



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Jade Juliane Dias

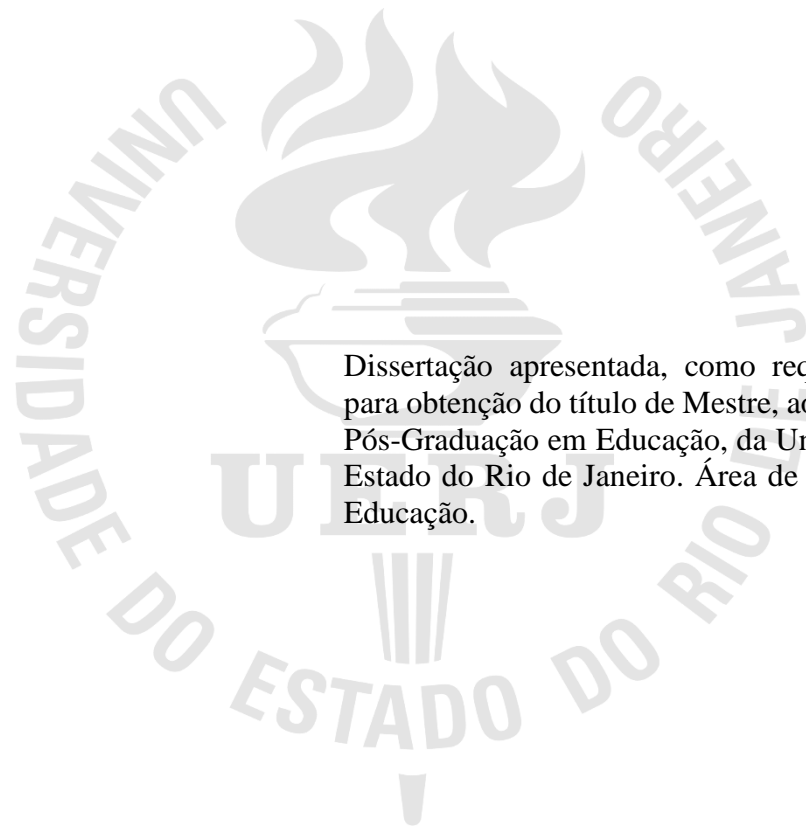
**Base Nacional Comum Curricular: discutindo sentidos de leitura e escrita  
na Educação Infantil**

Rio de Janeiro

2019

Jade Juliane Dias

**Base Nacional Comum Curricular: discutindo sentidos de leitura e escrita na Educação Infantil**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella Gomes

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

D536 Dias, Jade Juliane.  
Base Nacional Comum Curricular: Discutindo sentidos de leitura e escrita na  
Educação Infantil / Jade Juliane Dias. – 2019.  
83 f.

Orientadora: Rita de Cássia Prazeres Frangella Gomes.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Base Nacional Comum Curricular – Teses. 3.  
Currículo – Teses. I. Frangella, Rita de Cássia Prazeres. II. Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37.016(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Jade Juliane Dias

**Base Nacional Comum Curricular: discutindo sentidos de leitura e escrita na Educação Infantil**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 29 de agosto de 2019.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Veronica Borges  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Adrienne Ogêda Guedes  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2019

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho e toda a trajetória construída até aqui à ala pediátrica do hospital Hemorio e especialmente, à turma “Detetives” do ano de 2018 do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II.

## AGRADECIMENTOS

*Gratidão (s.f.): “É o sentimento que nos torna menos egoístas, é uma flor roxa”*

Agradecer pode ser um movimento muito comum, ainda assim, mais do que uma lista de momentos ou pessoas que me possibilitaram chegar até aqui, é hora de reviver memórias que foram construídas e que continuam sendo tecidas. Agradeço primeiramente a mim, por me manter de pé, por ainda estar aqui durante essa trajetória. A Deus por fazer tudo isso ser possível, a minha Santa Sara, ao povo cigano e aos guias espirituais por todo amparo nos momentos de dificuldade e de alegrias. Agradeço a minha família: Carla, Denise (e Joca). Somos poucos, mas graças a vocês, a sua força, maneira de me fortalecer, ao modo como acreditam em mim quando nem eu o faço, criação, afeto e exemplo de mulheres que me inspiram a crescer em todos os sentidos da vida, cheguei até aqui.

Agradeço a minha rede de apoio, vocês nesses dois anos possibilitaram um processo árduo de estar aqui: Camilla Estima, Lívia do Carmo, Daniela Fасuolo, Bianca Isidora. Agradeço às pessoas que passaram por mim nesse tempo, mas principalmente aos que ficaram, os que sempre estiveram e permanecem aqui até agora. Meu melhor amigo Jackson: que responsabilidade servir de inspiração pra você, que gratidão por ter você comigo há tanto tempo... conseguimos! Esse trabalho é nosso também. À Maria Mariana e Thainá Pinnola: às melhores amigas que alguém poderia ter nessa vida. Obrigada por aturarem as crises diárias e por comemorarem cada passo dado, não foi fácil, mas foi possível por ter vocês comigo. À Rafaela Olsen, Jane, Bia, Raquel, Marcela, Paloma, Mayra (mana), Melissa, Laís, Janaína, Nayara Santos (obrigada por cuidar tão bem de mim), Nat e Gizele: um time de mulheres inacreditáveis que me inspiram todos os dias. Agradeço aos membros da “Casa de Samir”: Thais, Téó, Marco Antônio, Juju e Jorge. Agradeço às crianças da minha vida: Maria Eduarda (afilhada), Maria Eduarda (sobrinha) e Pedro Lucas e a minha madrasta – que deveria ser intitulada boa-drasta – Márcia Pires. Agradeço à família Rebelo, minha comadre Elaine e aos pais emprestados. Agradeço ao Héctor, ao João Kleber, ao Vittinho, Jean Henrique que são os homens da minha vida! Minhas primas, tias e irmãos emprestados; minha prima Luciana especificamente que tanto me apoia; às amigas que a Yoga me deu; aos colegas de faculdade e os guerreiros e parceiros do esporte.

Ao projeto Dançar os Sonhos, à ala pediátrica do Hospital Hemorio e as escolas as quais tive oportunidade de trabalhar. Nesse momento, agradeço ao Colégio Pedro II. A turma Detetives que tanto me ensinou, me acarinhou, me amparou e me fez todos os dias me tornar

uma professora, mas principalmente, uma pessoa melhor. Corpo pedagógico do CREIR, mais do que orientadoras/coordenadoras, minhas amigas de vida e de profissão. Agradeço à Cristiane Gomes e Maria Clara por me receberem no CREIR com o mesmo carinho que partilhamos no nosso grupo de pesquisa. Vocês são inspiradoras!

Agora, preciso chegar um pouco mais perto, me aproximar da marca que esse trabalho tem. Apesar de todos esses acima deixarem rastros nessa produção, alguns sujeitos fizeram acontecer! A linha de pesquisa Currículo, Sujeitos e Cultura e alguns membros que a compõem, especificamente: Camila Gigante: obrigada por vislumbrar em mim ainda enquanto bolsista de iniciação científica, a possibilidade de crescimento com tanto afeto e ensinamentos. À professora Dr<sup>a</sup> Rosanne Dias pelo carinho de sempre e aprendizado. Ao Bruno Godoy: meu amigo, você acredita que a gente terminou? Obrigada por dividir angústias, noites e dias de escrita, aulas, textos, mas acima de tudo, obrigada por permitir que esse processo não fosse tão doloroso e solitário. Você chegou na Linha sem saber onde estava pisando e hoje, trilhamos esse caminho juntos como parceiros de vida. Obrigada!

Tirei a sorte grande entrando no grupo de pesquisa que mais é uma família do que um grupo. Tantas foram as configurações até aqui que seria injusto mencionar todos os que passaram, incorrendo em riscos de esquecer alguém. Atualmente: Ana Paula, Débora, Edeluza, Bia, Nívia, Dani, Suzan, Thais, Vanessa, Taiana e Mylena. Aos amores fora do Brasil que marcaram esse grupo e fizeram nossas vidas mais coloridas em conexão BrasilxMéxico e BrasilxPortugal: Dafne e André... que saudade! À Nataly Costa, minha parceira de escrita, dupla (Pink e o Cérebro) que tanto dividiu momentos de troca no âmbito acadêmico e na vida. Foi muito bom te encontrar. Obrigada!

Deixei para o final algumas peças importantes desse grupo. Phelipe Florez: meu amigo, meu brother, meu irmão... essa última palavra já é suficiente pra expressar nossa ligação, minha gratidão e meu carinho por TUDO! Roberta: obrigada por iluminar meus dias com essa gargalhada! As lutas foram menos pesadas com tanto riso. Guilherme Pereira: Não é Stribel, mas é meu amigo, é quem dividiu comigo tardes de produção, me ajudou tantas vezes possíveis e impossíveis, esteve ali, presente! Um presente. Lhays: minha amiga, que acredita em mim, que segura a onda e que me ajuda a continuar. Obrigada por existir! Boninha: minha irmã mais velha... como você me ensina todos os dias. Participar da tua turma foi uma honra, aprender contigo continua sendo, mas ter você como amiga é melhor ainda. Rosalva: Eu sempre digo que você acredita mais no meu potencial do que eu mesma. A possibilidade de trocar, de aprender, de adentrar novos espaços contigo é um privilégio. Imagina ter você como amiga? Ainda bem que tenho essa sorte.

Por fim, mas não menos importante, talvez a mais importante de todas: minha orientadora Rita Frangella. Poderia ser um simples agradecimento às orientações nesse trabalho, mas não. Ter você como orientadora é um privilégio que muitos sequer poderiam imaginar! É ter um co-orientador vascaíno que torce por você, é abraço quando há choro, é consolo, é feedback apurado, é “você dá conta”, é a responsabilidade de ser estrelinha, bolsista, mestranda e a gratidão por participar da sua vida, por desfrutar do teu afeto italiano tão intenso, por dividir fé, pesquisa e vida. Você acreditou em mim e aqui estou. Viva nós! A palavra gratidão seria pouco pro que sinto por você agora.

Agradeço aos diálogos tecidos, momentos difíceis e de comemoração, a possibilidade de crescer e de construir esse trabalho em meio a tantas questões.



“Meu avô me dizia que com as 26 letras do alfabeto eu podia escrever tudo o que eu pensava.

Eu achava muito pouca letra pra escrever tudo...

Então eu tava sempre pensando numa palavra que eu não desse conta de escrever [...]

A palavra não me esgota.

A palavra nunca escreve tudo que a emoção sente.”

*Bartolomeu de Queirós*

## RESUMO

DIAS, Jade Juliane. *Base Nacional Comum Curricular: discutindo sentidos de leitura e escrita na Educação Infantil*. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O presente trabalho tem como objetivo discutir os sentidos de leitura e escrita que perpassam a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Da legitimação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica na LDB de 1996 à instituição de um documento curricular como a BNCC, disputas são colocadas em evidência quando questiona-se quais seriam os conhecimentos a serem trabalhados nesta fase. O estudo se desenvolve em diálogo com referenciais pós-estruturais do Currículo (LOPES; MACEDO; FRANGELLA) e defende uma ideia de currículo como disputas de sentidos e constante prática de significação. O diálogo com esse referencial teórico embasa o discurso de contrariedade a uma ideia de base, de um currículo único, dada a impossibilidade de controle das práticas e de fixação de sentidos. É destacada a articulação dessa política com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e com a Lei 12.796/2013 referente à obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos, entendendo que a articulação dessas políticas produz discursos para a alfabetização. A demanda pela alfabetização então, acaba por produzir sentidos de leitura e escrita para a Educação Infantil que se interpelam de maneira ambivalente. Em diálogo com Bhabha (2013) e a partir de uma perspectiva discursiva de alfabetização (GOULART, 2017; SMOLKA, 2012), compreende-se que esse processo vai além da aquisição de um código e que é compreendido como fruição e produção de sentidos. Assim, focaliza-se a necessidade de se pensar a centralidade da linguagem escrita presente no texto da BNCC para a Educação Infantil, de modo a refutar uma ideia de aligeiramento das práticas referentes à alfabetização, ao mesmo tempo, sem renunciar ao contato com a leitura e com a escrita das crianças de 0 a 6 anos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil. Leitura e Escrita. Currículo.

## ABSTRACT

DIAS, Jade Juliane. *National Common Curricular Base: discussing meanings of reading and writing in Early Childhood Education*. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This paper aims to discuss the meanings of reading and writing that permeate the Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. From the legitimation of early childhood education as a stage of Basic Education in the 1996 LDB to the establishment of a curriculum document such as the BNCC, disputes are highlighted when one wonders what knowledge to work on at this stage. The study develops in dialogue with post-structural references of the Curriculum (LOPES; MACEDO; FRANGELLA) and defends an idea of curriculum as disputes of meaning and constant practice of meaning. The dialogue with this theoretical framework underlies the discourse of contradiction to a basic idea of a single curriculum, given the impossibility of controlling practices and fixing meanings. It is highlighted the articulation of this policy with the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa and Law 12.796/2013 regarding the compulsory registration of 4-year-old children, understanding that the articulation of these policies produces discourses for literacy. The demand for literacy then ends up producing meanings of reading and writing for kindergarten that are ambivalently challenged. In dialogue with Bhabha (2013) and from a discursive perspective of literacy (GOULART, 2017; SMOLKA, 2012), it is understood that this process goes beyond the acquisition of a code and is understood as enjoyment and production of meanings. Thus, it focuses on the need to think about the centrality of the written language present in the text of the BNCC para a Educação Infantil, in order to refute an idea of easing the practices related to literacy, at the same time, without renouncing the contact with reading. and with the writing of children from 0 to 6 years.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular. Child Education. Reading and Writing. Curriculum.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Documento formulado pela ANPED dirigido ao CNE. ....	35
Figura 2 -	Direitos de aprendizagem da BNCC para a Educação Infantil .....	36
Figura 3 -	Estrutura de competências gerais da Educação Básica no que se refere à Educação Infantil.....	37
Figura 4 -	Objetivos de aprendizagens referentes ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.....	40
Figura 5 -	Objetivos de aprendizagens referentes ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (continuação da anterior).....	41
Figura 6 -	Síntese das aprendizagens dos campos de experiências.....	43
Figura 7 -	Explicação da composição do código alfanumérico. ....	51
Figura 8 -	Capas dos cadernos do Projeto Leitura e Escrita (2017).....	61
Figura 9 -	Figura do documento de apresentação do Projeto Leitura e Escrita (2017)...	62
Figura 10 -	Articulações político-curriculares .....	65
Figura 11 -	Site da BNCC, possibilidades de visualização do documento. ....	68

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC –	Associação Brasileira de Currículo
ANPED –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CONSED –	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI –	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EI –	Educação Infantil
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
MIEIB –	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PNAIC –	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE –	Plano Nacional de Educação
RCNEI –	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SASE –	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
UNCME –	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME –	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

“EU VIM DE LÁ” EU VIM DE ONDE? .....	13
1 UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	19
1.1 Uma base para a base? Discutindo perspectivas curriculares .....	20
1.2 Educação Infantil: entre diálogos e disputas na Educação Básica .....	26
1.3 Apresentando a BNCC da Educação Infantil .....	35
2 A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	45
2.1 Questões de escrita para a pré-escola: o crocodilo “Tic-Tac” .....	52
3 BNCC, PNAIC E A LEI 12.796/2013: Articulações político-curriculares .....	57
3.1 Negociando políticas e produzindo discursos sobre leitura e escrita .....	57
3.2 “Arrumando as gavetas”? Possibilidades de significação e a infância em caixinhas... ..	65
O RETORNO DA TERRA DO NUNCA: DIÁLOGOS E IMPOSSIBILIDADES NAS REFLEXÕES FINAIS .....	72
REFERÊNCIAS .....	79

## “EU VIM DE LÁ” EU VIM DE ONDE?

Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho...

*Dona Ivone Lara & Caetano Veloso*

Na tentativa de me apresentar, de apresentar esse trabalho ou pelo menos o que me faz chegar até aqui, demonstro as minhas inquietações já na impossibilidade que me deparo quando tento demarcar um lugar de onde vim, a qual pertenço ou quem sou eu. Sobretudo, nas escolhas feitas durante essa trajetória de pesquisa, os interesses que surgiram e que continuam sendo tecidos a todo momento em minha formação acadêmica, me permitem dizer que não vim de lá, nem de cá, mas que eu continuo vindo e indo constantemente.

Dito isso, uma dessas escolhas é a de iniciar essa narrativa pela minha atuação como bolsista de iniciação científica. Permaneci vinculada por dois anos na Linha “Currículo, sujeitos, conhecimento e cultura”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (ProPEd/UERJ), no grupo cujo projeto de pesquisa orientado pela professora Rita de Cássia Prazeres Frangella, minha orientadora, era intitulado como: “Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro”. O mesmo já se encaminhava para seu fechamento, na realização de entrevistas com coordenadores pedagógicos da rede pública municipal do RJ e construção de artigos, o que se desdobrou na elaboração de um livro<sup>1</sup> como obra coletiva do grupo. Este processo de produção, do qual pude fazer parte intensamente, fora um dos mais proveitosos para minha construção pessoal e acadêmica, me ajudando então, a compreender o que era o funcionamento de um grupo de pesquisa, realizar parcerias com doutorandos e mestrados e eleger como foco de pesquisa as políticas curriculares para a infância.

Assim, em consonância com a necessidade de realizar um trabalho monográfico para a conclusão da graduação e buscando articulação com o projeto do grupo de pesquisa, selecionei o Projeto Minha Primeira Biblioteca, instituído pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro promovendo a distribuição de livros de literatura infantil para crianças da creche e da pré-escola. Contudo, para a pré-escola, havia entre outras estratégias, a distribuição de cadernos pedagógicos com atividades que, em minha leitura, se assemelhavam mais à práticas

---

<sup>1</sup> Obra organizada pela professora Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Prazeres Frangella, constituída por artigos produzidos por parcerias entre mestrados, doutorandos e bolsistas do GP de pesquisa com temáticas que permeiam as concepções de formação, avaliação, política, mantendo o currículo como campo de problematização. Livro: Políticas Curriculares, Coordenação Pedagógica e Escola: desvios, passagens e negociações. 1<sup>a</sup> edição: Editora: CRV, 2016.

mecanizadas objetivando o início da alfabetização. As atividades propostas nos Cadernos Pedagógicos articulavam-se ao Projeto Minha Primeira Biblioteca e se propunham a dialogar com os livros distribuídos, mas, suas atividades se baseavam em cópias ou repetições de letras ou numerais, em sua grande maioria.

Alguns fatores foram marcantes na escolha do tema referente a este trabalho: meu estágio em turma de 1º. Ano do ensino fundamental realizado no ano de 2015 com foco na alfabetização, no Colégio de Aplicação da UERJ, tendo como professora regente, Bonnie Axer, membro do grupo de pesquisa que faço parte; também as questões que emergiam das entrevistas já citadas, realizadas no decorrer do projeto do grupo de pesquisa mobilizavam questionamentos acerca dos sentidos de leitura e de escrita nas políticas de currículo. Neste âmbito, acreditando que os fios, sempre imbricados, e as escolhas feitas nunca são meramente afeição momentânea, minha relação com a literatura sempre fora prazerosa, permitindo-me estabelecer vínculos entre a memória e as práticas como professora em formação constante.

Nesse interim, o grupo de pesquisa iniciou sua nova etapa de trabalho com o projeto “Políticas de currículo e alfabetização: negociações para além de um pacto”, que observa o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012) não apenas como uma política de formação de professores que objetiva alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, mas também, como política de currículo para a alfabetização. Essa mudança me instigou a observar o contexto em que as políticas para a infância são construídas, mas, principalmente, destacando as discussões sobre a alfabetização e a relação com a Educação Infantil.

Diante das discussões estabelecidas e das produções que vieram a agregar em minha trajetória, as questões que foram permeando o campo da alfabetização, da Educação Infantil – EI - e do currículo vieram a se relacionar cada vez mais também em minha prática como professora do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II no ano de 2018, permitindo que meus questionamentos se voltassem para os sentidos de leitura e escrita produzidos em meio às tensões que perpassam a produção de políticas curriculares e as concepções de alfabetização em disputa. Tendo trabalhado com uma turma referente ao chamado “Pré II”, intitulado neste local como “grupamento V”, muitas rodas de conversa com as crianças, reunião de pais e formações entre os colegas, me mobilizavam a pensar a maneira como a leitura a escrita vinha sendo significadas nestes diferentes momentos, mas que, por sua vez, constituíam todo o trabalho pedagógica. Ao mesmo tempo, me deslocando tanto para as experiências que tinham sido vividas no estágio do CAP-UERJ, quanto para as discussões do grupo de pesquisa, passei a questionar também o peso que os anos iniciais já com suas inúmeras questões próprias de dificuldade no que se refere a alfabetização, acabava por inferir à Educação



Infantil. Ocupar estes diferentes espaços em minha trajetória constante de formação e de trabalho me permitiu compreender essas vertentes do trabalho não como polarizadas, mas como constituintes do processo de escolarização e de alfabetização também, sem acarretar responsabilizações para um ou outro segmento.

Desse modo, apresento como temática central deste trabalho a discussão acerca dos sentidos de leitura e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. Questiono a centralidade da linguagem escrita presente neste documento, focalizando em sua versão homologada, discutindo as disputas que permeiam tanto o campo da Educação Infantil, quanto o da alfabetização e neste movimento, o rearranjo das políticas curriculares que compõem o contexto no qual o documento se insere.

Reconheço a necessidade de observar como o contexto de produção das políticas se constitui em articulações. Desta forma, para discutir o movimento da política e como a própria noção de leitura e de escrita expande os sentidos que tentam ser contidos na BNCC, me aproprio das discussões de Alice Lopes, Elizabeth Macedo e Rita Frangella para pensar questões curriculares.

Ao assumir o objeto BNCC, inicialmente consigo estabelecer relações com o Plano Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação (PNE), mais precisamente em sua última versão (2014), visa articular, através de diferentes esferas de governo, compromissos comuns, objetivando resultados efetivos e recursos otimizados planejando ações de maneira integrada e colaborativa. O PNE tem validade de 10 anos e pretende estabelecer neste tempo, metas, diretrizes e estratégias em consonância com planejamentos de estados e municípios para alcançar os objetivos contidos no documento. Composto por 20 metas que abrangem todos os segmentos da Educação, os objetivos que constituem as metas, visam, de um modo geral, a melhora da qualidade do ensino na Educação Básica e Superior. Estratégias que vão sendo tomadas para atender a tais expectativas, vão configurando novos espaços de disputa e de articulação entre as políticas em grande e em menor escala. Assim, considero que a BNCC “é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15)” (MACEDO, 2014, p.1535). Destaco que, neste caminho, a meta 5 cujo objetivo é: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014) chama a atenção para a maneira como a centralidade do processo de alfabetização vai sendo costurada. A questão de se discutir o sentido de uma política nacional, quando se problematiza a questão da alfabetização, me permitiu, mais diretamente alinhada às discussões de Frangella (2014;

2018), interpretar um movimento de criação de políticas de centralização curricular no Brasil que expressam sua ênfase na linguagem escrita.

Neste sentido, adentrando o fluxo em que estes documentos se engendram, trago o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como constituinte desta problemática. Esse pacto realizado com estados e municípios com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade (em consonância com a meta 5 do PNE, como já citado) conta com materiais didáticos, cursos de formação e avaliação nacional em sua estruturação. Considerando que sua própria existência já traz indícios de como vem sendo pensada a alfabetização em esfera nacional, leio-o como um agente que se articula diretamente com minha questão central. Desta forma, no ano de 2017, o programa citado incorpora a Educação Infantil com uma proposta de formação direcionada a coordenadores pedagógicos e professores de pré-escola. Ainda que nos materiais e proposições, em nenhum momento o discurso propagado seja o de alfabetizar na Educação Infantil, mas sim, de promover um contato de qualidade com a leitura e com a escrita, o fato de inserir as crianças de 0 a 6 anos em um Pacto Nacional de Alfabetização, em minha leitura – no diálogo com as produções de Frangella - produz efeitos no que tange a linguagem e escrita para a Educação Infantil.

As relações estabelecidas então, entre toda uma articulação que infere sentidos para a leitura e para a escrita na Educação Infantil, me levam a dialogar também com a lei nº 12.976, de 4 de abril de 2013, que institui a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos na educação básica. Acreditando que todas estas leis, programas e documentos - que aqui entendo, de modo geral, como políticas - argumento que estabelecer uma idade fixa para que as crianças estejam na escola também compõe um cenário que ao mesmo tempo legitima o espaço desta etapa da educação e tensiona as responsabilidades que a ela são atribuídas

Em um primeiro momento, me preocupo em apresentar um cenário de discussões do campo que perpassam tanto a presença da EI nas políticas curriculares, quanto a disputa de sentidos que essa presença produz de maneira ambivalente. Discuto, ancorada nos estudos de Homi Bhabha (2013), a noção de ambivalência como “conceito que não conceitua, que não pretende dar conta de um sentido ou de um significado fechado”. É, portanto “esse espaço duplo em que se imbricam o psíquico e o político nas operações de reconhecimento e de recusa de imagens por meio das quais se processam as (des)identificações e as estratégias de subjetivação individual e coletiva” (BHABHA, 2013, p.51). Entendo que dialogar com esta noção me possibilita transitar na presença da Educação Infantil nas políticas curriculares em seu aspecto duplo. O reconhecimento do caráter duplo – não apenas deste aspecto, mas selecionando este para ser discutido com mais afinco – me auxilia no entendimento de que os sentidos que

compõem estes cenários não estão postos de maneira isolada; eles se interpenetram e se constituem mutuamente, onde um não se sobrepõe ao outro e, ao mesmo tempo, não pode ser definido *nem por um, nem por outro*.

Interpretando estes documentos a partir de uma leitura já carregada de marcas que compõem minha trajetória acadêmica, compreendo esses mesmos como presentes em um contexto discursivo que vai sendo negociado mediante às produções referentes a esta etapa. Assim, como Leminski (2013) cita em Toda Poesia: “o outro que há em mim é você [...] assim como eu estou em você, eu estou nele, em nós”; o caminho que me possibilita discutir a Base Nacional Comum Curricular não é tido como único e exclusivo dessa política, mas depreende-se da ideia de que este contém e está contido em tantas outras políticas como o PNAIC, a lei 12.796 e tantas outras que não foram selecionadas aqui para a discussão. Neste sentido, reconhecer que ainda que o documento tenha sua primeira versão em 2015, este, é entendido aqui, como política que vem sendo construída em articulações constantes que o descaracterizam de uma ideia de origem.

De todo o modo, uma questão que passa a se colocar como questionamento inicial é justamente o fato de se ter uma base. Me oponho, ancorada em Lopes (2018), a necessidade de se pensar uma base como elemento balizador das práticas pedagógicas, destacando o fato de que se opor a essa noção de currículo único não significa defender a ausência de qualquer documento curricular; mas sim, entender que a imprevisibilidade do jogo político permeia as relações dentro e fora do ambiente escolar e que, desta forma, tentar fixar e controlar estes sentidos é uma aposta fadada ao fracasso. Problematizo esta leitura também, em diálogo com referenciais pós-estruturais do campo do currículo que o compreendem como enunciação, disputas de sentidos e como movimento discursivo de tensões e de articulações.

Para discutir especificamente a questão da leitura e da escrita na BNCC, me coloco em consonância com uma perspectiva discursiva da alfabetização, sobretudo, da linguagem. Dialogo com as discussões de Goulart (2017) e Smolka (2012), compreendendo o processo de leitura escrita como fruição, como maneira de entender o mundo pela linguagem e através dela, onde não é possível restringir-se apenas a métodos ou noções de codificação e decodificação, mas entendendo-o como construção de sentidos que compõem e são compostos pela cultura de maneira contingencial. defendendo essa concepção de leitura e escrita, que abarca dimensões que envolvem o lúdico, o simbólico, o pragmatismo e o dialogismo presentes na linguagem, me oponho a uma noção de que é necessário aprender a escrever primeiro, para depois escrever de fato, o que rompe como uma lógica de que a alfabetização é apenas a aquisição do código escrito.

Embebida destes aspectos, apresento a BNCC para a Educação Infantil em seus direitos de aprendizagem e campos de experiência problematizando a questão principal desse trabalho: os sentidos de leitura e de escrita presentes que chamam a atenção para uma centralidade da linguagem escrita no documento. Articulo-me também às pesquisas recentemente finalizadas de membros do grupo de pesquisa, como de Camões (2019) e Drummond (2019) para compreender as disputas que tangem a noção de criança e de infância, que reverberam também na forma a qual as políticas para as crianças menores se constituem. Focalizando o campo de experiência intitulado “Escuta, fala, pensamento e imaginação” discuto como os objetivos específicos colocados na BNCC podem ser lidos como uma tentativa de fixação dos sentidos que permeiam processo alfabetização. A discussão acerca da centralidade da linguagem escrita se evidencia então, quando compreende-se que dada a sua importância, esta incorre no risco de ser traduzida como *conhecimento essencial* a ser trabalhado na Educação Infantil.

Então, coloca-se a questão: que conhecimento é esse? A maneira como estes discursos são reiterados, na articulação com outras políticas curriculares para a infância, reverbera na forma como os contextos discursivos em que as crianças estão inseridas significam a leitura e a escrita também. Assim, a Educação Infantil na BNCC perpassa disputas que não se atém apenas ao reconhecimento desta etapa em sua dada importância para a Educação Básica, mas, desdobrando em pormenores, produz efeitos de sentidos que se articulam em prol da alfabetização. Uma responsabilização do trabalho com as crianças menores é lida por mim juntamente com a ideia de um fortalecimento do discurso de que as crianças precisam estar preparadas para concretizarem tal processo e de que o único conhecimento considerado válido é o que diz respeito a linguagem escrita, são movimentos que precisam ser colocados em cheque no debate acerca da alfabetização. Estes movimentos discursivos presentes nas políticas curriculares são tidos por mim como foco da problematização deste trabalho.

## 1 UM CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Mandei a palavra rimar,  
 ela não me obedeceu.  
 Falou em mar, em céu, em rosa,  
 em grego, em silêncio, em prosa.  
 Parecia fora de si,  
 a sílaba silenciosa.  
 Mandei a frase sonhar,  
 e ela se foi num labirinto.  
 Fazer poesia, eu sinto, apenas isso.  
 Dar ordens a um exército,  
 para conquistar um império extinto.

*Desencontrários – Leminski*

No intuito de apresentar uma política de tamanha abrangência, convoco para a escrita deste texto alguns aliados: textos literários, músicas e autores que me auxiliam também a realizar travessias por entre as questões. Por hora, me proponho a tecer esta costura que permite transitar pelo documento em uma concepção de linguagem, com a linguagem. Dou início a esse capítulo que discute a Educação Infantil – EI - como etapa que está presente na Base Nacional Comum Curricular, a partir das discussões do campo que, mais do que disputas de sentidos, são significadas por mim como *desencontrários*, nas palavras de Leminski.

Desencontrários, fala da palavra que não obedece, da rima que desafia, da sílaba que fica silenciosa, das frases que se perdem em labirinto e da dificuldade de se escrever, de se inscrever em algo ou em alguma coisa, posto que coincidem e se repelem, ao mesmo tempo. Nesse movimento, as disputas que tentam legitimar a Educação Infantil como parte da Educação Básica, se desencontram, se contrariam e se constituem, visto que ao passo que acarretam em um possível esvaziamento de sentidos acerca do que se espera nesta fase, se colocam como primordiais no que se refere à infância e a importância do trabalho nessa etapa. O campo é constantemente tensionado e, ainda que essas disputas sejam relativamente recentes, para fins de trabalho, faço um recorte para iniciar esse capítulo a partir da LDB/1996, tendo como objetivo discutir uma concepção de currículo para a EI. Por currículo compreendo em diálogo com Lopes e Macedo (2011) que este é uma produção cultural, isto é, constante prática de significação que se coloca em disputa em uma arena política. Nesse sentido, pensar currículo

vai para além de uma ideia de documento orientador da prática, mas sim, perpassa a noção de negociação, hegemonização e articulação.

### 1.1 Uma base para a base? Discutindo perspectivas curriculares

[...] uma base curricular comum, tal como organizada no país, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para conter a tradução e impor uma leitura como a correta, única e obrigatória

*Lopes, 2018, p. 27*

A primeira questão é problematizar uma ideia de base. Trago para o debate o questionamento de Macedo (2018) quando dialoga com a primeira frase do texto da BNCC em sua primeira versão (2015, p. 2): “A base é a base”. Se “A base é a base”, o currículo o que é?

A demanda por uma base comum curricular, por uma proposta que oriente o trabalho docente é permeada por significações do que vem a ser conhecimento, aprendizagem, formação, currículo, avaliação, dentre tantos outros termos que transitam neste fluxo de disputas no âmbito da educação (MACEDO, 2016). As práticas que tendem a mensurar o conhecimento, que reduzem o direito à educação ao direito de aprendizagem, que tentam homogeneizar o trabalho docente são tentativas de fixação de sentidos e de centralização curricular, ainda que muitas dessas propostas não se apresentem como políticas de currículo. Todavia, ressalto a impossibilidade de tal feito, visto que o currículo é uma construção de sentidos contínua, que não se completa, neste sentido é contingente, não se fecha definitivamente (AXER, 2008).

A Base Nacional Comum Curricular, ainda que em seu nome carregue a marca do currículo, não se afirma como um, mas como documento que servirá de norte para a criação de propostas curriculares de cada estado ou município. Ancorada em Lopes (2015) e Macedo (2017), destaco que não se faz aqui uma crítica pela crítica. Diante das várias tentativas de se formar um currículo único, cabe argumentar o porquê da contrariedade de se ter um currículo comum.

No movimento de legitimar a BNCC como política que viria instaurar uma determinada estrutura para a Educação, discuto o trecho que dá nome a esta secção, que é lido por mim

enquanto emblemático quando discutimos essa questão. Ainda que esteja presente somente na primeira versão, a ideia de que este novo rearranjo seria um instrumento balizador das práticas educacionais e das propostas curriculares produz grandes efeitos neste âmbito. Então, por que uma base? É negada a concepção de se ter qualquer parâmetro a ser seguido?

Lopes (2015) aponta uma noção de “currículo sem fundamentos”, o que não significa a ausência de um currículo ou de uma escola sem conteúdo, mas sim, a defesa de que a imprevisibilidade do jogo político permeia as relações dentro e fora do ambiente escolar e que, desta forma, tentar fixar e controlar sentidos, isto é, uma aposta fadada ao fracasso. Ao defender esta concepção, é importante ressaltar que não se coloca aqui uma ideia de extinguir de diretrizes ou orientações curriculares, mas problematiza-se a noção de centralização curricular por compreender que essa esvazia o debate pedagógico. Nesse sentido, as articulações entre documentos, propostas de formação, de gestão de materiais e avaliação, compõem “*tradições curriculares*”. Estas tradições, por sua vez, são lidas como “dispositivos sociais que se destacam na orientação curricular e compõem tais tradições” (LOPES, 2018, p.25). A importância da linguagem e dos conhecimentos matemáticos, a ênfase em conhecimentos considerados válidos pela sociedade, traduzem este movimento que tenta “preservar” uma marca de tradição, de articulação entre os documentos, mas que não o faz completamente. A tentativa de ser fidedigno ao texto do documento é impossível quando consideramos a tradução constante que ocorre a cada vez que estes são lidos, produzidos e, na maneira como estas tradições vão se constituindo (OLIVEIRA, 2017).

Entendendo currículo como articulação e enunciação, fechamentos são necessários, porém, estes são vistos como provisórios e não encerram o processo de disputa política e significação. O fato de haver fechamentos provisórios implica o reconhecimento da impossibilidade de uma definição precisa e absoluta. Contudo, quando o documento se institui a partir da noção de que há caminhos únicos que são válidos para todos, uma noção de totalidade é reiterada, o que se desdobra em um apagamento das diferenças. Assim, ainda que a BNCC não se institua em um dito “como fazer” (assumidamente), quando se predispõe a construir uma concepção única de educação para todos, ela esvazia ou (busca) estanca as possibilidades de significação. Nesse caso, não me alinho à defesa por um fundamento à priori que balize práticas educativas, visto que o currículo se produz no acontecimento em constante produção de diferimento. (MACEDO, 2017).

Neste sentido, ancorar-me nesta perspectiva não significa negar uma estrutura, mas sim, compreender que esta é uma “estrutura desestruturada”, formada por acordos provisórios e que a não fixação de um fundamento específico para uma política curricular não implica a ausência

de teorias, tomada de decisões, discussões ou de minimamente uma organização. Põe em destaque a compreensão do currículo como produção discursiva.

Tomando como premissa a concepção de discurso não apenas como fala ou como texto, pensar o currículo numa perspectiva pós-estrutural significa entendê-lo não apenas como um documento oficial, e sim, como processos que envolvem a luta política, a disputa por significados, a tradução, a produção e a constante modificação destes sentidos. Macedo (2008) afirma que o currículo como enunciação é uma prática de produção cultural que se dá a partir de alguns sentidos partilhados, sendo sempre híbridos, envolvendo significados novos e velhos que habitam o interstício entre um certo “sentido original”, historicamente construído, e aquele que se constrói ininterruptamente. A partir disso, compreendo que os textos curriculares são produzidos num processo político em que diversos sentidos são hibridizados, onde as políticas são consideradas textos coletivos e produto de acordos e de hegemonias contingentes.

A partir da leitura das políticas educacionais atuais, interpreto a BNCC como parte de estratégias de fixação de sentidos construída para atingir determinado fim específico pré-estabelecido, para suprir diferentes demandas em articulações. Lopes (2012), em diálogo com Stephen Ball (1994), afirma que os textos políticos são tentativas de representação da política. Contudo, estes mesmos textos são construídos em contextos diversos, de acordos com interesses, valores e experiências que são próprias aos sujeitos envolvidos nestas articulações. Ainda que existam articulações e que essas se façam em prol de um denominado “bem comum”, não há a possibilidade de representação plena e total na produção curricular. Esta ausência, sempre marcada pela repetição que tenta rechaçar uma rede de significados outros para tentar preencher um vazio, é o que me permite reiterar que uma proposta que visa a centralização curricular, seja ela qual for, não representará a todos, porque este processo de subjetivação acontece contingencialmente.

Ser contrária a essa universalização do ensino significa também defender que ao considerar currículo como disputa e produção constante de sentidos, é impossível haver uma noção de pureza e consenso; visto que não há contextos homogêneos que podem constituir uma ideia única em um mesmo documento. O que há são consensos conflituosos e contingentes que permitem o estancamento de sentidos para a produção das políticas (LOPES, 2015; 2018).

Caracterizar o ensino como único, abarcar uma ideia de nacional e de conhecimentos essenciais para as crianças, acaba por sobrepujar esta noção de conflito que perpassa todo contexto discursivo que se produz através dele, para ele e com ele. Em diálogo com Lopes (2015), admite-se assim o fracasso de todo texto político, mesmo que se pretenda ser o mais



democrático possível, considerando qualquer significação de democracia, devido ao fato de que sua tradução é inevitável.

Desse modo, a maneira como o documento vai sendo composto nesse cenário incorre no risco de reduzir a Educação ao ensino numa tentativa de garantir a qualidade, onde a noção de conhecimento passa a ser entendida como conteúdo a ser apreendido. Nessa discussão, Macedo (2012, p.731), afirma que:

Nesse quadro teórico, o conhecimento não pode ser tomado como coisa a ser aprendida, pois está diretamente imbricado nos nexos entre saber e poder e, fundamentalmente, não se caracteriza como fonte de libertação, autonomia ou emancipação. O currículo não é capaz de produzir uma identidade desejada, uma utopia, um sujeito fora do sistema de significação e representação. Menos ainda, essa identidade pode ser construída pelo domínio de conhecimentos ou conteúdos que são externos ao sujeito.

Objetivando um ideal de democracia, há todo um investimento na construção de uma visão pautada numa concepção de que o currículo vem como garantia de justiça social, de qualidade na educação, ou seja, como resposta às demandas sociais mais alarmantes. Assim, embebidos na tentativa de representação do “bem comum”, as articulações dos discursos que se valem em prol do que deve ser considerado válido “para todos” são cada vez mais fortalecidas com objetivos e metas de aprendizagem (FRANGELLA, 2015).

Nesse âmbito, questionar a ideia de base, significa compreender que é impossível garantir a homogeneização para um todo, inicialmente porque não há como se considerar um “todo”, nem a garantia de que esse processo se dará de maneira absoluta. Desse modo, ao se basear numa esfera de unicidade há o apagamento da diferença, questão cara e com a qual diálogo baseada nos estudos de Bhabha (2013).

À medida que compreendemos as políticas educacionais como medidas articuladoras de diferentes discursos pedagógicos que se constituíram em prol das demandas hegemônicas no debate político, estratégias de centralização curricular podem ser lidas quando observamos as tentativas de fixação de um determinado conhecimento para garantir a equidade. Macedo (2016), em diálogo com a experiência da Austrália, de tensão no que diz respeito a um currículo unificado para todo o país, explicita o debate que se aproxima das questões do Brasil no que diz respeito à relação com o conhecimento, que, neste viés, também é primordial.

Pensando assim, assumo que há hoje (no Brasil) uma luta por hegemônizar o sentido de currículo escolar que se estabelece em torno do termo conhecimento. Trata-se de uma luta distinta e contextual, como toda luta política, mas que reitera sentidos que fomos partilhando nos espaços, acadêmicos ou não, ao longo dos anos. De um lado, associam-se demandas sobre o que estou chamando de *conhecimento para fazer algo*; do outro, situam-se as demandas em defesa do *conhecimento em si*. (MACEDO, 2016, p.55)

A centralidade no conhecimento é mote das reformas educacionais; a escola é vista de maneira negativa e o currículo aparece como parte da produção das estratégias de formação, avaliação, para suprir “o que falta” (FRANGELLA, 2015). Neste sentido, há um discurso de defesa sobre a garantia deste conhecimento, afinal é direito de todos. Não nega-se o direito de escolarizar (ou de educar?), muito menos, no caso específico do estudo aqui desenvolvido, do contato com a leitura e com a escrita na Educação Infantil. Contudo, o questionamento se dá sobre o intuito de garantir o comum a todos que transforma o comum em único; recairemos em uma tentativa de homogeneização.

Uma noção que de acordo com Macedo, a partir das proposições de Laclau, se equivale, mas não se iguala (LACLAU, 2011), é a de como esta ideia do conhecimento para fazer algo, que pode ser mensurado, é tangenciada pelo que é chamado de conhecimento em si, o que podemos ler como conteúdos disciplinares ditos como verdades. Essa dicotomização entre os discursos (sabendo que existem tantos outros sobre o conhecimento) recai em uma mesma questão, que é baseada na concepção de que o conhecimento é significado como exterior ao sujeito. Nesse âmbito, a leitura e a escrita são traduzidas em sua constante “falta” e, assim, a necessidade de inferir sentidos para a alfabetização visando um ideal de democracia e justiça social, acaba por sobrecarregar a Educação Infantil no que tange a este aspecto.

Estas questões não apenas permeiam as práticas da Educação Infantil, como foram sendo intensificadas através do discurso produzido pela BNCC para esta etapa.

Dizer que o processo de produção curricular se dá em meio a uma arena de disputas e que não observamos a prática como algo dissociado da política, e sim como um ciclo contínuo da política a partir destes referenciais não perpassa uma ideia de que nunca haverá a tentativa de hegemonização de determinados sentidos. O que se constrói aqui é a compreensão acerca da impossibilidade deste ser feito de maneira total e homogênea, visto que sempre haverá escapes e que todos os mecanismos criados no intuito da obtenção de tal controle serão sempre falhos. Tal concepção problematiza essa visão do documento curricular em seu caráter orientador da prática, de maneira a questionar a dicotomização entre “proposta” e “implementação”, observando então a produção curricular de maneira processual, envolvendo negociação, disputa por hegemonia, produção de sentido e articulação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 236).

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

A escolha por trabalhar pautada nesta perspectiva, de acordo com Lopes (2015, p. 450), me permite optar por determinadas práticas, admitir a presença das negociações em todas esferas e “conceber que o poder está implicado em todas as dimensões de conhecimento e de razão”. Neste sentido, o questionamento se aprofunda e expõe o jogo duplo e ambivalente da produção curricular. A problematização acerca do conhecimento, é tensionada constantemente: é possível estabelecer uma concepção de ideal para “todos”?

A partir do momento em que selecionam conteúdos que devem ser tidos como comuns para cada série em âmbito nacional, há saberes que são assumidos em detrimento de outros, sendo assim, qual o conhecimento considerado válido? Estas problematizações auxiliam a entender se produzem sentidos ao currículo e para a educação.

Tentar ampliar as muitas definições curriculares e sistemas de avaliação já existentes, com seus documentos de subsídios e mais documentos de diferentes projetos, em direção a uma base comum nacional (que, por sua vez, pode vir a ser lida, e almejada, como uma lista de conteúdos e de padrões mínimos), em nome de uma suposta garantia da qualidade da educação, é mais uma vez desconsiderar possibilidades de reinterpretação/ressignificação/tradução do currículo (LOPES, 2015, p.460).

Essa ideia de princípios e normas cujo objetivo seria balizar as decisões entre opções políticas, optando por uma decisão considerada coletiva devido ao ato de escuta da “voz da maioria da população” através de votações, produz uma ideia muitas vezes compreendida como a garantia dos direitos democráticos. Em contrapartida, a inexistência de normas e padrões sociais em sua maioria, é vista como inviabilizadora de propostas de intervenção política (LOPES, 2015).

É importante destacar que as matrizes pós-estruturais distanciam-se da concepção que compreende o sujeito como alguém que possui uma essência, algo que lhe é inato, bem como se distancia da ideia de que a identidade dos sujeitos é formada a partir dos grupos sociais aos quais estes estão inseridos dentro de uma estrutura coletiva social. Questionando abordagens realistas, compreende-se que estas perspectivas que operam com identidades fixas, pressupõem uma realidade baseada em representação do que é falado e do que se apresenta. Nos estudos pós-estruturais, a diferença surge como contraponto importante nesta discussão, haja vista que “as identidades são compostas a partir da diferença em relação às outras, e não por algo que lhe é próprio” (LOPES; MACEDO, 2011 p.223). O que se tem são processos de identificação entre os sujeitos quando estes se articulam em prol de uma determinada demanda.

Com a premissa de compreender que não há estruturas fixas, mas sim desestruturadas, pela impossibilidade de controle total de sentidos, se torna inviável a referência a uma identidade do sujeito, bem como de uma base comum a todos, visto que estes sentidos que

permeiam os processos de subjetivação são sempre inacabados e fluidos. Pensar em um investimento radical, nesse âmbito, nos permite refletir que, ainda que haja um sentimento de partilha que permearia estas demandas, o reconhecimento da imprevisibilidade, fluidez, instabilidade nos auxilia a compreender que o fluxo de significação produz diferimento.

O currículo na perspectiva da diferença mobiliza a recusar a ideia de identidade única. Assim, ancorar-se na ideia de sujeito descentrado nos leva a interpretação das possibilidades de significação, posto que estas não se completam, nem se esgotam.

Por que essa recusa? Porque, como ideias reguladoras, como horizonte determinável a que a educação dará acesso, elas vêm restringindo os sentidos de educação àquilo que pode ser por elas “trocado”. Porque elas vêm expulsando da educação toda diferença e toda singularidade que não são, por natureza, antecipáveis e sem as quais educação, justiça e democracia não fazem sentido (MACEDO, 2016, p. 63).

Baseando-me em uma perspectiva de alteridade, em diálogo com Derrida (2001), compreendo a existência do outro como incógnita, não como algo encarnado ou uma personificação de outro ser pelo contexto - possuindo características, ambientes e local definidos -, mas sim sua existência articulada a ideia de que este mesmo outro *é* e *é* diferente, considerando um mote de conflito que não tem limites pré-estabelecidos. Isto acaba por gerar certos questionamentos: Existiria o igual?

Não pretendendo responder a estas questões, mas sim dialogar com elas, marcada pela ideia de considerar a falta como constitutiva do processo de construção das políticas. Trago esta discussão para reiterar que nessa busca por suprir uma falta a partir do viés da lógica da diversidade, acaba-se forjando uma concepção de sujeito único, de identidade e diferenças fixas, incitando uma homogeneização de saberes.

Destaco também que as tentativas de fixação mediante a estes acordos provisórios que são construídos no jogo político não são tidas por mim de toda forma como uma problemática em si. Penso que o que se deve ponderar é sua produção, visto que ainda que haja a impossibilidade de se demarcar determinados espaços e/ou posições, é importante enfrentar estas fixações enquanto provisórias e contingentes. Tomar como escopo teórico uma noção de diferença, possibilita repensar e analisar estas relações, ampliando possibilidades de entender as políticas curriculares “para além de uma ideia de que estas já estão postas e estabelecidas” (LOPES, 2018, p.25).

## 1.2 Educação Infantil: entre diálogos e disputas na Educação Básica

Este trabalho se dispõe a olhar o texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil que foi homologado em 2017 compreendendo que esta não apaga em

absoluto os processos discursivos que constituíram as versões anteriores<sup>2</sup>, mas, ao contrário, dialoga e é permeada por eles. Neste sentido, o texto escolhido é tomado como objeto central da empiria, sem restringir, contudo, o desdobramento para outros espaços, como as versões anteriores.

Para adentrar nessa discussão, situo a promulgação do documento a partir dos movimentos que instituem a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Ainda que não me detenha a uma ideia de origem, destaco o marco da Constituição Federal de 1988, posto que esta estabelece leis concernentes à Educação Infantil, fazendo com que essa passe então a ser também um dever do Estado. Presente no Artigo 208, inciso IV, a oferta para crianças de zero a seis anos de idade em creches e pré-escolas é tida como um direito, porém sem obrigatoriedade ainda nesta época.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;  
(BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases, (Lei n.º 9.394/1996) em seu Artigo 21, consolida a Educação Infantil como primeira modalidade do ensino básico. No entanto, mesmo que reconhecida como um direito, a obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil para crianças de 4 e 5 anos só vem aparecer na Emenda Constitucional de nº 59/2009, onde determina que a educação básica, obrigatoriamente, se dará dos 4 aos 17 anos de idade. No ano de 2013 essa obrigatoriedade foi reafirmada e incluída na LDB, ratificando tal emenda.

EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009. Art. 208.  
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) (BRASIL, 2009).

No artigo 212, a emenda constitucional os apontamentos para a necessidade de universalização do ensino, foram reiterados juntamente a um ideal de qualidade que deveria se adequar aos termos do Plano Nacional de Educação, visando também assegurar a colaboração com a criação e planejamento de currículos, metas e diretrizes para a Educação Básica.

Art. 212 § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade”. (BRASIL, 2009).

Em seu art. 9º, IV, A LDB afirma que:

---

<sup>2</sup> No processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular foram apresentadas versões preliminares que passaram por algumas modificações. A primeira versão fora apresentada no ano de 2015; a segunda versão no ano de 2016 e a terceira versão no ano de 2017. Esta última, obteve pequenas modificações e fora homologada pelo Conselho Nacional de Educação no mesmo ano de sua proposição, em 20 de dezembro de 2017.

A União incumbir-se-á de [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Uma tentativa de ruptura com uma visão assistencialista da Educação Infantil ganha destaque, ao passo que a disputa por sentidos que permeiam esta etapa se coloca no jogo político que, em minha leitura, vai constituindo binarismos. Dentre as inúmeras significações que podem ser feitas com o reconhecimento da EI como parte integrante da Educação, destaco a Educação Infantil como um espaço que tem características próprias de ludicidade, brincadeira, interação e por isso, se diferencia do trabalho com o Ensino Fundamental. A ênfase na Educação Infantil em seu caráter educativo também traz tensões entre a ideia de “cuidar e educar” se acentuam e constroem binarismos quando o educar passa a ser atrelado a uma lógica escolarizante e o cuidar a ser associado a uma visão assistencialista, que não levaria em consideração as “questões pedagógicas”. Assim, as questões que permeiam esta temática têm maior complexidade e envolvem mais fatores do que somente o reconhecimento das crianças desta faixa na Educação Básica como um marco legal, mas sim traz indícios de como este cenário subsidia disputas que ocorrem até hoje.

Neste fluxo de articulações acerca da Educação Infantil, o Ministério da Educação e do Desporto propõe, no ano de 1998, o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). Este é um documento que possui o objetivo de nortear e contribuir com metas de qualidade, discussões acerca de práticas e conteúdos, no intuito de favorecer o trabalho educativo de técnicos, especialistas, professores, entre outros profissionais que atuam na educação infantil, visando a qualidade das práticas pedagógicas.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. O texto legal marca ainda a complementaridade entre as instituições de educação infantil e a família (MEC, 1998, p.11).

A ideia de se ter um referencial curricular para esta fase, aliada às questões do que vem a ser considerado conhecimento para as crianças de 0 a 6 anos, passa a fazer parte de do que vem a ser compreendido sobre ter um currículo para a infância. Assim, as discussões do campo neste cenário, por sua vez, se configuravam em movimentos paralelos às novas leis e diretrizes promulgadas como, por exemplo: o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (Mieib) que se formava no intuito de defender a Educação Infantil como etapa do ensino público a ser oferecida com qualidade e trabalhada em suas especificidades.

No ano de 2009, há a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As Diretrizes têm o objetivo de indicar possibilidades de planejamento

curricular da Educação Infantil. O documento se propõe a promover um trabalho pautado nas interações e brincadeiras, organizando tempo, espaço e materiais de maneira que ocorra: “A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (DCNEI, 2010, p. 19). O DCNEI em seu Artigo 4º define a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Um dos documentos também produzidos na época são os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais<sup>3</sup>”, escrito por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (2009), que explicita critérios de funcionamento das creches e a critérios referentes à definição de diretrizes e normas políticas para o estabelecimento de um currículo para esta etapa da educação básica. A presença destas categorias como essenciais para se estabelecer um trabalho de qualidade na Educação Infantil carrega sentidos de currículo, ainda que o documento não se coloque como referencial curricular. Quando este, em sua potência de propagar discursos, discorre sobre o que é essencial para a EI, permito-me ler como movimento curricular. Isto é, ao entender o currículo como algo que vai para além do texto escrito, de um documento formal curricular, mas como práticas de produção de discursos, de significação e de disputas e de trabalho pedagógico, não apenas o que é nomeado como referencial curricular ou política curricular é passível de ser entendido como currículo, mas sim, todo o fluxo de sentidos que permeia a prática pedagógica (LOPES; MACEDO, 2011).

Discutir orientações curriculares e as práticas pedagógicas então se torna importante à medida que a presença desta fase nas políticas, produz efeitos em diferentes instâncias da educação. Em meio a estes movimentos, tendo em vista uma perspectiva de currículo onde os sentidos se colocam em disputa em uma arena política, compreendo que esses marcos são produzidos em articulações que tanto permeiam uma concepção de Educação Infantil, bem como os sentidos acerca do que é ter um currículo para esta fase. Assim, focalizo no objeto de estudo deste trabalho, a Base Nacional Comum Curricular não somente como um novo olhar para a Educação Infantil, mas como um processo contínuo desse fluxo de significação, carregado de sentidos outros e marcas dos debates travados na área. Trago para a discussão a problematização da ideia de se ter uma base, um modelo curricular, um currículo nacional e, a partir dela, discutir a Educação Infantil.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 08/07/2019.

Com sua primeira versão elaborada no ano de 2015, a BNCC se afirma como conjunto normativo que define conhecimentos considerados essenciais a serem aprendidos e as competências e aprendizagens que todos os alunos para redes públicas e privadas de ensino precisam desenvolver na Educação Básica.

A mesma fora formulada pelo Ministério de Educação (MEC), em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) em consonância com o PNE (Plano Nacional de Educação) vigente 2014 a 2024 e com as DCN, tendo sido disponibilizada para consulta pública em seu próprio site, onde professores, instituições, a sociedade em geral poderia visualizar, respondendo a questões e contribuindo com comentários e sugestões<sup>4</sup>.

A presença da Educação Infantil neste documento mobilizou diferentes discussões sobre o que isto significava:

Portanto, se a educação infantil é parte da educação básica, se as concepções de educação infantil e de base nacional comum curricular dialogam, se as crianças da educação infantil têm direito a aprender e a se desenvolver e se o país vai debater, construir e normatizar uma Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica é indispensável que a área da educação infantil, por meio dos seus gestores, pesquisadores, professores e militantes, participe (COELHO, 2016)<sup>5</sup>.

O que Coelho (2016) destaca pode ser compreendido como um paradoxo. Ao mesmo tempo que defende que a etapa da Educação Infantil tenha proposições curriculares, chama a atenção para a necessidade de atentar para as especificidades da EI. Desse modo, quando se defende a importância da Educação Infantil quando legitimada como etapa constituinte do processo educativo, passaria a ser necessário que esta estivesse presente em um documento como a BNCC. Entretanto, a autora reitera que essa presença precisaria salvaguardar as especificidades da Educação Infantil, como é mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Estes são discursos que circundam estas questões e que se colocam em disputa tanto por sujeitos que participaram da elaboração do documento, tanto por pesquisadores da área e professores que se debruçam nesta discussão.

A presença da Educação Infantil no texto da Base Nacional Comum Curricular tem como uma das suas justificativas a necessidade articular esta etapa de ensino com as posteriores. O rompimento com uma visão dissociada entre o cuidar e o educar é fortemente marcado no

---

<sup>4</sup> A questão de como essas contribuições foram feitas e eram incorporadas nos documentos pode ser melhor aprofundada e discutida no trabalho de COUBE, André (2019). Dissertação de mestrado Intitulada por “Base Nacional Comum Curricular e a produção cotidiana de epistemicídio” defendida pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e Orientada pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza Sussekind.

<sup>5</sup> Entrevista com Rita Coelho, realizada por Telma Vitória. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/2810/2145>. Acesso em 26/07/2019.



discurso que compõe o documento que explicita uma noção de aprendizagem pautada em competências e habilidades específicas, em acordo com uma ideia de intencionalidade educativa.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018, p.38).

O que autores do campo problematizam é que esta não é uma concepção nova que vem a ser discutida neste momento, mas produção constante de uma série de disputas que já ocorriam no campo da Educação Infantil em diferentes momentos de discussões sobre o currículo. O resultado destas disputas para alguns autores, se justifica a partir de uma noção de acesso à educação e da Educação Infantil como direito. Há uma visão de que por estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, este documento viria a auxiliar de modo a operacionalizar o que é indicado nas DCNEI, contudo, que este não se apresenta como lista de atividades, mas como um modo de conceber currículo.

[...] o documento da BNCC para a educação infantil é mais do que uma lista de atividades e/ou objetivos a serem cumpridos, antes é um documento que apresenta a defesa de uma determinada concepção de educação, de uma função da educação infantil e de qual deve ser o currículo privilegiado (BARBOSA; CAMPOS, 2015, p.360).

Em 2016, uma segunda versão do documento fora elaborada mediante as discussões anteriores, a partir de pareceres técnicos, discussões em seminários estaduais, na justificativa de que o documento era uma necessidade prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996.

Aquino e Menezes (2016) mencionam que, desde as RCNEI, um desenho de perspectiva curricular nacional para infância já se estabelecia em acordo com a LDB/1996 e que assim eram forjadas também concepções de objetivos e de aprendizagens no que diz respeito às crianças de 0 a 6. O questionamento que faço acerca do movimento que problematiza a BNCC, é composto pela contrariedade a uma ideia de uma homogeneização de conteúdos considerados válidos para serem fixados na Educação Infantil e a uma noção de identidade fixa para a infância. A garantia de direitos à EI e a legitimação das experiências vividas nesta etapa, dialoga com o reconhecimento desta como parte integrante do processo educacional que conta com forma de avaliação e de trabalho específicos. Desse modo, não é negada a ideia de se ter um desenho de objetivos para a Educação Infantil, contudo, a maneira como esses vão sendo configurados no

documento da BNCC vai de encontro a uma perspectiva de fruição e de possibilidades de significação para o trabalho com a infância.

Faz-se importante mencionar que os agentes que também transitam por esta arena, ainda que com concepções diferentes sobre estes aspectos, se articulam no engendramento da política para a consolidação de um sentido hegemônico. Isto é, na impossibilidade de haver um consenso absoluto para o desenvolvimento de uma política, no caso, a BNCC, os interesses em jogo acabam articulando-se na tentativa de unir “forças” para legitimar determinados espaços para a Educação Infantil. Pensar uma política curricular, neste sentido, traz à tona “[...] muito mais conflito do que consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização.” (LOPES, 2015, p. 448).

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, participou da elaboração das duas primeiras versões da BNCC e em uma nota de esclarecimento<sup>6</sup> manifestou seu posicionamento perante as reformulações e decisões estabelecidas pelo documento. Nesta nota, é explicitada a participação de órgãos públicos, associações científicas, especialistas e relatórios de Universidades.

Para todos que estivemos envolvidos nesse processo, atuar na construção de documento tão relevante para a educação brasileira, em diálogo com a sociedade, foi uma tarefa desafiadora, assumida com senso de responsabilidade e espírito democrático. A transparência de todo esse processo é atestada pelo amplo acesso que qualquer cidadão cadastrado no Portal pode ter, tanto às contribuições e aos relatórios que delas se originaram, quanto aos pareceres de leitura crítica. Esse amplo debate público permitiu que emergissem, em cada área de conhecimento, as principais controvérsias técnicas e políticas a respeito dos currículos. Tornou-se, dessa forma, possível elaborar uma segunda versão que, articulada às DCNs, exprime entendimentos entre os diferentes segmentos que participaram do debate a respeito de quais devem ser os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento fundamentais para cada etapa de escolarização e componente curricular (MIEIB, 2017, p. 2-3).

Um dossiê organizado pela Revista: “Debates em Educação”<sup>7</sup> do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (2016) propôs estudos aprofundados sobre a BNCC realizados por pesquisadores da área. O dossiê é composto tanto de textos que se colocam contra uma ideia de base para a EI, bem como aqueles em favor da que, nesse movimento, tensionam a presença da Educação Infantil na BNCC disputando sentidos de um currículo para a infância.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/BNCC-Nota-de-Esclarecimento-Comite%CC%82-Assessor-e-Especialistas-1.pdf>. Acesso em 26/07/2019.

<sup>7</sup> Dossiê organizado pela Revista “Debates em Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, v. 8; nº 16, divulgado no ano de 2016. O dossiê é composto por uma entrevista, um manifesto do Fórum Paulista de Educação Infantil e nove textos em formato de artigo escrito por pesquisadores da área.

Em uma busca no Google Acadêmico sobre o tema “BNCC- Educação Infantil” são encontrados ainda poucos trabalhos publicados em formato de artigo<sup>8</sup>. Neste levantamento, os trabalhos encontrados, que se debruçam a discutir especificamente a Educação Infantil no documento, estavam presentes na: Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância da UFSC – Revista zero a seis (2); Revista Retratos da Escola – organizada pela Escola de Formação da CNTE (2); Revista de Educação e Letras (1); e na Revista Brasileira de Alfabetização (1). Além disso, quatro dissertações são indicadas em buscas no banco de teses e dissertações<sup>9</sup> da CAPES, três delas concluídas no ano de 2018 e uma delas sendo do ano de 2017. Questões sobre concepções de alfabetização e de como os sentidos inferidos a ela podem ser analisados no documento são mote de discussão em alguns dos trabalhos publicados que mencionam a questão do letramento e da consciência fonológica; o que chama a atenção para a discussão acerca dos sentidos de leitura e escrita que perpassam a BNCC.

Outro ponto que também pode ser destacado neste levantamento é o fato de algumas publicações terem sido produzidas na região Sul do país, onde acentua-se a discussão sobre avaliação na Educação Infantil e, neste sentido, a problematização da BNCC passa a ser também articulada a esta temática. Os riscos de conceber uma avaliação nacional para essa etapa quando se institui um documento balizador das práticas educativas em âmbito nacional são evidenciados nesses trabalhos. Essas questões são postas em pauta nas discussões do campo não só a partir da maneira como os objetivos são dispostos de forma esquematizada, mas também do quanto a consolidação dessa política possibilita a criação de uma avaliação que esteja pautada em uma homogeneização de saberes para a infância. O fato de possuírem

<sup>8</sup> Disponíveis em: Revista de Zero a Seis – dossiê intitulado “As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias” publicado no ano de 2017, <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/view/2569>; Revista Retratos da Escola, v. 13, n. 25, publicada no ano de 2019, intitulada “A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias” <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>; Dossiê: “Emenda Constitucional 59/2009: em busca da criança perdida” v. 18, n. 36 publicado no ano de 2016 pela TEXTURA – Revista de Educação e Letras <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/issue/view/147>; Dossiê “Alfabetização e literatura” presente na Revista Brasileira de Alfabetização, n.4, ano 2016. <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/issue/view/5/showToc>. Acesso em 08/07/2019.

<sup>9</sup> As dissertações encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES foram produzidas em diferentes universidades. São elas: “As artes de governar o currículo da Educação Infantil: A Base Nacional Comum Curricular em questão” defendida no ano de 2017 na Universidade Federal da Fronteira Sul, autoria de: Camila Chiodi Agostini; “Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de Educação Infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos” defendida no ano de 2018 na Universidade Federal de Santa Maria, autoria de Daiane Lanes de Souza; “Políticas para a Educação Infantil: o lugar da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular” defendida no ano de 2018 na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, autoria de: Ana Paula Barbieri de Mello; “Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular” também defendida no ano de 2018 na Universidade Federal de Goiás, autor: Daniel José Rocha Fonseca.

objetivos específicos para cada fase, remete a uma ideia do que “é esperado” em cada uma delas:

Cabe destacar dois aspectos da mudança na terceira versão da BNCC que afetam de modo direto a relação com a avaliação. O primeiro deles é a inclusão de uma perspectiva curricular baseada em competências e habilidades, situando o desenvolvimento em determinados aspectos e no indivíduo e não no seu processo de constituição humana, a partir de uma educação integral. (COUTINHO; MORO, 2017, p.355)

Desse modo, problematizando a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, noções de currículo, avaliação, infância e alfabetização são enfatizadas e, ainda que as discussões produzidas nesses trabalhos possam ser consideradas recentes (tendo em vista o ano de 2016 como referente a publicação mais antiga no levantamento realizado), consolida-se uma argumentação de que as disputas de sentidos que circundam essa temática estão para além da instituição do documento pois perpassam discussões no campo educacional que vem sendo tecidas antes da proposição da BNCC, ou seja, não é a BNCC origem dessas questões, mas a sua proposição movimenta discursos em disputas, incitam articulações na hegemonização de sentidos em debate.

Neste movimento de produção de discursos acerca da BNCC, a Associação Brasileira de Currículo/ ABdC, que se fez presente nas audiências públicas referentes a consulta sobre elaboração e reformulação da BNCC, produziu também um posicionamento referente as proposições feitas pelo documento. O questionamento da afirmação de que “a base” não é um currículo e a própria exposição da controvérsia que esta afirmação se compõe, a relação com a LDB e a justificativa pautada numa ideia de justiça social e equidade, são pontos levantados no texto de posicionamento que, em suma, se opõe a uma ideia de currículo nacional que dispõe de objetivos de aprendizagem “sob qualquer formato” (ABdC, 2017).

Ainda prevendo modificações a serem feitas e discutidas, uma terceira versão foi reelaborada em 2017, com alterações pendentes a serem aprovadas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) no que diz respeito ao Ensino Médio. Neste interim, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em outubro de 2017 produziu uma nota sobre a entrega da Terceira Versão criticando a perspectiva de centralização curricular presente no documento, sua característica predominante de um currículo por competências e a fragmentação do ensino no que se refere às etapas da educação básica. Além da nota, uma moção de repúdio à parte que contempla a Educação Infantil, também fora produzida:

Figura 1 - Documento formulado pela ANPED dirigido ao CNE<sup>10</sup>.

**Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**

**MOÇÃO DE REPÚDIO A TERCEIRA VERSÃO DA BNCC REFERENTE À  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

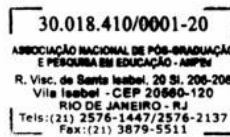
Os filiados à ANPED reunidos em Assembleia Ordinária, realizada durante a 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), repudia a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, referente à etapa da Educação Infantil, que expressa uma visão inadequada e reducionista da educação da criança, por exemplo, na alteração do nome e do conteúdo do campo da experiência “Pensamento, linguagem e imaginação” para “Leitura e escrita”, bem como na apresentação de objetivos de aprendizagem que deveriam ser atingidos ao final da Educação Infantil, abrindo a possibilidade de avaliação das crianças como condição para acesso ao Ensino Fundamental.

São Luís, 04 de outubro de 2017

**Dirigido ao: Conselho Nacional de Educação**

*Andréa Barbosa Gouveia*

Andréa Barbosa Gouveia  
Presidente da ANPED



No que tange a tarefa da pesquisa de fazer escolhas e entendendo que este documento, bem como qualquer política curricular, ainda se coloca em construção mas, situando onde começo a discutir, me ancoro em uma perspectiva pós-estrutural do currículo, onde pensar um olhar sobre as políticas, propõe uma visão destas mesmas não como finalizadas ou fixas, mas sim, como constantes disputas de sentidos que por sua vez, estão sempre em movimentos contínuos de significação (LOPES; MACEDO, 2011).

### 1.3 Apresentando a BNCC da Educação Infantil

A Base Nacional Comum Curricular, no que diz respeito a Educação Infantil, faz menção as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que tem por definição os eixos estruturantes do trabalho pedagógico o brincar e o interagir, como já mencionado na primeira seção deste trabalho.

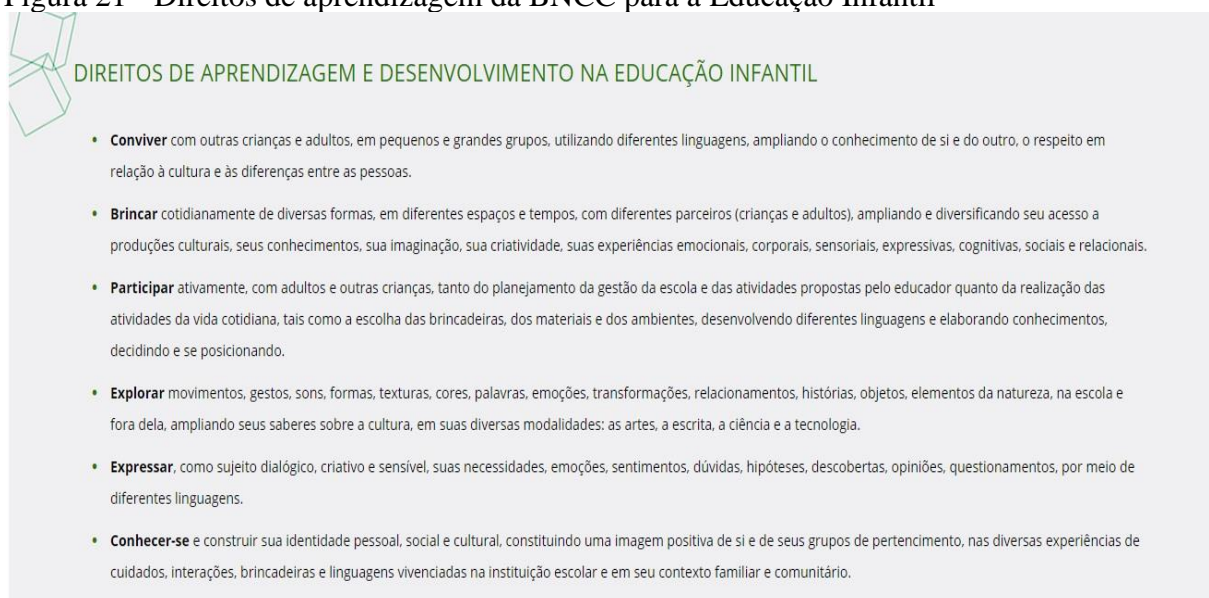
<sup>10</sup> Disponível em [http://www.anped.org.br/sites/default/files/38arn\\_mocao30\\_repudio\\_bnccei\\_0.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/38arn_mocao30_repudio_bnccei_0.pdf). Acesso em 08/05/2019.

No campo da educação infantil, [...], a defesa residiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças. (BARBOSA; CAMPOS, 2015, p.359)

Tendo em vista especificidades desta etapa da Educação Básica, o documento afirma romper com paradigmas assistencialistas e tenta garantir que a partir dos eixos que estruturam as DCNEI, podem ser organizados projetos educativos e oferecidas oportunidades de construção do conhecimento como fruto da experiência das crianças. No entanto, articula estes eixos à necessidade de competências gerais para a Educação Básica, traduzindo-os em seis direitos de aprendizagem para as crianças que lhe “assegurariam” as condições para que estes mesmos possam atingir o determinado alcance desejado.

Sendo assim, seis direitos são divididos em:

Figura 21 - Direitos de aprendizagem da BNCC para a Educação Infantil



**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Estes seis direitos de aprendizagem expostos no documento afirmam a visão da criança como sujeito que se constitui na ação e na experiência, reiterando a necessidade de se promoverem práticas educativas que estimulem a observação e o questionamento, visto que essa se apropria do conhecimento de maneira sistematizada. Contudo, baseando-se na justificativa da importância de se ter uma “intencionalidade educativa” nas práticas pedagógicas, os *campos de experiências* aparecem como tentativa de organizar e fixar conteúdos considerados válidos, numa tentativa de estruturar experiências. A BNCC se organiza de modo que direitos de aprendizagem se alinham aos campos de experiências e aos objetivos específicos para os diferentes grupos etários predispostos no documento. Contudo, a

especificidade da Educação Infantil se dá na articulação entre os objetivos de aprendizagem com os campos propostos.

Figura 3 - Estrutura de competências gerais da Educação Básica no que se refere à Educação Infantil



Antes de apresentar os campos de experiência, faz-se importante destacar o conceito de experiência com o qual dialogo, a partir do referencial teórico desse estudo. Alinho-me a ideia de experiência de autores que se aproximam de perspectivas pós-fundacionistas e pós-estruturais, como Derrida, defendo a impossibilidade de previsão, mensuração ou mesmo sistematização de tal feito.

Camões (2019) em sua tese, discute que a questão da experiência da criança como centro das múltiplas formas de aprendizagem na Educação Infantil não é vista como um problema quando consideramos a infância um período de interação, descoberta e produção de sentidos da

cultura. Entretanto, a forma como estas experiências são postas no documento, acabam incorrendo no risco de se tentar prever como elas irão acontecer, por vezes, personificando-as. Em uma concepção de currículo como acontecimento, que se produz no fazer, a noção de experiência que perpassa o documento precisa ser problematizada.

A experiência não é uma realidade, uma coisa um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão (LARROSA, 2015, p.10).

Trata-se de potencializar a construção não de um currículo por experiência, mas um currículo como experiência. Esta proposição não intenciona esvaziar de sentidos ou de conhecimentos uma proposta curricular. O que pretendo sinalizar aponta para a afirmação da potencialidade do currículo como alteridade, distanciando-o de uma projeção de conhecimento que se erige sobre a proposição de um sujeito projetado para uma lógica constitutiva. (CAMÕES, 2019, p. 23)

Entender a experiência como algo que nos mobiliza, que é constante deslocamento e significação, desestabiliza uma noção de fixação de um dado sentido e de apreensão de algo ou alguma coisa; “Uma experiência que, segundo Skliar, não se estrutura e nem se faz explicativa, não é duradoura, tampouco apaziguadora, e neste processo em que desobedece e é desobedecida, abre brecha para a produção de um sentido” (CAMÕES, 2019, p.89).

Um ação que pode ser prevista, um conhecimento a ser medido, são maneiras de conceber a experiência como aquilo que pode ser quantificado e estruturado. Isto é, a possibilidade que é aberta quando coloca-se a experiência desse modo no texto da BNCC, remete a uma ideia de “coisificação. Contudo, se não compreendemos o currículo como seleção de conteúdos estanques e com estrutura pré-estabelecida, tampouco o sujeito a partir de uma identidade fixa, posto que se constitui por constantes processos de identificação, a experiência por si só já é um ato subversivo de produção de sentidos. Nesse sentido, a noção de currículo como experiência, a partir da ideia de acontecimento, tal como proposto por Camões (2019) em diálogo com Derrida, rechaça uma lógica que compreende a infância como período linear onde é possível separar modos de aprendizagem e conceber conhecimentos específicos de maneira homogênea.

Aquino e Menezes (2016, p. 39) observam que a BNCC tenta dialogar com a proposta italiana de educação para as crianças menores. O documento configura os campos de experiência como “um conjunto de saberes pelos quais devem perpassar as experiências promotoras de competências infantis, entendidas na referida proposta como globais e unitárias”. A concepção italiana de trabalho com a Educação Infantil propunha um avanço no que se compreendia acerca da relação da criança com a escola. Se antes a preocupação era um olhar diferenciado para este sujeito e suas especificidades, as novas configurações de currículo da Itália priorizavam um ensino pautado na ciência, na cultura e na arte. Uma ênfase no trabalho com a infância permitiu que o currículo para as crianças de Educação Infantil fosse olhado em



sua impossibilidade de fronteira entre os campos de experiência e, a partir de uma noção de desenvolvimento que se articula com a cultura do país (BARBOSA; RICTHER, 2015).

O diálogo com essa concepção e modo de produção curricular serviria então para tensionar pontos de aproximação e de distanciamento no que tange a elaboração de políticas de currículo para a infância. Entretanto, a ideia de compreender currículo como experiência é subvertida quando esta para a ser algo passível de previsão e esquematização.

Com objetivos estipulados para cada faixa etária de crianças de 0 a 6 anos, a problematização sobre de que maneira o conhecimento está sendo significado na Educação Infantil se faz essencial.

Essa perspectiva do currículo subsidia a argumentação de que o currículo se constrói no espaço da diferença. Sendo assim, entender que não há um discurso único, já desestabiliza uma concepção de que haverá uma listagem de conhecimentos necessários para todos os sujeitos sob a égide de uma pluralidade (AFONSO; CAMÕES; DIAS, 2017).

A BNCC para EI se organiza em 5 campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Foram explicitados objetivos de aprendizagem para cada campo, subdividindo a etapa da Educação Infantil em: Bebês – crianças de zero a 1 ano e 11 meses; Crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e onze meses; Crianças pequenas – 4 anos a 5 e 11 meses. Ainda que cada idade possua sua especificidade, o fato dessa separação existir no documento, já traz uma marca que carrega sentidos e fortalece um discurso acerca do que “se espera” em determinadas faixas etárias.

Destarte, no campo de experiência “Eu, o outro e o nós”, os objetivos de aprendizagem estariam em consonância com a ideia de convívio social, percepção acerca de diferentes pontos de vista, construção de identidade e reconhecimento das diferenças. Em “Corpo, gestos e movimentos”, partem do pressuposto de que as crianças se expressam e exploram o ambiente, os objetos e as relações entre a partir do corpo, assim construindo conhecimento. No campo de “Traços, sons, cores e formas”, reitera-se a necessidade de proporcionar experiências às crianças que as possibilitem o contato com manifestações artísticas, culturais, desenvolvendo assim a capacidade de produção estética, os trabalhos autorais e a criatividade. Em “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, o documento explicita que é importante trabalhar o que diz respeito aos conhecimentos matemáticos, reconhecimento de formas e números, contagens, dimensões e transformações que ocorrem no ambiente.

O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” aborda a importância da inserção e participação do sujeito na cultura oral e nas múltiplas linguagens. A relação com a cultura escrita aparece neste campo mais especificamente e se mostra como fator que deve partir do

que as crianças conhecem, propondo experiências com a literatura infantil, abordando desde os diferentes gêneros literários à manipulação dos livros, aliadas a práticas que auxiliem a construção de hipóteses sobre a língua escrita a partir de uma “*escrita espontânea*”<sup>11</sup>.

Considerando cada campo de experiência mencionado acima, a BNCC para a Educação Infantil separa os objetivos de aprendizagem para cada faixa etária em quadros específicos para cada campo. Apresento o que se refere à linguagem escrita:

Figura 4 - Objetivos de aprendizagens referentes ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01EF01)</b> Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	<b>(EI02EF01)</b> Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	<b>(EI03EF01)</b> 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.
<b>(EI01EF02)</b> Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	<b>(EI02EF02)</b> Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	<b>(EI03EF02)</b> Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
<b>(EI01EF03)</b> Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	<b>(EI02EF03)</b> Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	<b>(EI03EF03)</b> Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
<b>(EI01EF04)</b> Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	<b>(EI02EF04)</b> Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	<b>(EI03EF04)</b> Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
<b>(EI01EF05)</b> Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	<b>(EI02EF05)</b> Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	<b>(EI03EF05)</b> Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

<sup>11</sup> “Considerando que nosso sistema de escrita é alfabético, a *escrita espontânea* pode ser compreendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas. Nas pesquisas que tomam o desenvolvimento da aquisição da língua escrita pela criança como objeto de investigação, ela é considerada uma importante atividade, por desencadear e revelar processos de reflexão do aprendiz – uma vez que, para escrever, é necessário que pense nas características gráficas e produza indagações sobre como grafemas (letras) representam os fonemas (sons) da palavra a ser escrita.” (MONTEIRO, s./d.). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/escrita-espontanea>. Acesso em 27/07/2019.

Figura 5 - Objetivos de aprendizagens referentes ao campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” (continuação da anterior).

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”** (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01EF06)</b> Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	<b>(EI02EF06)</b> Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	<b>(EI03EF06)</b> Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
<b>(EI01EF07)</b> Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	<b>(EI02EF07)</b> Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	<b>(EI03EF07)</b> Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
<b>(EI01EF08)</b> Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	<b>(EI02EF08)</b> Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	<b>(EI03EF08)</b> 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.).
<b>(EI01EF09)</b> Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	<b>(EI02EF09)</b> Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	<b>(EI03EF09)</b> Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

A presença de objetivos que se debruçam a promover experiências com a Escuta, fala, pensamento e imaginação é interpretada por mim enquanto tentativa de fixar sentidos para uma concepção de linguagem. Em diálogo com Goulart (2017) e Smolka (2012), uma noção discursiva de leitura e escrita parte do pressuposto que esta não pode ser estancada em fases específicas de aprendizagem, mas que são processos contínuos que permitem compreender a linguagem – em suas múltiplas facetas – como fruição e produção de sentidos. Neste viés, não é possível conceber tais listagens, visto que com este embasamento, crianças que não se “enquadram” diante de tal objetivo, seriam consideradas aptas ou não aptas já na Educação Infantil. Um bebê de 0 a 1 ano e 6 meses que ainda não reconhece o nome de seus colegas pode ser considerado como por não desenvolver tal “competência e habilidade”? A já discutida anteriormente noção de sujeito único se afirma nesta parte da BNCC também na concepção de criança, o fato de essas experiências que são promovidas constantemente na Educação Infantil

estarem pautadas em o que se **deve** fazer, já pressupõem uma falta, como também, um consolidação de sentidos no que tange a idade-expectativa de aprendizagem.

Uma questão que também perpassa essa tentativa de fixação de conteúdos considerados válidos para a infância é a da nomeação das etapas de desenvolvimento apresentadas. Trabalhar alinhada a concepção de discurso significa assumir que já a nomeação por si só produz sentidos que não são transparentes, a nomeação não representa algo dado, mas o produz. Desta forma, uma ruptura com a discussão sobre creche e pré-escola nos currículos de educação infantil parece ser silenciada por hora, mas ainda assim é presente no documento quando a separação entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas é colocada. Discussões que se propuseram ao longo dos anos a refletir acerca do cuidar e educar, bem como em qual seria o papel da pré-escola dentro da Educação Infantil, acarretaram em produções sobre um determinado “papel” para esta etapa da educação básica, fazendo uma separação das funções de creche e de pré-escola no âmbito discursivo.

Debates acerca desta tensão são travados desde a década de 1980, com produções de Sônia Kramer e outros pesquisadores conforme as novas demandas surgidas neste âmbito (KRAMER; ABROMOVAY, 1985; KRAMER; SOUZA, 2003; VIEIRA, 2011). Contudo, defendendo a impossibilidade de silenciamentos, mas sim compreendendo-os enquanto acordos provisórios, observo-os enquanto evidenciação de outros sentidos. Isto é, a separação entre bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas carrega marcas que demonstram que estes sentidos ainda circulam assumindo novas posições no jogo político também no que diz respeito à linguagem escrita.

A última parte presente na BNCC para Educação Infantil se atém a “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Entre os sentidos do lugar da criança e a continuidade do processo de aprendizagens, há um deslocamento que é assombrado pelas produções de dicotomias que merecem atenção (DRUMMOND, 2015; 2019). Os modos de conceber esta transição e os movimentos que vão sendo tecidos neste ínterim, por vezes, se instituem processos que simplificam e reduzem as potencialidades de produção de sentidos na educação das infâncias. Isto é, ainda que seja ressaltada a necessidade de integração e que a política mencione que esta síntese não figura como pré-requisito para a imersão na outra etapa da Educação Básica, ao serem selecionados objetivos específicos para cada área do conhecimento que venha a ser trabalhada ao longo da Educação Infantil, há em minha leitura, uma determinada seleção de “conteúdos” específicos que o trabalho pedagógico precisa “dar conta” nesta fase.

Figura 6 - Síntese das aprendizagens dos campos de experiências.

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
<b>O eu, o outro e o nós</b>	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>
<b>Corpo, gestos e movimentos</b>	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>
<b>Traços, sons, cores e formas</b>	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
<b>Escuta, fala, pensamento e imaginação</b>	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>
<b>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</b>	<p>Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.</p> <p>Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</p> <p>Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).</p>

Compreendo que a definição específica de tais conceitos, tenta fixar um trabalho que é de fluidez e de um tempo outro, da infância e para a infância, o que não significa estar em oposição aos aspectos que são ali mencionados. Neste sentido, há que se considerar as etapas como movimentos contínuos, onde uma questão de responsabilidade e responsividade (FRANGELLA, 2013) seja compartilhada por ambas, não apenas pela Educação Infantil como responsável por dar conta de tais processos para que se chegue a um determinado fim específico, no caso, o Ensino Fundamental.

Assim, a compreensão do que significa conhecimento para a Educação Infantil precisa ser repensada, de modo que ainda que o documento se baseie em experiências e direitos de aprendizagem, o fato desses serem apresentados a partir de listas de objetivos que tentam direcionar a prática com esta etapa, acaba por incorrer no risco de se reduzir conhecimento a conteúdo e, como proposta de aprofundamento deste estudo, a linguagem escrita secundarizando as múltiplas linguagens<sup>12</sup>, passa a ser vista como foco central nesta política de currículo

---

<sup>12</sup> Referência a noção de múltiplas linguagens presente em “As Cem Linguagens da Criança - Volume 1: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância” (2015).

## 2 A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM NA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

É sabido que a linguagem escrita é um campo que constitui a Educação Infantil e é pensado nesta etapa a partir de uma noção que vai para além do que é ler e escrever. Tendo como premissa a ideia de que não é nesta fase que a alfabetização em seu sentido mais estrito ocorre, é necessário tecer um diálogo sobre a perspectiva de leitura e escrita a qual me alinho. Questiono neste capítulo a maneira como a presença do campo referente a linguagem na Base Nacional Comum Curricular vai sendo desenhado e que esta, por vezes, subverte a lógica de leitura e escrita como fruição e produção de significado.

Destaco inicialmente que, ainda que se dialogue com uma concepção de alfabetização em sua amplitude de significação, faz-se necessário diferenciar o modo como este termo é utilizado em relação ao uso do termo “leitura e escrita” nas políticas atuais. O fato de afirmar que na Educação Infantil não se alfabetiza, não significa abrir mão de um contato com a leitura e com a escrita em um sentido técnico do que é “ler e escrever”. Quando se vê toda uma ênfase recair sobre este aspecto – o da alfabetização -, isto me permite problematizar os sentidos de leitura e escrita na Educação Infantil.

Tentando construir um cenário onde essas concepções foram se articulando ao longo do tempo, mas, sabendo da impossibilidade de se pensar numa ideia de linearidade, faz-se necessário mencionar alguns aspectos que balizam a concepção a qual dialogo. A importância da linguagem escrita para além de um sentido mais estrito passou a ser pensada nos espaços pedagógicos a partir das contribuições de autores que possuem grande destaque nos estudos da infância e da linguagem.

No final da década de 1970 e no começo dos anos 1980, os estudos da psicogênese da língua escrita (FERREIRO, 1992) em diálogo com Jean Piaget (1971, 1972), se debruçaram a pensar aprendizagem da linguagem escrita de modo a conceber níveis de desenvolvimento da construção do código a partir de estruturas psíquicas, focalizando essa construção a partir do próprio sujeito. A ideia de que aprender a ler e a escrever está para além da apreensão de um código se mostrava presente desde então, quando o sujeito passa a ter papel ativo neste processo.

Nesse âmbito, os estudos de Vigotsky (1991) também passaram a endossar tal concepção. No que diz respeito a necessidade de interação que o sujeito possui, a concepção de que a construção do conhecimento se dá a partir do Outro e que nesse sentido, a linguagem é construída nas relações interpessoais, passa a fortalecer uma noção da escrita em seu aspecto social.

Considerando a relação da linguagem em sua função social com uma ideia de grupo e de construção coletiva, a ideia de letramento surge e foi sendo expandida no Brasil através dos estudos de Magda Soares (2003; 2007; 2015) quando começou a ser evidenciada a necessidade de se levar em consideração a função social da escrita, ou seja, a maneira como o uso da língua escrita é disposto na sociedade. Em diálogo com esta perspectiva, os estudos da linguagem nas obras de Bakhtin (1981;1997) que viriam embasar as obras de Smolka (2012), propuseram um aprofundamento na ideia de linguagem como discurso.

Smolka (2012) quando discorre sobre “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo” também se propõe a romper com paradigmas que compreendem o ler e escrever apenas como aquisição de um código. A dicotomia que permeava – e ainda permeia – o que se refere a alfabetização, neste viés pode ser compreendida como constitutiva do processo. Isto é, perspectivas tradicionais que balizam práticas de cópias, exercícios mecanizados e de repetição com objetivo de fixação, vão de encontro a movimentos que compreendem a leitura a escrita como significação constante e produção cultural. Todavia, aspectos referentes a apreensão do código não são colocados à parte nesse processo. A polarização de pensar “uma perspectiva ou outra” enfraquece o debate e reduz as possibilidades não apenas do trabalho com a linguagem escrita mas, sobretudo, à concepção de alfabetização de modo geral.

Dialogar com uma concepção discursiva de alfabetização significa compreender a linguagem como produção de discurso e aspecto constitutivo da cultura. Em diálogo com Bhabha (2013), articulo a discussão sobre alfabetização em sua condição de duplo. Pensar o duplo não pode ser reduzido a dois aspectos que se colocam em uma perspectiva de dualidade. O caráter duplo remete a noção de hibridismo que o autor defende. Afastando-se da ideia de hibridismo discutida por Canclini (1997), Bhabha distancia-se também, de uma concepção multiculturalista ao se afastar de uma ideia de culturas plurais que co-existem em uma certa aglutinação. Quando o autor compreende o hibridismo como articulação e não como conceito, é possível a partir desse entendimento, pensar a alfabetização também como negociação de sentidos que perpassa tanto a aquisição do código, quanto a função social da escrita. Nesse sentido, o híbrido é aspecto inerente às culturas que por sua vez não podem ser consideradas puras. Não existiria uma cultura original e única que poderia dialogar com “tantas outras”, mas sim, culturas que são hibridizadas pela produção constante de significados que são borrados contingencialmente. Essas culturas constituem e são constituídas mutuamente através dessa noção de hibridismo. Sendo assim, não podendo conceber um aspecto em detrimento de outro, a ambivalência que permeia a alfabetização nesta concepção inviabiliza uma leitura a partir de binarismos.



Essa resistência não é necessariamente um ato oposicional de intenção política, nem é a simples negação ou exclusão do “conteúdo” de outra cultura, como uma diferença já percebida. Ela é o efeito de uma ambivalência produzida no interior das regras de reconhecimento dos discursos dominantes, na medida em que estes articulam signos da diferença cultural [...] (BHABHA, 2013, p.184).

Assim, como não é possível entendê-la a partir de aspectos de aquisição do código *ou* de uso do mesmo em sua função social, pensar a alfabetização como processo discursivo amplia possibilidades de significação, pois auxilia na compreensão de que o trabalho com a leitura e com a escrita transita por espaços de negociação que se constituem mutuamente e que são produzidos constantemente.

A partir dessas ideias trago então, o campo referente a linguagem escrita presente no documento homologado, intitulado por **“Escuta, fala, pensamento e imaginação”**. Ainda que este trabalho se proponha a analisar a versão homologada do documento, é importante destacar que este campo de experiência, especificamente, passou por mudanças no que diz respeito a sua nomenclatura, o que acabou por gerar questionamentos acerca de seus objetivos específicos. Na primeira (2015) e na segunda versão do documento (2016), este campo era nomeado por “Escuta, fala, linguagem e pensamento”. Entre a segunda e a terceira versão (ainda não homologada na época), o campo de experiência passou a se chamar “Oralidade e escrita” com a justificativa de maior praticidade e devido a uma problematização teórica no que se referia a concepção de “pensamento”, o que motivou inúmeros debates na área. A referência à escrita nos documentos estava para além de uma questão de nomeação. Entendendo a própria nomeação como produção de significado, ao construírem o campo como baseado na “linguagem oral e escrita”, incorria-se no risco de compreender a escrita como representação da oralidade. Autoras do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil<sup>13</sup>, teceram um posicionamento em relação a algumas modificações realizadas na terceira versão. Especificamente, no que tange a esse campo, um dos pontos destacados se referia a esta discussão:

A mudança do nome do campo de experiência expressa uma redução conceitual, marcando uma distinção importante entre as concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem entre a segunda e a terceira versão. Os atos de fala e a capacidade de escuta são atividades humanas carregadas de sentidos e significados partilhados, que incluem não apenas o dito, mas também o presumido, os acentos apreciativos, as expressões corporais e todo contexto enunciativo. São atos constitutivos do pensamento e da imaginação. Ao se apropriarem da linguagem oral, as crianças não se apropriam simplesmente de uma língua, de um idioma, mas, sobretudo, de formas de expressar-se, de comunicar-se, formas estas que constituem o pensamento e a imaginação. A apropriação da linguagem escrita é igualmente um

<sup>13</sup> Projeto criado no ano de 2016 em parceria da UFMG, UFRJ, UNIRIO e MEC com o objetivo de: “Estabelecer orientações nacionais e formar professoras de Educação Infantil para desenvolver o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas.”. Hoje, o projeto é referente à etapa de Educação Infantil do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, difundido em seminários e cursos de formação propostos pelo PNAIC e pelas universidades parceiras.

processo complexo que exige a articulação entre gestos, escuta, fala, desenhos, pensamento e imaginação para promover a interlocução entre sujeitos que podem estar distantes no tempo e no espaço. A gênese e o desenvolvimento dessas apropriações incluem as diferentes linguagens de uma maneira global e integrada e não ocorre de forma isolada. A opção em denominar o campo de experiência como "Escuta, fala, linguagem e pensamento" teve como finalidade evidenciar essa estreita relação entre os atos de falar e escutar com a constituição da linguagem e do pensamento humanos. Este campo de experiência não pode ser, pois, tomado como uma área do conhecimento ou como uma disciplina escolar que reduz o trabalho educativo à apropriação das linguagens oral e escrita. Esse campo de experiência expressa, de um lado, a integração das diferentes linguagens, ao longo do desenvolvimento infantil e, por outro lado, o caráter determinante que escuta, fala, linguagem e pensamento ocupam na construção das subjetividades, perpassando toda e qualquer atividade humana (BRASÍLIA, 2009, p.3).

Em uma reportagem da Revista Educação<sup>14</sup>, alguns pesquisadores da Educação Infantil também se manifestaram em relação a esse debate. Pasuch (2017), como representante do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) afirmou que:

Uma inserção precoce na alfabetização, para supostamente preparar a criança para não fracassar no fundamental, não funciona. Na educação infantil a criança precisa estabelecer uma relação positiva com o fazer letrado, ter o desejo de aprender despertado”, explica. Segundo a dirigente do MIEIB, muitas das habilidades pedidas na versão atual, coisas como “construir gráficos básicos”, “identificar gêneros textuais” ou “levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros”, fazem com que se perca a riqueza de linguagens da infância. “Para cumprir a Base, os professores passarão a dar aulas convencionais, exigirão exercícios repetitivos. Ficarão de lado a felicidade, a imaginação, a criatividade, o espírito científico”, avalia (PASUCH, 2017).

Mediante a essas discussões, o campo passou a ser chamado da maneira em que se encontra atualmente: “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. No intuito de ressaltar que a linguagem perpassa por todos os outros campos de experiência, a modificação se justificou pela necessidade de clarificar que os objetivos de aprendizagem desse campo não significavam uma antecipação da alfabetização e que não seriam proposições de atividades isoladas de leitura e escrita. Sendo assim, dialogo com os objetivos de aprendizagem presentes na versão homologada da Base Nacional Comum Curricular referentes a esse campo, apresentados nas figuras e 4 e 5 anteriormente.

A categorização feita aqui entre bebês, crianças pequenas e crianças pequenas em minha interpretação, traz rastros de uma ideia de aprendizagem de nível mais simples para o mais complexo. Não abro mão de considerar o desenvolvimento cognitivo das crianças de 0 a 6 como fator que influencia no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, ao pensar a infância como etapa onde o sujeito é permeado por diferentes estímulos, que se constitui na experiência (CAMÕES, 2019) e que constrói conhecimento através da interação e não somente

<sup>14</sup> Reportagem intitulada: “Mudanças na Base Nacional Comum Curricular retomam debate sobre o lugar da escrita na creche e na pré-escola”. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/mudancas-na-base-nacional-comum-retomam-debate-sobre-o-lugar-da-escrita-na-creche-e-na-pre-escola/>>. Acesso em 27/07/2019.

apreende um conteúdo dado, entendo que isso não é suficiente para balizar as práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Ainda que a perspectiva do trabalho com as crianças da EI no documento esteja pautada em uma noção de brincadeira e de interação em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), ao trazer um campo de experiência que se baseia em objetivos específicos referentes a linguagem onde as crianças precisam “demonstrar, reconhecer, imitar...”, a possibilidade de compreender o currículo em uma perspectiva instrumental, ou seja, onde “a criança precisa ser capaz de” se acentua e reduz as potencialidades de trânsito entre as múltiplas linguagens que permeiam essa etapa da Educação Básica.

Ter como objetivo a promoção do contato com a leitura e com a escrita através de um trabalho pautado em experiências é diferente de compreender a experiência na Educação Infantil como passível de ser controlada, fixada e prevista como já dito anteriormente. Ao operacionalizar maneiras de se propor experiências com as crianças menores, não apenas é negada a concepção de experiência como acontecimento, como também é restrita a maneira a qual a leitura e a escrita são pensadas para esta fase.

Abramowicz, Cruz e Moruzzi (2016, p. 53) problematizam os campos de experiência na BNCC em sua possibilidade de incorrerem no risco de essencialização de conhecimentos validados como conteúdos específicos para Educação Infantil:

Esta maneira de propor a organização curricular para a Educação Infantil está na esteira dos debates e reivindicações feitas por diferentes pesquisadoras/es que tentam construir uma proposta com base na especificidade da educação infantil, agregando os diferentes e amplos campos de experiências nos quais as crianças estão inseridas e que podem auxiliar na organização curricular da educação infantil.

Entendendo a preocupação em desenvolver uma política como resposta a uma “defasagem”, o currículo passa a ser visto como instrumento que detém este conhecimento, o que por sua vez passa a ser compreendido como um bem a ser adquirido e certificado.

O significativo conhecimento, embora, não substituído no discurso político, se aproxima cada vez mais da noção de conteúdo. Macedo (2006) enuncia como hipertrofia da ideia de conhecimento, a marcante característica das políticas curriculares brasileiras. Essas, por sua vez, se desdobram em duas consequências políticas importantes, quais sejam: o deslocamento de uma concepção de educação em direção a uma ideia de ensino e a partir da primazia do ensino no processo de escolarização, a transmissão de conteúdo muitas vezes assumida como produção/construção de conhecimento.

Desse modo, a ideia de conhecimento como produção de sentido rompe com uma lógica de linguagem escrita a ser apreendida como conteúdo. Levando em consideração que os outros segmentos da Educação são dispostos na BNCC a partir de campos disciplinares (ciências

naturais, matemática, língua portuguesa), o fato de possuímos campos de experiências dispostos desta forma, em minha leitura, anuncia sentidos de uma tentativa de equivalência destas disciplinas. A preocupação com a alfabetização então recairia para a Educação Infantil quando posta nesse campo quando se tenta normatizar as práticas de leitura e escrita. Neste sentido, a questão sobre antecipação da alfabetização na Educação Infantil é evidenciada e ganha destaque.

A relação dos objetivos com os direitos de aprendizagem permite uma leitura que possibilita uma interpretação do quanto este aspecto “tem força no documento”. Os direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, de um modo geral se baseiam em eixos que permitiriam às crianças desenvolver-se a partir de interações de diferentes tipos. Desse modo, chamo a atenção para a maneira que esses direitos mencionam as múltiplas linguagens e no porquê isso me permite inferir sentidos de uma possível antecipação da alfabetização na Educação Infantil.

Destaco, no intuito de chamar a atenção para questões acerca do que diz respeito ao que é considerado válido ou não a ser ensinado, o modo como estes movimentos vão se construindo de maneira muito sutil.

**Participar** “ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, **desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos**, decidindo e se posicionando”

**Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, **em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.**

**Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, **por meio de diferentes linguagens.**

**Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas **experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens** vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2018, p. 38, grifos meus).

No que tange especificamente ao direito de “explorar”, a escrita ganha um destaque que creio ser importante ressaltar ao se colocar em lugar equivalente ao status da arte, da ciência e da tecnologia. Que sentidos estão postos nessa equivalência ao colocar a escrita ao lado destas temáticas? Numa perspectiva discursiva, a escrita não estaria dentro da arte, da ciência? Ela também não pode ser entendida como tecnologia?

O campo de experiência referido “Escuta, fala, pensamento e imaginação” traz uma relação entre a linguagem oral e a linguagem não verbal e é entendido assim, que estas

linguagens estabelecem formas de organização e manifestação do pensamento. Se na primeira versão da BNCC se queria demarcar esta relação, na terceira, a ênfase se colocou na linguagem verbal. Isto, em minha leitura, já caminha para uma noção de racionalidade no conhecimento escolar que se refere à leitura e a escrita. A linguagem escrita neste campo se coloca em destaque e é supervalorizada em detrimento de outras. Não se descarta a importância que a linguagem escrita tem no processo de escolarização, mas, problematiza-se o lugar em que as outras linguagens – corporal, musical, tecnológica, artística, etc. – são postas à medida que esta é tida como um conhecimento específico e de maior destaque na Educação Infantil.

Assim, os objetivos ao serem dispostos de tal maneira, remetem a uma noção de esquema que, em minha interpretação, vai de encontro à concepção de currículo que defendo quando tentam estabelecer disposições “do que precisa ser feito” no que tange a linguagem escrita (e nas outras também).

Cada um destes objetivos possui um código específico chamado de alfanumérico:

Figura 7 - Explicação da composição do código alfanumérico.  
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<b>(EI01TS01)</b> Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	<b>(EI02TS01)</b> Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	<b>(EI03TS01)</b> Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um **código alfanumérico** cuja composição é explicada a seguir:



Segundo esse critério, o código **EI02TS01** refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

Como descrito na imagem, a primeira sigla seria referente a etapa de ensino, no caso, a Educação Infantil; em seguida, o par de números é referente ao grupo da faixa etária; o outro par de letras, referente ao campo de experiência e o último par de números seria a posição da habilidade na sequência disposta no documento. Questiono: qual seria a intencionalidade de predispor de um código<sup>15</sup> referente a cada objetivo? Faço uma interpretação do mesmo a partir de uma ideia de que isto poderá fazer correlação com uma avaliação acerca do que a criança conseguiu alcançar ou não; bem como uma forma de reduzir o planejamento a códigos que não necessariamente dialogam com as experiências do cotidiano das crianças quando as compreendemos em sua emergência (CAMÕES, 2019).

O modo como estes códigos perpassam o documento produz em sentidos para a prática pedagógica que vão afetar diretamente as crianças nesse processo. Me preocupa o fato de que na evidenciação da linguagem escrita em relação a esses objetivos, a possibilidade de ainda na Educação Infantil se estabelecerem concepções de alfabetização que reduzem a potencialidade do contato com a leitura e com a escrita em “apto ou não apto”; “capaz de”; “não desenvolveu a habilidade presente na lista referente ao seu grupo etário” seja cada vez mais ampliada.

Assim, quando questiono a centralidade da linguagem escrita no documento, não abandono a importância do contato com a leitura e com a escrita, mas problematizo o modo como essa relação está sendo disposta e com que finalidade isso acontece.

## 2.1 Questões de escrita para a pré-escola: o crocodilo “Tic-Tac”

Discussões no campo acerca da temática da separação em grupos etários problematizam primeiramente a questão da instituição da EI como etapa da Educação Básica, como já discutido anteriormente. Nesse movimento de problematização dos grupos por idade, leva-se em consideração que o trabalho específico com crianças de 4 a 6, já na década de 1980 era majoritariamente composto por crianças de nível socioeconômico maior e se caracterizava como uma preparação para a alfabetização. Quando a educação pública passa a instituir essa modalidade de ensino, questiona-se qual o caráter em relação a leitura e a escrita que a Educação Infantil iria tomar. (KRAMER, 1985)

---

<sup>15</sup> Essa estrutura de código para os objetivos específicos é a mesma para todas as etapas presentes na BNCC. Hoje já é possível encontrar livros didáticos para o Ensino Fundamental que trabalham competências e habilidades a partir desta forma de organização, como por exemplo os apresentados pela Editora Moderna. Disponível em: <https://pnld2020.moderna.com.br/matriz-bncc/>. Acesso em 18/07/2019.

Ao assumirmos a importância de se ter um espaço legitimado na Educação Básica, o que vem a se traduzir também na elaboração de um currículo para esta etapa, retoma-se a problematização da ideia de preparação. Tomando como premissa a noção de discurso numa perspectiva pós-estrutural, um dos aspectos a ser discutido é justamente sua ambivalência no prefixo “pré”. Leminski em uma de suas obras afirma que “o que quer dizer, diz”. Contudo, nesse diálogo com o poema, refuto-o justamente pelo fato de que compreender uma ideia de significação em que nada está posto de fato, isto é, não necessariamente há de forma apriorística algo que já é dado a constante possibilidade de significação. Portanto, pré-escola tanto pode ser compreendida como preparação, quanto como algo que antecede o que seria considerado “escola” de fato, sem necessariamente se ater a estas dicotomias. Destaco então, essa questão como um dos motes das muitas tensões que vão sendo imbricadas ao pensar a leitura e a escrita para a EI no espaço da Educação Básica.

No contexto da BNCC para Educação infantil, a divisão etária presente é composta por: bebês; crianças bem pequenas; e crianças pequenas, como já mencionado anteriormente. Desse modo, entendo que esta divisão se assemelha a ideia de seriação para a Educação Infantil quando divide as crianças por idade. Esta é uma questão cara a se pensar quando se leva em consideração que as crianças têm estado cada vez mais cedo nos espaços institucionais de educação e que, neste viés, elas passam a não conviver mais com crianças mais velhas ou mais novas fora de seu contexto familiar, além dos adultos ao qual interage. A ideia de que a criança inserida naquela etapa, com aquela idade, vai se desenvolver e experienciar situações de maneira “comum” faz com que muitas vezes, as privemos de outros tipos de trocas possíveis com diferentes etapas e, principalmente, forja uma tentativa de conceber a infância de maneira segmentada, com um sujeito único e que se constitui de maneira linear.

O primeiro objetivo específico presente no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” para as crianças de 4 a 6 anos é: “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.” (BRASIL, 2018, p.49). Ainda que se mencione as outras formas de expressão, a demarcação da questão da escrita se evidencia. Uma defesa de que todas as crianças do Brasil aos 4 anos precisam ser capazes de estabelecerem tais relações, não só nega as especificidades do sujeito, como também não leva em consideração a maneira a qual as crianças estão em contato com a cultura letrada de maneiras diferentes. Uma criança que tem desde bebê o estímulo ao contato com a leitura e com a escrita por isso fazer parte de seu cotidiano, não pode ser comparada – de forma linear - a uma criança que está imersa em um contexto no qual essa questão não é tida como primordial. Uma naturalização da leitura na

Educação Infantil então passa a dar margem para a cobrança de aspectos que não são inerentes a esta etapa.

Entende-se que essas questões assumem um caráter central no processo educacional cada vez mais cedo. Desse modo, é possível perceber que a Educação Infantil carrega sentidos de alfabetização já para a pré-escola. Diante da constante preocupação de erradicar o fracasso escolar, a política atual se justifica em um ideal de democracia e universalização do ensino, mas, nesse interim, acaba por produzir um esvaziamento do sentido de leitura e escrita com as crianças menores.

Em diálogo com as histórias de Jamies Mathew Barrie sobre Peter Pan<sup>16</sup>, os meninos perdidos que habitavam a Terra do Nunca, eram vistos como crianças órfãs e marginalizadas, excluídas da sociedade. Wendy Darling, protagonista da história, surgia como figura de segurança, maternidade e de possibilidade de salvação e libertação destas crianças. Ela era caracterizada por uma função de guiar esses meninos, ainda que não objetivasse tal ação claramente. O que me chama a atenção e me faz dialogar com este trecho da história de J. M. Barrie é a justificativa desses rearranjos curriculares que sustentam o discurso da necessidade de uma base nacional e no caso, de uma maneira específica de lidar com a alfabetização cada vez mais cedo. O modo como esses sentidos são expressos na BNCC me permitem ler o documento em sua intenção de nortear as práticas, guiar os professores, como se estes estivessem sempre em falta com o trabalho docente e, nesse caso, principalmente com a questão da linguagem escrita.

Outras pesquisas realizadas no âmbito do grupo pesquisa em que estou inserida abordam questões de alfabetização, leitura e escrita, tempo e infância. Axer (2018) discute como o discurso acerca da alfabetização pode ser problematizado a partir de uma “idade certa” presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em uma perspectiva de rede com outras políticas curriculares; Camões (2019), traz para o debate a questão do currículo para a Educação Infantil como experiência que se produz no acontecimento e; Drummond (2019) problematiza a ideia do direito à Educação tensionando também o quanto a questão do tempo produz sentidos para o currículo e para a infância. Essas discussões se articulam no que diz respeito ao fazer curricular e no engendramento que as políticas para a infância e para a alfabetização vão tecendo no cenário atual. Esses discursos se alinham numa perspectiva que compreende a complexidade

---

<sup>16</sup> “Peter Pan” é uma obra de James Mathew Barrie publicada no ano de 1911. O livro conta a história de um menino que não envelhece. Morador de uma ilha chamada “Terra do Nunca”, o personagem convive com meninos órfãos intitulados “meninos perdidos”, que são moradores deste lugar. Na obra, outros personagens como Wendy e os irmãos Darling, se aventuram juntamente a ele, a fadas, piratas e crocodilos em um tempo outro e numa realidade paralela que permeia o imaginário infantil.



da produção de políticas, a impossibilidade de se ater a um sentido único de alfabetização e de currículo, considerando a infância como espaço de trânsito que perpassa um tempo outro. Assim, essas discussões que problematizam a tentativa de normatização das políticas curriculares para a infância, trazem dados e reflexões que me auxiliam na construção desse trabalho.

Alinhada a esses discursos, questiono a maneira como essa tentativa de normatização reverbera nos sentidos de leitura e escrita para a pré-escola na EI. Uma ideia de preparação para os anos posteriores dá margem para pensar um tempo para a infância e para o processo de alfabetização como linear, estável e, portanto, passível de controle e mensuração, o que em uma perspectiva de currículo como venho discutindo nesse trabalho, se dá em sua impossibilidade.

A educação encontra-se então, nesse interstício passado-presente-futuro, idealizado pela ilusão de linearidade temporal, criada pela suposta aposta em um futuro perfeito, antecipada por uma memória contada/inventada de uma missão impossível (DRUMMOND, 2019, p. 75).

Um dos aspectos que constitui a BNCC para a Educação Infantil é a transição para o Ensino Fundamental. Mencionada no documento como “elemento balizador e indicativo” (BRASIL, 2018, p.53), este aspecto apresenta uma síntese das aprendizagens a serem garantidas as crianças e daí desenvolvidas na Educação Infantil.

Ao conceber uma síntese do que deve ser apreendido nos campos de experiência, ainda que o documento reafirme que não se trata de condição para o avanço nas séries posteriores, interpreto esta condensação como uma tradução do que é considerado “essencial” para que a Educação Infantil possa realizar a transição para o Ensino Fundamental. Já tendo discutido a questão da maneira a qual a noção de conhecimento na EI, compreendo essa etapa de transição como um dos aspectos que fortalece o discurso de preparação. Me permitindo dialogar com textos literários, trago novamente a história de Peter Pan para me auxiliar nessa discussão.

Para refazermos um caminho de memória, há que se remeter ao fato de que no conto, além de Peter, Wendy, Sininho e Capitão Gancho, um personagem que constitui a narrativa é o crocodilo chamado “Tic-Tac<sup>17</sup>”.

Embora grande adversário de Gancho seja Peter Pan, seu maior medo era o crocodilo que já comera sua mão. Talvez esse também seja o medo de Peter, afinal, o que significa esse crocodilo que faz tique taque permanentemente? Sabemos que ele engoliu um relógio, simbolicamente ele mesmo pode ser o relógio, ou melhor, o tempo, afinal é ele quem come a carne de todos os que ficam velhos (CORSO, 2006, p.240).

---

<sup>17</sup> O personagem ganhara este nome por ter engolido um relógio e assim, cada vez que se movimentava, sua barriga reproduzia o som de “Tic-Tac”.

A tensão nesse sentido é produzida pelo prenuncio de que algo vem se aproximando, o tempo que persegue, o som do Tic-Tac do relógio. Assim, quando problematizamos as práticas na pré-escola a partir do escopo “escolarizante” que elas vêm tomando, compreende-se a ideia de preparação para o processo de alfabetização. Estas práticas se inserem nesse movimento que tem o tempo como balizador do currículo e da aprendizagem sistemática da leitura e da escrita como garantia de sucesso nos anos posteriores. No documento, justifica-se a presença deste ponto alegando que fora construído a fim de contribuir com mudanças “garantindo **integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças**, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.” (BRASIL, 2018, p. 53). Entretanto, ainda que seja mencionada a importância de diálogo entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o compartilhamento de portfólios e atividades e materiais de uma etapa para outra, o que de fato é de grande valia para este processo de transição; o Tic-Tac vem a perseguir a pré-escola quando infere sentidos de responsabilização da Educação Infantil no que tange à aprendizagem da leitura e da escrita.

É preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, naquilo que faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca. (KOHAN, 2017, p.13)

No que diz respeito às articulações feitas entre um segmento e outro, relações de poder são evidenciadas a todo momento quando a noção de um tempo da infância passa a ser tomada numa lógica etapista. No intuito de atingir um ideal específico no Ensino Fundamental, o tempo é marcado como fator que se destaca na transição e, por vezes, vem a ser caracterizado como fator determinante no processo de alfabetização, sobretudo quando posto em destaque o como as políticas vão sendo costuradas em prol de um determinado sentido para a linguagem escrita atrelado a ideia de tempo adequado para tais aprendizagens. Estes movimentos apontam para a compreensão de que a BNCC não se constitui de maneira isolada, mas numa articulação de movimentos discursivos que, dessa forma, produz sentidos que dão centralidade à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil.

### **3 BNCC, PNAIC E A LEI 12.796/2013: Articulações político-curriculares**

Discutir a presença de um currículo nacional para Educação Infantil chamando a atenção para o que se refere à leitura e a escrita me permite interpretar os movimentos da política que vão sendo produzidos em prol da legitimidade de um determinado discurso. Desse modo, compreendo que o documento que é objeto central deste trabalho é produzido em meio uma rede de articulações e que assim, poderiam ser trazidos para essa discussão. Entretanto, ponho em destaque a Base Nacional Comum Curricular em suas relações com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e com a Lei 12.796/2013 que institui a obrigatoriedade da matrícula das crianças de quatro anos na Educação Infantil como foco desta rede que produz sentidos para a leitura e para a escrita.

O Pacto Nacional pela Idade Certa (2012) é um programa de formação de professores que, em compromisso com estados, municípios e DF, tem o intuito de alfabetizar todas as crianças do país até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ciclo do Ensino Fundamental. Esta política propicia um olhar mais atento por sua abrangência, visto que “estão envolvidos no programa 317 professores alfabetizadores, 15 mil orientadores de estudo, 5.420 municípios, 38 universidades públicas nos 26 Estados e DF. No caso do Rio de Janeiro, há 100% de adesão dos municípios fluminenses” (FRANGELLA, 2015). Esta, apoia-se em quatro eixos de atuação, sendo eles: formação continuada de professores, materiais didáticos, avaliações sistemáticas e gestão, sendo o principal: a formação; através de um curso presencial de 2 anos. Propostas como o Pró-alfa e o Pró-letramento já vinham tecendo fios em um território que é lido aqui, não apenas como política de formação de professores, mas também enquanto produtor de currículo.

Trago para a discussão o modo como as mudanças na configuração dessas políticas dá margem para uma leitura destas produções não como movimentos isolados, mas que se colocam em negociação a todo momento.

#### **3.1 Negociando políticas e produzindo discursos sobre leitura e escrita**

No ano de 2014 é regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE), que a tem vigência de 10 anos e que abrange 20 metas de educação, sendo 4 delas acordadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A meta 5, especificamente, tem como objetivo: alfabetizar todas as crianças até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental e, para isso,

conta com algumas estratégias que são estruturadas no documento do PNE. Dentre elas, destaco:

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (MEC/SASE, 2014);

Compreendo que a partir desses movimentos, o fortalecimento de um discurso acerca de um ideal de alfabetização que abrangeria todo o país e que produz sentidos também para Educação Infantil. Em consonância com os objetivos presentes nas metas do PNE, a Base Nacional Comum Curricular que vinha traçando caminhos que se alinhavam a elas, traz consigo uma discussão que viria reconfigurar os sentidos de alfabetização que o PNAIC já discutia e que gerava tensões no campo.

Uma perspectiva que permeia o documento do PNAIC se baseava em um processo de alfabetização que tinha como viés a concepção de ciclos e de letramento. Desse modo, a aquisição da leitura e da escrita não se daria de maneira mecânica e nem se basearia apenas no ato de aprender a ler e escrever o código escrito. Pensar a alfabetização a partir de uma perspectiva de letramento proporia então práticas de leitura e escrita que não limitariam algum tempo específico nem para início, nem para término, visto que isso se daria ao longo da vida a partir do sentido que seria atribuído ao ato de ler/escrever (AXER, 2018). O fato de se estabelecer uma data limite para o término deste processo produz sentidos outros em uma perspectiva de ciclos que, por sua vez, entendo como um paradoxo nesta questão.

O manual do PNAIC (2012) menciona que estar alfabetizado significa compreender e saber fazer uso do código escrito de maneira autônoma, de modo a produzir e interagir através deste. No que se refere ao tempo certo, o documento questiona se existe uma idade apropriada para a alfabetização das crianças, e em seguida responde:

Sim, a criança deverá estar alfabetizada ao final do ciclo de alfabetização do ensino fundamental, que, nos termos da Lei nº 11.274/2006 (que ampliou o ensino fundamental obrigatório para 9 anos, com início aos 6 anos de idade), se dá a partir dos 8 anos de idade. As crianças têm direito de se apropriar do sistema alfabético de escrita e, de forma autônoma, de participar de situações de leitura e escrita. Aquelas que não sabem ler e escrever textos com autonomia têm dificuldades para dar continuidade ao processo de escolarização e de participar de várias situações extraescolares (PNAIC, 2012).

Em contrapartida, a ideia de ciclos proposta pelo pacto explicita que:

O ciclo da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das

capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos. Considerando a complexidade de tais aprendizagens, concebe-se que o tempo de 600 dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; necessário, também, à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (PNAIC, 2012).

Frangella (2018) chama atenção para o paradoxo da proposição de trabalhar numa perspectiva de ciclos defendendo a alfabetização na perspectiva do letramento ao mesmo tempo que se institui uma noção de terminalidade do processo em uma determinada idade. Assim, o “direito à aprendizagem” ao ser enquadrado num período marcado de tempo, pode se confundir por vezes com um “dever”. É importante destacar que ter indicativos que orientem o trabalho com a alfabetização e um planejamento para o mesmo não é uma marca negativa; uma vez que a partir do momento em que professores e pesquisadores da área se propõem a pensar, questionar e analisar aspectos referentes à este tema, estes estão ressignificando e produzindo sentidos que vão para além do que está posto nos documentos do PNAIC, ainda que possamos perceber uma tentativa de fixação para tal ou de entendê-lo como um currículo único para a alfabetização (DIAS, 2016).

Assim, no ano de 2015, à medida que a Base Nacional Comum Curricular é proposta para discussão, o PNAIC vai sendo ressignificado mediante às modificações que tangem não apenas a alfabetização, mas em vistas dos efeitos que a BNCC produz que reverberam no trabalho com a Educação Infantil. A partir do entendimento da Base como estratégia política para o cumprimento de determinadas metas – como a meta 5 - observo que o PNAIC se parecia neste intuito. Nesse sentido, lei que torna obrigatória a matrícula das crianças de 4 anos de idade na pré-escola passa a ser ressignificada a partir desses movimentos. Assim, entendo estes movimentos como articulados e que permitem a emergência de um discurso sobre a alfabetização que impregna os sentidos de leitura e a escrita na Educação Infantil.

Quando a Base Nacional Comum Curricular em sua segunda versão (2016), passa a instituir a alfabetização como processo a ser concluído até o segundo ano do Ensino Fundamental, aos 7 anos de idade, reduzindo o que vinha sendo entendido como ciclo de

alfabetização<sup>18</sup>, sentidos de leitura e escrita em sua relação com alfabetização na Educação Infantil ganham força.

As questões relativas à questão da leitura e escrita na EI são mote de ações não apenas nesse contexto: diante da necessidade de se pensar a formação do leitor e das políticas de leitura, o Ministério da Educação em parceria com universidades parceiras reuniu-se no ano de 2008 para discutir tais questões. Em 2010, o “Programa Currículo em Movimento” que pretendia articular discussões sobre currículo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, evidenciou uma preocupação com a leitura e com a escrita quando esta passou a ser discutida como um “direito” da primeira infância (BAPTISTA, 2010).

Assim, o MEC considerou a urgência de se ter um posicionamento quanto ao que se referia a linguagem escrita na Educação Infantil e em 2013,

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/SEB/MEC, por meio de Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFMG, aprovaram o projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil (PROJETO LEITURA E ESCRITA, s/d – *online*<sup>19</sup>).

Ao ser divulgado em 2016 como possibilidade de um curso de extensão desenvolvido por pesquisadoras de Infância, literatura infantil e alfabetização, o projeto continha oito cadernos de formação com eixos temáticos que abordavam questões referentes a teorias e práticas para o trabalho docente na Educação Infantil.

---

<sup>18</sup> Definição de ciclo de alfabetização disponível no Glossário Ceale (UFMG): Utiliza-se na Educação Brasileira a palavra ciclo para designar cada um dos níveis em que se divide o tempo no ensino público. A nova lógica temporal instituída pelos ciclos, em contraposição ao antigo sistema seriado, orienta-se pelas necessidades de aprendizagem de educando e, conseqüentemente, o tempo escolar passa a ser organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais adequados às metas propostas pelo currículo escolar. Nesse sentido, o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções por considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabetiza em apenas um ano letivo. Logo, institui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos (SILVA, s/d.). Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ciclo-de-alfabetizacao>. Acesso em 06/08/2019.

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/>. Acesso em 27/07/2019.

Figura 8 - Capas dos cadernos do Projeto Leitura e Escrita (2017).



Figura 9 - Figura do documento de apresentação do Projeto Leitura e Escrita (2017)<sup>20</sup>



O material disponibilizado em PDF<sup>21</sup> é destinado a formação de professores de pré-escola e coordenadores pedagógicos. Os cadernos da formação são intitulados como: Ser docente na Educação Infantil: Entre o ensinar e o aprender; Ser criança na Educação Infantil: Infância e linguagem; Linguagem oral e Linguagem escrita na Educação infantil: práticas e interações; Bebês como leitores e autores; As crianças como leitoras e autoras; Currículo: Currículo e linguagem na Educação Infantil; Livros infantis: Acervos, espaços e mediações; Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.

Quando apresentado no Rio de Janeiro dentro de uma das edições do Fórum de Educação Infantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017) que teve a presença de professores e estudantes de Pedagogia, bem como coordenadores pedagógicos de Municípios do Rio de Janeiro, o curso mencionado pretendia perpassar outras universidades apresentando a proposta e viabilizando a compra do material pedagógico para as Secretarias Municipais. Então, em 2017, o Ministério de Educação desloca este projeto colocando-o como parte integrante do PNAIC, o que desconfigurava a lógica de extensão apresentada no Fórum e passando a depreender de um sentido de Pacto pela Alfabetização com a Educação Infantil também quando este passa a abranger crianças de 0 a 6 anos. Desta forma, a Educação Infantil também pactua com a idade certa para a alfabetização? De que maneira?

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.projetoleturaescrita.com.br/wpcontent/uploads/2017/08/APRESENTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em 27/07/2019.

<sup>21</sup> Disponível em: <http://www.projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em 27/07/2019.



Ainda que o PNAIC- EI afirme seu caráter diferenciado da estrutura destinada ao Ensino Fundamental e de fato assuma uma postura que se propõe a observar a criança em suas especificidades, o fato de se ter um documento específico que “pactua” com a alfabetização não pode ser encarado de maneira reduzida. Isto é, a preocupação com a inserção das crianças menores no processo de alfabetização e a necessidade de se pensar políticas neste viés é inerente da Educação Básica, contudo, os sentidos que vão sendo produzidos mediante a estas articulações, possibilitam uma leitura de antecipação da alfabetização quando interpretados de maneira mais ampla.

Reduzir o ciclo de alfabetização na BNCC para dois anos e inserir crianças de 0 a 6 na noção de pacto não é lido por mim como produções isoladas. A articulação entre BNCC e PNAIC é evidenciada não apenas para autores que se opõem a uma noção de currículo único aos quais dialogo, mas também pelos próprios sujeitos que compõem estas políticas.

Para endossar esse questionamento, trago a fala da representante do MEC Aricélia Ribeiro do Nascimento, numa palestra no III Seminário Estadual do PNAIC – UFRJ, cujo tema era a relação do PNAIC e a Base Nacional Comum Curricular. A palestrante afirmou a esse respeito: “O PNAIC entre o ciclo de alfabetização e a Base Nacional – eu diria que não tem o entre, não vejo o entre. A Base contém o PNAIC”. Ao fazer essa afirmação, fica claro como a intenção de centralização curricular constitui o PNAIC e que este está articulado a outras políticas concomitantes e constituintes a ele (AXER,2018, p.98).

Se compreendo estes sentidos como imbricados e em constante negociação, destaco que a legitimação da Educação Infantil como etapa da escolarização infere também mudanças nas configurações da política. Neste caso, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), torna obrigatória a educação básica e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Dessa forma, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 - que observo imbricada nessa rede de articulações - institui a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos na Educação Infantil.

Como já discutido anteriormente, a legitimação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica é um movimento que coloca a primeira infância em evidência e traz consigo aspectos referentes a formas diferenciadas de trabalho com as crianças; contudo, a defesa de um olhar para processos educativos nessa fase não se coloca da mesma maneira a pensar processos escolarizantes.

O fato de se instituir uma obrigatoriedade para a matrícula das crianças se constitui outro paradoxo: por um lado, reconhece o direito da criança a EI e a própria EI como etapa da Educação Básica, contudo, em minha leitura, também caminha de modo a se parrear com a demanda pela alfabetização, fazendo com que sentidos do “ler e escrever” como aquisição de

um código sejam consolidados cada vez mais cedo. Carga horária, formação docente, quantidade de creches e escolas necessárias para atender as crianças menores são questões que perpassam esta obrigatoriedade e que são minimizadas quando se enfatiza a necessidade de trabalho com a leitura e com a escrita. A questão da qualidade nesse trabalho com a Educação Infantil, que estaria ligada às possibilidades de experiências múltiplas e impassíveis de serem previstas, acaba sendo esvaziada de uma noção de alteridade quando a infância é posta como um dispositivo de poder (CAMÕES, 2019).

Sobre a lei 12.796/2013 é importante destacar que a garantia de acesso das crianças menores quando há a obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos é um avanço no que diz respeito à legitimação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica. Contudo, essas articulações por sua vez, também reforçam a construção de um discurso para a infância que perpassa o sentido de controle do processo educacional para atingir um determinado fim, a alfabetização.

As articulações da Base Nacional Comum Curricular com um Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e uma lei de obrigatoriedade de matrícula para crianças de 4 anos não são mensuráveis, mas podem ser lidas no movimento de dados construídos no decorrer da pesquisa e da própria produção curricular, visto que, assim, é possível se estabelecer uma relação entre uma data para a entrada na escola e uma data limite para ser alfabetizado.

A maneira como os acordos que são feitos para atender essas diferentes demandas nunca é dada de maneira simples e homogênea. De acordo com Lopes (2015, p. 448), ainda que se tomem decisões, estas não são absolutas, mas sim consensos conflituosos. “A política é construída por articulações de demandas. Há equivalências entre demandas frente a um exterior representado como ameaça ao entendimento dessas mesmas demandas”. A decisão política depende de um ato de construção que seja capaz de subverter a própria estrutura. Este ato de tomada de decisões é sempre contingente, dependente de condições de formulação da decisão, reprimindo outras tantas possibilidades de objetivação.

Afirmar que existe um contexto discursivo que sustenta a argumentação da BNCC e as demais políticas citadas, permite que se interprete o documento em suas múltiplas articulações, entretanto faz-se necessário mencionar que isto não significa que estas políticas são “mais do mesmo”. As negociações feitas aqui e expressas na imagem abaixo, explicitam o comprometimento com outras maneiras de compreensão das significações, para além do que se encontra estabilizado, entendendo que estas auxiliam na produção do jogo político. Isso permite considerar outras produções, demandas e amplia a necessária luta pela construção do que se tem compreendido como currículo para a Educação Infantil.

Figura 10 - Articulações político-curriculares



Assim, aproximo-me da ideia de fronteira não como embate, mas sim pensando que as diferenças permeiam um espaço de negociação que envolve relações de poder e que produz sentidos. Estas conexões são constantemente borradas e imbricadas entre si. Desse modo, a obrigatoriedade, o PNAIC e a BNCC fortalecem um discurso para a Educação Infantil que mais aproxima do que afasta de uma noção de alfabetização precoce como “antídoto” para o fracasso escolar. É importante destacar a não necessidade de se optar por uma coisa ou por outra no que tange a ideia de trabalhar com a leitura e com a escrita na Educação Infantil, mas compreender a possibilidade de considerar estes espaços fronteiriços de produção curricular é adentrar num trabalho que se permita conviver em meio a essas traduções que não estão postas, que não são fixas e que dividem múltiplos espaços simultaneamente.

Sustentar um discurso de que a BNCC defende uma concepção e aqui se defende outra, é recair em polarizações, o que não caberia num diálogo com os referenciais teóricos com os quais esse trabalho dialoga. Uma vez que também considero a importância da linguagem escrita na Educação Infantil e a necessidade desta etapa como constituinte da Educação Básica, uma maneira de tensionar estas questões é pensar como isso se afasta de uma perspectiva democrática quando problematizamos estas tessituras.

### 3.2 “Arrumando as gavetas”? Possibilidades de significação e a infância em caixinhas...

[...] Quando você acorda de manhã, as traquinagens e má-criações com as quais foi dormir foram dobradas até ficarem bem pequenas e guardadas no fim da pilha da sua mente; na parte de cima, bem arejados, estão espalhados seus pensamentos mais bonitos, prontinhos pra você usar

*Barrie, J. M., 2012 p. 36*

Organização curricular, centralidade da linguagem escrita, articulação entre as políticas em prol da sustentação de um discurso para a leitura e a escrita na Educação Infantil são fatores que perpassam uma ideia de conhecimento a ser apreendido e utilizado pelas crianças que no caso, teriam participação neste processo quando “damos voz” a este sujeito e quando respeitamos as especificidades que circundam uma “cultura da infância”. Entretanto, trabalhar em uma perspectiva da diferença e da infância a partir de uma lógica de alteridade, significa compreender que este sujeito é um Outro legítimo e produtor de suas próprias significações. Desse modo: “Pensar uma educação na perspectiva da diferença implica fugir de uma ordem binária, na proposição de uma nova discursividade que não assuma uma infância pronta, opondo-se a ideia de “natureza infantil” (CAMÕES, 2019, p.47).

Na história de Peter Pan é mencionado o momento em que a mãe dos irmãos Darling organiza os pensamentos de seus filhos em gavetas para que estes possam ser usados no dia seguinte à noite de sono. Na pilha de suas mentes, são descartados os que não acrescentam e selecionados os pensamentos que seriam importantes e úteis para serem usados. O que me toca neste trecho e me ajuda a problematizar tanto uma ideia de infância subalternizada (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015), quanto a ideia de centralização curricular e da concepção de linguagem escrita problematizada, é a concepção de infância como passível de ser controlada, bem como suas vivências e a própria aprendizagem. A possibilidade de “engavetar” os pensamentos, classificando-os em pertinentes ou não, me remete a tentativa de controle do adulto acerca das experiências e, por conseguinte, do que é considerado válido a partir de uma noção utilitarista do conhecimento.

Tomar a infância como uma relação que envolve disputas de poder não é anulada nesse sentido, mas sim, destaca-se aqui o fato de conceber essa vertente mobiliza a problematização do modo como os discursos para e da infância são produzidos em prol de um ideal de educação para as crianças menores. Isto é, um discurso que se propõe a construir um olhar para as crianças, acaba por embasar uma noção ocular de que este ser pode ser compreendido com um objeto estático de estudo e que tem uma cultura própria e menor. Assim, políticas curriculares para esta etapa poderiam organizar de maneira sistematizada o que deve e pode ser aprendido ou não por eles, ou seja, é possível engavetar. Pensar a partir de uma perspectiva de currículo que o compreende como enunciação cultural, desestabiliza esse discurso quando não compreende a cultura como algo delimitado, fixo, posto que, os próprios sujeitos que a compõem estão em constante processo de subjetivação, borramento de fronteiras e de deslocamento (BHABHA, 2013). Além disso, não há cultura menor/maior/real, o que há são fluxos culturais constantes e que trazem as marcas do diálogo com a diferença.

Dialogar com a noção de infância como possibilidade de significação da e pelas próprias crianças e não como um período temporal e estanque não pressupõe desconsiderar determinados aspectos inerentes a esta fase. A brincadeira, o lúdico e as potencialidades de imaginação são fatores que compõem esta noção, contudo, não podem ser compreendidos em um sentido único, visto que qualquer forma de essencialismo esvazia a ideia de sujeito que se constitui em processos de identificação. Não propondo uma polarização entre *o* adulto e *a* criança, mas entendendo que estas relações se constituem mutuamente, a necessidade de pensar a alteridade nestes movimentos se evidencia quando um indivíduo só é legitimado a partir do momento em que o outro o considera como tal. Corazza (2017) elucida esta questão tecendo narrativas que problematizam a invenção de uma infância:

Este tal Indivíduo era um cara muito exibido, metido à besta, chato e irritante – “um mala sem alça”, como se diz hoje, e ainda “de papelão, na chuva, no meio da rua”, - que começou a prestar atenção nas novas gentes: não uma atenção desleixada qualquer, mas uma atenção sem limites, que ambicionava dar-lhes uma “vida própria” (ele que criou esta expressão, como sentido que queria), para fazê-las – como ele dizia – “existir” em separado das gentes grandes, em um mundo específico e autônomo, só delas! (CORAZZA, 2017, p. 163).

Esse Indivíduo com I maiúsculo citado pela autora carrega uma marca que compõe um sentido de infância que passa a ser instituída em um dado momento e assim, ser delimitada e prevista.

Retomo o diálogo com Peter Pan observando a chamada “Terra do Nunca”. Conhecida como lugar onde as crianças não crescem, embebida de fantasias e possibilidades, a Terra do Nunca é lida muitas vezes como um local específico onde se encontraria todo o imaginário infantil. Entretanto, a partir de uma noção de que a infância, bem como o currículo, são produções discursivas, esta ideia também é posta em xeque quando consideramos as infinitas possibilidades de significação que a permeiam.

[...], mas olhe o que acontece quando eles tentam fazer um mapa da mente de uma criança, que, além de ser confusa, dá voltas sem parar. [...] Seria o mapa uma velha bem baixinha com um nariz de gavião. Seria um mapa fácil se só tivesse isso; mas também tem o primeiro dia de aula, as rezas, os pais, o laguinho, as lições de costura, os assassinatos, os enforcamentos, os verbos transitivos diretos, o dia que tem sobremesa de chocolate, os primeiros suspensórios, o diga trinta e três, uma moeda se você arrancar seu dente sozinho, e por aí vai; [...] é tudo muito confuso, principalmente porque nada para quieto (BARRIE, 2012, p.37).

A tentativa de seleção de conhecimentos específicos e de fixação de conteúdos sempre será falha dentro de uma lógica onde a criança é sujeito da enunciação, ou seja, que também significa se colocando em constante movimento. Conceber um “mapa da mente” infere um sentido de fixação do que é esperado e do que se deve ou não pensar, bem como da forma a qual estes

pensamentos são mapeados para serem colocados em gavetas. Essa tentativa de controle da infância pautada numa ideia de sujeito único, de tentar determinar a priori o que é e pode ser vivido como experiência é subvertida nessa própria possibilidade de produção das crianças. Na casa onde os meninos perdidos – da história de Peter – moram, há uma árvore chamada “árvore do nunca”. Essa árvore é serrada todos os dias:

Na hora do chá, ela já cresceu o suficiente para servir de mesa e, depois do chá, é cortada de novo para abrir espaço às brincadeiras. Em torno da árvore crescem cogumelos usados como bancos. Quando os Meninos Perdidos querem pescar, simplesmente cavam buracos no chão (MANGUEL; GUADALUPI, 2003, p. 308)

Essa possibilidade de transitar, inferir sentidos a sua própria maneira às coisas, aos espaços e relações, desestabiliza o sentido único para a infância e potencializa o argumento que contraria a visão dessa etapa como passível de ações que podem ser previstas e subsidiadas por conhecimentos considerados válidos. A imprevisibilidade e impossibilidade de controle da significação das crianças sobre tudo o que permeia suas experiências se evidencia quando a lógica de um significado específico para as coisas é constantemente rompida, como uma árvore passa a ser banco e ainda assim cresce novamente com possibilidades de ser tantas outras coisas, quando a ação de pescar não se restringe a um lugar específico e quando todos esses são sentidos se deslocam e produzem outros novos, o que acontece constantemente.

Desta maneira, interpreto a BNCC para a Educação Infantil como esta tentativa de engavetamento, uma tentativa de agrupar experiências e conhecimentos em caixinhas, partindo de uma noção de estruturação que, por sua vez, desconsideram a imprevisibilidade desta constante produção de sentidos.

Uma pista sobre esta ideia de “filtro” que se articula com uma noção de centralidade de determinados conhecimentos, também tem a ver com a questão da divulgação daquilo que é posto como meio de acesso do documento para os professores.

## Educação é a base

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.



Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

No site da Base Nacional Comum Curricular há três diferentes possibilidades de visualização do documento e de seus objetivos específicos, sendo estes: BNCC para navegação, BNCC em PDF e BNCC em planilhas. No que tange a Educação Infantil, dividida em campos de experiências, objetivos de aprendizagem e transição, como já mencionado anteriormente, pequenos trechos sobre o que é a EI na BNCC e o que é a EI no contexto da educação básica tentam sintetizar o que está presente na versão do documento em PDF. Ainda que ressaltar estas diferenciações de formas de visualização não seja o foco do trabalho, menciono este aspecto como algo que também chama a atenção para a questão do conhecimento discutido aqui, visto que, mediante a tentativa de compilação destas informações, que por sua vez já são posta de forma reducionista em minha leitura, emergem sentidos de mais valia para determinados objetivos em detrimento de outros.

A BNCC em planilhas traz consigo uma marca de possibilidade de “filtro” para as informações que se quer acessar. Há a opção de escolher a faixa etária que se quer ler e o campo de experiência especificamente, contudo, o arquivo se intitula como “material suplementar para o redator de currículo” onde também tem a nomeação de “não faz parte da BNCC”. Compreendo a tentativa de evidenciação do que *não é*, como movimento que me permite ler esta marca como algo que é reafirmado através de sua negação. Assim, o que é posto como “não faz parte da BNCC” é colocado ali por quê? “Ele me diz isto, mas o que é que ele quer?” (CONRAD, 1925, *apud* BHABHA, 2013, p.205).

Uma necessidade de sustentar um discurso que visa cercear as possibilidades de significação do que é conhecimento para a infância e que diante das articulações com outras políticas o

traduzem a partir da centralidade da linguagem escrita é reiterada nesses rearranjos que compõem a política. Entretanto, em diálogo com Bhabha (2013), considero que a tentativa de repetição para marcar um dado sentido é performática quando surge como marco que o faz de maneira diferente a cada vez que se repete.

[...], mas nem sequer os pássaros, mesmo se levassem mapas e os consultassem nas esquinas onde ventava mais, teriam conseguido encontrar o lugar com estas instruções (BARRIE, 2012, p. 71).

Chegar à Terra do Nunca então, ainda que se tivessem orientações específicas, seria impossível. Da mesma maneira, considero a tentativa de ter um currículo único para a Educação Infantil, um currículo que tenta consolidar um trabalho com a leitura e com a escrita como conhecimento essencializado, que se coloca em articulação com outras políticas para sustentar um ideal de alfabetização, será sempre fadada ao fracasso (LOPES; MACEDO, 2011). À medida que estes discursos são evidenciados seja no PNAIC, seja a partir da leitura da obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos como possibilidade de aceleração do processo de alfabetização, seja da centralidade da linguagem escrita posta na BNCC, estratégias discursivas são produzidas a partir de uma noção de diferimento; ou seja, ainda que se tente perpetuar uma ideia de leitura e escrita cada vez mais cedo na EI, este discurso quando repetido se coloca de maneira diferente, em uma noção de iterabilidade.

Mesmo que articulados em prol de um ideal específico, cada vez que esses discursos são repetidos, eles não são mais do mesmo, mas sim algo que *nunca* é igual diante desta repetição, uma vez que quando repetido, se performatiza numa noção de iteração (DRUMMOND, 2019). Desse modo, romper com a concepção de original auxilia no entendimento de que estas articulações são constantemente significação e diferimento. Ainda que carreguem uma marca de algo que lhe é comum, não há discursos que não sejam hibridizados, visto que eles são constitutivos de constante negociação e interpelação. Cada vez que se tenta manter uma “tradição”- o que em diálogo com Bhabha chamo de pedagógico - acerca do que é inerente à alfabetização, a Educação Infantil e ao currículo, a repetição deste movimento que tenta preservar um sentido original já o faz de maneira diferente, de modo a performatizá-lo. Isto significa que, ao passo que quando tenta ser fidedigno a um determinado sentido, sentidos outros são produzidos que reverberam em novos discursos acerca daquela questão.

A visão de que a Educação Infantil é um período marcado pela brincadeira e pela interação; a noção de alfabetização como processo discursivo; a Educação Infantil como preparação para a alfabetização; a alfabetização como aquisição do código escrito, o currículo a partir de uma noção de experiência; a experiência como acontecimento, entre muitos outros discursos que



circundam estas temáticas, ainda que pareçam por vezes, binarismos no que, são constantemente imbricados e desse modo, evidenciam esta noção ambivalência que se dá na tensão entre o pedagógico e performático (BHABHA, 2013). Entretanto, se cada vez que postos de maneira a se repetir, o fazem a partir dos escapes que a significação permite, não há uma ideia de sentido totalmente novo, algo que se inaugura e não carrega marcas de discursos anteriores. O que há são constantes processos de negociação que se articulam dentro dessas políticas e que mediante aos arranjos que estas propõem, produzem estratégias de fixação para estancar estes binarismos.

[...] Peter gostava muito de novidade, e a brincadeira que o fascinava num instante de repente parava de interessá-lo. Por isso, sempre havia a possibilidade de que, da próxima vez que você caísse, ele fosse deixá-lo despencar até lá embaixo (BARRIE, 2012, p.72).

Entendo a imprevisibilidade que permeia a produção curricular e compreendo que essa se reafirma em sua constante possibilidade de ressignificação. Quando se considera a Educação Infantil, a infância e a alfabetização como impossíveis de serem reduzidas a um sentido original, determinado à priori, único; uma ideia de Base Nacional Comum Curricular é desestabilizada e não obstante, a noção de leitura e escrita como processo linear temporal e fixado aprioristicamente é subvertida a partir de uma lógica de discurso e constante produção de sentidos.

## **O RETORNO DA TERRA DO NUNCA: DIÁLOGOS E IMPOSSIBILIDADES NAS REFLEXÕES FINAIS**

Revisitar a construção do texto trazendo pontos que considero cruciais no trabalho e também, me render aos impasses mediante ao recorte de tempo e de amplitude dessa pesquisa, é uma tarefa complexa. Fios de algumas peças quando puxados, evidenciam algo que não estava tendo destaque, trazem à tona o fato de não estarem soltos e não poderem ser simplesmente tirados dali sem causar algum tipo de estranhamento ou de modificação naquela peça. Assim como na pesquisa, puxar determinadas questões não as separa de tantas outras, mas evidenciam as articulações e a necessidade de olhar para o que não se resolveu e que muitas vezes, não irá ser resolvido em momento algum. A escolha de trabalhar em diálogo com Peter Pan e por vezes com Leminski, mais do que trazer com minha trajetória com a literatura, me permitiu transitar por questões da infância com maior conforto, entretanto, não minimizou a complexidade de tal tessitura.

A volta para casa, o retorno da Terra do Nunca não é simplesmente o “voltar” a um lugar seguro, é compreender o processo da viagem como movimento que modifica os personagens, o narrador e que traz consigo a certeza de que aquele lugar já não será mais o mesmo. Num movimento de ir e vir, de “desler, tresler, contraler, enlear-se nos ritmos da matéria, no fora, ver o dentro e, no dentro, o fora” como diz Leminski, o exercício de fazer pesquisa e se debruçar nas questões escolhidas perpassa um caminho de constante desconstrução e de significação ao longo desta trajetória. Mais do que ler e escrever, é transitar por espaços de tensão e adentrar aos campos de disputa cada vez que uma ideia é posta no papel.

Saber que há a necessidade de um fechamento é ao mesmo tempo impossibilidade/possibilidade provisória, visto que ainda nessas páginas não há como ser fidedigno a um pensamento ou a uma tentativa de “retratar” o cenário da pesquisa de forma literal. Muitas são as impossibilidades: seja de previsão, de literalidade, de conclusões ou de tentativa de neutralidade. Contudo, não se tem a pretensão de fazê-lo pelo fato de já operar levando em consideração a constante falha e os escapes que ocorreriam e que ocorrem ainda aqui. Entretanto, trazer à tona alguns pontos importantes deste trabalho resgatando e destacando as escolhas e não-escolhas tecidas, se faz importante.

Dialogar com a Educação Infantil e com o que se refere a esta etapa, além de uma escolha pessoal pela proximidade com a trajetória de trabalho, me permitiu estabelecer relações com outras pesquisas que foram construídas por colegas ao longo deste processo de construção da dissertação e que me ajudaram a alimentar questões que já vinham sendo observadas nesse

movimento. Escolher trabalhar com uma política vigente – no momento de finalização do estudo, mas em processo de produção no ingresso no curso de mestrado - traz consigo a marca do movimento constante, das modificações que são postas a todo momento e de como o enredo que sustenta as articulações que a compõem se refaz.

A legitimação da Educação Infantil como etapa da Educação Básica e desse modo, quando essa veio a ser parte integrante das políticas curriculares a partir de modificações na legislação, a possibilidade de questionar o que é considerado válido para as crianças pequenas, foi um caminho necessário de ser trilhado para a leitura do documento escolhido como foco da pesquisa. Algumas questões tecidas neste texto continuaram sem resposta, o que por muitas vezes me afligiu e que, por hora, entendo que a possibilidade de reflexão a partir delas se faz suficiente.

Escolher marcar o início da discussão a partir da instituição da Educação Infantil com o objetivo de discutir uma concepção de currículo para essa fase já me mostrou que os movimentos que compunham estas disputas se aproximavam e se repeliam desde os primeiros marcos legais. Em meio a estes movimentos, tendo em vista uma perspectiva de currículo como produção cíclica e contínua, onde os sentidos se colocam em disputa em uma arena política, compreendo que esses marcos são produzidos em articulações que tanto permeiam uma concepção de Educação Infantil, bem como os sentidos acerca do que é ter um currículo para esta fase.

Trabalhar com o Bhabha (2013) me ajudou a ler estas disputas para além de binarismos e considerar suas possibilidades de ambivalência nos sentidos. Desse modo, quando me disponho a fazer uma interpretação do texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil em sua versão homologada, já levo em consideração o fato de este ser um documento que carrega marcas destas disputas que já vinham sendo tecidas anteriormente e que, esse não é um “resultado” delas, mas sim movimento contínuo de significação das mesmas.

Dentre os sentidos que disputam a entrada da Educação Infantil na legislação e neste momento, sua presença na Base Nacional Comum Curricular, os que mais me mobilizaram a desenvolver essa discussão foram: a visão da EI como etapa do brincar, do imaginário, da ludicidade e de características próprias e; a visão da Educação Infantil com os moldes do Ensino Fundamental, numa perspectiva escolarizante que viria a evidenciar sentidos de preparação para a próxima etapa. Seja por um ideal de qualidade, seja em nome de um “direito”, seja por um objetivo de equidade, o documento que deveria se adequar aos termos do Plano Nacional de Educação se coloca no jogo político que, em minha leitura, vai constituindo binarismos não só para a Educação Infantil, mas também para o que é compreendido como currículo nesta fase.

Por se basear nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o texto da BNCC se propõe a promover um trabalho pautado nas interações e brincadeiras, organizando tempo, espaço e materiais. Contudo, a ideia de se ter uma base, um modelo curricular a ser seguido já foi um ponto problemático onde pude dialogar com curriculistas que se opõem a essa ideia. A preocupação em dizer que era contra não apenas a essa base, mas a qualquer base por vezes perseguiu o texto e me preocupou no sentido de repetição. Ao mesmo tempo, trazer esta marca é fruto da construção constante de análise e de construção de referencial teórico que a linha de pesquisa que me insiro discute. O risco de incorrer em radicalismos quando defendo essa premissa é desconstruído quando a noção de “currículo sem fundamentos” traz para o debate que não se fala de uma ausência de currículo ou de diretrizes, mas sim defende-se uma concepção onde o currículo possa ser lido a partir de uma estrutura desestruturada, sem uma noção de origem ou determinação de conhecimentos *à priori*.

Entre preocupações, reflexões e defesas, a questão da necessidade de articular a Educação Infantil com as etapas posteriores da Educação Básica foi também mote de questionamento e tensão. Quando falo do movimento que problematiza a BNCC, não é me opondo à garantia de direitos à EI ou à legitimação das experiências vividas nesta etapa. Como docente que trabalha com a Educação Infantil, o exercício de me colocar como pesquisadora e tecer uma crítica ao documento é permeado por constante embate quando se leva em consideração a importância do reconhecimento desta como parte integrante do processo educacional que conta com forma de avaliação e de trabalho específicos. Todavia, o que me permite inferir sobre o tema a partir da contrariedade ao documento, é o fato de me opor a uma ideia de currículo a partir de conteúdos pragmáticos e estabelecidos *à priori* para a Educação Infantil e com uma noção de identidade única para a infância. Sendo assim, problematiza-se a noção de centralização curricular por compreender que essa esvazia o debate pedagógico e limita possibilidades de significação.

Quando trago para a discussão o diálogo com Macedo (2018) quando questiona: “Se “A base é a base” o currículo o que é? ”, me debruço a explicitar uma concepção de currículo a partir de uma disputa de sentidos, onde significações do que vem a ser conhecimento, expectativa, aprendizagem, formação, avaliação, dentre tantos outros termos que transitam neste movimento, se interpelam na arena política em uma luta pela hegemonização de um dado sentido para eles.

Levando em consideração a amplitude dessas questões, considero que a articulação dos agentes que também transitam por esta arena, ainda que por vezes com concepções diferentes sobre estes aspectos, se articulam no engendramento da política. Desse modo, os interesses em jogo acabam se imbricando na tentativa de unir “forças” para legitimar determinados espaços

para a Educação Infantil. Escolher elencar alguns desses agentes e até mesmo desses aspectos para a discussão, coloca “de fora” – ainda que este termo não seja possível nessa perspectiva – tantos outros que também precisam ser levados em consideração. Devido ao recorte da pesquisa, há questões que não puderam ser melhor aprofundadas, mas que também compõem esse cenário de disputas.

Uma delas é referente a possibilidade que é aberta diante de um documento marcado por uma centralização curricular, de se conceber uma avaliação nacional para a Educação Infantil. Quando se institui um documento balizador das práticas educativas em âmbito nacional, que esquematiza estruturas de aprendizagem e que seleciona conteúdos para as crianças de 0 a 6 anos, são evidenciados os riscos de instituírem uma avaliação que se baseie em uma ideia do que “é esperado” em cada fase. Essa é uma questão que merece ser discutida com maior afinco em outro momento e que exige maior aprofundamento nesse sentido.

A indagação “é estabelecer uma concepção de ideal para ‘todos’?” já é refutada quando concebo uma noção de sujeito como construído por processos de identificação e resalto a questão da diferença como algo inerente a ele e às culturas. Se opor a uma base significa compreender que é irrefutável o entendimento de que não há possibilidades de homogeneização, justamente porque não há possibilidade de um “todo”. Esta concepção acabaria por sobrepujar a ideia de constante disputas e de contexto discursivo ao qual esses estão inseridos. Quando há uma defesa pela universalidade de um conhecimento comum, não só as especificidades são deixadas de lado, mas há, muitas das vezes, um silenciamento das disputas que ocorrem em um mesmo campo específico.

Desse modo, dialogar com a perspectiva de currículo como acontecimento que se faz na experiência, subverte a própria lógica da BNCC, bem como a maneira como ela se estrutura, sobretudo, na defesa de uma Educação Infantil a partir de campos de experiências e objetivos específicos. A aproximação com os estudos de Camões (2019) me possibilitou ampliar as leituras sobre experiência no seu diálogo com Derrida. Assim, quando leio a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil em sua defesa por oportunidades de construção do conhecimento como fruto da experiência das crianças, entendo que a noção de experiência que perpassa o documento se difere das quais nos ancoramos em nossos estudos. A experiência que pode ser mensurada, prevista e definida à priori, como me permito ler no documento a partir dos campos de experiências propostos, se afasta da noção de experiência como acontecimento, como movimento que se coloca na impossibilidade de previsão e de linearidade e de estruturação a qual nos coadunamos.

Objetivos de aprendizagem e campos de experiência me mobilizaram a ler a BNCC como documento que tenta fixar conhecimentos específicos para a Educação Infantil. Desse modo a problematização acerca do que é considerado válido como conhecimento nesta etapa é colocada em xeque e me fez adentrar no campo da alfabetização não apenas pelo fato de essas serem discussões atuais, mas também diante da minha prática em turmas de pré-escola que evidenciavam a necessidade de refletir sobre este aspecto. A preocupação dos pais com a transição para o Ensino Fundamental, a ansiedade das crianças para ler e escrever ainda na Educação Infantil, debates sobre a temática em diferentes instâncias de formação de professores, só acentuaram o meu interesse pela questão já embebida da defesa de uma não-antecipação da alfabetização.

Ao me debruçar na leitura do documento e interpretar o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” como referente à língua escrita, o tema central do trabalho se evidencia e me instiga em suas múltiplas possibilidades de articulação com outras políticas em voga. A defesa pela leitura e pela escrita como movimento de fruição e de produção de sentidos me afasta da noção de ler e escrever como restrita a aquisição de um código. A tensão que foi se costurando em minha leitura se pautou justamente pelo fato de em nenhum momento tanto o documento, tanto os outros movimentos que elenquei para discutir essa questão – PNAIC e lei 12.796 – mencionarem que a leitura e a escrita seriam apenas essa aquisição do código. Meu trabalho foi compreender o quanto essas articulações me permitiam ler toda essa rede de significados como um possível esvaziamento e redução do sentido de alfabetização ao seu modo mais restrito.

A centralidade da linguagem e a tentativa de fixação de sentidos para ela, bem como modos de operacionalizar fases específicas para a aquisição da mesma, foram algumas pistas que me levaram a observar a ideia de leitura e a escrita como um conteúdo a ser apreendido considerado mais válido, como maneira de preparação da Educação Infantil e como possível forma de evitar o fracasso escolar. Nessa discussão, a aproximação com Drummond (2014; 2019) e com o crocodilo Tic-Tac, me auxiliou a refletir acerca da questão da transição para o Ensino Fundamental e desse modo, tentei focalizar no quanto o processo de alfabetização é evidenciado ao pensar esse movimento. A pré-escola como preparação, o quadro de sínteses referente a transição para o Ensino Fundamental presente na BNCC, também são aspectos que gostaria de ter melhor aprofundado nesse trabalho, mas que me exigiriam perpassar outros caminhos pelos quais optei não por adentrar.

Defender a não antecipação da alfabetização mas ressaltar que ainda assim, não abre-se mão do contato com a leitura e com a escrita na Educação Infantil é transitar constantemente por um caminho de tensões e de disputas de significados justamente do que se entende por

alfabetização. Assim, não descarto a importância que a linguagem escrita tem no processo de escolarização, mas problematizo o lugar que esta passa a ter quando é passível de ser tida como um conhecimento específico e de maior destaque na Educação Infantil.

Traduzida em sua constante “falta”, a alfabetização surge como ponto de aproximação com Axer (2018) e Frangella (2015; 2018) quando observo o PNAIC enquanto constituinte destes discursos que embasam a leitura e a escrita como pilar da BNCC para a Educação Infantil. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no decorrer da pesquisa sofreu modificações e teve seu trabalho esvaziado nos últimos anos. A Política Nacional para a Alfabetização (2019) passou a ganhar destaque no cenário educacional e a evidenciar questões que trazem a Educação Infantil novamente a cena. Estes são movimentos que, como mencionei no início desta reflexão, vão se constituindo no decorrer da política e que, particularmente, me interessam discutir em trabalhos futuros.

A articulação com a lei da obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 anos, Lei 12.796/2013, me permitiu problematizar o modo como esta instituição pode subverter uma lógica de infância como produção de sentidos e reduzir o trabalho com essa etapa a uma finalidade específica com foco na alfabetização. Desse modo, tendo a BNCC como documento balizador das práticas em âmbito nacional, a possibilidade de compreender o currículo em uma perspectiva instrumental e que tenta fixar sentidos para a linguagem escrita é evidenciada e fortalecida a partir dos discursos que são articulados e produzidos em consonância com o PNAIC e com outras políticas não mencionadas nesse trabalho. Refuto uma ideia de base, de antecipação da alfabetização, de um currículo único para a Educação Infantil e reitero a necessidade de pensar a linguagem escrita como produção de sentidos e fruição, bem como o currículo e a infância enquanto possibilidade de trânsito e de constante significação.

Assim, a partir das reflexões realizadas, afastamentos, aproximações, finalizo essa produção já com tantas outras questões que surgiram ao longo desse tempo e que talvez não tenham respostas nem agora, nem futuramente, mas que me permitem outras escolhas por esse e por outros caminhos. Entendo que o recorte de tempo e da pesquisa, me possibilitaram adentrar em uma trajetória de ida e vinda da Terra do Nunca, dos textos escolhidos, das poesias de Leminski, das relações estabelecidas com e fora da pesquisa. Entendo que o texto, se faz em sua multiplicidade de sentidos, em suas impossibilidades, de maneira imprevisível e não linear. Entendo que a própria conclusão não fecha, mas sim abre novas possibilidades. Entendo a pesquisa como a história que faz sentido, ainda que para mim, ainda que neste momento.

[...] a história faz sentido  
Isso li num livro antigo  
Que de tão ambíguo  
Faz tempo se foi na mão dalgum amigo

Logo chegamos à conclusão  
Tudo não passou de um somenos  
E voltaremos  
À costumeira confusão

*Leminski*



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil?. *Debates em Educação*, v. 8, p. 46-65, 2016.
- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J. Cartografias em Educação Infantil: o espaço da diáspora. In: FARIA, A.G, *et al.* (org.). *Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras*. Campinas: Leitura Crítica – ALB, 2015.
- AFONSO, N.C.; CAMÕES, M. C. L. S.; DIAS, J. J.. “A velha novidade”: Reflexões acerca de uma base nacional comum para Educação Infantil. IX Seminário Internacional Redes Educativas e Tecnologias. Rio de Janeiro, 2017.
- AQUINO, L. M. C; MENEZES, F. M. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. *Debates em Educação*, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/f7609a\\_48c14647478d4109ab23fbf7889d94d2.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/f7609a_48c14647478d4109ab23fbf7889d94d2.pdf). Acesso em 25/07/2019.
- AXER, Bonnie. *Todos precisam saber ler e escrever: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na idade certa*. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2018.
- BAKTHIN, M.. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKTHIN, M.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- BAPTISTA, M. C.. *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.
- BARBOSA, M. C. S.; CAMPOS, R. BNC e Educação Infantil: Quais as possibilidades? *Revista Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 353-366, jul./dez.. Brasília, 2015.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIAS, Ana Lúcia Goulart e (org.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.
- BARRIE, J. M. *Peter Pan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BHABHA, H. *O local de cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013.

BRASIL. *Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 17/07/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 27/07/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – Manual*. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria no 867, 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. 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 05 jul. 2012.

BRASIL. *Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.1.

CAMÕES, Maria Clara L. S. *O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?* 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019 (no prelo).

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 1997.

COELHO, RITA. *Entrevista cedida a Telma Vitória*. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). In: Debates em Educação. DOI: 10.28998/2175-6600.2016v8n16p01. 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/download/2810/2145>. Acesso em 20/07/2019.

CONRAD, J. *Notes on Life and Letters*. London: 1925.

CORAZZA, S. M. Pensamento da diferença em educação: era uma vez... Quer que eu conte outra vez? As gentes pequenas e os indivíduos. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET,

- Gabriela. (org.). *Infância & pós-estruturalismo*. 1ed. São Paulo: Porto de Ideias 2017. , v. 1, p. 157-183.
- CORSO, D. L.; CORSO, M. *A psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia*. Porto Alegre: Penso, 2006.
- COUTINHO, A. S.; MORO, C. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. *Revista Zero-a-seis*, v. 19, n. 36, p. 349-360. Jul./dez., 2017.
- DIAS, J. J. *Alfabetização como paradigma e paradoxo: refletindo acerca dos sentidos de leitura e escrita no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal - Rio Grande do Norte. III Congresso Nacional de Educação, 2016.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- DRUMMOND, Rosalva. *Olhando a Educação Infantil... Indo para o Ensino Fundamental... A fronteira como espaço de possibilidades*. In: IV CEDUCE - IV Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão, 2015, Rio de Janeiro. Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação, 2015.
- DRUMMOND, Rosalva. 220f. *Do Direito à Educação aos Direitos de Aprendizagem: a escola sob judge*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019 (no prelo).
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FRANGELLA, R. C. P.; MOTTA, F. M. N. *Descolonizando a pesquisa com a criança? Uma leitura pós-colonial de pesquisa*. *Revista FAEEBA*, v. 22, p. 187-197, 2013.
- FRANGELLA, R.C.P. *Múltiplos contextos de produção curricular em suas conexões, conflitos e ações: em foco as instâncias de mediação da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Projeto de Pesquisa. 2012.
- FRANGELLA, R. C. P. *Políticas curriculares e alfabetização: o que fazer com essa criança?*. In: 19o. Congresso de Leitura do Brasil, 2014, Campinas. *Leitura Sem Margem*. Campinas: ALB, 2014.
- FRANGELLA, R.C.P. *Políticas de Currículo e Alfabetização: Negociações para além de um Pacto*. Projeto de Pesquisa. 2015.
- FRANGELLA, R. C. P. *Políticas de Currículo e Infância: entre paradoxos e antíteses, renegociando o(s) pacto(s)*. Projeto de Pesquisa. 2018.
- FRANGELLA, R.C.P. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para formação, alfabetização e currículo. *Práxis Educativa*, v. 11, p. 107-128, 2015.

GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A.. *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, Sonia; ABROMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: Exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. 103-107, fev. 1985.

KRAMER, Sonia. SOUZA, Solange Jobim. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: \_\_\_\_\_. *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 2003.

LACLAU, Ernesto. (2011). *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e marcaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez., 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas (UnB)*, v. 21, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MATHEUS, D. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*, v. 39, p. 337/2-357, 2014.

MACEDO, E. A Base é a Base. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista (UFMG)*, v. 32, p. 45-68, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum (PUCSP)*, v. 12, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo, cultura e diferença: o caso da MultiEducação com ênfase nas ciências*. Projeto de Pesquisa, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, p. 716-737, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 17, p. 539-554, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 24, p. 1-19, 2016.

MANGUEL, Alberto; GUADALUPPI, Gianni. *Dicionário de lugares imaginários*. Ilustrações de Graham Greenfield e Eric Beddows; mapas e plantas de James Cook; tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

OLIVEIRA, G. Cristiane. “*Que rei sou eu?*” *Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro, 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2017.

PASUCH, Jaqueline. *Entrevista para reportagem: Mudanças na Base Nacional Comum retomam debate sobre o lugar da escrita da creche e na pré-escola*. 2017. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/mudancas-na-base-nacional-comum-retomam-debate-sobre-o-lugar-da-escrita-na-creche-e-na-pre-escola/>. Acesso em 28/07/2018.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes, 1971.

PROJETO LEITURA E ESCRITA. *Posicionamento do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil em relação à terceira versão da BNCC*. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/projeto-leitura-e-escrita-na-educacao-infantil-critica-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em 07/08/2019.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2007.

SMOLKA, A. L. B.. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIEIRA, Livia M. F. Obrigatoriedade escolar na Educação Infantil. *Revista Retratos da Escola*, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. Brasília, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.