADERNO 3 (três)	Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações	<p>Unidade 1: Criança e cultura escrita</p> <p>Unidade 2: Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações</p> <p>Unidade 3: Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação</p>	<p>Discutir o conceito de cultura escrita e suas implicações para a prática pedagógica.</p> <p>Refletir sobre as relações linguísticas, sociais e culturais entre a oralidade e a escrita no cotidiano da Educação Infantil.</p> <p>Partilhar princípios que orientam o trabalho pedagógico e as escolhas de propostas e atividades no contexto da Educação Infantil.</p>	<p>Ana Maria de Oliveira Galvão</p> <p>Cecília Goulart e Adriana Santos da Mata</p> <p>Ana Luiza Bustamante Smolka, Lavinia Lopes Salomão Magiolino e Maria Sílvia P. M. Librandi da Rocha</p>

CADERNO 5 (cinco)	Crianças como leitoras e autoras	Unidade 1: Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas	Pensar a leitura e a escrita numa perspectiva dialógico-discursiva.	Patrícia Corsino, Maria Fernanda Rezende Nunes, Mônica Correia Baptista, Vanessa Ferraz Almeida Neves e Angela Rabelo Barreto
		Unidade 2: As crianças e as práticas de leitura e de escrita	Debater sobre a importância da produção de linguagem escrita das crianças e apresentar possibilidades de trabalho junto às crianças de quatro e cinco anos.	Angélica Sepúlveda e Ana Teberosky
		Unidade 3: As crianças e os livros	Refletir sobre livros e leituras realizadas no cotidiano das práticas na Educação Infantil.	Teresa Colomer

Fonte: Elaboração própria a partir do material de formação *Leitura e Escrita na Educação Infantil* oferecido pelo PNAIC como base para formação dos profissionais da Educação Infantil, 2022.

Foi possível observar que os textos conservaram entre si uma organização estrutural muito semelhante. O sumário das obras apresenta: abertura do diálogo (sensibilização do leitor), exposição dos conteúdos temáticos distribuídos em três unidades, compartilhamento de experiências consideradas exitosas, sugestão para reflexão, propostas de ação (dinâmicas variadas) e aprofundamento no tema a partir de indicação de leituras, vídeos e materiais afins.

Na primeira unidade do Caderno 2 (dois), Solange Jobim e Souza, apoiada nas concepções de Walter Benjamin, Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, orienta as reflexões em que aproximamos conceitos de infância e de linguagem. Desse modo, ela procura construir uma trajetória de pensamento que leve o leitor a conceber a linguagem sempre vinculada à vida. Tendo em vista tal perspectiva, o texto busca *“recuperar o sentido da palavra no contexto da vida cotidiana”* trazendo para o centro da reflexão a importância de se perceber a potência contida no *“diálogo da criança com os outros e com as coisas que estão no mundo, [...] e a originalidade da relação entre crianças e entre adultos e crianças”* (BRASIL, 2016, p. 15). A opção de narrar os fatos e as experiências na primeira pessoa, além de cativar e aproximar o leitor, também reforça a ideia trazida no texto de

resgatar a palavra que emerge das interações no dia a dia, como ponto de partida para as reflexões sobre a apropriação da linguagem pelas crianças.

O texto também pretende apresentar *“uma concepção de infância, articulada com a linguagem, como um caminho indireto para a discussão crítica do mal-estar da cultura”* (BRASIL, 2016, p. 15). Assim, espera-se que a convergência entre Infância e Linguagem proporcione boas reflexões aos leitores, especialmente, sobre o papel dos adultos na constituição da subjetividade infantil e no exercício responsável da docência na Educação Infantil.

E é a partir do entrecruzamento dos conceitos “infância” e “linguagem” que a autora vai tecendo e apresentando o conceito de “criança”:

[...] a criança não é apenas uma etapa cronológica na evolução da espécie humana a ser estudada – pela biologia ou pela psicologia do desenvolvimento –, mas sim um ser que participa da criação da cultura através do uso criativo da linguagem na interação com seus pares, adultos e crianças, mas também com as coisas ou os objetos que existem ao seu redor. A representação simbólica da realidade evolui, ao longo da vida, em direções e formas cada vez mais sofisticadas ou inusitadas, tendo por base o diálogo permanente da criança com o seu contexto cultural (BRASIL, 2016, p. 16).

Ao percorrer os textos do referido Caderno é possível perceber que as reflexões acerca da linguagem, sua origem, desenvolvimento e usos são expostas a partir de variáveis que autorizam o entrelaçamento das narrativas dos sujeitos em formação e dos sujeitos formadores. O leitor tem diante de si uma narrativa que revela experiências pessoais e profissionais da autora, além de ser instigado a se conectar de modo sensível e consciente com a linguagem que nos constitui, seja memorando como adulto a criança que existe em cada um de nós, seja escutando atentamente as crianças com vistas à valorização do discurso produzido por elas nas interações que estabelecem com o mundo que as cerca. O debate sobre a origem da linguagem foi iniciado a partir das contribuições contidas na hipótese desenvolvida pela teoria mimética, sugerindo que as raízes da comunicação verbal nascem da transferência sonora dos gestos primitivos, e que o desenvolvimento da linguagem deve-se à incessante capacidade de criação humana, que ocorre tanto por parte:

[...] da criança que reinventa a linguagem ao chegar ao mundo quanto do trabalho coletivo realizado pelos homens ao longo da história da humanidade, [...] a partir do desejo legítimo de encontrar a forma estética que faça justiça à experiência sensível, transformando-a em linguagem. (BRASIL, 2016, p. 17).

Assim, com base nas concepções apreendidas no texto, a infância e a linguagem são compreendidas pelo viés da indissociabilidade, já que “a infância não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura” (BRASIL, 2016, p. 18). Isso significa que o auge da reflexão sobre linguagem é revelado pela afirmativa de que devemos procurar os limites da linguagem dentro da própria linguagem, perscrutando com interesse a potência assumida a partir dos usos que dela fazemos na vida cotidiana (BRASIL, 2016).

Em linhas gerais, a unidade 1 (um) do referido Caderno buscou realizar um sobrevoo pelas concepções de autores renomados para induzir as reflexões sobre infância e linguagem, como também, delinear conceitos considerados caros aos estudiosos, pesquisadores e idealizadores do projeto de formação aqui tratado. As concepções de infância, de criança e de linguagem apresentadas nesse material definem um pensamento acerca do que é ser criança na Educação Infantil que irá orientar a formação docente pretendida, bem como afirmar a concepção de trabalho com a linguagem escrita que se pretende ter como referência na Educação Infantil do país.

As unidades 2 e 3 desse Caderno se debruçam sobre a ideia de cultura no contexto das sociedades ocidentais, abrangendo as suas variadas facetas ao longo dos tempos. Apoiado nas convicções conceituais anteriormente expostas (concepções de infância, criança e linguagem), o Caderno segue refletindo acerca da infância e da cultura, do desenvolvimento cultural da criança e da cultura infantil, visando “*refletir sobre as relações da criança com a cultura e sobre o papel da escola na fertilização dessa relação*” (BRASIL, 2016, p. 50). O debate busca promover a validação da concepção de criança como sujeito histórico e cultural, que inserido na cultura e na linguagem, é ao mesmo tempo, produto e produtor destas.

Se por um lado as diretrizes do PNAIC pressionam por uma formação continuada com um viés mais instrumental, fixada por metas, avaliações em larga escala, conteúdos pré-fixados e atividades mecânicas e repetitivas, descolada da experiência cotidiana e da linguagem viva, por outro, os Cadernos indicam uma direção alternativa mais ampla, mais flexiva, um pouco mais aprofundada e, sobretudo, mais reflexiva. Verifica-se nesse contexto a sugestão de processos distintos na essência e na forma, para se atingir o mesmo objetivo: garantir o direito de aprendizagem da criança na primeira infância.

O Caderno 3 (três) trata das questões mais específicas da linguagem oral e escrita. Nele encontra-se destacada “*a concepção que se pretende afirmar como referência do*

trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil” (BAPTISTA, 2010, p. 2), bem como, alguns de seus pressupostos.

Desse modo, sobressai no material o entendimento de que o debate sobre alfabetização, letramento, e leitura e escrita na Educação Infantil perpassa pela discussão sobre concepções de linguagem, de cultura e, especialmente, sobre a cultura escrita ou a cultura do escrito como é apresentada no material. As questões que envolvem a cultura escrita, como por exemplo, a sua importância nas sociedades contemporâneas e sua relação com as mais variadas formas de poder, foram trazidas para o contexto da formação, induzindo a reflexões mais críticas. Entende-se, assim, que o debate se faz necessário, uma vez que, em diversos contextos educativos, a linguagem escrita é colocada acima das demais linguagens. Nesse sentido, o material empreende esforços para restabelecer o princípio da isonomia entre todas as linguagens, assumindo que, tanto a oralidade quanto a linguagem escrita merecem a mesma consideração, destaque e importância. Assim, o Caderno 3 (três) confirma que:

A linguagem das crianças é um elemento-chave para revelar as culturas infantis, o que elas falam e como falam para interpretar as referências da realidade, ressignificar objetos e conceitos, reelaborar vivências, ler e atuar sobre o mundo. As falas das crianças são reveladoras dos seus modos de ser, pensar e agir. Por meio da linguagem, as crianças dão forma ao conteúdo das experiências infantis (BRASIL, 2016, p. 62).

Por esse motivo entende-se que

Na Educação Infantil, é mais significativo levar as crianças a compreenderem os usos e as funções sociais da linguagem escrita, além de seus modos de organização, do que tentar fazê-las aprender as relações internas e externas do sistema alfabético e também do sistema gramatical. As formas linguísticas dos textos e seus sentidos, tanto no caso da fala quanto no da escrita, ocorrem no uso da língua como atividade contextualizada (BRASIL, 2016, p. 56).

A lei determina que as instituições de Educação Infantil se constituam como ambiente de educação e cuidado e que a base das propostas seja calcada nas interações, nas brincadeiras, na cultura e na linguagem viva. Por esse motivo, recomenda-se que as práticas destinadas para esse grupo etário possam valorizar a exploração da oralidade e da argumentação infantil, bem como, tornar a leitura e a escrita funcional, necessária e parte da rotina diária. Acredita-se que uma formação mais ampla e mais robusta produziria efeitos no sentido de libertar adultos e crianças de práticas vazias de sentidos, representadas pelos cansativos exercícios de prontidão, de coordenação motora, de repetição, de memorização, de grafismos, entre outros.

O Caderno 5 (cinco) dá continuidade ao debate propondo reflexões que ajudem o cursista a valorizar as práticas significativas e dialógicas em torno da cultura escrita, e a compreender como tais práticas se relacionam às apropriações das crianças, ampliando o conhecimento delas acerca da linguagem escrita.

De acordo com a coleção, o professor que desejar assumir em sua prática a perspectiva dialógico-discursiva precisará abandonar paradigmas que associam a educação formal à preparação para a vida produtiva. Desse modo, o material formativo destaca que:

Assumir esse novo paradigma significa romper com uma visão linear de desenvolvimento, com etapas universais a serem percorridas. Significa também considerar que as crianças, com suas produções singulares, criativas e imprevisíveis, podem apresentar diferentes processos tanto individuais quanto culturais, já que são sujeitos situados sócio-historicamente, com traços culturais de seu grupo, gênero, etnia, religião (BRASIL, 2016, p. 15).

Esse novo jeito de olhar para a educação das crianças pequenas se contrapõe à perspectiva da privação cultural da criança, da tutela, da prescrição e da improdutividade e apresenta aspectos que denotam o reconhecimento da criança como sujeito potente, competente, criativo e inteligente.

Nesse contexto, as práticas sugeridas para a Educação Infantil precisam restabelecer a relação paritária entre a linguagem oral e a linguagem escrita, acolhendo-as como faces da mesma moeda, além de reconhecê-las *“como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas de vida das crianças”* (BRASIL, 2016, p. 19). Assim, o texto reafirma que toda prática pedagógica consiste numa prática social que se efetiva entre sujeitos, que *“constitui-se na e com a linguagem em todas as suas formas verbais, não verbais, multimodais: palavras, contrapalavras, ditos, presumidos, silêncios, imagens, gestos e expressões”* (BRASIL, 2016, p. 21).

Diante do debate que relaciona os processos de apropriação da leitura e da escrita na perspectiva freiriana de leitura de mundo, a Educação Infantil assume, sem dúvida nenhuma, funções importantes. Nesse contexto, é esperado que a Educação Infantil ofereça condições favoráveis para que as crianças se desenvolvam e ampliem *“suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens”* (BRASIL, 2016, p. 22).

Assim, ao final da apreciação dos Cadernos, é inconcebível não reconhecer que a proposta de formação apresentada se encontra precisamente alinhada às DCNEI (2010) e à BNCC e, também, solidamente estruturada e fundamentada por teorias e teóricos notáveis e amplamente respeitados no meio acadêmico. Tal fato não constitui uma

novidade, uma vez que o grupo organizador do material formativo em questão também trabalhou extensivamente na elaboração da BNCC Educação Infantil, buscando garantir, nessa arena de grandes disputas, que os preceitos contidos nas Diretrizes fossem integralmente preservados.

Se por um lado a complexidade e a consistência teórica do material buscaram garantir qualidade na formação dos professores da Educação Infantil, por outro, a conjuntura política acabou impondo alguns desafios, que foram intensificados a partir do modelo aprovado para a implementação do PNAIC Educação Infantil, sobretudo, no que diz respeito à redução da carga horária proposta para o curso, à desobrigação da modalidade presencial, e à indisponibilidade da volumosa coleção, no formato impresso.

Certamente, a implementação do Pacto nesses moldes compromete a execução do projeto, colocando em xeque a proposta de formação ambicionada pelo grupo idealizador.

Em uma análise do PNAIC Educação Infantil, Roveri & Duarte (2018) apontam como problemática a densidade e a extensão do material de formação, em oposição ao colorido excessivo e às abundantes ilustrações presentes no material formativo destinado aos professores. Elas indagam se a escolha da iconografia dos Cadernos como, por exemplo, as figuras de animais com balões de pensamento, o colorido das páginas, as ilustrações com motivos infantis, entre outros, não reafirma uma imagem infantilizada da professora de Educação Infantil, historicamente desprestigiada. Particularmente, as cores vibrantes aplicadas em muitas páginas da coleção tornaram inviável a impressão do material, retardando um pouco o meu processo de leitura e de análise. Para torná-lo mais ágil precisei tomar emprestada a coleção impressa. Roveri & Duarte (2018) também questionam, no mesmo texto, o modo pelo qual os Cadernos do PNAIC se dirigem às professoras da Educação Infantil. As autoras interrogam se é realmente necessário que um material formativo traga *“uma sequência de perguntas predefinidas aos professores (as), como se somente assim estivesse garantido que sua leitura fosse de fato reflexiva”* (ROVERI & DUARTE, 2018, p. 818). Dadas as limitações impostas pela organização dos conjuntos temáticos distribuídos pelos Cadernos e pela amplitude do debate, constata-se que importantes contribuições conceituais são expostas, entremeadas de ilustrações didáticas, perguntas, tarefas para o professor, dicas de atividades, entre outros. O fato é que não se pode afirmar que esse modelo formativo garantirá que reflexões, pensamentos e ações sejam conduzidos tal qual imaginaram os seus idealizadores, ou se irá contribuir para o descrédito e desinteresse do leitor. Por outro lado, não se pode negar que as temáticas trazidas à superfície como pontos de reflexão são essenciais para a formação dos professores.

Para finalizar o capítulo recorro ao pensamento filosófico de Dante Alighieri, que se propõe a oferecer aos seus leitores um banquete de sabedoria, ilustrada a partir de uma exposição alegórica, na obra *Banquete*.³⁸ Considerando a consistência teórica encontrada nos Cadernos de formação do PNAIC Educação Infantil, e a vasta gama de conhecimentos assumidos como importantes contribuições para o exercício da prática pedagógica na primeira etapa da Educação Básica, ousou fazer referência à metáfora de Dante e sugerir: o referido material oferece uma mesa farta de saberes acumulados aos participantes da proposta formativa do programa. A mesa está posta, mas como o próprio filósofo adverte, nem todos estarão aptos a saborear as iguarias servidas no banquete, uma vez que a maioria “*não teria nem dentes, nem língua, nem paladar para tanto [...] porque seu estômago está repleto de humores venenosos contrários que impediria a digestão do alimento*” (ALIGHIERI, 2019, p. 11).

A citação anterior nos permite perceber que as questões que estão prementes para a educação pública no país, sobretudo, as relativas ao analfabetismo estrutural, são muito maiores do que os discursos políticos fazem parecer. Ao negligenciar a complexidade da situação, vende-se a ideia de que uma convocação nacional pela Alfabetização, via formação maciça de professores, se converteria em soluções mágicas para os problemas educacionais do país. Nessas circunstâncias, busca-se quase sempre oferecer um banquete de sabedoria aos marginalizados da cultura e alijados do conhecimento socialmente produzido. Seriam as políticas de formação de professores no Brasil uma espécie de alegoria ao Banquete de Alighieri, no qual se busca oferecer cultura e conhecimentos acadêmicos aos professores da Educação Básica que a eles não tiveram acesso? A *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* com todos os seus apontamentos teóricos, concepções de cultura, linguagem, infância e reflexões sobre a prática também assume essa vertente que apregoa a oferta de cultura e de conhecimento como forma de alimentar a grande massa de professores para que tenham condições de executar suas funções docentes?

³⁸ Dante Alighieri é um escritor italiano, considerado um dos maiores de sua época. Nasceu em Florença, em 1265 e morreu em 1321. O escritor teve importante atuação como político, mas terminou sendo exilado de sua terra natal, denunciado por desviar dinheiro público. *Banquete* é um livro que, como o título o sugere, pretende oferecer um banquete de sabedoria, sobretudo, aos marginalizados da cultura das letras, ao povo mais simples que por ventura gostasse de acompanhar leituras interessantes realizadas por aqueles que possuíam a habilidade da leitura.

CAPÍTULO IV

MATERIAIS PEDAGÓGICOS NO CONTEXTO DA PANDEMIA: REPERCUSSÕES DO PNAIC/EI NO ESTADO DO RJ

O ano de 2020 será lembrado, em escala global, pelo inédito acontecimento marcado pela interrupção de muitas vidas, pelo colapso na saúde e, também, pela suspensão do cotidiano, das atividades laborais não essenciais e das atividades escolares em todos os níveis.

A necessidade de isolamento social resultou na instauração da modalidade remota como forma de manutenção de vínculos em diversos setores da sociedade. O avanço da pandemia e a suspensão das atividades educacionais presenciais, por um longo período, pressionaram o setor educacional a adotar estratégias análogas às do ensino na modalidade a distância, fato que acabou evidenciando ainda mais os graves problemas da educação brasileira, somando-se a estes, novos desafios.

Como forma de manter o vínculo das crianças pequenas com as instituições de ensino, secretarias municipais de educação em todo o Brasil se mobilizaram rapidamente para construir um plano de atendimento educacional que suprisse algumas necessidades de ensino, ou que pelo menos minimizasse carências amplificadas pelo distanciamento social.

Atendendo às novas demandas e às diversas consultas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 28 de abril de 2020, aprovou diretrizes visando orientar as escolas da Educação Básica e as instituições de ensino superior no desenvolvimento de ações educativas durante a pandemia. No entanto, mesmo não havendo previsão legal ou normativa para a oferta da Educação Infantil a distância na LDB, o conselho autorizou em caráter de emergência ações de cunho pedagógico na modalidade remota, desde que fosse resguardado o caráter lúdico, recreativo, criativo e interativo das propostas destinadas à primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, ocorre grande mobilização, com vistas a elaborar e distribuir atividades pedagógicas, como forma de promover a manutenção de afeto e vínculo das crianças com as instituições de ensino e os seus professores. Considerando os princípios norteadores do trabalho pedagógico na Educação Infantil como interações e brincadeiras, torna-se inevitável indagar se as iniciativas das prefeituras por meio das atividades remotas para crianças tão pequenas conseguiram atender a esse pressuposto. O segundo questionamento diz respeito às concepções de Educação Infantil, de criança e de infância que nortearam a elaboração

dos materiais distribuídos pelos respectivos municípios e às referências de trabalho com a leitura e a escrita consideradas para tal.

Diante da configuração de um cenário educacional confuso, no qual entes federativos foram impelidos, pela urgência, a desenvolver ações educativas, mesmo sem um desenho claro da política que estavam tentando implantar, emerge como possibilidade investigativa um campo de caráter documental, relacionado às ações realizadas pelas secretarias municipais de educação no âmbito da Educação Infantil. Assim, o grupo de pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (EIPP)³⁹, do qual faço parte, com o objetivo de contribuir para a análise e o enfrentamento dos problemas na/da Educação Infantil, agravados pela crise sanitária, se debruçou em uma pesquisa virtual, afim de mapear as ações de municípios no estado do Rio de Janeiro, a partir dos sites e plataformas oficiais.

De igual modo, é necessário sublinhar que em virtude da pandemia, o percurso metodológico inicialmente traçado precisou ser repensado. A proposta de investigação dos impactos da formação do PNAIC Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro foi, em certa medida, mantida. Entretanto, a busca dos vestígios dessa formação nas ações dos professores, a partir de entrevistas, foi substancialmente modificada. Nessa nova perspectiva, o material de análise adveio de um Banco de Dados (com materiais pedagógicos), criado a partir de um levantamento virtual das ações municipais em *sites* oficiais, *Facebook* e *Instagram*, durante o período de suspensão das atividades presenciais.

Como indicado na introdução desta pesquisa, o objetivo deste Capítulo IV é perscrutar os materiais encaminhados para as famílias das crianças durante o período de suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia da Covid-19. Atenta às questões relacionadas aos desafios inerentes às práticas de leitura e escrita na Educação Infantil, e ao programa de formação do PNAIC Educação Infantil, intento observar, a partir dos materiais disponibilizados, as principais marcas dessa formação no estado do Rio de Janeiro.

O grupo EIPP vem trabalhando com uma amostra de 16 municípios⁴⁰ e produzindo um vasto acervo sobre eles. Para compor o campo desta pesquisa, destacamos oito

³⁹ Grupo interinstitucional coordenado pela Professora Maria Fernanda Rezende Nunes.

⁴⁰ Tal como descreve o artigo de Souza e Nunes (2020, p. 3-4): “Para a seleção dos municípios elegeu-se três vertentes que, em conjunto, podem nos ajudar a compreender como a gestão pública responde a obrigatoriedade da educação infantil e se há interferências de algumas características dos municípios no processo de expansão. São elas: a) o produto interno bruto per capita (PIB per capita), b) o tamanho da população e c) o estágio de atendimento da pré-escola. O PIB per capita representa a capacidade de que cada município em mobilizar recursos para a educação. O tamanho da população diz respeito à

municípios que, além de disponibilizarem os materiais de modo público e acessível, aderiram ao PNAIC, fato que os habilita a fazer parte da amostra. Após essa delimitação buscamos conhecer os materiais e perceber o que eles revelam como prática pedagógica na EI. Também buscamos localizar nos materiais elaborados nesse período indícios da concepção de leitura e escrita trabalhada durante a formação do PNAIC EI.

O Quadro 7, a seguir, indica a localização dos municípios e a natureza dos materiais disponibilizados.

Quadro 7 – Municípios que disponibilizaram materiais pedagógicos e participaram da formação do PNAIC Educação Infantil

Município/ Região	Natureza dos materiais
Centro-sul fluminense 1	Apostila
Baixada litorânea 1	Apostila
Baixada litorânea 2	Apostila
Metropolitana 1	Apostila
Metropolitana 2	Apostila
Noroeste fluminense	Blocos de atividades
Centro-sul fluminense 2	Apostila
Sul fluminense	Atividades avulsas

Fonte: Formulação própria, 2022.

Considerando o interesse anunciado, a pesquisa buscou focar, prioritariamente, as atividades e propostas que tinham a leitura e a escrita como base do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas creches e pré-escolas.

Na pesquisa realizada no âmbito da formulação do curso indicado pelo programa como parâmetro para a formação nacional dos professores da Educação Infantil, foram elencados princípios orientadores considerados adequados para o trabalho com leitura e escrita na EI. Assim, utiliza-se esse referencial como lente para observar o trabalho desenvolvido pelos oito municípios participantes da formação do Pacto, a partir da pesquisa virtual feita com base nos materiais disponibilizados por eles.

Selecionamos 30 imagens de um acervo de 811, e as agrupamos a partir dos seguintes eixos de análise: (i) Cartas e informativos – o que dizem as secretarias sobre a implementação das atividades remotas; (ii) Propostas cujos enunciados apontam

complexidade da gestão municipal e, o estágio de atendimento da pré-escola, refere-se à proximidade ou à distância de cada município em relação à meta de universalização”.

interações e brincadeiras; (iii) Propostas que visam o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil e, (iv) Propostas a partir da literatura infantil.

4.1 Cartas e informativos: o que dizem as secretarias sobre a implementação das atividades remotas

A produção do discurso oficial para justificar a implementação das ações educativas durante o período de suspensão das atividades presenciais nas escolas públicas em todo o país se propagou a partir de textos informativos ou cartas endereçadas à comunidade escolar, assinadas por prefeituras e/ou secretarias de educação de cada município. De modo geral, o conteúdo dos textos buscou confirmar o compromisso com a educação das crianças pequenas, fazendo referência às pesquisas desenvolvidas na área e aos instrumentos legais, como as DCNEI e a BNCC.

Considerando a amostra aqui analisada observou-se que a maioria das propostas complementares encaminhadas para as famílias foi acompanhada por um texto informativo ou carta aos responsáveis e/ou alunos, comunicando a natureza das atividades, os objetivos pedagógicos, a importância de manutenção do vínculo cultural e afetivo e as estratégias de ação para abrandar os impactos do isolamento social. Apenas os municípios Noroeste fluminense e Sul fluminense 2 não apresentaram cartas ou informes em seu conjunto de atividades.

O informativo elaborado pelo município Baixada litorânea 1 foi apresentado a partir de duas perspectivas textuais que de certo modo, complementam a comunicação pretendida. À esquerda da Figura 1, visualizamos orientações de rotinas de estudos consideradas necessárias para esse momento de educação domiciliar e à direita um resumo, apontando alguns dos desafios impostos pela pandemia e estratégias de enfrentamento. Assim, a primeira parte do texto apresenta sugestões para a manutenção de uma rotina de estudos e aponta para a necessidade de se reservar um local apropriado para as crianças, que também precisam contar com o apoio de um adulto para a realização das atividades propostas.

Figura 1 – Município Baixada litorânea 1

DICA PARA OS PAIS/RESPONSÁVEIS

A ROTINA DE ESTUDO

1ª DICA: Se organize diariamente para ter um tempo de interação com seu filho(a). Leia antes as sugestões de atividades encaminhadas pela Creche; separe os materiais necessários para a semana. E procure realizar as vivências sugeridas diariamente. Lembre-se : Estar com seu filho(a) estimulando-o diariamente é muito importante. Com certeza esses momentos serão inesquecíveis e importantes ao seu desenvolvimento global.

PREPARE UM CANTINHO EM CASA

2ª DICA: Separe um local em sua casa para realizar as vivências sugeridas junto com seu filho(a). Desligue a televisão e procure ouvir a voz e os risos de seu filho(a). Com certeza esses momentos serão de grande importância emocional para ambos.

O APOIO DE UM ADULTO

3ª DICA: Seu filho (a) de 0 a 3 anos ainda não possui autonomia. Necessita de apoio constante de um adulto para interagir e conhecer o mundo. Portanto, nunca se esqueça de que dependerá de sua ajuda e estímulo constante. Auxilie a realizar tudo demonstrando sempre palavras de incentivo e ânimo.

LEMBRANDO QUE: os canais do Ministério da Saúde são as melhores e mais seguras fontes nesse período de crise, provocado pela pandemia de Coronavírus. É possível conferir dados atualizados sobre a doença no Brasil e no mundo acessando o site (www.saude.gov.br/coronavirus), ligando para o Disque Saúde (136), acompanhando pelo aplicativo Coronavírus-SUS (www.gov.br/pt-br/apps/coronavirus-sus) ou ainda pelas redes sociais oficiais, onde diariamente são publicadas as coletivas de imprensa realizadas pelo Ministério da Saúde.

EDUCAÇÃO INFANTIL CRECHE/PRÉ I/PRÉ II

Durante esse período de pandemia, a rotina de todo mundo ficou diferente e as famílias estão experimentando ficar mais tempo em casa. Mas para quem tem criança pequena, outro desafio também entra em cena: como explicar aos pequenos o que está acontecendo e, principalmente, como distrair essa turminha nesse contexto. É um período que exige cuidados, prevenção e muita paciência.

“Por que não posso beijar o vovó?”- É muito importante que os pais estejam bem informados, a partir de fontes seguras, atentando para não replicar informações falsas veiculadas nas mídias, para que não seja passada para as crianças nenhuma informação errada ou exagerada. Nessas horas, o importante é não transmitir medo e nem insegurança.

A primeira coisa é entender que esse período de isolamento social não deve ser confundido com férias, ou seja, nada de levar as crianças a cinemas, praias, lagoa, praças, shoppings e etc. (caso esses estabelecimentos continuem abertos).

Diante disso, muitos pais e responsáveis ficam receosos com a perspectiva de passar semanas com as crianças em casa, porém, algumas atividades dinâmicas e passatempos podem ajudar a tomar esse momento menos estressante para os mais velhos e mais divertidos para os pequenos.

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a BNCC propõe uma organização curricular que leva em consideração a maneira como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas, seguem as propostas de vivências para pais/responsáveis e crianças.

Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

Todavia, a construção desse cenário ideal ignorou a diversidade na configuração familiar, bem como a falta de acesso a equipamentos e suporte para internet e, principalmente, o fato de a grande maioria trabalhadora não permanecer em suas casas, dando sequência a sua atividade laboral e mantendo o cuidado com seus filhos.

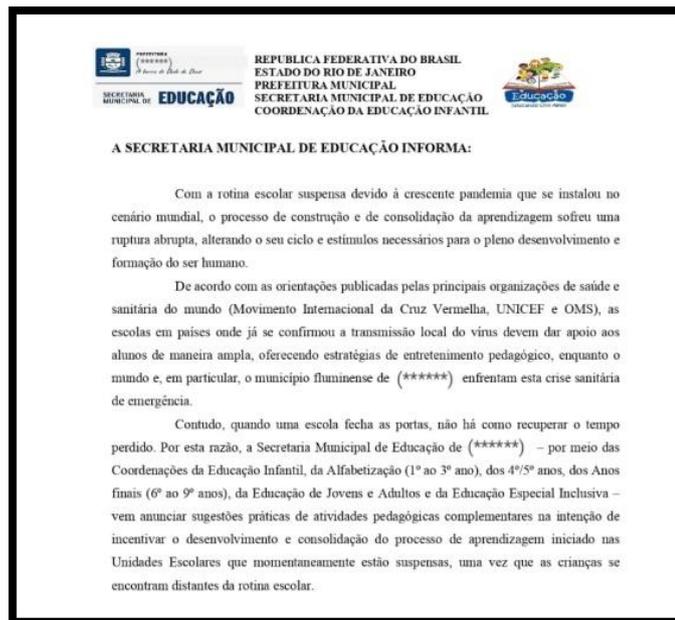
Já o texto à direita fala dos desafios impostos pela pandemia e de algumas estratégias que, supostamente, auxiliarão no enfrentamento desse momento tão atípico. Trata-se de um texto coloquial, que traz como proposta uma conversa informal entre escola e família. Contudo, observa-se uma postura que emana certa arrogância por parte da instituição escolar, uma vez que, na visão da SME, muitos pais e responsáveis estariam receosos com a perspectiva de passar semanas com seus filhos em casa. Assim, caberia a ela elaborar e oferecer “atividades dinâmicas e passatempos” para “ajudar a tornar esse momento menos estressante para os mais velhos e mais divertido para os pequenos”. Percebe-se que ao fazer referência às DCNEI e à BNCC, a instituição sente-se confiante e munida de autoridade para propor vivências para pais/responsáveis e crianças.

Todavia, apesar do esforço das instituições escolares em manter uma atmosfera de grande otimismo, o curso da pandemia se encarregou de mostrar que propostas simplistas como essa não conseguiram se aproximar das demandas que se impuseram ao contexto educacional como, por exemplo, a falta de equipamentos adequados, de

dados de internet, de espaços para estudos e de redes de apoio para acompanhar as crianças. Além das questões já citadas, soma-se a elas a crescente onda de desemprego, o caos na saúde pública e o desamparo social da maioria da população brasileira, gerando a desesperança, o medo constante e o expressivo aumento do número de infectados e de mortes em âmbito mundial.

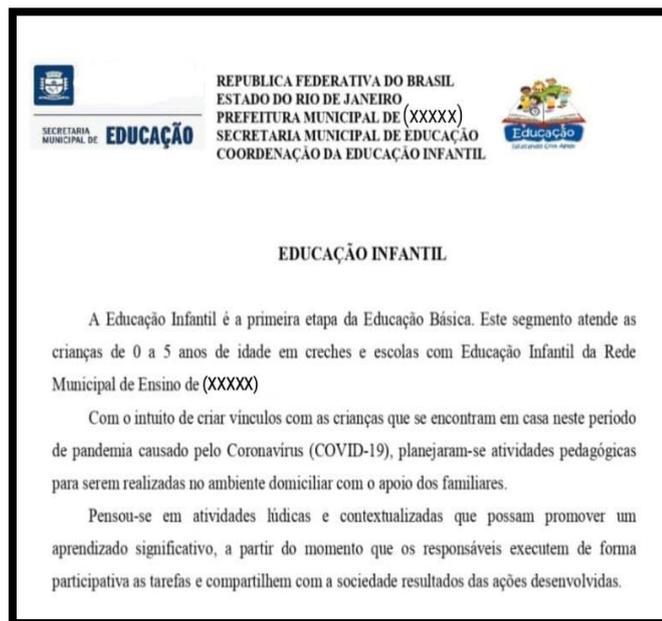
Nas Figuras 2 e 3, visualizamos as justificativas e estratégias utilizadas pelo município Metropolitana 1 com o objetivo de atenuar os danos causados pelo isolamento social.

Figura 2 – município região Metropolitana 1



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

O referido texto afirma que a “consolidação da aprendizagem sofreu uma ruptura abrupta, alterando seu ciclo e estímulos necessários para o pleno desenvolvimento e formação do ser humano” e que por esse motivo a SME se compromete em oferecer “sugestões práticas de atividades pedagógicas complementares, na intenção de incentivar o desenvolvimento e o processo de aprendizagem iniciado nas Unidades Escolares”.

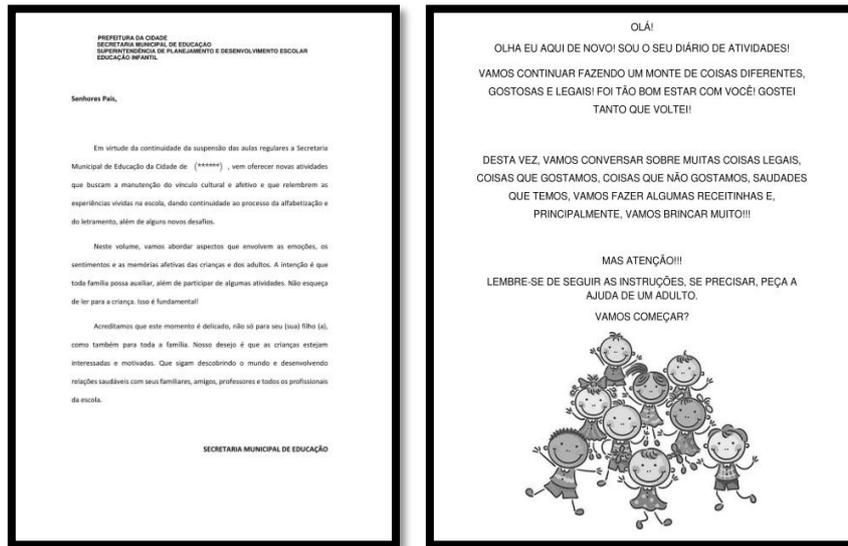
Figura 3 – município região Metropolitana 1

Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

O pequeno texto endereçado à Educação Infantil mantém o mesmo tom, caracterizado pela afirmativa de que foram planejadas atividades lúdicas e contextualizadas com objetivo de promover um aprendizado significativo. Novamente nos deparamos com um discurso que busca legitimar a proposição das atividades lúdicas pelo viés do ensino e da intencionalidade pedagógica. O trecho final do informativo convoca os responsáveis para atuarem na execução das atividades junto às crianças e também para “compartilharem com a sociedade resultados das ações desenvolvidas”. Nesse caso, é desejável a publicização das ações realizadas como forma de evidenciar o trabalho pedagógico concluído.

Já a carta elaborada pelo município da região Metropolitana 2 reafirma o seu compromisso em ofertar atividades que visam a manutenção de vínculo cultural e afetivo, mas que também estejam relacionadas às experiências pedagógicas “vivas na escola, dando continuidade ao processo de alfabetização e do letramento” iniciado no contexto das atividades presenciais. É importante destacar que dos oito municípios tomados para esta análise, o referido município foi o único a marcar discursivamente, na carta de apresentação das atividades remotas, esse acordo assumido, em 2018, com o Pacto de Alfabetização Nacional. Além de informar aspectos centrais do material disponibilizado, o texto reforça quão importante e fundamental é a mediação e a participação do adulto/família na realização das atividades propostas.

Figuras 4 e 5 – município região Metropolitana 2

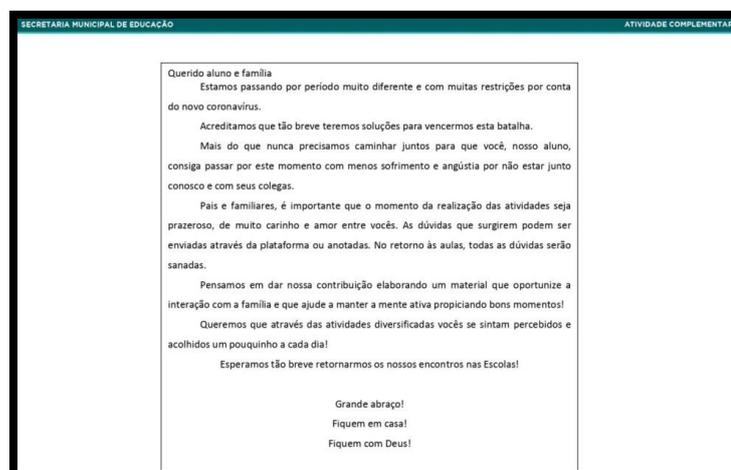


Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

Já a carta direcionada às crianças foi escrita com letra bastão (caixa alta), apresentando um tamanho favorável à visualização e identificação do sistema alfabético pelas mesmas. O texto também busca antecipar, de modo genérico, propostas e intenções contidas no volume apresentado, convidando as crianças para participar de atividades que envolvem conversas, construção de narrativas, realização de receitas e em especial, as brincadeiras.

A carta elaborada pelo município localizado na região Centro-sul fluminense 2 também apresentou um tom coloquial, propondo uma conversa sobre as preocupações em relação à pandemia e a suspensão das atividades escolares no município.

Figura 6 – município Centro-sul fluminense 2



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

O conteúdo textual da carta afirma compreender o momento de grandes dificuldades, angústia e sofrimento, mas ao mesmo tempo mantém um tom acolhedor, amoroso e otimista, induzindo o leitor a acreditar que a escola será capaz de atenuar alguns sentimentos e emoções. Assim sendo, o texto revela o esforço realizado pela equipe para contribuir com o período, “elaborando um material que oportunize a interação com a família e que ajude a manter a mente ativa propiciando bons momentos!”.

A última frase da carta endereçada às famílias não pode ser ignorada por esta pesquisa, por tocar de modo sensível em uma questão que nos remete aos princípios constitucionais que reafirmam o caráter laico do Estado brasileiro.⁴¹ Considerando tal perspectiva, pressupõe-se que um Estado laico certamente será composto por instituições públicas, igualmente laicas. No entanto, a crescente influência da “bancada evangélica” no contexto político atual pressiona para o rompimento do ideal de escola laica, o que acaba permitindo que algumas escolas públicas assumam um viés ideológico cristão sem nenhum constrangimento e compartilhem com a comunidade escolar mensagens de cunho religioso como a “inocente” expressão: “Fiquem com Deus!”.

Na esteira dos materiais selecionados para compor a categoria “cartas e informativos” foram encontrados dados importantes ao processo de análise como um todo. Considerando que “*os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais*” assumindo “*inevitavelmente o lugar da contradição*” (FIORIN, 2020, p. 28), destaco que o movimento de apreciação dos materiais fez emergirem outras vozes, acionando o dialogismo como princípio constitutivo de todo enunciado. Assim, os textos que tinham como finalidade apresentar e justificar a implementação das atividades pedagógicas no período de suspensão das atividades presenciais expuseram discursivamente as concepções de ensino, de aprendizagem e de crianças que, de certo modo, norteariam as atividades e propostas. Contudo, apesar do esforço enunciativo de algumas prefeituras para tentar resguardar princípios fundamentais às práticas pedagógicas na Educação infantil, muitas contradições puderam ser observadas entre o texto aludido na implementação inicial do processo de elaboração das atividades e a dinâmica de produção final desses materiais. Nesse percurso, também nos deparamos com posicionamentos e argumentos que ignoraram as bases legais que fundamentam as práticas educativas na Educação Infantil, e que apontavam para perspectivas instrumentais de educação. As afirmações aqui expostas, foram formuladas a partir da apreciação, análise e confrontação das atividades e materiais selecionadas, ao ordenamento legal vigente.

⁴¹ A Constituição Federal de 1988 reafirma a liberdade religiosa e o caráter laico do Estado brasileiro.

4.2 Propostas cujos enunciados apontam interações e brincadeiras

As DCNEI (2009) afirmam que as práticas educativas e a composição curricular da Educação Infantil devem estar pautadas em eixos norteadores, como as interações e a brincadeira, já que é por meio destas que as experiências infantis se intensificam, atribuindo às crianças a condição de sujeitos criativos, ativos e participativos do universo cultural que as cercam. A BNCC (2018, p. 40) ratifica essa dimensão do trabalho pedagógico, revalidando que as propostas na Educação Infantil devem buscar assegurar a efetivação dos *“direitos de conviver, brincar, participar explorar, expressar-se e conhecer-se”*.

Assim sendo, esta investigação buscou localizar nas atividades disponibilizadas pelas prefeituras durante o período de paralisação das atividades escolares presenciais, indicativos de que a interação e a brincadeira foram, de fato, priorizadas. Como a atividade na modalidade a distância nunca foi ponto de discussão no campo da Educação Infantil, prefeituras, secretarias, gestores, coordenadores e professores tiveram que percorrer um caminho nunca antes experimentado e, por esse motivo, inédito, incerto e potencialmente desafiador.

Conforme mostram as figuras selecionadas, cada município, ao seu modo, procurou se comprometer, ao menos discursivamente, com aspectos relacionados a interações e à brincadeira na Educação Infantil. A amostra analisada revelou que todos os municípios procuraram apresentar propostas cujos enunciados convocavam as crianças para a brincadeira. No entanto, algumas propostas figuravam-se como brincadeira apenas no discurso, se afastando consideravelmente da compreensão afirmada por pesquisas e pelo ordenamento legal forjado para a Educação Infantil nas últimas décadas.

Em diálogo com Bakhtin, Fiorin (2020, p. 28) apresenta algumas considerações sobre a estreita relação entre dialogismo e enunciados, informando-nos que *“a relação contratual com o enunciado, a adesão a ele, a aceitação de seu conteúdo faz-se no ponto de tensão dessa voz com outras vozes sociais”*. Tal ponto de vista nos leva a compreender que os enunciados são essencialmente espaços de lutas entre vozes, como também, lugar da contradição.

O movimento de efetivação das propostas revelou uma complexidade de execução difícil de contornar, uma vez que foi necessário transferir para pessoas não habilitadas a responsabilidade por conduzir tais ações. Nesse contexto, o êxito das referidas propostas ficou condicionado à disponibilidade das famílias, ao comprometimento destas com a educação dos filhos, ao reconhecimento da Educação Infantil como etapa relevante da

vida escolar das crianças pequenas, e da brincadeira como elemento fundamental ao seu desenvolvimento. Segundo Vigotski (2007, p. 112), é por meio do *“brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva”*. Além disso, era esperado que a família tivesse certo grau de conhecimento para ler, interpretar e mediar as atividades, de modo a contribuir efetivamente com a aprendizagem das crianças.

Para Vigotski (2007, p. 107) o brincar da criança pode ser tomado como uma atividade condutora que promove o desenvolvimento infantil, desde que seja compreendida fora das lentes da mera instrumentalização ou simplificação teórica. Para o autor, *“o brinquedo preenche necessidades da criança”* e, por esse motivo, são essencialmente capazes de mobilizá-las para ações resultantes de desejos e vontades individuais e coletivas. Como atividade infantil, inerente à vida das crianças, ela acaba ampliando, exponencialmente, a capacidade de formulações e representações singulares, inventivas e imprevisíveis, constituindo-se, portanto, *“no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar”* (VIGOTSKI, 2007, p. 122). Além disso, o autor apregoa que:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. [...] o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

O bloco de figuras a seguir apresentará algumas atividades que se propõem a promover brincadeiras para as crianças no contexto da Educação Infantil. A Figura 7 retrata uma das propostas sugeridas pelo município denominado como Centro-sul fluminense 1.

Figura 7 – município Centro-sul fluminense 1

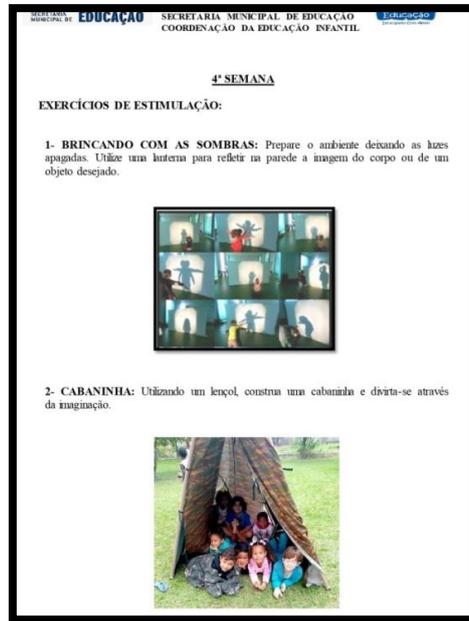


Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

Com o objetivo de justificar e enaltecer a proposição da brincadeira para crianças na Educação Infantil, o referido município enfatizou que “ao contrário do que muita gente pensa, as atividades para a Educação Infantil não servem só para entreter ou distrair. Elas contribuem para o desenvolvimento das crianças e para a formação dos futuros cidadãos”. Tal enunciado, sem dúvida alguma, acionou em mim pontos de tensão com outras vozes. O que será que muita gente pensa a respeito da brincadeira nas instituições de Educação Infantil? Que ela possui valor em si mesma, por preencher as necessidades infantis? A busca incessante por elementos discursivos de validação das brincadeiras como componente integrante fundamental do trabalho pedagógico na primeira etapa, em certa medida, desqualifica os dispositivos legais e as pesquisas acadêmicas produzidas nas últimas décadas. Diante de toda a gama de conhecimentos e debates produzidos em torno da Educação Infantil, por que ainda se faz necessário produzir afirmativas como essa? O fragmento destacado revela concepções que compreendem as crianças pelo viés da passividade, “*da falta, da incompletude, da dependência e da improdutividade*” (BRASIL, 2016, p. 15, Caderno 5). Para o município Centro-sul fluminense 1 a brincadeira assume uma concepção instrumental e essencialmente servil aos propósitos do processo de ensino e aprendizagem. Observando a atividade posterior percebe-se que existe uma pretensão pedagógica de controle e de condução do percurso da brincadeira. Desse modo, a página seguinte apresenta um texto da música infantil “Se eu fosse um peixinho” buscando conectar a pescaria proposta na Figura 7 com outras propostas sequenciais.

A Figura 8 representa a proposta de brincadeiras elaborada pelo município localizado na região Metropolitana 1 do Rio de Janeiro. Trata-se de um conjunto com 12 sugestões de atividades, intituladas por “exercícios de estimulação”.

Figura 8 – município região Metropolitana 1



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

Além das duas propostas visualizadas na imagem, o bloco inclui atividades como rolar no colchonete, empilhar objetos, andar sobre traçados, fazer caretas no espelho, pular num pé só e executar movimentos de alongamento. Os brinquedos tradicionais como roda, amarelinhas, bolas de sabão e confecção de um jogo de lata com bola de meia também compõem esse acervo. Observa-se, assim, que a maioria das atividades sugeridas pelo município é composta de fato por brincadeiras conhecidas pelas crianças, sobretudo, as que já frequentam as instituições de Educação Infantil. Desse modo, intrigamos saber por que tais atividades foram apresentadas como “exercícios de estimulação” e não propostas lúdicas ou simplesmente brincadeiras? É notório que no contexto escolar o termo “exercício” inspira mais credibilidade do que o termo “brincadeira”, uma vez que o primeiro está associado ao desenvolvimento de atividades de treinamento e adestramento escolar⁴² e o segundo, ainda carrega o rótulo de “atividade não séria”, suscitando “apenas” diversão e entretenimento.

⁴² Significado retirado do Dicionário Aurélio: [Lat. *exercitium*.] sm. 1. Ato de exercer; prática, uso. 2. Desempenho de função ou profissão. 3. Atividade física. 4. Atividade planejada e executada regularmente. 5 Trabalho escolar para adestrar ou treinar o aluno.

As Figuras 9 e 10 apresentam sugestões de brincadeiras e atividades diversas, porém os enunciados não revelam preocupações e/ou pretensões de ensinar coisas ou conteúdos. Pelo contrário, todas elas buscaram promover momentos de descontração, diversão e deleite, favorecendo a criatividade, o contato com a natureza, a linguagem oral, escrita e também a expressividade corporal.

Figuras 9 e 10 – município Baixada litorânea 2



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

A Figura 11, apesar de ter sido elaborada pelo município localizado na região Centro-sul fluminense 2, representa um grupo de secretarias que claramente concebe a brincadeira numa perspectiva instrumental, ou seja, como elemento didático que serve aos propósitos da educação escolar.

Figura 11 – município Centro-sul fluminense 2



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

Dentre as propostas desse município, encontramos várias atividades que continham em seu enunciado uma convocação para entrar na brincadeira, sendo que o conteúdo e a estética apresentados não se mostravam favoráveis para tal. Faltou o entendimento de que o simples fato de fazer referência a ela não torna uma atividade, reconhecidamente, uma brincadeira. O tom imperativo anuncia: “Brinque e monte seu nome no alfabeto móvel”. Em outras palavras, brinque, mas não somente isso, seja também produtivo. Apesar da referência ao ato de brincar aparecer em primeira mão, a sequência de tarefas apresentadas na atividade confirma que a mesma se encontra totalmente afinada com a ideia de preparação sistemática das crianças para o Ensino Fundamental. O enunciado final ratifica essa concepção com a convicta orientação às famílias para que elas possam ajudar as crianças com a leitura do alfabeto e com a escrita do seu nome, produzindo, assim, uma prova de que a atividade teve um objetivo pedagógico importante.

De fato, as brincadeiras com palavras, na Educação Infantil, tal como sinaliza Corsino (2009, p. 28), “servem para brincar, para rir, para chorar, para expressar sentimentos e desejos, [...] para informar, para aprender e ensinar, para se comunicar com o outro, para pensar”. A perspectiva apresentada pressupõe que o professor explore uma variada gama de gêneros textuais e que também tenha conhecimento do acervo proveniente da cultura popular. A brincadeira embalada pelas parlendas, cantigas de

roda, quadrinhas e trava-línguas constitui uma realidade na Educação Infantil, possibilitando que as crianças explorem “os campos fonéticos e semânticos da língua” (CORSINO, 2009, p. 37) e que se envolvam em brincadeiras com ritmos, rimas, métricas variadas, ampliando seus repertórios linguísticos, conhecimentos e capacidades comunicativas com a leveza e a fluidez da experiência vivida. Nesse sentido, não há contrariedade para que crianças brinquem com letras ou palavras. No entanto, recomenda-se que tais propostas consigam se estruturar considerando como fio condutor as interações e brincadeiras, além de procurarem conectar a linguagem oral e a linguagem escrita como faces importantes da mesma moeda. Pesquisas como a de Corsino mostram que propostas que supervalorizam os aspectos da escrita em detrimento da oralidade não contribuem positivamente com a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças; porém, elas continuam sendo uma realidade para a maioria das instituições de Educação Infantil. Ao defender e elaborar uma proposta teórica de alfabetização que se configure e se organize em perspectiva discursiva, Goulart (2019, p. 66) salienta que:

[...] a cultura escrita se constitui, vinculada à cultura oral, como um plurilinguismo social, ou seja, múltiplas linguagens sociais e gêneros do discurso se inter-relacionam complexamente e formam novas teias de conhecimento, hipóteses, especulação.

Considerar como princípio básico do trabalho pedagógico na Educação Infantil a interação e a brincadeira significa entre outras coisas, favorecer a ampliação dos espaços favoráveis à interlocução e produção de sentidos, bem como, a construção de espaços de produção de linguagem e de conhecimentos (GOULART, 2019).

A seleção das atividades para compor a categoria “interações e brincadeira” revelou que, apesar do extensivo debate sobre a temática, da divulgação de pesquisas e da formação oferecida pelo PNAIC Educação Infantil, reafirmando-as como eixos norteadores essenciais para o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, ainda persistem antigas práticas. As cartas e informativos anteriormente analisados apontaram para essa perspectiva que busca legitimar a proposição das atividades lúdicas e brincadeiras pelo viés do ensino e da intencionalidade pedagógica, e as propostas apenas confirmaram tal compreensão. Nota-se que a conjuntura da pandemia evidenciou ainda mais essa perspectiva instrumental da atividade lúdica. Afinal, porque foi tão difícil encontrar atividades que mantivessem a criança no centro da proposta educativa, tendo como eixo norteador as interações e as brincadeiras na modalidade a distância? Como professora atuante no período de suspensão das atividades presenciais, compreendo que

não foi fácil propor e/ou mediar brincadeiras pela tela do computador ou por meio de compilados físicos como as apostilas. O esforço foi colossal, em muitos momentos, angustiante e, por vezes, desolador. O segundo ano vivenciando essa situação remota possibilitou melhores interações, mas mesmo assim foi muito complexo estabelecer momentos efetivos de brincadeira através da tela.

4.3 Propostas que visam o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil

Como já exposto no Capítulo III, a temática “leitura e escrita na Educação Infantil” enquanto categoria de pesquisa, vem sendo amplamente debatida e explorada ao longo das últimas décadas. Como parte desse movimento de produção de conhecimentos e afirmativas para referendar o trabalho pedagógico com crianças pequenas no campo da linguagem oral e escrita, destaco o *Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil*, nesta pesquisa mencionado.

As DCNEI (2009) não apresentam um capítulo ou subcapítulo específico para tratar das questões relacionadas à leitura e escrita na Educação Infantil, mas recomendam que tais práticas possam garantir que as crianças tenham contato com as diferentes linguagens, propiciando experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e a escrita em diferentes suportes e gêneros.

Ao assumir a função de organizador do currículo na Educação Básica, a BNCC Educação Infantil buscou agrupar nos campos de experiências, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento elencados para as crianças nessa faixa etária. O campo denominado “escuta, fala, pensamento e imaginação” versa especificamente sobre aspectos do desenvolvimento da linguagem oral e da escrita na criança.

Desse modo, a BNCC (2018, p. 42) recomenda que a imersão das crianças da Educação Infantil na cultura escrita necessita, essencialmente, derivar do que elas conhecem e das curiosidades que deixam transparecer, já que elas se encontram inseridas, de diversos modos, nessa cultura, desde o seu nascimento. Nesse sentido, espera-se que as práticas pedagógicas visem proporcionar um convívio mais íntimo das crianças com textos escritos, como livros, revistas, cartas, receitas, bilhetes, entre outros, para que elas, a partir da interação com diferentes suportes escritos, consigam ampliar seus repertórios, suas hipóteses sobre a escrita, reconhecendo-a “*como sistema de representação da língua*”.

Em sintonia com o documento acima citado, Baptista (2010, p. 2) reitera que o trabalho com a linguagem escrita “deve permitir à educação infantil assumir um papel

importante na formação de leitores e de usuários competentes do sistema de escrita, respeitando a criança como produtora de cultura”.

O Caderno 5 da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016, p. 19) destaca que a prática pedagógica pensada na perspectiva lógico-discursiva considera “as interações verbais tanto na modalidade oral quanto na escrita, como um fenômeno social que ocorre a partir das condições concretas da vida das crianças”. Nesse contexto, as crianças são concebidas como sujeitos ativos que “se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo” (BRASIL, 2016, p. 19) e, por esse motivo, seus desejos, interesses e falas precisam ser externados nos planejamentos e nas propostas destinadas a elas.

Goulart (2019) corrobora com esse ponto de vista quando se debruça em estudos relativos ao processo de alfabetização inicial das crianças, tomando como fio condutor a realidade discursiva da sala de aula. A essência do debate proposto por Goulart (2019, p. 74) encontra-se fundamentada em princípios que consideram que:

A dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita compreende relações com as experiências de vida dos sujeitos, atravessadas e pontuadas pela presença da escrita, envolvendo também os seus valores [...].

Dando sequência às argumentações a autora reitera que:

[...] Não basta providenciar um contexto para as unidades de trabalho, sejam fonemas, letras, palavras e textos no caso da língua escrita. As conversas, as notícias e os sustos que as crianças levam para a sala de aula são os textos primeiros. É a realidade vivida que se expressa em seus discursos e provoca novos, numa cadeia interminável de falas que são povoados de outros enunciados.

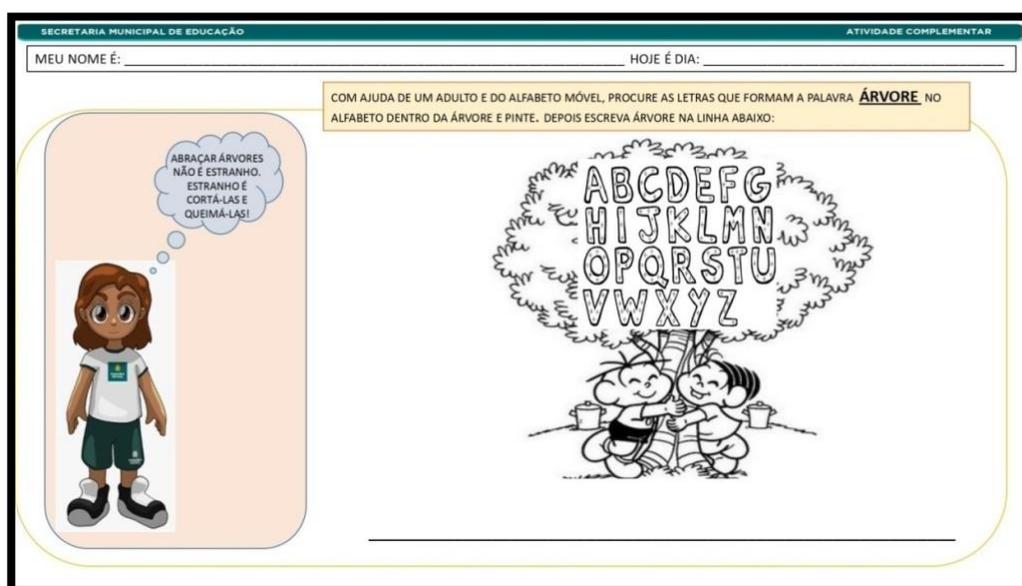
Considerando a participação dos municípios pesquisados na formação do PNAIC no estado do Rio de Janeiro, a partir da utilização da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*, a categoria que analisa as atividades de leitura e escrita na Educação Infantil buscará localizar, dentre os materiais disponibilizados, as atividades que estejam fundamentadas nos princípios anteriormente destacados, conforme referenda as bases legais da Educação Infantil e os Cadernos de Formação do programa.

Referindo-se à apropriação da linguagem escrita, Vigotski (2007, p. 143) afirma que “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite”; em outras palavras, que seja compreendida como tarefa essencial e relevante para a vida cotidiana. As inúmeras propostas que visam a exploração do nome da criança se enquadram nessa premissa. Sem dúvida, a dimensão identitária, íntima e afetiva do nome de cada criança faz com

que essa aprendizagem seja de fato essencial e indispensável a vida, já que aprendemos a escrever o nosso nome para produzir marcas da nossa autoria, assinar documentos e produções, identificar objetos, entre outros aspectos. Como já era esperado, foram localizadas no acervo de pesquisa de 2020 diversas atividades cujo objetivo era trabalhar o nome da criança.

Dentre o material disponibilizado pelo município Centro-sul fluminense 2 não foi encontrada nenhuma atividade com o objetivo explícito de exploração do nome das crianças. No entanto, todas as folhas dos blocos de atividades traziam no cabeçalho uma perspectiva de escrita do nome da criança, contextualizadas pelo uso na vida cotidiana de identificação das próprias atividades e produções, como mostra a Figura 12.

Figura 12 – município Centro-sul fluminense 2



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

A imagem também exibe uma proposta de escrita a partir de um modelo que pretende orientar a identificação das letras do sistema alfabético. Talvez, escrever a palavra “árvore” ou identificar as letras que a compõe não seja tão relevante ou significativo para algumas crianças. Entretanto, aprender a escrever o próprio nome constitui uma conquista pessoal indispensável à vida na sociedade contemporânea.

As duas figuras a seguir representam o conjunto de propostas de trabalho com nome próprio encontradas no banco de imagens utilizado por esta pesquisa. A atividade sugerida na Figura 13 é apresentada a partir de enunciados detalhados que orientam o adulto mediador. O planejamento indica: “primeiro nome e letra B” e em seguida revela que a finalidade da proposta é fazer com que a criança comece a reconhecer o próprio

nome. Para alcançar tal objetivo a instituição recomenda que o adulto mediador escreva o nome da criança, várias vezes, destaque a primeira letra, de preferência em vermelho (como sugere o modelo), e espalhe os nomes escritos pela casa para que a criança possa encontrar. É notório que essa atividade não enfatiza a função social da escrita e nem considera situações verdadeiramente cotidianas para que a criança possa se apropriar de valores importantes relacionados ao seu nome e à escrita.

Figura 13 – município Baixada litorânea 1

5º DIA

22/05: Primeiro nome e letra B

- O responsável irá escrever o nome da criança em letra bastão (caixa alta), colocando em evidência a primeira letrinha do nome, podendo ser de uma cor diferente, e irá colar ou espalhar pela casa em vários lugares, para que a criança procure e comece a reconhecer o seu próprio nome.
- Depois em uma folha ofício, escreva a letrinha inicial do nome , e auxiliando a criança peça para que contorne com bolinhas de papel crepom ou papel picadinho.
- Também poderá registra a letra inicial da palavra BORBOLETINHA e solicitar que contorne como na letrinha

6º DIA

Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

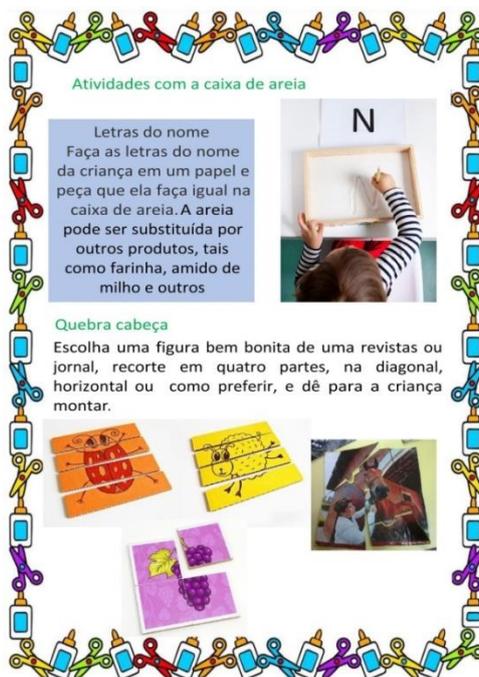
As lentes referendadas por esta pesquisa, como as Diretrizes, a Base e a *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*, oferecem condições para expor alguns questionamentos. Primeiro, por que a proposta traz como opção pedagógica marcas de um ensino por meio da repetição? Segundo, qual é o sentido de se pedir para destacar a primeira letra do nome da criança, sendo que qualquer nome é composto por um arranjo estável de variadas letras? Terceiro, trata-se de uma proposta de brincadeira ou somente uma atividade que visa o condicionamento/treinamento? Certamente, não é possível responder a nenhuma dessas perguntas apenas pela observação da imagem, sem que haja um contexto e seus sujeitos. No entanto, como toda proposta pedagógica carrega consigo concepções, valores e crenças em relação ao processo de ensinar e aprender, torna-se permitido conjecturar a respeito. Nesse caso, a prática pedagógica parece muito mais entusiasmada com a mecânica da escrita, com aspectos da memorização e com o

desenvolvimento de habilidades motoras, do que com o ensino da linguagem escrita, tomando-o “*como uma atividade cultural complexa*” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

As Diretrizes e a Base apregoam que a apropriação da linguagem escrita na Educação Infantil pelas crianças se consolidará à medida que as práticas pedagógicas cooperarem com um convívio regular e com usos significativos. Torna-se mais interessante que as crianças visualizem seu nome em situações cotidianas e não em situações equivocadamente fabricadas por uma atividade sem sentido, já que não existe a possibilidade real, na vida da criança, de encontrar seu nome espalhado pela casa, escola ou espaços públicos.

A atividade proposta pelo município Centro-sul fluminense 1 também procura estimular o reconhecimento das letras e a mecânica da escrita, caracterizados pelo desenvolvimento dos movimentos necessários e da visualização sistemática e isolada. Acreditamos que brincar com a caixa de areia e sentir a maleabilidade e a textura do material pode até ser interessante para as crianças. No entanto, a diretividade metodológica a partir de conteúdos pré-determinados acaba limitando a experiência corporal e cognitiva.

Figura 14 – município Centro-sul fluminense 1



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

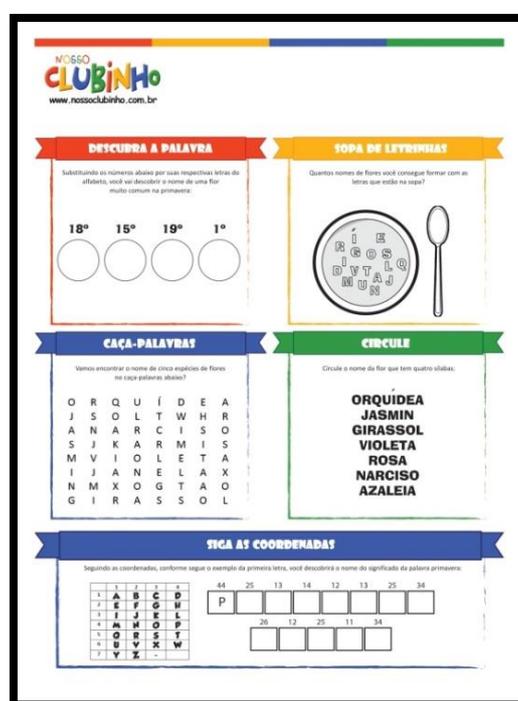
O Caderno 5 da *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016, p. 52) enfatiza que “*a escrita é um sistema convencional de representação da língua, e não*

uma cópia da oralidade”, logo, “a alfabetização não é a aquisição de técnicas caligráficas, nem apenas conhecer o nome das letras e os sons que elas representam”.

O bloco de figuras a seguir evidencia algumas práticas já criticadas no campo da Educação Infantil. Para muitos municípios, a aquisição da escrita prescinde de um direcionamento sistematizado, em que o treinamento, a memorização e o reconhecimento das letras e sons são fundamentais.

A Figura 15 apresenta a atividade ofertada pelo município Sul fluminense às crianças de sua rede de ensino. A logomarca mostra que a proposta foi retirada de um site de alfabetização, logo se entende que não houve participação dos professores ou da equipe da SME na elaboração da mesma. Nota-se também que atividade segue um currículo formatado por datas comemorativas, mas o foco principal é orientar a escrita estéril e fragmentada.

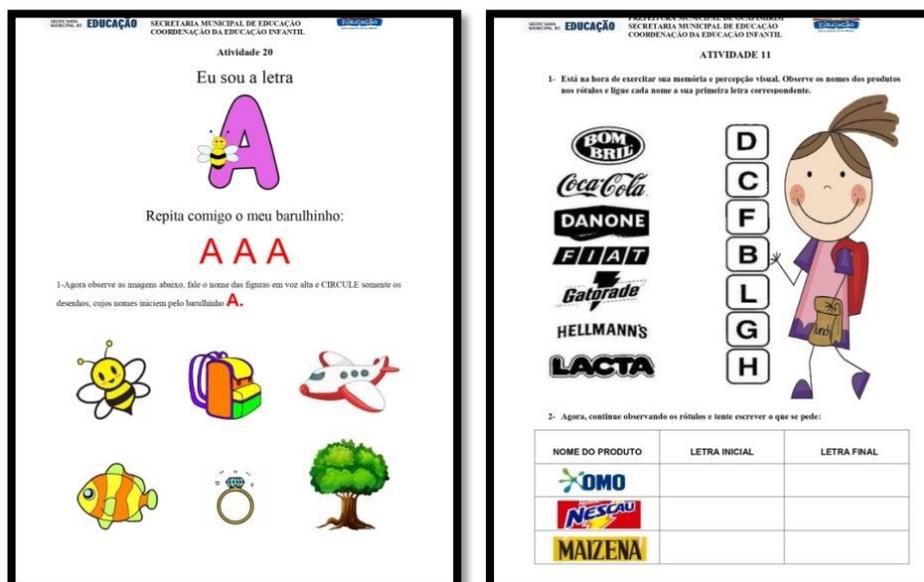
Figura 15 – município Sul fluminense



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

Os exemplos a seguir também expõem atividades que reforçam a perspectiva árida e tediosa da língua escrita, por meio da fragmentação sistemática e da valorização de técnicas que acabam inviabilizando o convívio com o caráter social da escrita.

Figuras 16 e 17 – município região Metropolitana 1



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

A atividade da Figura 16 apresenta a primeira letra do alfabeto totalmente descontextualizada, além das seis imagens, sendo que três delas começam com a letra exibida. A partir de comandos como “repita comigo o meu barulhinho” e “fale em voz alta o nome das figuras, circulando apenas aquelas que começam com o meu barulhinho”, é possível afirmar que as propostas se caracterizam pela crença no treinamento e na memorização dos signos. Já a Figura 17 mostra uma atividade que encontra um pretexto em rótulos de marcas conhecidas para garantir a memorização das letras do alfabeto pelas crianças. Como é apresentado no enunciado 1 da proposta, “está na hora de exercitar a sua memória e percepção visual” ou seja, trata-se de mais uma estratégia para desenvolver habilidades e competências necessárias ao Ensino Fundamental.

Esse tipo de proposta perpassou por todos os municípios analisados numa espécie de consenso pedagógico muito mais inclinado à elaboração de propostas apoiadas na apresentação das letras do alfabeto como possibilidade efetiva de escrita das crianças do que no incentivo ao “convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos” (CNE/CEB, 2009).

Para Goulart (2019, p. 68), “considerar o sistema alfabético como a ‘escrita’ é um enorme equívoco”, embora conhecê-lo seja fundamental para o processo de apropriação da linguagem escrita. Os exemplares de apresentação do conjunto de letras do nosso sistema de escrita foram os mais variados. O modelo que mais chamou atenção apresenta-se com pontilhados de letras cursivas, em maiúsculas e minúsculas. Essa opção, além de visar o treinamento motor, nos remonta à cultura da letra bonita e dos

traçados bem acabados, dificultando ainda mais que crianças pequenas estabeleçam uma relação positiva com a escrita em seu processo inicial de apropriação. Também foram encontrados alfabetos incompletos para preenchimento como mostra a Figura 18; alfabetos ilustrados com palavras e primeiras letras destacadas; alfabetos com figuras para preenchimento com as respectivas letras; e alfabetos móveis, com letras repetidas para recortar, como também mostra a Figura 18.

Figura 18 – município Noroeste fluminense

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Aluno (a): _____

Escola: _____

Data: ____/____/____ Ano de Escolaridade: _____

Professor (a) _____ CÓDIGO 02

1- LEIA E CANTE AS LETRINHAS DO ALFABETO. EM SEGUIDA PINTE NO QUADRO A PRIMEIRA LETRA DO SEU NOME:

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	M	N
O	P	Q	R	S	T	
U	V	W	X	Y	Z	

2- AGORA ESCREVA E COMPLETE AS LETRINHAS QUE ESTÃO FALTANDO NO ALFABETO DA TURMA DA MÔNICA:

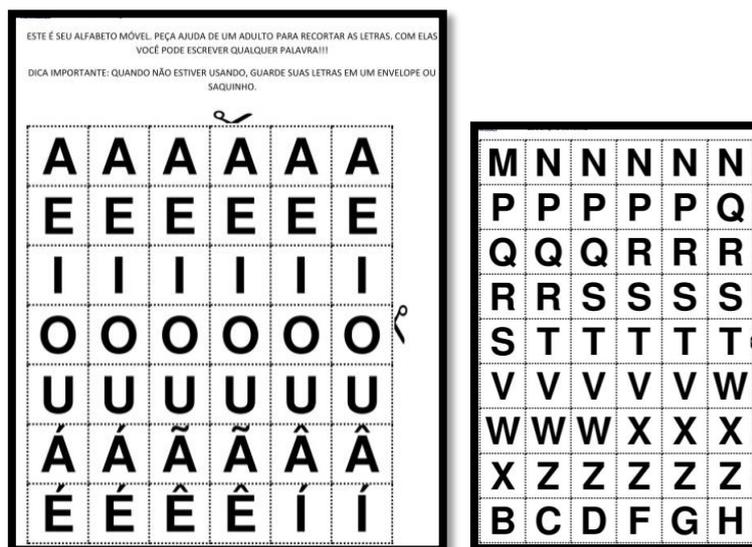
A	B		D	E	
G		I		K	L
	N		P	Q	R
S	T	U		W	
Y	Z				



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

A configuração da atividade proposta na Figura 18 pelo município Noroeste fluminense encontra-se limitada à cópia, à repetição e à memorização das letras e sons. Já o município da região Metropolitana 2, ao disponibilizar “letras móveis” incentiva a construção de uma escrita mais autoral, livre e espontânea das crianças, como mostra a Figura 19, a seguir.

Figura 19 – município região Metropolitana 2



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

Os municípios da região Baixada litorânea 1 e 2 não apresentaram propostas a partir de alfabetos, porém não deixam de explorar as letras nas palavras, músicas, histórias, parlendas, entre outros.

Em suma, é possível afirmar que a concepção de trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na Educação Infantil revelada nas atividades dos municípios não dialogou com os preceitos da formação oferecida pelo PNAIC/EI e nem com os documentos que orientam as práticas. Sob o pretexto de explorar o nome de cada criança, observamos o sistema alfabético ganhar notoriedade nas atividades. A variedade de enunciados não conseguiu deslocar o objetivo instrumental das propostas para uma perspectiva essencialmente discursiva. Nesse contexto, a disponibilização do elemento alfabeto encontra-se ancorado na crença de que é necessário garantir às crianças conhecimentos prévios considerados básicos para a apropriação da língua escrita. Também foram observadas atividades que tinham como foco a mecânica da escrita, representada pelas atividades com pontilhados, cópias de repetição e reprodução de movimentos das letras na caixa de areia, entre outras. Apenas o município região Metropolitana 2 se esforçou para garantir um ambiente mais favorável à construção de uma escrita mais espontânea e autoral.

4.4 Propostas de trabalho a partir da literatura infantil

De acordo com Baptista (2010), a conexão entre literatura infantil e fantasia constitui um importante argumento para que sejam promovidas, no cotidiano das práticas educacionais, contação de histórias, atividades de leitura, construção de textos coletivos, manipulação de textos literários, conversas sobre eles, entre outras. Contudo, tais práticas precisam estar ancoradas em concepções que busquem “assegurar às crianças o direito a uma educação que reconheça a infância como uma construção da qual ela participa como ator social” (p. 7).

Em sintonia com tais pressupostos, o curso de formação PNAIC Educação Infantil, indicado pelo MEC como referência, procurou entre outras coisas, refletir sobre concepções e implicações pedagógicas do trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil. A unidade 2, do Caderno 5, aventa a existência de pesquisas que confirmam que a aprendizagem da linguagem se efetiva “por meio do uso da linguagem, e não pela mera exposição à linguagem, que as crianças constroem seus repertórios e suas formas de comunicação” (BRASIL, 2016, p. 63).

Muitas propostas educacionais preocupadas apenas com a instrução e escolarização das crianças, frequentemente, acabam negando o potencial que a literatura infantil possui em si mesma e atribuem a ela a métrica da instrumentalização pedagógica. Com o objetivo de libertar a literatura desse fardo, bem como, de garantir o direito da criança de se relacionar com “referências estéticas, culturais e éticas” (BAPTISTA, 2010, p. 7) mais amplas, que diversas pesquisas respaldadas pela DCNEI (2009) e pela BNCC vêm investindo em formulações que sirvam de parâmetros para a construção do trabalho com a literatura infantil nas instituições de EI.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 40), considera que:

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Segundo Baptista (2010, p. 10):

[...] a escolha dos textos literários revela, em grande medida, o que as professoras pensam sobre as crianças, a infância, a aprendizagem e o

processo educativo. Considerar as crianças como interlocutores capazes, inteligentes, perspicazes resulta em prestar atenção no que elas dizem, pensam, vivenciam e naquilo pelo que elas se interessam.

A impossibilidade de interação direta com as crianças, de escuta atenta, de sua observação nos espaços de interação e brincadeira inviabilizou a participação das crianças no planejamento coletivo, nas escolhas de propostas, histórias favoritas e brincadeiras. Por esse motivo, ficou exclusivamente a cargo da instituição/professor a escolha dos títulos para leituras e suas respectivas atividades.

O enunciado da atividade exposta na Figura 20 afirma que “a história é uma das formas mais prazerosas de se aprender”. Essa afirmativa resgata a concepção instrumental que vem colonizando a literatura infantil e submetendo-a aos caprichos das propostas escolares, da instrução, da transferência de conhecimentos e informações. A “história” apresentada pelo município Centro-sul fluminense 2 cumpre um único papel: ensinar as vogais e seus possíveis encontros vocálicos. O colorido e a forma como a “história” foi apresentada pode lhe conferir, em alguma medida, o estatuto de ludicidade e de atividade adequada para crianças, mas não pode ser classificada como literatura infantil.

Figura 20 – município Centro-sul fluminense 2

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A HISTÓRIA, É UMA DAS FORMAS MAIS PRAZEROSAS DE SE APRENDER. SENTE COM UM ADULTO E PEÇA QUE ELE CONTE PARA VOCÊ A HISTÓRIA DAS VOGAIS. PARA OUVIR O SOM DE UM MOSQUITINHO E AS BATIDAS DO NOSSO CORAÇÃOZINHO É PRECISO PEGAR A CHAVE E FECHAR A BOQUINHA! ZUM ZUMZUMZUMZUM...

MEU NOME É: _____ HOJE É DIA _____

VAMOS COMEÇAR A HISTÓRIA!

O A estava cansado de viver sozinho... perambulava e não encontra amigos...

Até que certo dia, um lápis passou por ali fazendo riscos.

E então fez-se o E! A ficou tão feliz... agora tinha um amigo!

Eles se divertiram muito, mas o E sentiu falta de uma amiga.

A e E passaram horas brincando e se divertindo.

Eles acolheram o O e adoraram brincar de formar palavras!

Foi então que se reuniram e decidiram criar o U!

E assim puderam fazer várias combinações!

E quando encontraram as consoantes, criaram muito mais histórias!

Até que um dia o lápis passou por ali reduplicando e criou o G!

Mas ainda assim sentiam falta de algumas combinações!

Mas essa é outra história, pra outra hora!

Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

O enunciado ainda reproduz uma prática muito comum aos modelos de ensino centrados no professor, no qual a participação das crianças é concedida em alguns momentos, mas em outros negado. Para que se obtenham resultados estabelecidos a priori, a criança é violentamente silenciada, em um tom aparentemente carinhoso e tranquilo, como mostra o verso exposto, compartilhado por muitas instituições de Educação Infantil: *para ouvir o som de um mosquitinho, e as batidas do nosso coraçãozinho, é preciso pegar a chave e fechar a nossa boquinha! Zum zumzumzumzum...*

Já o material apresentado pelo município localizado na região Litorânea 1 mostra como proposta de leitura literária, uma das fábulas de Esopo, *A galinha dos ovos de ouro*. Trata-se de um conto alegórico, cujos personagens, geralmente animais, apresentam uma narrativa que tem como objetivo ensinar uma lição de moral.

Figura 21 – município Baixada litorânea 1

 <p>A GALINHA DOS OVOS DE OURO</p> <p>Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro. Apanhou o ovo, correu para casa e, mostrando-o à mulher, disse:</p> <p>- Veja! Estamos ricos!</p>  <p>Então, o fazendeiro levou o ovo ao mercado e o vendeu por um bom preço.</p>	<p>Na manhã seguinte, a galinha botou outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a um preço ainda melhor. E assim aconteceu durante muitos dias.</p> <p>Quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais dinheiro ele queria. Assim, pensou: "Se esta galinha põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um tesouro!"</p> <p>Matou a galinha e, por dentro, a galinha era igual a qualquer outra.</p>  <p>Moral da história: Quem tudo quer, tudo perde.</p> <p>7º DIA</p> <p>26/05: Cantando a música "A galinha do vizinho"</p> <p>Ouvir e cantar a música "A galinha do vizinho" disponível em: https://youtu.be/3HcpR3vTopQ.</p>
--	--

Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

Como já mencionado nesta dissertação, a opção por determinado texto e /ou enunciado revela as concepções de criança e de ensino-aprendizagem que orientam as práticas pedagógicas das redes de ensino. O trabalho a partir das fábulas, geralmente, revela intenções moralizantes, bem como concepções que não favorecem a participação

infantil como produtora de cultura, uma vez que a perspectiva contida na moral da história aponta para um único caminho.

A segunda observação refere-se à utilização do texto como pretexto para desenvolver habilidades consideradas pré-requisitos para outras aprendizagens, sobretudo, para a alfabetização. A fábula vira eixo condutor das propostas subsequentes e a imagem da personagem principal passa a ser explorada de várias formas, bem como, as áreas do conhecimento. No sétimo dia a atividade propõe às crianças uma música com o tema de galinha e no final o convite: Vamos cantar?

Figura 22 – município Baixada litorânea 1

<p>Ao cantar estimular a criança a fazer o som que a galinha faz... O ritmo você pode criar. Vamos brincar e cantar?</p> <p>A galinha do vizinho Bota ovo amarelinho Bota um, bota dois, bota três Bota quatro, bota cinco, bota seis Bota sete, bota oito, bota nove Bota dez!</p> <p>(Márcio Coelho & Ana Favaretto)</p> <p>8º DIA</p>  <p>27/05: <u>Contando os ovinhos</u></p> <p>Com auxílio de um adulto a criança irá amassar folhas de papel ou revistas, fazer ovinhos imaginários e contar como se fosse os ovos de ouro. Sempre recordando sobre a fábula.</p>	 <p>9º DIA</p>  <p>28/05: <u>Dobradura- Galinha</u></p> <p>Um adulto fará a dobradura com a participação da criança, quando tiver pronta é só deixar a criança brincar como ela desejar.</p>
---	---

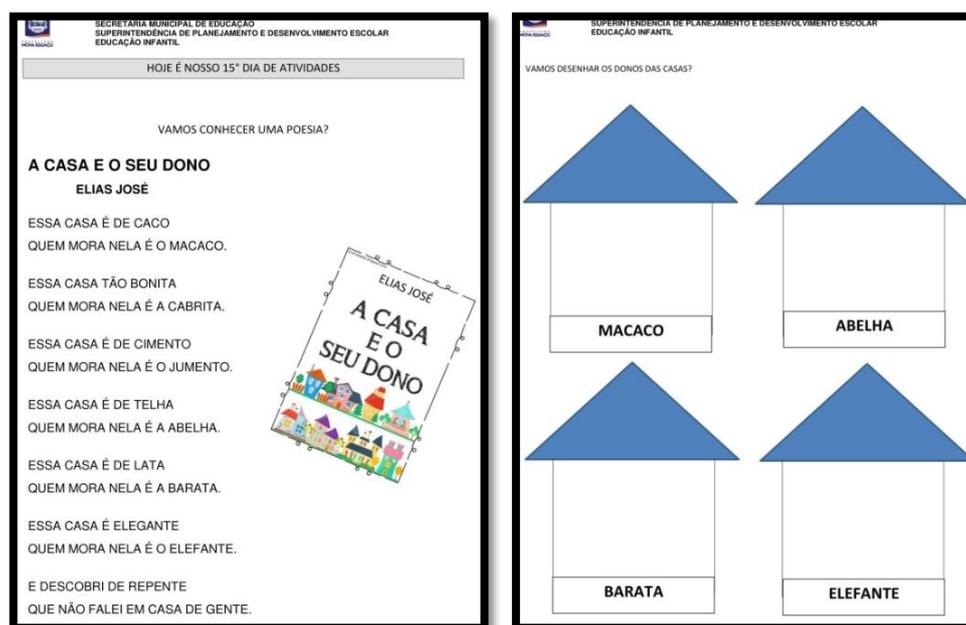
Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

No oitavo dia, como mostra a Figura 22, a sugestão consiste na contagem, a partir da transformação grosseira de jornais amassados em ovos de galinha. Tal orientação não respeita a infância e não compreende as crianças como interlocutores inteligentes, criativos e inventivos. Para o nono dia o enunciado sugere uma dobradura de uma galinha, que deverá ser feita por um adulto, com a participação da criança, mas não é explicado como será essa participação. Em seguida o adulto deverá permitir que a criança brinque como quiser. Será que as crianças pequenas se interessam por dobraduras de galinha como se interessam por aviões e barcos de papel? Quais são as possibilidades contidas em uma brincadeira a partir de uma dobradura de galinha, sobretudo, para as

crianças que não convivem com galinhas, ou que simplesmente não gostam delas? Nota-se aqui que as crianças não são o centro desse planejamento e nem da proposta.

O município situado na região Metropolitana 2 trouxe em seus cadernos de atividades uma variedade de gêneros textuais, entre eles, contos de fadas, histórias com rimas, poesias, versos, parlendas, músicas infantis, textos informativos sobre o corona vírus e higiene, listas de materiais para confecção de jogos e brinquedos e receitas. Isso significa que o município buscou garantir que as crianças da Educação Infantil mantivessem o contato com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos, tal qual preconiza as Diretrizes e a Base. Para a análise pretendida foi selecionada uma atividade a partir de uma poesia. A poesia *A casa e o seu dono* de Elias José, que como os textos anteriores, também adequou-se ao pretexto de ensinar, uma vez que, acabou desdobrando-se em outras atividades.

Figuras 23 e 24 – município região Metropolitana 2



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

Nesse caso, fica nítido que o objetivo da proposta consiste em levar as crianças a identificar os nomes das personagens, a partir do reconhecimento de letras e palavras. Observa-se que apesar da proposta culminar com um desenho, expressão muito valorizada na Educação Infantil, aqui, ele é secundário. Dada a relevância do desenho para o desenvolvimento infantil, esse entendimento infelizmente é reforçado, quando se observa o espaço ínfimo que foi reservado para a produção do desenho.

Para Vigotski, (2007, p. 136) o desenho infantil está intimamente relacionado ao desenvolvimento da linguagem oral e da escrita. Para o autor, o desenho “é *uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal*”. Nesse sentido, defende a hipótese de que a criança, inicialmente, desenha de memória, sem se preocupar muito com os detalhes na representação, porque sua produção está apoiada tanto na memória quanto na fala. Vigotski (2007) amplia o debate quando argumenta que em virtude desse movimento, a criança experimenta variados graus de abstração, necessários para o desenvolvimento de qualquer representação verbal. Por esse motivo, o desenho na Educação Infantil é tão recomendado e relevante, apesar de ser, ao mesmo tempo, tão banalizado e compreendido como atividade menor.

Vigotski (2007, p. 136) também afirma que:

[...] os esquemas que caracterizam os desenhos infantis lembram conceitos verbais que comunicam somente os aspectos essenciais dos objetos. Esses fatos nos fornecem os elementos para passarmos a interpretar o desenho das crianças como estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita.

A Figura 25 mostra, dentre as atividades elaboradas pelo município Noroeste fluminense, o clássico conto dos *Três Porquinhos*. Sobre a proposta, pode-se afirmar que ela segue a mesma lógica dos municípios anteriores, ou seja, utiliza o conto como pretexto para elaborar outras atividades e desenvolver competências relacionadas à leitura e à escrita.

Figura 25 – município Noroeste fluminense

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Cronograma de Atividades Semanais - Data: 22/02/2021 a 26/02/2021

Tema Semanal: ESCOLA

Pré I

Conteúdos: Contação de história, brincadeira, música, jogos e amizade.

SEGUNDA-FEIRA: NA ESCOLA TEM... CONTAÇÃO DE HISTÓRIA.

Recursos: Link Youtube: <https://youtu.be/ZIqJ4Grnwg8> (História dos 3 porquinhos); folha de atividade impressa.

Descrição: Após assistir ao vídeo, realize a atividade na folha impressa CÓDIGO 01 sobre a história contada.

TERÇA-FEIRA: NA ESCOLA TEM... BRINCADEIRA DIRIGIDA.

Recursos: Link Youtube: <https://youtu.be/LzHIGk94Uqc> (Morto Vivo).

Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

Como consta no cronograma de atividade semanal, segunda-feira é dia de contação de história e para concretizar tal ação a SME/ escola disponibilizou um link no *You Tube* para a criança assistir ao vídeo, juntamente com a orientação para a realização da atividade disposta nas Figuras 26 e 27. A proposta consiste na produção de um desenho a partir da história ouvida.

Figuras 26 e 27 – município Noroeste fluminense



Fonte: Banco de imagens da pesquisa Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro, (em andamento).

Esse tipo de atividade, com a realização de um desenho sobre a história ouvida, passou a ocupar um lugar comum na Educação Infantil. Por esse motivo, acaba se repetindo em muitas práticas sem que se reflita, com profundidade, sobre a real importância que o desenho exerce na vida das crianças. O bloco de atividades também apresenta um quebra-cabeça com os personagens da história para colorir e recortar.

Muitos outros municípios mantiveram proximidade como o mesmo estereótipo pedagógico, buscando relacionar à leitura de uma história, a produção de um desenho. É provável que, inseridas nessa dinâmica história-desenho, em pouco tempo as crianças aprendam que ouvir histórias também implica na realização uma atividade, que pode ser prazerosa para aquelas crianças que gostam ou que sentem afinidade com a atividade. Porém, se a criança não gostar de desenhar, ou não se sentir confortável com produções artísticas, ou simplesmente não quiser desenhar por algum motivo, provavelmente passará a não gostar de ouvir histórias.

A fruição, o encantamento que uma história pode proporcionar é colocada em segundo plano, porque a cultura escolar cooptou a literatura infantil para si, como instrumento pedagógico, desconsiderando o seu grande potencial enquanto possibilidade de formação humana.

O material *Cartilha da família em quarentena*, do município Baixada litorânea 2, não indica nenhuma leitura literária, mas propõe a confecção de um livro em família. Obviamente, não temos a dimensão real das limitações que incidirão sobre a proposta, mas o fato de sugerir-la já demonstra quais são as concepções de crianças e de referenciais de trabalho que marcam as práticas pedagógicas desse município. Nesse sentido, encontra-se preservado o respeito à criança como produtora de cultura, a ancoragem da linguagem ao uso social que se fez dela e a valorização da brincadeira como forma privilegiada da criança se manifestar e produzir cultura (BAPTISTA, 2010),

Figuras 28 e 29 – município região Baixada litorânea 2



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

A prática nos mostra que crianças, quando encorajadas, são capazes de escrever com ajuda daqueles que já dominam o código escrito. Por esse motivo, registrar histórias, escrever bilhetes, cartas, produzir mapas do tesouro, compõem o conjunto de propostas consideradas bem interessantes para serem desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil. Nesse caso, a única questão latente, consiste na transferência da responsabilidade de condução da atividade para a mão de pessoas (famílias) que não possuem, por motivos óbvios, competência técnica para desenvolvê-las junto às crianças.

Com relação ao município Sul fluminense 2, observou-se atividades copiadas de sites conhecidos, sem a preocupação com a personalização por meio de edição. A Figura 30 apresenta em destaque a palavra “adoleta”, um pequeno texto que se refere à brincadeira e uma ilustração que deve ser colorida, supostamente, como sugere o gabarito no alto da página.

Figura 30 – município Sul fluminense



Fonte: Banco de imagens da pesquisa *Avaliação na/da Educação Infantil: mapeamento das políticas municipais no Rio de Janeiro*, (em andamento).

Nota-se, assim, que mesmo diante de um intenso movimento de produção de conhecimento em torno das questões relacionadas à Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito à leitura e à escrita, não existe concordância sobre o lugar da primeira etapa na formação do leitor/escritor. O que sabem as crianças em processo de apropriação da linguagem escrita? Como trabalhar com a leitura e a escrita, de modo a legitimar o saber de todas as crianças e o saber de cada uma delas? Que tipo de trabalho pedagógico pode valorizar a participação efetiva das crianças nesse processo?

A grande maioria das atividades analisadas nessa pesquisa foi baseada em metodologias que privilegiam as sequências didáticas (letras, sílabas e fonemas) ainda consideradas como pré-requisito importante para a aprendizagem da linguagem escrita. Tal constatação indica que a ideia da Educação Infantil como lugar de preparação permanece firme, viva e soberana.

Com relação às propostas que foram desenvolvidas, pretensiosamente apoiadas na literatura infantil, pode ser observado que apesar dos municípios pertencerem a regiões distintas, os modelos das atividades mostraram um curso comum, ou seja, a leitura da história seguida da produção de desenhos sobre ela. O repertório literário apresentado pelos municípios foi mirrado, ficando restrito aos clássicos, às fábulas e às parlendas, deixando de fora novos títulos e produções. Nessa conjuntura, os textos literários foram utilizados pelas prefeituras como mote para a elaboração de uma sequência de atividades, para orientar a produção de desenhos pelas crianças e/ou para ensinar conteúdos diversos.

Com o objetivo de encerrar, provisoriamente, este debate, apresento a seguir, alguns resultados da pesquisa, além de propor reflexões a respeito do momento histórico contemporâneo, sugerindo como ponto de partida o resgate de frações de experiências vividas e compartilhadas fora e dentro desse o contexto escolar, aqui compreendido como remoto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de elaboração conceitual da investigação pretendida avançou a partir do recolhimento de dados; da criteriosa seleção dos documentos e materiais; do tratamento analítico necessário, tanto dos documentos do PNAIC, quanto das atividades disponibilizadas pelos municípios no período de paralisação das atividades presenciais. A composição do corpo teórico-metodológico deste estudo também se beneficiou com as reflexões sobre pontos de vista que se entrecruzaram, no momento da qualificação, no contato permanente com minha orientadora e meus pares no grupo de pesquisa, bem como em meu local de trabalho.

Iniciei esta pesquisa ancorada provisoriamente na premissa de que o projeto de alfabetização contido no PNAIC, estendido para a pré-escola na versão 2017, não possuía efetiva intenção de considerar as dinâmicas de leitura e escrita constituídas e defendidas por leis, diretrizes e estudos acadêmicos como parte integrante importante na consolidação do direito das crianças à alfabetização, apesar da estrutura e dos arranjos apresentados nos documentos oficiais do Pacto.

Essa percepção primeira foi construída a partir da proximidade com argumentações, críticas e manifestações contrárias à implementação da nova versão do programa, sobretudo, no que dizia respeito à inclusão da Educação Infantil. Entretanto, foi perfazendo os caminhos desenhados por narrativas que buscaram, de algum modo, marcar a conjuntura política e econômica que antecedeu a implantação do mesmo, que tive condições de melhor elaborar posicionamentos e inquietações sobre a admissão da primeira etapa da Educação Básica no referido programa.

O processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, as movimentações em torno de articulações político-partidárias, sobretudo as constantes mudanças na administração do MEC evidenciaram o esgarçamento do debate político, o progressivo desmonte do estado democrático de direito, o esfacelamento das políticas públicas, bem como a presença marcante de grupos neoliberais, neoconservadores, religiosos reacionários e autoritários unidos em prol de um projeto educacional nefasto e sombrio. Não é por acaso que Apple (2017) nos lembra que a Educação vem ao longo de sua história, empreendendo esforços para permanecer firme na arena em que se disputam diferentes versões de democracia, como forma de resistir aos arbítrios dos grupos dominantes que buscam permanentemente determinar valores culturais, éticos e morais a fim de garantir permanências estruturais e manter sob controle uma maioria.

Desse modo, tornaram-se também evidentes os motivos pelos quais esses grupos estão sempre cercando a educação a fim de ocupar os espaços reservados à elaboração de projetos educacionais, de políticas públicas e de discursos sofisticados que acabam convencendo grande parte da sociedade civil a promover apenas as mudanças que convém à manutenção da estrutura do sistema capitalista, sobretudo as advogadas em favor da naturalização das relações desiguais de subordinação cultural e econômica e de exploração social do trabalho. A educação, que outrora fora idealizada como dispositivo de inclusão social e emancipação do sujeito, na sociedade contemporânea é também cooptada como aparelho de exclusão social e de opressão dos corpos periféricos e marginalizados.

A configuração final do PNAIC 2017 representou, entre outras coisas, o triunfo de uma versão hegemônica de democracia e, por esse motivo, encontra-se sustentada por uma concepção de linguagem que circunscreve a língua a um sistema de normas e obrigações linguísticas impregnadas por regras ortográficas, gramaticais e conteúdos simbólicos pré-definidos.

As circunstâncias de implantação do PNAIC educação infantil mostrou, de um lado, o triunfo da pesquisa e da produção do conhecimento científico com a recomendação do material *Leitura e Escrita na Educação Infantil* como referência para a formação docente. Por outro lado, observamos as acirradas disputas pela condução do programa e distribuição de materiais formativos alternativos, o que não constitui, a priori, um problema. Porém, a manobra político-administrativa do MEC para vetar as reivindicações e demandas apontadas como essenciais ao processo formativo de professores da Educação Infantil representa um obstáculo à execução da proposta e, ao mesmo tempo, um favorecimento à efetivação do desmonte via desvalorização da educação pública, demarcando, mais uma vez, o histórico desprestígio imputado à primeira etapa da Educação Básica. Além disso, a opção do MEC de tornar facultativa a utilização do material de formação que fora por ele mesmo financiado e oferecido como referência, acabou induzindo, sobremaneira, a um descrédito do material produzido.

Em conformidade com o movimento proposto pela pesquisa, busquei na Coleção indicada alçar para a superfície os aspectos conceituais fundantes da proposta de formação defendida, como concepções de infância, de criança, de linguagem, de cultura e do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil.

Todavia, ao percorrer os textos apresentados nos Cadernos, me deparei com narrativas singulares dos professores formadores, relatando suas experiências pessoais e profissionais, os desafios vividos como aluno e professor, seus gostos e não gostos pela

leitura, entre outros, o que de certo modo pode ser lido como um convite, como uma autorização para que as histórias de vida dos professores e professoras sejam incentivadas e, também, objeto de reflexões e críticas no processo de formação continuada. Assim, rememorar como adulto os percursos vividos, o modo como a cada dia nos tornamos profissionais, as crianças que fomos e ainda somos, buscando perceber de forma consciente as mudanças e as permanências impressas em cada tempo histórico, possivelmente, proporcionará aos professores ânimo e condições para escapar do destino que acaba conduzindo-os em grande parte a replicarem e repetirem velhas práticas, métodos e atividades de modo alienante e desconexo, como se fossem soluções aceitáveis para os novos e constantes desafios.

Para lutar contra o destino estéril e escapar de práticas alienantes e frustradas Nunes (2011) sugere que estes atuem, de modo consciente, como interpretativos do mundo, reconhecendo-se sujeitos participantes do seu processo formativo, agregando à teia de conhecimentos, traços de singularidade e do coletivo.

Ao me voltar para as temáticas abordadas nos Cadernos e perceber a relevância que cada uma delas representa para o conjunto da formação docente pretendida, acabei depreendendo alguns princípios considerados fundamentais, dentre os estudos realizados no âmbito das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil. Nesse contexto, encontram-se resguardadas as defesas por uma prática pedagógica que privilegie a linguagem como ponto central do processo educativo. Assim, a concepção de linguagem que se pretende destacar como essencial para o trabalho com crianças pequenas é entendida como um conteúdo simbólico de ação no mundo social e cultural, manifestado por meio das interações entre muitos sujeitos e vozes. Compreende-se que só é possível apreender os limites da linguagem perscrutando a própria linguagem, a partir dos usos que dela fazemos, no exercício das interações entre sujeitos-sujeitos, sujeitos-conhecimento, sujeito-mundo. Também se considera urgente que se promova a reconciliação entre as linguagens, restabelecendo o princípio da isonomia a cada uma delas, especialmente, no que se refere à oralidade e à linguagem escrita, uma vez que ambas possuem o mesmo grau de importância para o desenvolvimento cultural humano. Ainda há que se considerar que a linguagem e a cultura constituem a prática pedagógica como prática essencialmente social.

Como foi citado algumas vezes no texto, iniciei a pesquisa pensando que, por conta de todas as variáveis ocorridas durante a implementação, sobretudo no que se referia a correlações de forças políticas e pedagógicas atuantes, o PNAIC corresponderia muito pouco às expectativas formativas pensadas para os professores da primeira etapa

da Educação Básica. Todavia, quando adentrei pelas vielas desta investigação, em alguma medida, esperava encontrar marcas da formação ambicionada como, por exemplo, algumas das referências culturais apresentadas pela proposta oficialmente referendada pelo MEC. Tal expectativa esteve baseada no conhecimento de que a formação do PNAIC Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro aconteceu sob a coordenação da UFRJ em parceria com a Unirio e a Uerj, instituições que também marcaram presença como coparticipantes na elaboração da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*.

Contudo, a instauração da pandemia da Covid-19, no início de 2020, “virou o mundo de ponta-cabeça” evidenciando inúmeros problemas sociais, políticos e econômicos enfrentados por todos nós. Passamos, então, a viver momentos de grande tensão, de incertezas, de horror e medo. Percebemos de imediato as consequências da falta de investimento no Sistema Único de Saúde e do descuido de hospitais e programas de saúde pública. A incompetência da administração pública e a instabilidade causada por sucessivas mudanças no Ministério da Saúde reverberaram nas demais políticas, deixando à mostra o acentuado esfacelamento das políticas públicas brasileiras. No âmbito educacional, as políticas também não se fizeram presente.

Com a suspensão das atividades presenciais por tempo indeterminado, surge a urgência de se elaborar e de se propor ações educativas alternativas e favoráveis à manutenção dos vínculos e do afeto das crianças da primeira etapa da Educação Básica. E foi devido a esse desafio que muitos municípios tomaram a dianteira e se mobilizaram para apresentar soluções que dessem conta das especificidades educativas para essa faixa etária. Em face de prejuízos irreparáveis como a perda do coletivo de luta política dos profissionais de educação, bem como dos espaços comuns de convivência, de reuniões, de planejamento e debates político-pedagógicos, além do esgarçamento das políticas de educação, que não previam tais acontecimentos, competiu à equipe designada pelo poder público municipal apresentar soluções cabíveis para esse período de suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino.

Para enfrentar o momento, as antigas práticas foram evocadas e revalidadas como se fossem a “tábua de salvação”, como recurso extremo de superação das dificuldades e das aflições pedagógicas. Por esse motivo, foi possível afirmar que as atividades e conteúdos curriculares disponibilizados pelos municípios foram resgatados das velhas cartilhas, revistas, jornais, blocos de pintura e sítios de alfabetização.

Diante da realidade caótica produzida pela pandemia da Covid-19, de muita dor e sofrimento, de sentimentos de desamparo e desesperança, de insegurança e

impossibilidades laborais, sem saber o que fazer e como fazer, muitos professores da Educação Infantil se viram inseridos no contexto das aulas remotas e/ou apostilados, e também alijados da sua função como docente, deslocados da sua condição de autores, de agentes do conhecimento e de condutores da sua própria prática. Nesse novo arranjo educativo, professores e crianças estiveram separados fisicamente, e também sujeitados a intervenções, interpretações e mediações de outrem, pais, responsáveis, cuidadores, entre outros.

A análise das atividades mostrou que todos os esforços pedagógicos apresentados nesse tempo histórico não conseguiram atender a premissa de manter as crianças no centro do planejamento e nem de promover a articulação de suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, por motivos óbvios. De novo nos deparamos com a perda do coletivo, do conjunto chamado turma, das relações, interações e brincadeiras que preenchiam de sentido os planejamentos diários e as atividades elaboradas.

As políticas públicas existentes, bem como os documentos legais, não comportaram as imposições e variáveis da modalidade de ensino a distância na Educação Infantil, e por esse motivo, pouco dialogaram com as Diretrizes e a BNCC. Esses documentos orientam que as crianças estejam sempre no centro do planejamento curricular e das atividades cotidianas. No entanto, os materiais analisados mostraram que os conteúdos, organizados em sua maioria por áreas de conhecimento, habilidades e competências, constituíram o centro das propostas pedagógicas nesse momento, uma vez que, as atividades encaminhadas às crianças no período de suspensão das atividades escolares não focalizaram o sujeito da aprendizagem, ou seja, não garantiram o espaço da criança que demonstra interesse e desejo em aprender e que ao se interessar aprende e ensina, constrói e desconstrói o conhecimento.

Em sua maioria, os municípios apresentaram atividades com cunho prescritivo, instrumental e linear, que convergiram para a perspectiva hegemônica do conhecimento. As atividades acenaram para uma concepção de avaliação diagnóstica dos conteúdos preestabelecidos, cujo procedimento avaliativo visa à verificação e classificação, legitimando a exclusão e discriminação de saberes e sujeitos.

Além disso, as atividades apontavam para uma concepção de criança passiva, que se submete, que não sabe e não produz cultura, que não é sujeito, sendo portanto incapaz de produzir conhecimento, ou de interagir com ele de modo autônomo, autoral e criativo.

A linguagem escrita privilegiada na maioria das atividades apreciadas por essa pesquisa é compreendida como um sistema de signos normativos, organizados sistematicamente, para dar conta de promover o desenvolvimento dessa complexa habilidade motora nas crianças.

Vigotski (2007, p. 125) embora reconheça que “diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial”, critica os métodos fechados em si mesmos, sendo a linguagem escrita viva preterida do contexto de apropriação. A artificialidade à qual o autor se refere, não pode servir de pretexto para a redução da linguagem escrita a uma sequência de ações automatizadas e esvaziadas de sentido como tem sido praticada por meio de atividades e técnicas preocupadas apenas em trabalhar a representação do sistema de signos e a mecânica da escrita.

Goulart (2019, p. 70) afirma que as concepções lineares e instrumentais de alfabetização empreendem esforços para organizar “a relação entre o sujeito e a linguagem, em função de aspectos linguísticos [...]. O sujeito e tudo que ele é e sabe fica subsumido por um método que obscurece o sentido e a função social da escrita”.

Sob o ponto de vista da história da alfabetização, é notório que o debate a respeito dos processos de ensinar a ler e a escrever não constitui uma novidade, já que inúmeras alternativas metodológicas vêm sendo apresentadas, experimentadas e aprimoradas ao longo dos tempos. No entanto, quando me envolvi com a análise dos materiais e atividades encaminhadas às crianças da Educação Infantil, testemunhei um sinistro apagamento das alternativas pedagógicas já assentadas, no campo da educação. O isolamento social dos corpos e mentes contribuiu para a perda do coletivo e para o apagamento das vozes manifestadas a partir de “consciências que dialogam, debatem, concordam, discordam, silenciam os projetos de apropriação de escrita, desenhados pelas políticas públicas de educação” e historicamente forjada pelos grupos dominantes (RESENDE, 2015, p. 160). A soberana presença de um método único para o ensino da língua escrita como garantia do direito de aprendizagem evidencia a força retumbante que a ideologia dominante possui. Essa conjunção aciona um sinal de alerta, apontando para os riscos que nos rondam sempre que o desânimo e o medo nos abatem, sempre que perdemos o vigor da luta permanente e o apoio da coletividade. Por sermos humanos é perfeitamente compreensível que passemos por situações que nos conduzirão ao sofrimento, à dor física e emocional e à insegurança. Entretanto, ao menor indício de recuperação devemos reassumir a nossa condição de sujeitos do discurso e retomar os

espaços coletivos, potencialmente reflexivos, refratários e contestadores da ordem que esses grupos pretendem estabelecer.

Enfim, enquanto a minoria dominante se ocupar da manutenção da ordem social, tal qual ela se apresenta, nós enquanto cidadãos conscientes, profissionais da educação engajados com as transformações sociais, precisamos continuar resistindo, contrapondo, denunciando e elaborando alternativas, para que as mudanças de fato aconteçam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIGHIERI, Dante. *Banquete*. São Paulo: Editora Lafonte, 2019.

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-26, out./dez. 2017. e-ISSN: 1809-3876. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 9 jul. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

BAPTISTA, Mônica Correia et al. *Carta às professoras de educação infantil*. Belo Horizonte: Projeto Leitura e Escrita, 6 fev. 2018. Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/ações/carta-as-professoras-da-educacao-infantil/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BAPTISTA , Mônica Correia. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. *Paideia – Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC*, Belo horizonte/MG, ano XII, n. 18, set. 2017. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488>. Acesso em: 8 jun. 2022.

BAPTISTA , Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: *SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO E MOVIMENTO*, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais[...]. Belo Horizonte, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 6 ago. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, com o Distrito Federal e os estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL . Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Saeb, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 867/2012, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília: Diário Oficial da União, 5 jul., 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 826, de 7 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/07/2017&jornal=1&pagina=20&totalArquivos=216>. Acesso em: 19 set. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera a redação dos artigos 6º, 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, 2005.

BRASIL. *Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos Arts. 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: Diário Oficial da União, 7 fev. 2006a.

BRASIL. *Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 5 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, p. 80-101, 2013a.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. *Relatório Final do Comitê Cearense pela Eliminação do Analfabetismo Escolar*. Ceará: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006,

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/download/21_9945a2941359afb9a5bc726869f697c5. Acesso em: 6 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. Balanço analítico da Educação Infantil: direitos em risco e consensos possíveis. Trabalho Encomendado GT07 – Educação de Crianças de 0 a 06 anos. 38ª Reunião Nacional da ANPEd, 2017. p.1-17.

CAMPOS, Paula Brandão. *PNAIC Educação Infantil: as representações de professores da pré-escola da rede municipal de Nova Iguaçu*. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

CONSTANT, Elaine. Contextos de criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *In: BRASIL*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 12-17.

CORSINO, Patrícia. *Formação de professoras para a Educação Infantil*. Entrevista. ANPEd/ UFRJ, 28 nov. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/formacao-de-professoras-para-educacao-infantil-entrevista-com-patricia-corsino-ufrj>. Acesso em: 4 jun. 2022.

CORSINO, Patrícia. Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. *In: CORSINO, Patrícia (org.) Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CORSINO, Patrícia. Professoras de educação infantil e suas visões: tensões da prática. *In: ROCHA, Eloisa; KRAMER, Sonia (org.) Educação Infantil: enfoque em diálogo*. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 241-57.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-62, jul. 2002a.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2022.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. *In: BRAIT, Beth (org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 149-68.

FALCIANO, Bruno Tovar; NUNES, Maria Fernanda Rezende. *A obrigatoriedade da pré-escola leva a sua universalização?* 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019. p. 1-8.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. Retradução e cotejo de textos de Sandra Trabuço Valenzuela. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Biblioteca da Educação, Série 8, Atualidades em educação, v. 2).

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2 ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Entrevista: *Alfabetização na idade certa e formação de professores*. Plataforma do Letramento [online], 2013.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação alfabetização e currículo. *Práxis Educativa*, v. 11, n. 1, p. 107-128, jan./abr. 2016. Disponível em:

<http://www.revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7110>. Acesso em: 8 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 43 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (coleção Leitura).

GERALDI, João Wanderley Da liberdade ao direito à expressão: hegemonias e subalternidades. In: BRITO, Pedro; BRITO, João; MIOTELLO, Valdemir. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

GOULART, Cecília. Alfabetização em perspectiva discursiva. A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização (ABAlf)*, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 9, p. 60-78 jan./jun. 2019.

GOULART, Cecília. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de história com base em Bakhtin. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 93-107, set./dez. 2007.

GOULART, Cecília. *Mudanças de Peso na Educação Brasileira, Sr. João Batista Araújo e Oliveira?* Estadão. Publicado em: 17 ago. 2016.-

INEP. *Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. (Série Projeto Boas Práticas na Educação).

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Cristina (org.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. São Paulo: Papyrus, 2013. p. 309-30. (Volume 1).

MASSON, Gisele. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Debates & Polêmicas*, Educ. Soc., v. 38, n. 140, July-Sept. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017169078>. Acesso em: 7 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa Social. Teoria Método e Criatividades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-59, jan./abr. 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Os interpretativos do mundo: leitura, escrita e formação. In: ROCHA, Eloísa; KRAMER, Sonia (org.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. SP: Papirus, 2011. p. 229-240.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: Unesco/MEC/SEB/Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Educação, um desafio olímpico*. Estadão. Publicado em: 8 ago. 2016.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Infância e História: Leitura e Escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). *Infância: fios de desafios da pesquisa*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 57-72. (Séries pedagógicas).

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cad. Pesqui.* [online], v. 39, n. 138, p. 1019-35, 2009.

PUCHEU, Alberto. *Mais cotidiano que o cotidiano*. Rio de Janeiro: Azougue, 2013.

RAMOS, Maria Elizabete Neves. *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Rio de Janeiro: implementação e (re)formulação da política*. 2020. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. *Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*. 2015. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Marília, 2015.

ROVERI, Fernanda Theodoro; DUARTE, Caroline. Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 807-22, out./dez. 2018. ISSN: 1984-6444 <http://dx.doi.org/10.5902/1984644432438>.

SOUZA, Marina Castro; NUNES, Maria Fernanda Rezende. “Eles querem do lado de casa”: entrevista com gestores municipais da Educação Infantil. *Educar em Revista* [online], 2020, v. 36. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71182>. Acesso em: 7 jun. 2022.

SOUZA, Sandra Záquia. Avaliação da educação infantil: propostas em debate no Brasil. *Interacções*, Lisboa, v. 10, n. 32, p. 68-88, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6349>. Acesso em: 6 jun. 2021.

SUMIYA, Lilia Asuca. *Sobral e a garantia da aprendizagem de todas as crianças*. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2019. Disponível em: https://portalidea.org.br/uploads/lilia_sobral.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikoláievitch. Que é a linguagem? *In: VOLOCHÍNOV, A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. p.131-56.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-69, jan./jun. 2012.