

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

CURSO ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA: UMA AMEAÇA À IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Estela Souza de Castro, Gabriela Medeiros Nogueira, Carmen Regina Gonçalves Ferreira

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7028>

Submetido em: 2023-09-19

Postado em: 2023-10-09 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

CURSO ALFABETIZAÇÃO BASEADA NA CIÊNCIA: UMA AMEAÇA À IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

ESTELA SOUZA DE CASTRO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6795-0324>
<estelasouzacastros@gmail.com>

GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6985-064X>
<gabynogueira@me.com>

CARMEN REGINA GONÇALVES FERREIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9251-7274>
<carmenreginaferreira@yahoo.com.br>

¹ Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Rio Grande, RS, Brasil.

RESUMO: A implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) gerou uma série de programas e ações que colocaram em xeque o conhecimento científico brasileiro desenvolvido nas últimas quatro décadas nos campos da Educação Infantil e da alfabetização. Partindo dessa problemática, foi realizada uma pesquisa qualitativa e documental, na qual por meio da análise de conteúdo problematizamos a forma como as aulas modelo apresentadas nos módulos do ABC na Prática: Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras, do Curso Alfabetização Baseada na Ciência (Curso ABC), se aproximam ou se distanciam do que tem sido estudado sobre a identidade da Educação Infantil na contemporaneidade, além do que tem sido defendido pelos documentos curriculares vigentes. Através deste estudo foi possível concluir que o referido curso demonstra desconhecimento ou completa desconsideração pelas propostas curriculares vigentes para Educação Infantil no Brasil que servem como base para a constituição da etapa educativa em questão.

Palavras-chave: Curso Alfabetização Baseada na Ciência, identidade da Educação Infantil, interações e brincadeira, consciência fonêmica, consciência fonológica.

SCIENCE-BASED LITERACY COURSE: A THREAT TO THE IDENTITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION?

ABSTRACT: The implementation of the National Literacy Policy (PNA, 2019) generated a series of programs and actions that called into question the Brazilian scientific knowledge developed over the last four decades in the fields of Early Childhood Education and literacy. Starting from this problem, a qualitative and documentary research was conducted, in which, through content analysis, we problematized the way in which the model classes presented in the modules of the ABC in Practice: Pre-Reading Skills Promotion Program of the Science-Based Literacy Course (ABC Course), approach or distance themselves from what has been studied about Early Childhood Education identity in contemporary times, in addition to what is being recommended by current curriculum documents. Through this study, it was possible to conclude that the said course demonstrates lack of knowledge or complete disregard for the current curriculum proposals for Early Childhood Education in Brazil that serve as the basis for the constitution of the educative step in question.

Keywords: Science-Based Literacy Course, identity of Early Childhood Education, interactions and play, phonemic awareness, phonological awareness.

CURSO ALFABETIZAÇÃO BASADA EN LA CIENCIA: ¿UNA AMENAZA A LA IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL?

RESUMEN: La implementación de la Política Nacional de Alfabetización (PNA, 2019) generó una serie de programas y acciones que pusieron en jaque el conocimiento científico brasileño desarrollado durante las últimas cuatro décadas en los campos de la Educación Infantil y la alfabetización. A partir de este problema, se realizó una investigación cualitativa y documental, en la que a través del análisis de contenido problematizamos la forma en que las clases modelo presentadas en los módulos del ABC en la Práctica: Programa de Promoción de Habilidades Prelectoras del Curso Alfabetización Basada en la Ciencia (Curso ABC), se acercan o se distancian de lo estudiado sobre la identidad de la Educación Infantil en la contemporaneidad, además de lo defendido por los documentos curriculares vigentes. A través de este estudio, fue posible concluir que el referido curso demuestra desconocimiento o total indiferencia por las propuestas curriculares vigentes para la Educación Infantil en Brasil que sirven de base para la constitución de la etapa educativa en cuestión.

Palabras clave: Curso Alfabetización Basada en la Ciencia, identidad de la Educación Infantil, interacciones y juego, conciencia fonémica, conciencia fonológica.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva sociológica a identidade é definida como um conjunto de características distintivas pelas quais alguém ou um grupo pode ser reconhecido, “[...] que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles” (Giddens, 2004, p. 694). Partindo desse pressuposto, destacamos que pensar na identidade da Educação Infantil envolve levar em consideração “o caráter socialmente construído do conhecimento e a natureza situada e incorporada da construção da criança, do pedagogo e da pedagogia da primeira infância” (Dahlbeg; Moss; Pence, 2019, p. 189). No contexto brasileiro é possível perceber um constante processo de construção e mutação na identidade da referida etapa educativa, que decorre de fatores sociais, econômicos e políticos. Nesta perspectiva, entendemos a Educação Infantil enquanto uma invenção cultural que se modifica, sendo perpassada pelas políticas governamentais vigentes em diferentes momentos históricos. Assim, o que caracteriza a identidade da Educação Infantil no Brasil deriva de um amalgama de estratégias relacionadas a disputas de poder.

Em vista disso, este artigo tem como objetivo problematizar as aulas modelo apresentadas nos vídeos dos oito módulos do ABC na Prática: Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras, do Curso Alfabetização Baseada na Ciência (Curso ABC), no sentido de investigar o modo como se aproximam ou se distanciam do que tem sido estudado sobre a identidade da Educação Infantil na contemporaneidade, além do que tem sido defendido pelos documentos curriculares vigentes no Brasil – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009a) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUESTÃO

Assim como a concepção de infância sofre transformações históricas e sociais no decorrer dos tempos, o mesmo tem ocorrido com o entendimento do que é apropriado para a educação de crianças na primeira infância. Ao analisarmos o contexto histórico a partir do século XIX, percebemos que a influência de aspectos como as mudanças na estrutura familiar e a entrada da mulher no mercado de trabalho fez com que a educação de crianças pequenas, que anteriormente era exclusiva das famílias, passasse a ser compartilhada (Freitas, 2013). Com isso, a identidade das instituições que acolhiam estas crianças era voltada apenas para o cuidado, baseada em concepções higienistas.

Por volta da década de 1980 os debates e as discussões passaram a centralizar-se em torno dos direitos das crianças, do delineamento de políticas da Educação Infantil e da formação de professores, o que, segundo Kramer (2009), estava relacionado ao relevante papel da Constituição de 1988 em assegurar o direito social das crianças ao atendimento em creches e pré-escolas.

Dentre os vários movimentos voltados para as infâncias ocorridos a partir de então, outro marco importante ocorreu em 1996, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Assim, de acordo com o texto da Lei nº 12.796/13, que altera a LDB de 1996, em seu artigo 29, a Educação Infantil passa a ter como “finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2013, s/p).

Este período marca “a transição das instituições de Educação Infantil das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação” (Carvalho, 2015, p. 471), o que estimulou a construção de uma nova identidade para essa etapa educativa. Primeiro, no sentido de atender às orientações legais previstas na nova legislação e, segundo, na tentativa de superação do caráter assistencial e preparatório, atrelado a uma concepção de Educação Infantil pautada na dicotomia cuidar/educar.

Em meio a essa transformação no caráter da educação de crianças pequenas percebe-se a necessidade de fortalecer a Educação Infantil enquanto seu direito fundamental e espaço destinado a educar, dispensando o caráter assistencialista que predominou e ainda persiste em muitas instituições que se ocupam da primeira etapa da Educação Básica. De acordo com Carvalho (2015, p. 467), essa mudança, que evidencia o “reconhecimento teórico e legal da função social, política e pedagógica da Educação Infantil tornou-se um campo de disputas em que existem embates de discursos pela imposição de significados sobre qual é a concepção ‘adequada’ de currículo para essa etapa de ensino”.

Para o pesquisador, “o campo curricular opera como um potente meio de produção de discursos, criando verdades, interesses e conceitos, por meio dos quais torna suas orientações indelevelmente ‘naturais’ e ‘necessárias’ no contexto educacional” (Carvalho, 2015, p. 467). Acerca de tais discursos que permeiam o campo curricular da Educação Infantil, é possível perceber que imprimem uma identidade característica da referida etapa educativa.

Na atualidade, a Educação Infantil no Brasil tem como principais referenciais orientadores dois documentos de caráter mandatórios, as DCNEI (Brasil, 2009a) e a BNCC (Brasil, 2017). A intencionalidade desses documentos implica na promoção e a garantia da existência de um currículo que rompa com o assistencialismo e distancie-se da escolarização. Segundo Carvalho (2015), nas diretrizes são vedadas palavras como aula, aluno, ensino, escola e conteúdo, por serem entendidas como integrantes de uma concepção escolarizante da infância. Desta forma, compreendemos que as novas DCNEI, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (Brasil, 2009a), representam um avanço significativo ao

conceber o currículo efetivamente voltado para as particularidades das crianças pequenas. Porém, nem todos os pesquisadores do campo da Educação Infantil compreendem o processo dessa forma.

Entendemos que é importante e necessário considerar as diferentes concepções entre os pesquisadores do campo da educação de crianças na primeira infância, no sentido de que mobilizam formas de pensar e atuar. Além disso, diferentes posicionamentos, impulsionam a discussão de políticas públicas de modo a atender a duas demandas fundamentais: a da universalização das oportunidades e a da busca pela justiça social, que terá de contemplar a diversidade e oportunizar a igualdade, como preconizado nas normas legais.

Nesse sentido, Carvalho (2015) aborda a coexistência de diferentes perspectivas do entendimento do que seria apropriado para o currículo da Educação Infantil. Por um lado, apresenta a preocupação de pesquisadores que compõem a comunidade epistêmica da área, com a reprodução das práticas do Ensino Fundamental na Educação Infantil, justificando que

Essa preocupação deriva de dois fatores: a) a recente construção de uma Pedagogia da Infância como campo próprio de ação pedagógica; b) a constatação de que muitos profissionais, por não se sentirem habilitados para atuar com crianças na faixa etária de zero a cinco anos, mesmo sendo egressos de cursos de licenciatura em Pedagogia, ainda utilizam as práticas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental como um modelo a ser seguido em sala de aula (Carvalho, 2015, p. 467).

É possível perceber nas palavras do autor que um grupo de pesquisadores da área da Educação Infantil defende como identidade da etapa educativa uma concepção não escolarizante, entendendo a Pedagogia da Infância como campo próprio de ação pedagógica. Carvalho (2015, p. 467) também aborda a perspectiva de outro grupo de pesquisadores do campo da Educação Infantil que, por outro lado, influenciados pelas teorizações marxistas e pelos estudos de Vygotsky, “reivindicam que a primeira etapa da Educação Básica também seja entendida do ponto de vista do conhecimento escolar a ser ensinado às crianças”.

Embora coexistam diferentes perspectivas quanto ao que é apropriado ou não para ser desenvolvido ou adotado na Educação Infantil e que estas diferenças sejam levadas em consideração durante a formulação de políticas educacionais, é possível identificar que as DCNEI

[...] aproximam-se dos pressupostos da Pedagogia da Infância, dentre os quais se destacam: a) respeito à individualidade da criança; b) centralidade da criança no planejamento; c) ênfase nos interesses e necessidades da criança; d) criação de espaços em que as crianças possam produzir culturas infantis; e) assunção do processo de aprendizagem em detrimento ao ensino; f) renovação do repertório vocabular pedagógico; g) orientação dos docentes e suas consciências nos caminhos que conduzem ao progresso, à verdade, à emancipação e à salvação, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças (Carvalho, 2015, p. 469).

É possível entender a partir da citação que através das orientações curriculares são construídas as subjetividades docentes por meio de uma série de prescrições, “por meio de ‘imperativos pedagógicos’ fundamentados na Pedagogia da Infância que [...] confere visibilidade às crianças enquanto seres naturais, define o que pode ser dito (e quem pode dizê-lo) e, sobretudo, determina o que é permitido e o que deve ser excluído no discurso pedagógico docente” (Carvalho, 2015, p. 475), caracterizando o que constitui a identidade da Educação Infantil na atualidade.

No que tange à concepção de currículo da Educação Infantil, o documento das DCNEI o compreende como um “[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (Brasil, 2009a).

As DCNEI também indicam que as propostas pedagógicas dessa primeira etapa da Educação Básica devem considerar a criança como sujeito histórico e de direitos que, além de ser o centro do planejamento curricular, produz cultura e é produzido por ela por meio das interações, das relações e das práticas cotidianas que vivencia, desenvolvendo a sua identidade pessoal e coletiva. A criança é reconhecida como sujeito que brinca, deseja, aprende, fantasia, observa, questiona, imagina e produz sentido sobre a natureza e a sociedade. Quanto às propostas pedagógicas, além de considerarem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo, têm a intencionalidade de garantir às crianças o acesso ao conhecimento e à aprendizagem por meio de diferentes linguagens, de forma renovada, apropriada e articulada (Brasil, 2009a).

Entendemos que a identidade da Educação Infantil na contemporaneidade se caracteriza por ações que valorizam as peculiaridades das crianças pequenas, como o brincar e o interagir, garantindo a integração e a continuidade dos seus processos de aprendizagem, respeitando as suas singularidades e diferenças na interação com os conhecimentos. Nesse sentido, podemos afirmar que tanto uma identidade coletiva da etapa da Educação Infantil, como a identidade individual de cada instituição, emerge da ação das crianças envolvidas com práticas criativas, desafiadoras e promotoras de descobertas e de interações.

Quanto à atuação docente, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 destaca que compete ao professor que “observe as ações infantis, individuais e coletivas, acolha suas perguntas e suas respostas, busque compreender o significado de sua conduta” (Brasil, 2009b, p. 15). Assim como Nogueira, Delaune e Vahl (2022, p. 70), entendemos o professor da Educação Infantil “como mediador, cuja responsabilidade é estar atento às suas necessidades, seus desejos, o modo como vivencia sua infância no cotidiano e, a partir daí, planejar ações que as ajudem a se desenvolverem individual e coletivamente”. Diferentemente do que ocorria quando as instituições infantis tinham apenas o caráter de cuidado e qualquer pessoa podia desempenhar este papel, na atualidade, o professor da Educação Infantil deve atender a algumas especificidades.

Embora com o direcionamento normativo das Diretrizes de uma concepção de Educação Infantil em que as práticas do cotidiano estivessem pautadas nos saberes e nas experiências culturais e sociais das crianças, é possível perceber em muitas instituições de Educação Infantil, práticas cotidianas sistematizadas e exercitadas na lógica escolarizante, o que, segundo Campos e Silveira Barbosa (2016), conduziu à culminância da necessidade de uma base nacional comum, que foi definida como meta no atual Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) no intuito de

Estabelecer e implantar, mediante pactuação Inter federativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, s/p).

Assim como ocorrido com as DCNEI, a formulação e o lançamento do documento de referência da BNCC¹ foi pauta de inúmeras discussões e debates. Conforme Campos e Silveira Barbosa (2016, p. 361), as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil (BNCC-EI) “encontra-se em terreno de grande disputa, a partir da qual serão definidas mais do que as indicações teórico-metodológicas, pois essa disputa repercutirá, entre outros aspectos, no papel do Estado no provimento desse direito”. Tais embates coadunam com a constatação do currículo como campo de disputas.

A BNCC (Brasil, 2017) se caracteriza como documento orientador que objetiva auxiliar as equipes pedagógicas na construção dos currículos das escolas brasileiras. Quanto à etapa da Educação Infantil compreendemos que, embora com muitas críticas, a Base representa uma legislação importante de fortalecimento dos direitos das crianças, uma vez que se apoia nas indicações atribuídas pelas DCNEI (Brasil, 2009a).

O documento da BNCC-EI evidencia a compreensão da Educação Infantil como início do processo educacional, apresentando como principal objetivo acolher e ampliar as vivências, os conhecimentos e as habilidades das crianças que estão experienciando um novo ambiente. Nesse sentido, o documento considera o cuidar e o educar como ações indissociáveis do processo educativo. Ainda aponta que a instituição de Educação Infantil também tem a função de aprimorar esses conhecimentos advindos das crianças, de modo a diversificar e a consolidar novas aprendizagens, atuando complementarmente à educação exercida pela família, principalmente quando se refere à educação de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses (Brasil, 2017).

O eixo As interações e a brincadeira foi mantido na versão final da BNCC como estruturante das práticas pedagógicas, entendido como experiências que auxiliarão as crianças a se apropriarem de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com o mundo adulto. Ainda expressa que o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo aprendizagens importantes para o desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 2017).

A BNCC está estruturada em dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. No campo da Educação Infantil, apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se –, os quais, no intuito de assegurar as condições de aprendizagem das crianças, estão articulados com cinco campos de experiências, sendo eles: a) O eu, o outro e o nós; b) Corpo, gestos e movimentos; c) Traços, sons, cores e formas; d) Escuta, fala, pensamento e imaginação e e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada campo de experiência apresenta determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as seguintes faixas etárias: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) (Brasil, 2017).

No documento da BNCC, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são compreendidos como aprendizagens essenciais que compreendem comportamentos, habilidades,

¹ Até a aprovação final da BNCC, o processo de construção do documento ocorreu por meio do desenvolvimento de três versões. A elaboração da primeira versão ocorreu em 2015, de forma democrática, com consultas públicas e através do diálogo com professores universitários, professores da Educação Básica e técnicos das Secretarias de Educação. No ano de 2016, com a ruptura de perspectivas políticas no país, o comitê assessor que estava responsável pela elaboração da BNCC desde 2015 foi destituído e substituído por um grupo que, ligado a fundações empresariais, assumiu a tarefa de finalizá-la. A terceira versão, construída de forma antidemocrática, foi encaminhada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo aprovada no ano de 2017 em caráter de urgência.

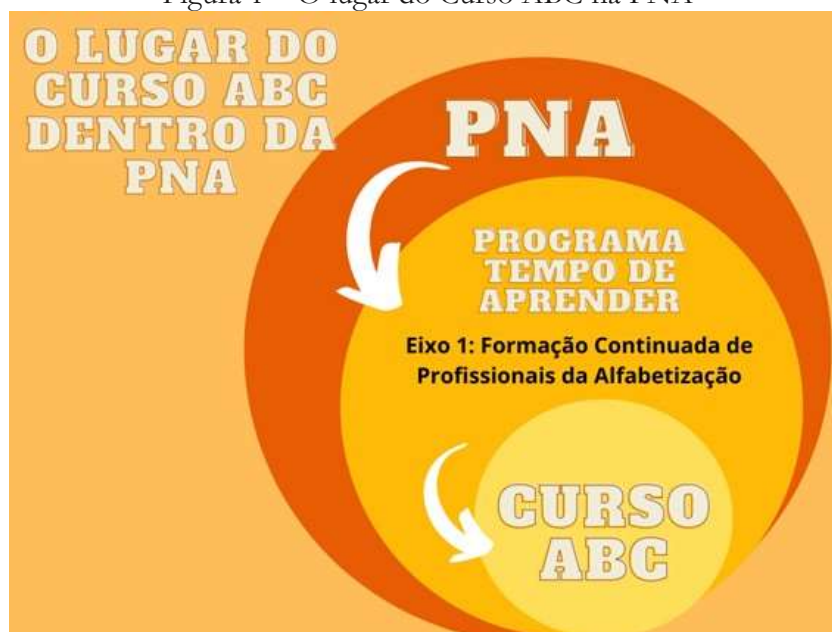
conhecimentos e vivências. Os campos de experiências são entendidos como um conjunto curricular que tem por objetivo acolher as situações e as experiências que permeiam a vida cotidiana das crianças e seus saberes, tecendo-os com os conhecimentos patrimoniais da cultura (Brasil, 2017).

Vale destacar que não temos por objetivo aprofundar cada aspecto dos referidos documentos neste artigo, no entanto, os trazemos como referência à medida que fomos problematizando o nosso objeto de estudo, a saber, os vídeos dos oito módulos do ABC na Prática: Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras, sobre o qual nos dedicamos a descrever na próxima seção, iniciando pela contextualização do Curso ABC ao qual integra.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO ABC

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi implementada pela Secretaria de Alfabetização (SEAlf) por meio do Decreto nº 9.765/19 (Brasil, 2019). Conforme representado na Figura 1, atrelados à referida política foram instituídos programas para a formação de professores alfabetizadores, como o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020). Vinculado a este programa está o Curso ABC, destinado à formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 1 – O lugar do Curso ABC na PNA



Fonte: produzido pelas autoras (2023)

Com o intuito de conhecer o Curso ABC e coletar dados para a pesquisa, optamos por realizar a formação como cursistas. Ressaltamos que a participação no referido curso visou o acesso aos materiais de estudo e uma aproximação das dinâmicas de funcionamento da formação.

O Curso ABC provém de uma parceria internacional entre instituições portuguesas e o Governo Federal brasileiro, sendo descrito como “uma das dez ações do programa Tempo de Aprender e integra o eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização” (Ribeiro, 2021, p. IV). Essa parceria por si só já evidencia um distanciamento da identidade da Educação Infantil no contexto nacional

pelo fato de o Curso ABC não levar em consideração o que é recomendado para a educação de crianças na primeira infância nos documentos curriculares vigentes no Brasil.

Na plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC, 2021) os materiais disponibilizados para o Curso ABC são identificados e divididos em dois componentes, um teórico e um prático. O componente teórico é composto por uma apostila de estudos intitulada “Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC” (Alves; Leite, 2021). Além dos tópicos de apresentação, boas-vindas e orientações, a apostila contém 23 capítulos teóricos agrupados em torno de quatro temas principais, a saber: a) Parte A: Noções Fundamentais Sobre Alfabetização; b) Parte B: Literacia Emergente; c) Parte C: Aprendizagem da Leitura e da Escrita e d) Parte D: Dificuldades e Perturbações na Aprendizagem da Leitura e da Escrita.

Correspondente a cada capítulo do manual, têm-se: a) as orientações de estudo do texto referente ao capítulo; b) um vídeo com a gravação da explanação do assunto abordado, apresentado pelo autor do capítulo e c) slides contendo um resumo dos pontos principais do capítulo, organizado didaticamente e de forma atrativa, com esquemas, abas e quadros.

Quanto ao componente identificado como prático, este é composto por 12 módulos em vídeos e por um manual, intitulado “ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura” (Sucena; Nadalim, 2021). Nas videoaulas são retomados conceitos referentes à consciência fonêmica e apresentadas demonstrações de 38 atividades de intervenção relacionadas ao desenvolvimento de habilidades vinculadas aos seus respectivos conceitos. O ABC na Prática subdivide-se em duas partes descritas como “programas práticos de intervenção”, a saber: a) *Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras*, direcionado ao último ano da pré-escola e b) *Programa de Promoção das Competências Alicerce à Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, direcionado ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

A partir da análise da estrutura do curso e do seu material instrucional, direcionamos nossa atenção para o conteúdo voltado ao último ano da Educação Infantil no que tange à política pública de alfabetização. Enfatizamos propositalmente as palavras de Milton Ribeiro² (2021, p. IV) que, em relação ao Curso ABC, afirma integrar “o eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização”. Em contraste, ao observarmos especificamente o componente do curso identificado como “prático”, identificamos a inserção da formação de professores do último ano da Educação Infantil, etapa da Educação Básica que, de acordo com as DCNEI (Brasil, 2009a), não tem por objetivo alfabetizar as crianças desse nível de ensino. A partir dessas constatações nos sentimos instigadas a investigar a parte do Curso ABC destinada à formação de professores da pré-escola.


No que se refere ao Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras, nosso foco de análise, esse é composto por 25 atividades direcionadas ao desenvolvimento das consciências fonológica e fonêmica que trabalham, especificamente: a) a segmentação silábica; b) consciência explícita da rima; c) consciência explícita do fonema em posição inicial; d) fluência fonêmica; e) identificação do fonema inicial; f) segmentação fonêmica; g) contagem fonêmica; h) fusão fonêmica; i) adição fonêmica (fim da palavra) e j) substituição fonêmica.

Na introdução do vídeo 1 (Quadro 1) é explicado que o propósito dos vídeos é o de ilustrar as estratégias e as atividades de intervenção para o desenvolvimento da consciência fonêmica propostas

² Ministro da Educação entre julho de 2020 e março de 2022.

no Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras, indicando-se, ainda, que as atividades são desenvolvidas de forma lúdica.

Quadro 1 – Descrição do vídeo 1 do ABC na Prática

ABC NA PRÁTICA: CONSTRUINDO ALICERCES PARA A LEITURA Parte 1: Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras	
<p>Apresentação do CiiLarico</p>  <p>Fonte: ABC na Prática (2021a)</p>	<p>Vídeo 1: Apresentação do CiiLarico (09:47) – Ana Sucena</p> <p>Objetivos: Pragmática: a) identificar e adotar comportamentos para “melhor ouvir e melhor aprender” e b) compreender e usar as convenções sociais acerca da conversação/comunicação (saudar, agradecer, pedir desculpa e despedir-se)</p> <p>Semântica: compreender e aplicar vocabulário relacionado com regras.</p>
<p>Atividade I: Apresentação da Mascote (história) Descrição da atividade: contar a história/apresentação.</p> <p style="text-align: center;">HISTÓRIA DA MASCOTE</p> <p>Quem sou eu, quem eu sou? Sou o teu amigo que aqui chegou! O meu nome começa com Ssss e rima com “ico”. Eu sou o teu amigo... CiiLarico! Sou o CiiLarico, sou feliz a falar quem quiser juntar-se a mim, com os sons pode brincar! CII... CII-LA... CII-LA-RI... CII-LA-RI-CO. Tenho duas antenas, para os sons ouvir bem. E uma boca eu tenho, para os dizer também! Todos ficam admirados com este meu jeito de falar. Todos acham muita graça, porque falo a rimar! Ficam desde já convidados, para neste jogo entrar. Vai ser muito divertido com as palavras brincar!</p> <p>Em seguida, perguntar às crianças como é o CiiLarico e o que gosta de fazer. Convidar o CiiLarico a fazer rimas com o seu nome. CiiLarico rima com...: CiiLarico, bailarico, CiiLarico, manjerico, CiiLarico, rico, bico, CiiLarico, maçarico.</p>	
<p>Atividade II: Apresentação das Crianças à Mascote; Desafiar o CiiLarico a fazer rimas com os nomes das crianças. Pedir a uma criança de cada vez que diga o seu nome e atribuir uma rima. (Ver a lista previamente preparada de rimas com os nomes das crianças). Imprimir ritmo a cada rima com o nome das crianças.</p>	

Fonte: produzido pelas autoras (2022)

Os vídeos apresentam encenações da realização de atividades que contemplam a pré-escola. Cabe destacar que o cenário e o contexto em que os vídeos são representados se distanciam de forma significativa das múltiplas realidades vivenciadas na educação de crianças em um país de proporções continentais como o Brasil e das culturas produzidas por elas. O Quadro 2 apresenta os temas compreendidos pelos oito vídeos que compõem os módulos do Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras.

Quadro 2 – Sistematização dos vídeos analisados

ABC NA PRÁTICA: CONSTRUINDO ALICERCES PARA A LEITURA Parte 1: Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras	
Vídeo 1	Apresentação do CiiLarico (09:47) – Ana Sucena (ABC na Prática, 2021a)
Vídeo 2	Consciência fonológica (Sílabas) (10:46) – Ana Sucena (ABC na Prática, 2021b)
Vídeo 3	Consciência fonológica (Rima) (12:24) – Maria José Mata (ABC na Prática, 2021c)
Vídeo 4	Fonema inicial (Fonemas Consonânticos Prolongáveis) (14:08) – Cristina Garrido (ABC na Prática, 2021d)
Vídeo 5	Fonema inicial (Fonemas Consonânticos não Prolongáveis) (12:39) – Cristina Garrido (ABC na Prática, 2021e)
Vídeo 6	Fusão Fonêmica (16:43) – Ana Filipa (ABC na Prática, 2021f)
Vídeo 7	Fusão Fonêmica (16:43) – Ana Filipa (ABC na Prática, 2021g)
Vídeo 8	Manipulação fonêmica (18:21) – Ana Filipa (ABC na Prática, 2021h)

Fonte: produzido pelas autoras (2023)

Antes de adentrarmos na análise propriamente dita, na próxima seção, apresentamos a metodologia elegida para tal.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual empreendemos um estudo documental (Gil, 2021; Minayo, 2002) para a análise dos oito vídeos que compõem os módulos do curso ABC na Prática: Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras, os quais foram assistidos e transcritos na íntegra. Tomamos como objetos secundários de pesquisa os documentos que orientam a organização curricular da Educação Infantil no Brasil, as DCNEI (Brasil, 2009a) e a BNCC-EI (Brasil, 2017).

Para o tratamento e a análise dos dados provenientes dos vídeos, utilizamos os procedimentos sistemáticos da análise de conteúdo, designada por Bardin (2011, p. 48) como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” através das quais procuramos por indicadores que possibilitassem inferir conhecimentos quanto às circunstâncias de produção e recepção do conteúdo expresso nas narrativas dos vídeos. As técnicas da análise de conteúdo possuem como fases a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2011). Assim, para a preparação do material, organizamos os documentos, formulamos as hipóteses e os objetivos de análise, e elaboramos os indicadores para fundamentar nossas inferências e interpretações.

A partir de então procedemos com a exploração do material, aplicando o planejamento elaborado durante a pré-análise e submetendo os dados às operações previstas para os procedimentos de análise, que estão organizados, em sua maioria, em torno da categorização, que consiste na “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2011, p. 147). Neste caso, empregamos o critério semântico na composição de categorias temáticas sobre as quais discorreremos na próxima seção, na qual apresentamos os resultados e as discussões provenientes das análises.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mediante a visualização dos vídeos, suas transcrições, a leitura e a releitura do conteúdo do material transcrito, identificamos as principais temáticas que se destacaram no conteúdo das narrativas dos vídeos e agrupamos as abordagens que se assemelhavam em alguns aspectos, em especial por se constituírem como parte integrante da identidade da Educação Infantil. A partir disso, elencamos três categorias temáticas para as análises, sendo elas *A criança como sujeito histórico e de direitos*, *As interações e a brincadeira* e *O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil*, constituídas a partir da junção de elementos contidos nas orientações curriculares das DCNEI e da BNCC-EI.

Com base nas categorias supracitadas, na sequência discorreremos sobre como o que é proposto nos módulos do ABC na Prática: Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras se aproxima ou se distancia do que consideramos como a identidade da Educação Infantil no Brasil na contemporaneidade. Para tal, articulamos nossas análises com as fontes secundárias de pesquisa e com o referencial teórico apresentado na primeira seção deste artigo.

A criança como sujeito histórico e de direitos

O vídeo 1 apresenta uma introdução dos módulos através da narrativa que segue:

O objetivo de promover o sucesso desde a fase inicial da aprendizagem da leitura, baseia-se no conhecimento inequívoco de que muitos percursos das dificuldades na aprendizagem podem ser evitados se a criança experimentar o sucesso no início da aprendizagem. Apostamos em concentrar a intervenção junto de crianças de educação pré-escolar ao nível de competência mais fortemente associada ao sucesso na fase inicial da aprendizagem da leitura (ABC na Prática, 2021a, 1' 12").

Entre diferentes aspectos, entendemos a forma como a aprendizagem é concebida no excerto acima como um desrespeito ao desenvolvimento da criança, visto que a narradora, Ana Sucena, parte do pressuposto de que o sucesso da aprendizagem está vinculado a intervenções que não admitem erros. Segundo Morais (2022, p. 9), tal entendimento está vinculado a “uma explícita visão associacionista de aprendizagem, tal proibição é justificada sob o argumento de que a criança nunca deveria ver palavras escritas com erros ortográficos, porque ela ‘...acabaria por memorizar os erros’”.

Essa concepção de educação assume uma perspectiva adultocêntrica que desconsidera o significado que a leitura e a escrita podem ter na cultura infantil. Por outro lado, entendemos que considerar a criança como produtora de cultura e colocá-la em contato com os objetos da cultura escrita, significa lhe proporcionar um rico repertório para que se sinta motivada a querer conhecer, ler e escrever palavras e textos que façam sentido para ela.

Cabe destacar que o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos nos remete a considerarmos os princípios éticos, políticos e estéticos que, de acordo com as DCNEI (Brasil, 2009a), devem ser respeitados nas propostas pedagógicas para a Educação Infantil. A análise do material empírico possibilitou que percebêssemos a desconsideração aos princípios éticos que, entre outros aspectos, relacionam-se à autonomia, à solidariedade, ao respeito às diferentes culturas, às singularidades e ao bem comum como um todo. No decorrer das 25 atividades sugeridas nos oito vídeos, em nenhum momento identificamos incentivo à autonomia das crianças, as quais apresentam-se totalmente dependentes dos comandos da professora e da educadora de apoio. Além disso, por ser um curso produzido em outro país, não houve a preocupação de apresentar a diversidade, tão rica, da cultura brasileira. As atividades ditas lúdicas apresentaram músicas, provavelmente da cultura infantil, mas sem sentido na cultura das crianças brasileiras.

Além disso, não conseguimos perceber, nas atividades, aderência aos princípios políticos, também preconizados nas DCNEI, que dizem respeito à democracia e ao direito à cidadania, nem aos estéticos, que envolvem a sensibilidade e os processos de criação, liberdade e ludicidade. As encenações apresentadas não refletem um currículo pulsante, com experiências pedagógicas envolventes e significativas que acontecem, concretizam e dinamizam as aprendizagens que emergem no cotidiano (Brasil, 2009a).

Conceber a criança como sujeito ativo e capaz remete ao questionamento quanto ao papel do professor na instituição de Educação Infantil e sua formação. Qual perfil de educador esperamos formar? Desejamos professores criativos, reflexivos, autônomos e críticos? Ou sujeitos reprodutores de ideologias da classe dominante, que rejeitam os saberes e a cultura dos estudantes e da comunidade científica? Questões como estas nos mobilizam a problematizar o posicionamento tido como referência

nas aulas modelo do Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras, visto que em todos os vídeos observamos a postura diretiva das professoras, de modo tal, que as atividades são conduzidas por um monólogo da docente (que se utiliza do recurso do fantoche) ao qual, não raro, as crianças são chamadas a responder, em coro, a uma única pergunta dirigida a todos.

Nas Diretrizes a criança é reconhecida, também, como sujeito que brinca, deseja, aprende, fantasia, observa, questiona, imagina e produz sentido sobre a natureza e a sociedade. Quanto às propostas pedagógicas, além de considerarem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes do currículo, têm a intencionalidade de garantir às crianças o acesso ao conhecimento e à aprendizagem por meio de diferentes linguagens de forma renovada, apropriada e articulada (Brasil, 2009a). É sobre esses aspectos que discorreremos na próxima categoria de análise, referente às interações e à brincadeira.

As interações e a brincadeira

Dentre os oito vídeos que apresentam as demonstrações de atividades a serem realizadas com turmas de crianças da pré-escola, o vídeo 1 (introdutório) enfatiza a consciência fonêmica sendo desenvolvida por “*múltiplas propostas de atividade*, procurando que a *ludicidade* estivesse presente em cada atividade, podendo as mesmas serem tomadas como jogos” (ABC na Prática, 2021a, 01’ 42”, grifos nossos).

Em primeiro lugar, destacamos que, no vídeo, as múltiplas linguagens são secundarizadas ou, até mesmo, desconsideradas em prol da promoção da consciência fonêmica, que se torna o foco de todas as atividades ditas “lúdicas”, mas que, ao nosso ver, são uma forma de mascarar operações enfadonhas e mecanizadas de manipulação e repetição de fonemas. Uma análise apurada das expressões faciais das crianças não evidencia a sensação de prazer, de espontaneidade ou de interação, conforme ilustra a Figura 2 na qual durante a realização do jogo chamado “Rima-Lima”, que poderia ser uma tarefa mais animada e dinâmica, as crianças apresentam uma postura passiva e desanimada, que se repete como um padrão identificado também nos demais vídeos.

Figura 2 – Print da imagem das crianças em atividade “lúdica”



Fonte: ABC na Prática (2021c)

Neste sentido, cabe a problematização do conceito de ludicidade em interface com que é proposto nas atividades do programa, uma vez que essas se apropriam de múltiplos recursos bem

elaborados para a realização de jogos, mas à medida que se observa a forma como são conduzidos e o envolvimento das crianças com eles, abre-se margem para a dúvida se essas atividades são realmente lúdicas e se promovem as interações e as brincadeiras em conjunto com a promoção de aprendizagens significativas. No decorrer da gravação não observamos as crianças conversando ou interagindo entre pares espontaneamente, somente sob o comando da professora, com a qual, da mesma forma, não há interação. Os diálogos consistem em um monólogo e não há espaço para que as expressões das crianças sejam acolhidas, elas manifestam apenas o que é previsto, programado ou esperado delas³.

As Diretrizes especificam que as interações e a brincadeira, enquanto eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, devem garantir “experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2010, p. 25) e promovam o conhecimento de si e do mundo. Neste sentido, é possível constatar a pobreza no repertório das atividades propostas nos vídeos do Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras, em especial por focarem apenas no desenvolvimento da consciência fonêmica, ignorando a possibilidade da exploração de atividades sensoriais, expressivas e corporais na utilização dos recursos elaborados e/ou promover o conhecimento de si, dos seus ritmos e do mundo buscando trabalhar todas essas habilidades de forma articulada.

Nos vídeos observa-se também o controle dos corpos no decorrer das atividades. Esse cerceamento corporal diverge do que preconiza a BNCC (Brasil, 2017) ao tratar do campo Corpo, gestos e movimentos, que ressalta que as crianças precisam tomar consciência do próprio corpo para, a partir dele, conhecer a si e ao mundo. Objetiva, ainda, proporcionar que experienciem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identifiquem suas potencialidades e seus limites desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física.

Além disso, a música, o teatro, as brincadeiras de faz de conta e a dança, proporcionam às crianças que aprimorem sua expressão entre corpo, emoção e linguagem. É por meio dessas interações, portanto, que as crianças identificam suas potencialidades e seus limites corporais. Segundo a Base, é na Educação Infantil que os corpos infantis ganham centralidade, participando de práticas pedagógicas de cuidado físico orientadas para a liberdade e emancipação, não para a submissão. O documento recomenda que a instituição de Educação Infantil promova oportunidades ricas às crianças, que proporcionem a criação de repertórios, gestos, sons e mímicas corporais, possibilitando, também, as diferentes formas de ocupação do espaço (Brasil, 2017).

As atividades que servem como referência nos vídeos, sem exceção, negligenciam a promoção de “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, 2010, p. 26). Além disso, os referidos monólogos, por parte da mascote CiiLarico, são tão artificiais que não incentivam “a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social” (Brasil, 2010, p. 26), criando, dessa forma, um contexto em que o trabalho com a linguagem não tem sentido para as crianças.

Quanto à interação das crianças “com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (Brasil, 2010, p. 26), identificamos estas

³ Padrão também adotado nos módulos do Programa Tempo de Aprender, analisado por Nogueira e Lapuente (2021).

manifestações, no contexto do material analisado, como tentativas frustradas de representar o cultural e o lúdico. Os vídeos 1, 2 e 8 realizaram atividades com músicas, porém, no nosso entendimento, as músicas utilizadas apresentavam um repertório desprovido de significado e distante da diversa cultura brasileira. São modelos que tanto constam nos vídeos como estão disponíveis em PDF para reprodução, sendo sugeridos para utilização das professoras no contexto brasileiro. Percebemos, também, que não foram exploradas atividades envolvendo as demais expressões artísticas supracitadas, as quais consideramos como ricos instrumentos para colocar a criança em contato com a cultura da leitura e da escrita.

As brincadeiras ou os jogos expostos nos vídeos demonstram desconsideração pelo potencial da imaginação e pelo repertório da qualidade da produção das culturas infantis. Para exemplificar elegemos uma parte como demonstrativa do curso como um todo e para a análise, descrevemos a primeira atividade do vídeo 4 (ABC na Prática, 2021d), intitulada “A mala”, que tem por objetivo trabalhar a consciência explícita de um fonema em posição inicial.

O material utilizado para a atividade consiste em três malas, três imagens de animais (rato, foca, sapo) e trinta cartões com imagens (rosa, régua, rodo, relva, sofá, sapato, sandália, sol, faca, fogo, fada, folha). A brincadeira consiste em organizar a mala de cada animal de acordo com o som inicial do seu nome. Cada uma das malas é identificada com a imagem do animal correspondente. A fantoche CiiLarico introduz a brincadeira com o seguinte diálogo:

CiiLarico: – Três amigos meus resolveram fazer uma viagem ao país dos sons e para isso prepararam suas malas. O meu amigo rato, o meu amigo sapo e a minha amiga foca resolveram fazer uma viagem, mas não tinham mesmo jeito nenhum para fazer as suas malas. Não sabiam como fazer. Por quê? Porque eles só podiam levar nas suas malas coisas e objetos que começassem com o mesmo som do seu nome. Então o meu amigo rato só podia levar na sua mala coisas que começassem pelo som...

As crianças em coro: – /ʁ ʁ ʁ/.

CiiLarico: – Muito bem! E o meu amigo sapo? Tem alguma ideia?

Crianças em coro: – /sss/.

Crianças e CiiLarico em coro: – Sapo /sss/.

CiiLarico: – Muito bem, sapo começa com /s/ então só pode levar na sua mala coisas que comecem por /sss/. Bem, e a minha amiga foca? Eu não faço a mínima ideia.

Crianças em coro: – /ffff/ foca. Fffoca.

CiiLarico: – Então a foca pode levar na sua mala coisas que comecem por /f/?

Crianças em coro: – Sim.

CiiLarico: – Por que motivo? Não percebo.

Uma das crianças: – Porque a foca começa por /f/.

CiiLarico: – Sim, sim eu já tinha me esquecido. Agora eu queria mesmo era que me ajudassem a preparar as malas. Está quase, quase a chegar a hora da partida e não estamos com as malas prontas.

Professora auxiliar: – Meninos, estamos prontos para ajudar, não estamos?

Crianças em coro: – Sim!

CiiLarico: – Tem tanta coisa para eles, porém em suas malas. [...] O que vão levar?

(Professora auxiliar mostra o cartão da rosa)

As crianças em coro respondem: – Rosa.

Professora auxiliar: – E a rosa quem vai pôr na mala vai ser a Lara. Queres pôr Lara? Quem vai levar a rosa?

Lara: – O rato.

CiiLarico: – O rato podes pôr aqui! Obrigada, amor. Pode pôr aqui. Boa, muito bem.

Professora auxiliar: – Vamos outra. E esta, o que é?

Crianças em coro: – Fada. (ABC na Prática, 2021d).

E assim, sucessivamente, segue-se no mesmo ritmo, sugerindo palavras como sofá, relva, sol, fogo, entre outras fora de contexto.

A brincadeira em questão representa um escárnio quanto às potencialidades criativa e intelectual da criança. Levando em conta o universo lúdico e fantasioso das histórias infantis, é possível imaginar que um rato, uma foca e um sapo tenham uma mala, no entanto, essa atividade não foi contextualizada dentro desse universo imaginário. Além disso, o que pensar de uma atividade que propõe acomodar, dentro de uma mala, a relva, um sofá, o sol, o fogo e uma fada, sem que haja uma contextualização, ao menos imaginária, para isso? Cogitar a aplicação de uma atividade como a sugerida representa uma violência simbólica às culturas infantis.

Entendemos que a identidade da Educação Infantil na contemporaneidade se caracteriza por ações que valorizam as peculiaridades das crianças pequenas, como o brincar e o interagir, garantindo a integração e a continuidade dos seus processos de aprendizagem e respeito às suas singularidades e diferenças na interação com os conhecimentos. Neste sentido, podemos afirmar que tanto uma identidade coletiva da etapa da Educação Infantil quanto a identidade individual de cada instituição, emergem da ação das crianças envolvidas com práticas criativas, desafiadoras e promotoras de descobertas e de interações.

Outro aspecto constituinte da identidade da Educação Infantil relaciona-se à inserção da cultura escrita nessa etapa educativa, conforme consideramos a seguir.

O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil

Tornamos a enfatizar que a temática referente à leitura e escrita na Educação Infantil é muito controversa, contudo, no decorrer da análise desta categoria tomamos como pressuposto a importância da cultura escrita, da literatura e de gêneros textuais diversos para a apropriação da linguagem escrita nessa etapa educativa (Araújo, 2023). Dessa forma, é possível afirmar que não é a introdução de práticas letradas no ambiente da educação de crianças na primeira infância que se configura em uma violação do direito da criança de usufruir de situações condizentes com sua faixa etária, mas cabe a problematização sobre a forma como essas atividades são conduzidas, posto que as análises realizadas até aqui confirmam o quanto o que é proposto nos vídeos do Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras não só se distancia, como em nada se aproxima do que é reconhecido como a identidade da Educação Infantil na contemporaneidade.

Voltamos agora a nossa atenção para as especificidades de como é conduzido o trabalho com a leitura e a escrita no material em análise. Tratando-se a PNA de uma política de alfabetização e o Curso ABC o componente de um programa de formação de professores relacionado ao processo de alfabetização, consideramos fundamental trazer o trabalho com a leitura e a escrita como categoria de análise, inclusive pelo fato de a temática também ser alvo de críticas e problematizações no que tange às orientações das DCNEI e da BNCC.

Os módulos do ABC na Prática: Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras dão visibilidade às competências que, segundo os princípios das neurociências, precisam ser desenvolvidas antes que a criança comece a ser alfabetizada. A narrativa introdutória do *vídeo 2* indica que

A consciência fonológica consiste na reflexão, processamento e manipulação dos sons da fala. É uma competência fortemente associada à aprendizagem da leitura, sendo por isso uma das competências identificadas como chave em qualquer intervenção de promoção ao nível do sucesso da leitura (ABC na Prática, 2021b, 0' 38").

As encenações consistem na apresentação de modelos de estratégias e atividades que iniciam pelo reconhecimento das unidades sílaba e rima para ajudar as crianças a relacionarem-nas aos sons da fala. Em seguida, o enfoque é dado às estratégias para a promoção da consciência do fonema e, por fim, se volta à manipulação fonêmica. O Quadro 3 apresenta uma dimensão da estrutura da proposta para o trabalho com as consciências fonológica e fonêmica no último ano da Educação Infantil.

Quadro 3 – Sistematização das temáticas abordadas nos vídeos

ABC NA PRÁTICA CONSTRUINDO ALICERCES PARA A LEITURA Parte 1: Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras	
Vídeo 1	Vídeo introdutório com apresentação do fantoche e introdução do trabalho com a rima
Vídeo 2	<p>O vídeo apresenta uma explanação sobre a divisão dos sons da fala em Lexical (Frase à Palavra) e Sublexical (Morfema à Sílaba à Ataque e Rima à Fonema). Conforme apresentado no vídeo, a consciência das unidades lexicais ocorre na ausência de intervenção, sendo possível observá-la desde o início do período pré-escolar, através da capacidade da criança para segmentar frases em palavras. No nível da consciência das unidades sublexicais, existem desde as unidades maiores, como o morfema e a sílaba, até as unidades intrassilábicas menores que a sílaba, como o ataque e rima e o fonema, indicando-se, para estas, a necessidade da intervenção de um adulto.</p> <p>O objetivo proposto no vídeo é fazer com que as crianças da educação pré-escolar percebam os sons que ouvem nas palavras, como também prevê a indicação de que a intervenção inicie com atividades de promoção do desenvolvimento de unidades maiores, como a sílaba e a rima.</p>
Vídeo 3	As atividades sugeridas dedicam-se a explorar as unidades intrassilábicas, ou seja, os sons que cabem dentro da sílaba, com enfoque especial na rima. A explanação do vídeo define a rima como constituinte obrigatória da sílaba, podendo tanto ser formada estritamente pelo núcleo, quanto pelo núcleo e a coda. Saliencia-se, ainda, que o desenvolvimento da consciência da rima e da consciência da sílaba auxilia na receptividade da criança à análise dos sons que constituem as palavras, preparando, dessa forma, a base para a introdução da unidade de som abstrata, o fonema.
Vídeo 4	<p>As atividades do vídeo 4 focam na promoção da consciência fonêmica, que é promovida através da identificação do fonema em posição inicial ou em posição de ataque. Sugere-se iniciar com os fonemas consonantais prolongáveis (/ʁ/, /v/, /f/, /ʒ/, /ʃ/ e /s/) por serem mais facilmente ouvidos.</p> <p>A exposição teórica do vídeo aborda que, dentre as tarefas de consciência fonológica, a de consciência fonêmica é a mais complexa, pois consiste na capacidade de focar a atenção e manipular as unidades mínimas do sistema fonológico, os fonemas. O argumento é de que com a consciência fonêmica desenvolvida, a criança se torna capaz de ouvir o fonema e manipulá-lo mediante tarefas como adição, subtração ou troca. Atribui-se o sucesso na fase inicial da aprendizagem da leitura ao desenvolvimento da consciência fonêmica, por esta ser a base do conhecimento das relações entre letra e som.</p> <p>De acordo com o exposto no vídeo, para promover a consciência fonêmica há várias tarefas, com graus de exigência variáveis, sendo elas: a) identificação do fonema inicial; b) segmentação; c) fusão; d) contagem; e) omissão/subtração; f) adição e g) substituição.</p> <p>Enfatiza-se que a prioridade é de que as crianças consigam manipular os fonemas prolongáveis com facilidade para, posteriormente, passar para fonemas que não se consegue prolongar, como o caso dos fonemas oclusivos: /b/, /d/, /g/, /p/, /t/ e /k/.</p>
Vídeo 5	A explanação do vídeo retoma que na promoção da consciência do fonema inicial, deve-se começar com fonemas consonânticos prolongáveis, como os casos do /ʁ/ e do /s/, e só depois passar a fonemas que não conseguimos prolongar, como os fonemas oclusivos /b/, /d/, /g/, /p/, /t/ e /k/. Objetiva-se que o grupo de crianças revele facilidade com os sons prolongáveis e que ao fim do programa reconheçam quaisquer fonemas em posição de início da palavra.
Vídeo 6	<p>A introdução do assunto do vídeo remete à existência de vários níveis de atividades de promoção de consciência fonêmica. As atividades mais acessíveis são as que apelam para a sensibilidade e a identificação do fonema em posição inicial da palavra. Tendo as tarefas de contagem e segmentação fonêmica um nível de exigência superior. Na tarefa de segmentação é pedido à criança que isole os fonemas que constituem a palavra. Por exemplo, a palavra noz = /n/, /o/, /ʒ/. Na tarefa de contagem fonêmica pede-se que a criança identifique quantos fonemas constituem a palavra - /n/, /o/, /ʒ/ - três fonemas.</p> <p>A transição da promoção da consciência fonêmica da posição de ataque para as tarefas mais complexas, segmentação e contagem, deve ocorrer quando as crianças têm consolidado o reconhecimento dos fonemas, prolongáveis ou não, em posição inicial da palavra. Nas primeiras seções no sentido de aumentar as probabilidades de sucesso na tarefa, deve-se recorrer a palavras com estruturas silábicas simples (consoante/vogal). Por exemplo: rã.</p>

Vídeo 7	Neste vídeo são contempladas as atividades de fusão fonêmica, caracterizadas, na introdução do vídeo, como sendo um nível de exigência superior ao das atividades desenvolvidas até então. A tarefa de fusão consiste em descobrir a palavra a partir dos sons que a constituem. Segundo consta nos vídeos, as tarefas de fusão fonêmica e de segmentação têm elevado o impacto na aprendizagem da leitura, sendo competências de base à escrita e à leitura. No caso da fusão, que corresponde à leitura, trata-se de analisar cada som e associá-lo aos restantes, lendo a palavra. Do mesmo modo como nas atividades do vídeo 6, a intervenção sugerida é de que se recorra a palavras com estrutura silábica simples (consoante/vogal), constituídas por fonemas prolongáveis.
Vídeo 8	As atividades demonstradas no vídeo 8, relacionadas à manipulação fonêmica, podem envolver processos de omissão/subtração, adição ou substituição, que podem ocorrer em qualquer posição da palavra: inicial, medial ou final. Através da manipulação fonêmica, gera-se uma nova palavra ou pseudopalavra. A intervenção sugerida para aumentar as chances de sucesso na tarefa é de que se trabalhe primeiro com a manipulação de fonemas em posição inicial, seguido da posição final e, por fim, na medial. Em suas considerações finais enfatiza-se que, muito provavelmente, a criança que começa a aprendizagem da leitura e da escrita com a consciência fonêmica desenvolvida, aprenderá sem dificuldades. O desenvolvimento da consciência fonêmica é ressaltado como uma base sólida à compreensão das relações entre letra e som e para o desenvolvimento do processo de decodificação.

Fonte: produzido pelas autoras (2023)

Assim como representamos no Quadro 3, a sistematização para o trabalho com a consciência fonológica e a consciência fonêmica nos módulos do ABC na Prática: Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras evidencia a concepção da etapa pré-escolar da Educação Infantil como período preparatório para o Ensino Fundamental.

Diferentemente do que é proposto nos módulos do ABC na Prática, a organização da BNCC, através dos campos de experiência, ao abordar o campo Escuta, fala, pensamento e imaginação, faz menção às interações comunicativas que ocorrem desde o nascimento da criança, advindas dos movimentos do seu corpo, do olhar, da postura corporal, do choro e de outros recursos vocais. Com o passar do tempo e de forma progressiva, com o estímulo da fala, da expressão verbal, da participação em conversas e na audição de histórias, as crianças vão ampliando e potencializando seus recursos linguísticos, apropriando-se da língua materna (Brasil, 2017).

Embora de forma limitada, o documento expressa que a interação com a linguagem escrita no contato com histórias, contos, fábulas e outros tipos de gêneros literários assim como com os escritos, faz com que a criança vá construindo suas hipóteses sobre a escrita, que se revela, inicialmente, com rabiscos e garatujas e, posteriormente, aprimora-se em escritas espontâneas (não convencionais) reconhecendo, progressivamente, as letras e suas utilidades (Brasil, 2017). Se a menção feita pela BNCC quanto à exploração da cultura escrita se mostra limitada e comprometida, conforme considerado por alguns autores (Morais, 2022; Moraes; Silva; Nascimento, 2020), a inserção dos princípios da PNA para o trabalho com a cultura escrita na proposta do Curso ABC não se aproxima em nada do que pode ser definido como identitário da Educação Infantil brasileira.

Causa desconforto observar o quanto as atividades apresentadas e a forma como são conduzidas não só negligenciam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o seu progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão – tais como gestual, verbal, plástica, dramática e musical –, como tampouco possibilitam às crianças experiências de narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

Entendemos, assim como Araújo (2023, p. 2), ser possível que as crianças pequenas estejam

[...] imersas as “culturas do escrito” através da literatura infantil, da diversidade textual em práticas de leitura e escrita, e em articulação com outras linguagens [...] como sujeitos de cultura que são, sem ferir princípios da educação para a infância. Entretanto, o ponto de maior divergência e de conflitos de concepções quanto à abordagem da escrita nesse segmento se observa quando se trata de apropriações relativas ao sistema de representação da língua.

Não podemos desconsiderar que, por fazerem parte de um sistema grafocêntrico, as crianças são cercadas por marcas gráficas e que, desde cedo, diferenciam desenhos, números, símbolos e letras, além de demonstrarem curiosidade sobre eles e de tentarem compreendê-los e reproduzi-los. Dentro do que constitui a identidade da Educação Infantil, cabe ao educador da referida etapa promover “práticas socioculturais e brincantes, como as situações de leitura e escrita não convencionais, e as brincadeiras, os jogos, a literatura e o repertório poético-musical da tradição oral” (Araújo, 2023, p. 4). O modo como o trabalho com a linguagem é conduzido no Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras restringe-se à ênfase dada à consciência fonêmica, distanciando-se completamente do quão significativo pode ser o trabalho com a cultura escrita desde a inserção da criança no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou evidenciar o papel desempenhado pelos módulos do Curso ABC na Prática: Programa de Promoção de Competências Pré-Leitoras, do Curso ABC. Para tanto, trouxemos à problematização os distanciamentos e as aproximações do que é demonstrado nas aulas modelo do curso em um comparativo com o que tem sido estudado sobre a identidade da Educação Infantil na contemporaneidade assim como do que defendem os documentos curriculares vigentes.

Inspiradas nos princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2011), elegemos três categorias de análise, sendo elas *A criança como sujeito histórico e de direitos*, *As interações e a brincadeira* e *O trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil*, constituídas a partir da reunião de elementos contidos nas orientações curriculares das DCNEI e da BNCC-EI. A análise da primeira categoria evidenciou tanto um retrocesso como uma violação de muitos destes direitos adquiridos. As aulas demonstradas inferiram uma perspectiva adultocêntrica, que desconsidera o potencial da criança como produtora de cultura, além de evidenciar desrespeito pela individualidade da criança ao salientar o interesse em formar professores reprodutores de uma ideologia dominante.

A respeito da categoria *As interações e a brincadeira*, foi possível perceber que as ditas atividades lúdicas que compõem o nosso material empírico em muito se assemelham aos textos acartilhados sem nexos, que cumpriam o papel de fixar fonemas e sílabas. Todas as atividades apresentadas configuram-se em um apagamento dos eixos estruturantes do trabalho na Educação Infantil. Os vídeos apresentam atividades empobrecidas e interações artificiais. Acreditamos que, pelo fato de se tratar de encenações, nos vídeos nada sai fora do previsto e não há demonstrações de trocas significativas entre os pares e com os adultos mais experientes, dado que os diálogos consistem em monólogos por parte da professora.

E por fim, quanto ao eixo *O trabalho com a leitura e a escrita*, compreendemos que a proposta apresentada nos vídeos consiste em um trabalho sistematizado e mecânico de manipulação de fonemas. Entendemos que tal postura busca fortalecer a ideia do método fônico como a forma mais eficiente de alfabetizar. Em nenhum dos oito vídeos foram apresentados momentos em que as crianças interagissem com livros, revistas, textos escritos, histórias orais ou contos, parlendas, cantigas etc. que componham o repertório da cultura brasileira ou de outros povos. Além disso, não tivemos a oportunidade de presenciar as crianças elaborando hipóteses de leitura ou escritas livres, sem a intencionalidade da alfabetização. Dentro desta perspectiva, fica evidente a concepção da educação pré-escolar preparatória ou antecipatória da alfabetização.

Assim, constatamos que os módulos do ABC na Prática: Promoção de Competências Pré-leitoras estão muito distantes das conquistas históricas, sociais e epistemológicas que têm contribuído para a construção da identidade da Educação Infantil, que se encontra em constante movimento. A referida proposta em análise consiste em um movimento retroativo no que diz respeito à conquista do reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos que pensa, sente e produz cultura. Cabe destacar que este trabalho não buscou apresentar um resultado definitivo, que esgotasse a problemática levantada, mas sim contribuir para a temática apresentada e para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ABC na Prática. *ABC PRÁTICAS: Apresentação do CuiLarico*. 2021a. vídeo 1 (9min.47s). Publicado pelo canal AcademyOn. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=TNAIwx9_Rp0>. Acesso em: 02/08/2023.

ABC na Prática. *ABC PRÁTICAS: Consciência fonológica (Sílaba)*. 2021b. vídeo 2 (10min.46s). Publicado pelo canal AcademyOn. Disponível em: <<https://youtube.com/watch?v=hXxvDzZmVpg>>. Acesso em: 02/08/2023.

ABC na Prática. *ABC PRÁTICAS: Consciência fonológica (Rima)*. 2021c. vídeo 3 (12min.24s). Publicado pelo canal AcademyOn. Disponível em: <<https://youtube.com/watch?v=DntTogRvQPPE>>. Acesso em: 02/08/2023.

ABC na Prática. *ABC PRÁTICAS: Fonema inicial (Fonemas Consonânticos Prolongáveis)*. 2021d. vídeo 4 (14min.08s). Publicado pelo canal AcademyOn. Disponível em: <<https://youtube.com/watch?v=UWJTGmVg0w>>. Acesso em: 02/08/2023.

ABC na Prática. *ABC PRÁTICAS: Fonema inicial (Fonemas Consonânticos NÃO Prolongáveis)*. 2021e. vídeo 5 (12min.39s). Publicado pelo canal AcademyOn. Disponível em: <<https://youtube.com/watch?v=78^a-NmK4QtA>>. Acesso em: 02/08/2023.

ABC na Prática. *ABC PRÁTICAS: Segmentação e Contagem Fonêmica*. 2021f. vídeo 6 (17min.47s). Publicado pelo canal AcademyOn. Disponível em: <<https://youtube.com/watch?v=uWVQeqGVZks>>. Acesso em: 02/08/2023.

ABC na Prática. *ABC PRÁTICAS: Fusão Fonêmica*. 2021g. vídeo 7 (16min.43s). Publicado pelo canal AcademyOn. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=_RdpIb2D3JY>. Acesso em: 02/08/2023.

ABC na Prática. *ABC PRÁTICAS: Manipulação fonêmica*. 2021h. vídeo 8 (18min.21s). Publicado pelo canal AcademyOn. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=oyzWU_YK8mg>. Acesso em: 02/08/2023.

ALVES, Rui A.; LEITE, Isabel (Eds.). *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC*. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2021. 557p. – (Alfabetização Baseada na Ciência, ABC).

ARAÚJO, Liane C. de. A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 19, p. 1-17, 2023. <<https://doi.org/10.47249/rba2023730>>

AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação. *Curso Alfabetização Baseada na Ciência*. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/instituicao/sealf/curso/12361>>.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

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

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020*. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2010. 36 p.

CAMPOS, Rosânia; SILVEIRA BARBOSA, Maria Carmen. BNC e educação infantil - Quais as possibilidades? *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, p. 353-366, 2016. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>>. Acesso em: 25/07/2023.

CARVALHO, Rodrigo S. de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. *Educação*, v. 38, n. 3, p. 466-476, set./dez. 2015. <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.3.15782>>

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

FREITAS, Máira de O. *Perspectivas de letramento e alfabetização nas práticas curriculares de educação infantil*. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10780>>. Acesso em: 09/09/2023.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GIL, Antônio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

KRAMER, Sonia. *Subsídios para Diretrizes Curriculares para Educação Básica: Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para Educação Infantil*. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/diretrizes-educacao-basica>>. Acesso em: 24/07/2023.

MINAYO, Maria C. de S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAIS, Artur G. de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. *Revista Brasileira de Alfabetização*, n. 16, p. 1-14, 2022. <<https://doi.org/10.47249/rba2022584>>

MORAIS, Artur G. de; SILVA, Alessandro da; NASCIMENTO, Gabryella S. do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250018, p. 1-25, 2020. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250018>>

NOGUEIRA, Gabriela M.; LAPUENTE, Janaína S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. *Educ. Puc.*, Campinas, v. 26, e214933, 2021. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519&script=arttext>>. Acesso em: 28/08/2023.

NOGUEIRA, Gabriela M.; DELAUNE, Andrea; VAHL, Mônica M. O Currículo da Educação Infantil no Brasil e na Aotearoa Nova Zelândia: reflexões a partir de documentos oficiais. *Debates em Educação*, v. 14, n. esp., p. 64-85, 2022. <<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp64-85>>

RIBEIRO, Milton. Nota do Ministro da Educação. In: SUCENA, Ana; NADALIM, Carlos F. de P. (Orgs.). *ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura*. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2021. 108 p. – (Alfabetização Baseada na Ciência - ABC). p. IV-V.

SUCENA, Ana; NADALIM, Carlos F. de P. (Orgs.). *ABC na Prática: Construindo Alicerces para a Leitura*. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2021. 108 p. – (Alfabetização Baseada na Ciência - ABC).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Estela Souza de Castro – Pesquisadora responsável pela coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Gabriela Medeiros Nogueira – Orientadora da pesquisa, com participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

Carmen Regina Gonçalves Ferreira – Coorientadora da pesquisa, com participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.