


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara – SP**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar**

TAMIRES APARECIDA DO AMARAL BALDINI

**A POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO E A  
PEDAGOGIA WALDORF: AS RELAÇÕES  
EXISTENTES**



ARARAQUARA – S.P.  
2023

TAMIRES APARECIDA DO AMARAL BALDINI

**A POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO E A  
PEDAGOGIA WALDORF: AS RELAÇÕES  
EXISTENTES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.  
**Exemplar apresentado para exame de defesa.**

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional.

**Orientador:** Dr. Ricardo Ribeiro.

ARARAQUARA - SP  
2023

B177p Baldini, Tamires Aparecida do Amaral  
A Política Pública de Alfabetização e a Pedagogia  
Waldorf: : as relações existentes / Tamires Aparecida do  
Amaral Baldini. -- Araraquara, 2023  
112 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientador: Ricardo Ribeiro

1. Governo Bolsonaro. 2. Rudolf Steiner. 3. Base  
Nacional Comum Curricular. 4. Formação de Professores.  
5. Ensino e Aprendizagem. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

TAMIRES APARECIDA DO AMARAL BALDINI

**A POLÍTICA PÚBLICA DE ALFABETIZAÇÃO E A PEDAGOGIA  
WALDORF: AS RELAÇÕES EXISTENTES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.  
**Exemplar apresentado para exame de Defesa.**

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional.  
**Orientador:** Dr. Ricardo Ribeiro.

Data da qualificação: 31/08/2023.

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro.**

Universidade Estadual Paulista (UNESP).

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr. Genaro Alvarenga Fonseca.**

Universidade Estadual Paulista (UNESP).

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dra. Andreza Marques de Castro Leão.**

Universidade Estadual Paulista (UNESP).

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva.**

Universidade Estadual Paulista (UNESP).

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr. Clayton Silva Mendes.**

Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS).

Local: Universidade Estadual  
Paulista Faculdade de Ciências  
e Letras UNESP – Campus de  
Araraquá

Aos meus amados Pais, Luiz Jeso do Amaral e Cássia Alves dos Santos Amaral, e ao meu precioso marido,  
Myung Kook Baldini.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus Pais, Luiz Jeso do Amaral e Cássia Alves dos Santos Amaral, por tamanho amor, colo e dedicação em toda a nossa vida, minha e dos meus irmãos.

Ao meu marido, Myung Kook Baldini, pelo incentivo constante e força na caminhada, sempre engrandecidos por muito amor e companheirismo.

Ao meu orientador, Professor Dr. Ricardo Ribeiro, pela compreensão durante estes quatro anos, apoio, amizade, pela grande sabedoria compartilhada e, principalmente, pela sua humanidade.

Aos meus irmãos, Tairone Leandro do Amaral e Thainan Júnior do Amaral, pela nossa parceria de vida e pela tranquilidade sempre a mim transmitida. Às minhas sobrinhas, Ana Laura Braga Amaral e Isabela Braga Amaral, e às minhas cunhadas, Adriana Braga Teixeira Amaral e Caroline Faria Lara, pelo apoio constante e amizade.

A minha avó, Aparecida Baldini, pela preocupação e incentivo diários. Aos meus sogros, Maurício Raimundo Baldini e Myung Soon Baldini, pelos preciosos conselhos.

A minha afilhada, Rhanna Caroline Santos Amaral, pela ajuda a mim prestada desde o processo seletivo. Sem ela, eu não teria conseguido.

A meus Padrinhos e Madrinhas, Tios e Tias, primos e primas, paternos e maternos, pela confiança em mim depositada. As minhas primas, Giane Aparecida Soares, Glênia Rosa Soares e Aparecida da Penha Amaral, pelas conversas diárias. As minhas amigas Soraia Moura, Thayane Lemos Pereira, Raquel Pereira e Cássia Lima, pelo ombro sempre disponível a me oferecer, em todas as angústias nestes anos de curso.

Por fim, a Jesus Cristo e a Nossa Senhora Aparecida, pela oportunidade dada a esta filha!

“Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra”  
Lev Semenovich Vigotsky (1987, p. 151).

## RESUMO

Esta tese tem como fundamento geral realizar uma análise da alfabetização de crianças com base na Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019, e da Pedagogia Waldorf, apresentando um estudo dialógico entre estas. A pesquisa é predominantemente de natureza qualitativa, envolvendo pesquisa bibliográfica de obras que tratam da alfabetização e a Pedagogia Waldorf e da legislação federal da proposta teórica. Esta pesquisa contemplará a totalidade da legislação referente à PNA do governo do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro. O estudo comparado sobre a alfabetização para o Ministério da Educação (MEC), durante o “governo bolsonarista” e para a abordagem waldorfiana terá como foco a proposta de alfabetização de crianças pela PNA e pela Pedagogia Waldorf. Para a organização e a escrita deste estudo comparado, categorias visando à identificação do planejamento, os passos e a concepção sobre a proposta teórica do alfabetizar foram utilizadas para analisar os dados obtidos de cada um dos objetos de estudo pesquisados. Por fim, é esperado encontrar dados relevantes para o enriquecimento da reflexão acerca das Políticas Públicas Educacionais referentes à alfabetização escolar.

**Palavras-chave:** Rudolf Steiner; Literacia; Tempo de Aprender.



## **ABSTRACT**

This thesis is fundamentally aimed at conducting an analysis of the literacy of children based on the National Literacy Policy (PNA) of 2019 and Waldorf Pedagogy, presenting a dialogic study between these approaches. The research is predominantly of a qualitative nature, involving bibliographic research on works that deal with literacy and Waldorf Pedagogy, as well as federal legislation related to pedagogical practices of literacy education. This research will encompass the entirety of the legislation concerning the PNA during the presidency of Jair Messias Bolsonaro. The comparative study of literacy education for the Ministry of Education (MEC) during the Bolsonaro government and for the Waldorfian approach will focus the literacy proposal for children's by PNA and by Waldof. Pedagogy. For the organization and writing of this comparative study, categories aimed at identifying planning, steps, and the conceptualization of literacy pedagogical practices were used to analyze the data obtained from each of the researched study subjects. Finally, it is expected that relevant data to enrich the reflection on Educational Public Policies related to school literacy is discovered.

**Keywords:** Rudolf Steiner; Literacy; Time to Learn.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Logo da PNA (Política Nacional de Alfabetização).....	33
<b>Figura 2</b> – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiência “O eu, o outro e nós”.....	35
<b>Figura 3</b> – Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiência “O eu, o outro e nós” (Continuação) .....	36
<b>Figura 4</b> – Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”.....	37
<b>Figura 5</b> – Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiência “Traços, Sons, Cores e Formas” .....	38
<b>Figura 6</b> –Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”.....	39
<b>Figura 7</b> – Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” (Continuação).....	40
<b>Figura 8</b> – Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”.....	41
<b>Figura 9</b> –Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” (Continuação) .....	42
<b>Figura 10</b> –Grapho Game.....	46
<b>Figura 11</b> – Logo da Alfabetização Baseada na Ciência (ABC).....	48
<b>Figura 12</b> –. Biografia de Rudolf Steiner.....	54
<b>Figura 13</b> – Desenho de Formas (Pedagogia Waldorf).....	64
<b>Figura 14</b> – Desenho das Letras (Pedagogia Waldorf).....	65
<b>Figura 15</b> – Desenho de muitas linhas retas e curvas.....	71
<b>Figura 16</b> – Desenho de linhas retas caindo.....	72
<b>Figura 17</b> – Desenho de linhas retas e curvas caindo.....	72
<b>Figura 18</b> – Combinações bonitas de linhas retas e curvas .....	74
<b>Figura 19</b> – Linhas retas e curvas separadas por linhas e cores.....	74
<b>Figura 20</b> – Linhas retas e curvas com correção .....	75
<b>Figura 21</b> – Linhas retas e curvas com correção (Continuação) .....	76
<b>Figura 22</b> – Desenhos de formas a partir de elementos de uma contação de história.....	77
<b>Figura 23</b> – Desenhos de formas a partir de elementos de uma contação de história (Continuação).....	78
<b>Figura 24</b> – Desenho e um caracol com paisagem.....	79
<b>Figura 25</b> – Desenho da letra A.....	80
<b>Figura 26</b> – As letras O e R.....	81
<b>Figura 27</b> – A palavra ARARA.....	81
<b>Figura 28</b> – Treino de repetição - letras R e A.....	81

<b>Figura 29</b> – A letra S.....;	82
<b>Figura 30</b> – Os exercícios corporais e o treino da escrita das letras.....	82
<b>Figura 31</b> – A letra V.....	83
<b>Figura 32</b> – Escrita de frase.....	83
<b>Figura 33</b> – Escrita de oração.....	84
<b>Figura 34</b> – Composições .....	84
<b>Figura 35</b> – A letra M.....	85
<b>Figura 36</b> – Palavras com a letra M.....	85
<b>Figura 37</b> – Orações com a letra M.....	85
<b>Figura 38</b> – A letra T.....	86
<b>Figura 39</b> – A letra B.....	86
<b>Figura 40</b> – Palavras com a letra B.....	86
<b>Figura 41</b> – Orações com as letras T e B.....	87
<b>Figura 42</b> – As letras D e S.....	87
<b>Figura 43</b> – Saudações.....	87

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Ações das secretarias e escolas estaduais e municipais no estado de calamidade da COVID 19.....	25
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Ministros da Educação do Governo Bolsonaro .....	19
<b>Quadro 2</b> – Campos de Experiências da Educação Infantil.....	26
<b>Quadro 3</b> – Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.....	28
<b>Quadro 4</b> – Comperências gerais da Educação Básica.....	29
<b>Quadro 5</b> - Decretos, Leis e Resoluções da Política Nacional de Alfabetização.....	31
<b>Quadro 6</b> – Jogos base fonética do “ABC na prática: construindo alicerces para a leitura.....	49
<b>Quadro 7</b> – Algumas obras de Rudolf Steiner .....	53
<b>Quadro 8</b> – Cursos/Centros de Formação em Pedagogia Waldorf.....	55
<b>Quadro 9</b> – Saberes docentes.....	57
<b>Quadro 10</b> – As 11 Épocas para a Alfabetização na Pedagogia Waldorf .....	68
<b>Quadro 11</b> – Conto “O Rei Sábio”.....	69
<b>Quadro 12</b> – Categorias de diálogo e comparação .....	90
<b>Quadro 13</b> – Características sobre os saberes experenciais dos professores.....	93

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ABC** – Alfabetização Baseada na Ciência.

**AVAMEC** - Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação.

**BAAE** – Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão.

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular.

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

**CiIL** - Centro de Investigação e Intervenção na Leitura.

**CNE** - Conselho Nacional de Educação.

**COVID** – Corona Virus Disease.

**CRFB/88** - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

**DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente.

**Educafro** – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes.

**Enap** - Escola Nacional da Administração Pública.

**EI** – Educação Infantil.

**EFI** – Ensino Fundamental I.

**FPCEUP** - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

**FCLAr** - Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara.

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

**FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

**HTPC** - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

**IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

**IEs** – Instituições de Ensino.

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

**InsCER** - Instituto do Cérebro (InsCer).

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

**MEC** - Ministério da Educação.

**PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais.

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Escola.

**PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola.

**PEB** – Professor de Educação Básica.

**PET** – Programa de Educação Tutorial.

**PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

**PNA** – Política Nacional de Alfabetização.

**PNAE** - Programa Nacional de Alimentação Escolar.

**PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

**PNE** - Plano Nacional de Educação.

**PNLD** – Plano Nacional do Livro Didático.

**PPC** - Proposta Pedagógica Curricular.

**PPP** – Projeto Político Pedagógico.

**PUCRS** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

**RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para a Educação.

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

**SECADI** - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade.

**SEALF** – Secretaria de Alfabetização.

**SEB** – Secretaria de Educação Básica.

**SME** - Secretaria Municipal de Educação.

**SP** – São Paulo.

**UEs** – Unidades Educacionais.

**UEMG** – Universidade do Estado de Minas Gerais.

**UNCuyo** – Universidad Nacional de Cuyo.

**UNESP** - Universidade Estadual Paulista.

**UNIFEI** – Universidade Federal de Itajubá.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	18
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 A ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE MARCOS LEGAIS DO GOVERNO FEDERAL NOS ANOS DE 2019 A 2022</b> .....	21
2.1 A BNCC e a formação do sujeito .....	26
2.2 A PNA e o Método Fônico.....	30
2.3 A Educação Infantil.....	34
2.4 O Ensino Fundamental .....	43
2.5 O Programa Tempo de Aprender.....	44
2.5.1 A Educação Baseada na Ciência.....	48
2.5.2 O PNLD na PNA e a Literacia – análise teórica .....	49
<b>3 A PEDAGOGIA WALDORF</b> .....	52
3.1 Procedimentos Metodológicos .....	60
3.2 Aspectos Estéticos.....	62
3.3 Do desenho infantil às letras.....	64
3.4 O ensino em Épocas.....	67
3.4.1 Sequência Didática da Primeira Época.....	68
<b>4 ESTUDO DIALÓGICO ENTRE A PNA E A PEDAGOGIA WALDORF</b> .....	89
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	97
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	103
<b>ANEXOS</b> .....	106
Anexo A – Conto “O Cavaleiro Jorge”.....	106
Anexo B – Conto “Jorinda e Joringuel” .....	108
Anexo C – Conto “O ganso de ouro” .....	110



## APRESENTAÇÃO

Estudei toda a Educação Básica na escola pública. No fim do Ensino Fundamental, pelo meu bom desempenho nos estudos, os professores me incentivaram a mudar para a escola de Ensino Médio do centro da cidade, e não permanecer estudando em uma escola periférica, em um dos bairros mais socioeconomicamente vulnerável da cidade de Passos, em Minas Gerais. Nesta, vi maiores oportunidades de ingressar no Ensino Superior, porque muitos colegas de turma tinham esta pretensão. Na minha família, sou a única com Ensino Superior Completo.

Após dois anos de cursinho comunitário na Educafro, ingressei na UNESP, de Araraquara, no curso de Pedagogia. Durante a graduação, morei na moradia estudantil e fui bolsista BAAE, pela carência financeira da minha família. Fiz intercâmbio na UNCuyo, na cidade de Mendoza, na Argentina, no ano de 2009, no qual também visitei o Chile, pela universidade. Na graduação, fui a eventos acadêmicos em Águas de Lindoia, Rio de Janeiro, Natal, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Rio Claro, São Carlos, Campinas e São Paulo, principalmente pelo PET de Pedagogia, do qual eu fazia parte.

Após a graduação, voltei para Passos e fui trabalhar em dois colégios privados da Rede Pitágoras, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no ano de 2011. Em 2013, passei no concurso do Colégio Tiradentes, da Polícia Militar de Minas Gerais, como professora do Ensino Fundamental, em Passos, e comecei a trabalhar na Escola Wizard de Idiomas, como professora de Língua Inglesa e Língua Espanhola. Neste mesmo ano, ingressei na Especialização em Gestão de Pessoas e Projetos Sociais na UNIFEI, em Itajubá, a distância. Em 2015, ingressei no mestrado, na UNESP de Franca, em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Em 2018, trabalhei como Supervisora Pedagógica, no Colégio Militar no qual eu era docente.

Em 2019, trabalhei na UEMG, em Passos, como professora dos cursos de Pedagogia, Letras, Educação Física e Física e, também, fui Subcoordenadora do curso de Pedagogia. Neste ano, também ingressei no doutorado. Em 2020, mudei-me para São Sebastião, no Litoral Norte, devido a ter passado no concurso municipal para PEB I. No ano seguinte, 2021, durante a pandemia da COVID 19, fui aprovada no processo seletivo interno para Diretora Escolar, e trabalhei em uma Pré-Escola neste ano e na Creche modelo da cidade, em 2022. No fim de 2022, mudei-me para Cajamar, São Paulo, para assumir o cargo de Diretora de Escola efetiva na Prefeitura Municipal. Atualmente, sou Diretora de uma Creche.

Estou fazendo o doutorado por almejar a docência no Ensino Superior e acreditar na possibilidade da contribuição com a Educação Básica, com a formação dos Professores em nível de graduação. Escolhi esta temática por considerar a tamanha discrepância de aplicação entre a PNA (Política Nacional de Alfabetização) e a Pedagogia Waldof, mesmo as duas sendo baseadas no método fônico.

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado a respeito do processo de alfabetização, segundo os parâmetros legais da Secretaria de Alfabetização (SEALF), do Ministério da Educação (MEC), no momento em que o país foi governado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022), comparado com a teoria desenvolvida pela Pedagogia Waldorf para alfabetizar, surgiu da indagação a respeito da limitação ocasionada pelos manuais e cursos disponibilizados aos docentes pelo MEC, com o objetivo de guiá-los no seu fazer docente para alfabetizar alunos na Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental I (EFI) nas Unidades Educacionais (UEs), e a liberdade e o forte vínculo entre docentes e discentes que as Escolas Waldorfyanas consideram ser essencial na alfabetização das crianças.

Atualmente, a temática “alfabetização” muito tem sido comentada e refletida, inclusive fora dos meios acadêmico e escolar, pelo fato da quantidade significativa de pessoas que cursaram parte ou toda a Educação Básica, mas, ainda assim, são incapazes ou possuem dificuldades de compreender gêneros literários diversos, inclusive um texto simples, e de assimilar informações ordenadas ao ler um texto longo. A pessoa com dificuldade ou incapacidade de interpretação ou compreensão de um texto é chamada de analfabeta funcional, diferente do cidadão apenas analfabeto, que é aquele que não sabe ler e escrever. Conforme o Decreto Nº 9.765, de 2019 (Brasil, 2019), que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), uma política de governo do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, o “analfabetismo absoluto” é a “condição daquele que não sabe ler nem escrever” e o “analfabetismo funcional” é a “condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto”.

O estudo da PNA nesta tese de doutorado foi pensado devido às características antidemocráticas e autoritárias do governo que a escreveu, bem como da quantidade significativa de Ministros da Educação que assumiram a cadeira durante o mandato do Presidente Jair Messias Bolsonaro.

**Quadro 1 – Ministros da Educação do Governo Bolsonaro**

<b>Período</b>	<b>Ministro</b>
01/01/2019 a 09/04/2019 - (3 meses)	Ricardo Vélez Rodrigues
09/04/2019 a 19/06/2020 (1 ano e 2 meses).	Abraham Weintraub
16/07/2020 a 28/03/2022 – (1 ano e 8 meses)	Milton Ribeiro
29/03/2022 a 31/12/2022 – (9 meses)	Victor Godoy Veiga

Fonte: Elaborado com dados do site do Ministério da Educação.

O aspecto mais evidente do documento desta Política Pública é o uso das tecnologias pelo professor, na escola, e pela família, em casa, ao trabalhar a alfabetização com as crianças, mesmo com a não totalidade de instituições de ensino e lares brasileiros contando com computador ou celular, o que impõe um grande desafio para as escolas e seus professores, no processo de alfabetização e, como consequência, de escolarização dos alunos. Outro ponto a ressaltar na Política Nacional de Alfabetização é seu foco no som das letras e o início da alfabetização já na Educação Infantil, a partir dos quatro anos, o que não condiz com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma política de Estado, para a qual a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Por fim, a ânsia pelo estudo da teoria Pedagogia Waldorf se deu pela singularidade das práticas pedagógicas descritas no trabalho com as crianças, valorizando cada logro, e respeitando cada uma das fases da infância. Além disso, levando em consideração o vínculo da criança com o professor para a preparação para a hora de alfabetizar, bem como a ludicidade embutida neste processo, o foco no concreto, o uso de cantigas, poemas, desenhos grossos, no início, para, em seguida, partir para os mais estreitos e, então, para o “desenho das letras”. Nas escolas waldorfianas, o alfabetização inicia aos sete anos de idade.

Aos seis ou sete anos, o impulso de agir e atuar continua, mas se transforma cada vez mais em capacidade de sentir, imaginar, refletir, de possuir dentro de si mesma o que existe lá fora. Este espaço interior a criança quer preencher, cultivar, e o professor, neste momento, pode tornar-se a porta para o mundo.

Passando, a partir dos sete anos, por este processo de interiorização, a criança procura também um veículo de relação com o mundo para descobrir, aprender e, especialmente, para se expressar, se comunicar na linguagem humana viva, na fala. A linguagem, inicialmente a linguagem oral e, posteriormente, também a escrita, torna-se o meio mais importante para o despertar e o desenvolvimento da personalidade infantil (BERTALOT, 1995, p. 14).

Esta tese de doutorado possui uma pesquisa bibliográfica sobre o Método Fônico de Alfabetização, a Pedagogia Waldorf e a Formação de professores. Para Severino (2016, p. 131), a pesquisa bibliográfica "é aquela que se realiza decorrente de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, livros, artigos, teses [...]". A pesquisa documental a respeito da Política Nacional de Alfabetização entre 20019 e 2022, é amparada na totalidade de arquivos publicados pelo governo sobre a temática da Alfabetização.

## **2. A ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DE MARCOS LEGAIS DO GOVERNO FEDERAL NOS ANOS DE 2019 A 2022**

A Política Nacional de Alfabetização é implantada pelo Decreto Nº 9.765, de 2019, pela Secretaria de Alfabetização (SEALF) do Ministério da Educação (MEC), no governo do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022). À época da implantação desta Política Pública, o Ministro da Educação era o Economista e professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Abraham Wintraub(2019 – 2020), e o Secretário de Alfabetização o advogado Carlos Francisco de Paula Nadalim, que permaneceu até o fim do mandato do Presidente Jair Bolsonaro.

Ao tomar posse, em 2019, o então Presidente Jair Messias Bolsonaro extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e inaugurou a Secretaria de Alfabetização (SEALF). O grande marco do início do seu governo foi o aumento da criação de escolas cívico-militares e a “deseducação” pela “necessária escassez” de acesso ao Ensino Superior, segundo o Ministro da Educação Abraham Weintraub, em seu discurso oficial, em 2019, quando disse que “a ideia de universidade para todos não existe”; que universidade é lugar de “balbúrdia” e que “o Estado brasileiro não tem condições de atender a demanda do ensino superior” (MACEDO, 2019, p. 29).

É possível perceber um menosprezo e um “projeto de falência” da Educação Brasileira no governo citado acima, tanto pelo Presidente, quanto pelos seus representantes nos Ministérios. A criação de tantas escolas cívico-militares fortificou a vigilância no trabalho do corpo docente, para o não desenvolvimento da criticidade para a consciência de classe dos alunos que estavam formando. Junto a esta iniciativa, o discurso e o “estabelecimento” de que a universidade, nos tempos atuais, com a inclusão social dos alunos egressos de escolas públicas, negros e socioeconomicamente vulneráveis, era desqualificada, chamada de local de “balbúrdia”, segundo o Ministro. E, assim, este “pregava” que a universidade, como instituição de ensino e de formação, não era para todos, ou seja, não estava aberta à inclusão social. Os exemplos citados mostram a “preocupação” do governo bolsonarista na manutenção do *status quo*, não visando à emancipação da classe trabalhadora, mas, sim, objetivando o prosseguimento da formação intelectual e social apenas da parte abastada da sociedade brasileira.

Fazendo uma comparação com os marcos governamentais citados acima, vale ressaltar que o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ao tomar posse no seu terceiro mandato em 01 de janeiro 2023, contou com a presença de um público estimado em 300 mil pessoas na Capital Federal (SENADO FEDERAL, 2023). O Presidente atual reativou a Secretaria desmanchada pelo Presidente Bolsonaro e a nomeou como “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão., e, em seu discurso de campanha em 2004, valorizou o diploma do Ensino Superior como importante para a emancipação social e garantiu a abertura do acesso a todos, prometendo um país no qual “o filho do pedreiro iria poder virar doutor” (MACEDO, 2019, p. 27). O Ministro da Educação empossado foi o engenheiro e ex-governador do estado do Ceará Camilo

Sobreira de Santana.

Considerando que a avaliação da PNA ocorreu em plena calamidade pública da COVID 19, as consequências do seu modo de prescrever a prática pedagógica foram agravadas. No seu discurso de posse, o Ministro da Educação Camilo Sobreira de Santana, em 2023, já no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, assumiu o compromisso de fortalecer a política de alfabetização na Educação Básica e o Ensino Integral, e afirmou que mais de 650 mil alunos de até 5 anos de idade abandonaram a escola nos últimos três anos (vale ressaltar que a responsabilidade da escolarização da criança de até 5 anos é dos seus pais ou responsáveis; se 650 mil alunos nesta faixa etária abandonaram a escola, há que apontar a negligência por parte dos seus responsáveis). Ele apresentou o aumento de 66% de crianças de seis e sete anos que não sabem ler e nem escrever, e mostrou os dados da última avaliação do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), demonstrando que apenas uma a cada 3 crianças foram alfabetizadas na idade certa (BRASIL, 2023a).

Com as atualizações das Políticas Públicas após o contexto pandêmico da COVID 19, pelas suas consequências no contexto escolar, a Lei nº 14.533 instituiu a Política Nacional de Educação Digital, em 11 de janeiro de 2023, alterando o Art. 4º da LDB:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do caput deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento.

O novo Artigo 4º da LDB prescreve melhorias no quesito tecnologia nas escolas públicas, principalmente nos aspectos de conectividade, o que visa à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem para as crianças e os jovens, principalmente para aqueles de famílias socioeconomicamente vulneráveis, uma parcela dos quais tem contato com os recursos digitais apenas na escola. Segundo Tosi (2020, p. 76-77), “mesmo com os inúmeros avanços na tecnologia, na cultura e no poder aquisitivo de algumas famílias, ao entrar na era digital, os abismos existentes entre os mais ricos e os mais pobres só aumentam, incidindo diretamente sobre os mais jovens”.

Outra Política Pública Educacional já modificada após a pandemia da COVID 19, foi a do aumento do piso nacional dos professores, para R\$ 4.420,55 (quatro mil e quatrocentos e vinte reais e cinquenta e cinco centavos) por meio da Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023, do Ministério da Educação:

O piso nacional da categoria é o valor mínimo que deve ser pago aos professores do magistério público da educação básica, em início de carreira, para a jornada de, no

máximo, 40 horas semanais. O piso foi instituído pela Lei nº 11.738 de 2008, regulamentando uma disposição já prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Essa lei estabelece, ainda, que os reajustes devem ocorrer a cada ano, sempre em janeiro (BRASIL, 2023b).

O escopo teórico da PNA é amparado pelas ciências cognitivas, especificamente pela ciência cognitiva da leitura. Na prática, o ato pedagógico da alfabetização se dá pelo ensino dos sons das letras. O foco é o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Como política pública educacional do país, o governo federal, no mandato do Presidente Jair Messias Bolsonaro, lançou o Programa “Tempo de Aprender”, para a formação de gestores e professores alfabetizadores, estes últimos para atuar em salas de aula do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental I e na Educação Infantil. A formação dos familiares das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I que estavam em processo de alfabetização escolar também foi contemplada nos objetivos da PNA, com recursos para o uso lúdico e pedagógico com as crianças em casa, utilizando a internet, de modo assíncrono.

A PNA recebe verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para arcar com custos da implantação do seu processo, bem como para o “caminhar” deste, inclusive para o recrutamento de assistentes voluntários para colaborar com o docente no ensino da alfabetização e para a compra de materiais pedagógicos para a sala de aula, como verba de custeio. A adesão pelos estados e municípios à Política Nacional de Alfabetização é voluntária. Para receber assistência técnica e financeira da União para o processo de alfabetização nas instituições de ensino, é necessário que a adesão tenha sido feita.

Art. 11. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Alfabetização se dará por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 12. Para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, que será definida em ato próprio de cada programa ou ação (BRASIL, 2019, p. 5).

É possível concluir que a adesão facultativa dos entes federativos à PNA implica significativo impacto financeiro nas instituições escolares, fazendo com que a maioria destas opte pela adesão.

Os investimentos em educação afetam características dos professores (como remuneração e formação continuada) e das escolas (instalações e equipamentos; bens e serviços; realização de atividades-meio; material didático, transporte escolar etc.). Eles também se relacionam com as características dos alunos e suas famílias, uma vez que, instituições escolares que atendem alunos mais vulneráveis têm desafios ainda maiores para garantir um aprendizado adequado (SOUZA; ALVES; MORAES, 2021, p. 16).

No ano de 2020 ocorreu a pandemia da COVID 19, fazendo com que escolas de Educação Básica, Profissional e de Ensino Superior) fechassem fisicamente, para colaborar com o isolamento social que o estado de calamidade pública da pandemia solicitava. A Educação Básica adotou o Ensino Remoto para a continuidade da escolarização dos seus alunos, estando amparada pelo artigo

32 da LDB que, no seu § 4º, dita que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergências” (BRASIL, 1996, p. 24). e pelas diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, em 28 de abril de 2020, com recomendações para o prosseguimento das atividades nas Instituições de Ensino de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Indígena, do Campo e Quilombola, autorizando, via normativas, a suspensão das aulas, o fechamento das escolas e a adoção do Ensino à Distância e do Ensino Remoto.

A pandemia da COVID 19 perdurou por todo o ano de 2020 e, em 2021, cada Estado, de acordo com as medidas restritivas adotadas neste ano, voltou, de modo assíncrono, com as aulas presenciais. Durante o Ensino Remoto, Estados e municípios organizaram os seus calendários letivos e receberam a permissão de compensação no ano seguinte, inclusive com o cumprimento de dois anos escolares no ano subsequente, caso não conseguissem integralizar a carga horária mínima anual. Os sistemas de ensino desenvolveram atividades pedagógicas com aulas remotas, ministradas pelos professores via Youtube, aplicativos ou plataformas de aprendizagem. O *Whatsapp*, o *Zoom* e o *Youtube*, via aplicativos, foram os recursos mais utilizados durante a pandemia, segundo o Censo Escolar de 2022, do INEP. O próximo mais utilizado foi o *Google Classroom*. O material didático, inicialmente, foi disponibilizado de forma online. Com a grande extensão do período pandêmico, a maior estratégia para disponibilização de materiais aos alunos, segundo o Censo Escolar, foi via material impresso, fosse ele apostilado na escola ou como livro didático, para os alunos da Educação Básica, que passaram a receber, também, uma cesta básica, referente à merenda escolar, que ficou inacessível neste período.

Com o marco teórico da COVID 19 e as medidas de contenção do vírus, os alunos em fase de alfabetização foram significativamente prejudicados em seu processo de escolarização, devido à ausência da Unidade Escolar e ao não acesso ao seu direito à Educação, por mais de um ano, em sua maioria, vivendo em casa o estado de calamidade pública com os seus familiares, em condições de não poder sair na rua para algum lazer. Além disso, a taxa de desemprego à época (pelo fechamento de muitos pontos comerciais com medo do que estava por vir e também por falência), ocasionou a precarização dos suprimentos básicos de alimentação e higiene nos lares brasileiros de famílias socioeconomicamente vulneráveis, interferindo, assim, na qualidade de vida das crianças, que já estavam trancadas dentro de casa e sem acesso à escola. Com a COVID 19, as desigualdades sociais foram acentuadas, a exclusão digital foi desmascarada e esta última trouxe malefícios maiores às crianças das famílias de baixa renda, pela falta de acesso total à escolarização.

Baseada no Censo Escolar de 2022, realizado pelo INEP, a Tabela 1 apresenta as porcentagens das iniciativas e sucessos das secretarias e escolas estaduais e municipais.

**Tabela 1 - Ações das secretarias e escolas estaduais e municipais no estado de calamidade da COVID 19**

<b>Iniciativas e logros</b>	<b>Estados</b>	<b>Municípios</b>
Reuniões síncronas de planejamento e monitoramento das atividades realizadas pelos alunos	97,1%	85,8%
Treinamento dos materiais e dos métodos do Ensino Remoto	20,1%	46,3%
Disponibilização de computador, notebook, tablets ou <i>smartphones</i> para os professores	43,4%	19,7%
Disponibilização do acesso gratuito à internet de forma domiciliar para os alunos	15,9%	2,2%
Disponibilização de materiais via plataformas virtuais e aplicativos para celular	88,2%	74,2%
Suporte aos alunos e aos seus familiares na elaboração e desenvolvimento de planos de estudos dirigidos para acompanharem o Ensino Remoto	68,8%	5,3%
Aulas remotas síncronas	63,3%	27,4%

Fonte: (Censo Escolar, INEP, 2022).

Segundo pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2020), o maior investimento das escolas privadas foi nas aulas síncronas, nas quais os alunos tinham uma possibilidade de convívio social, mesmo que de forma remota, para interagir com os colegas e seus professores, conversando sobre seus medos, angústias, cotidiano e tendo a oportunidade de esclarecer as dúvidas de forma mais rápida e em tempo real. Segundo Batista (2013, p. 74),

[...] o diálogo propicia as comunicações – sejam elas entre os que concordam entre si, ou entre os que são contrários – e configura-se também no ambiente educativo cultural, histórico e social, o qual possui características que podem ser classificadas como dinâmicas e sociais a partir das ações humanas que se realizam em tal ambiente.

O compromisso em cumprir o calendário de tarefas estabelecido pelos professores também se torna mais efetivo quando há aulas síncronas diariamente nas plataformas digitais. Segundo uma pesquisa realizada pelo UNICEF em 2021, o número de crianças que estavam fora da escola em 2019 saltou de 1,1 milhão para mais de 4 milhões em 2020, concentrando-se nas crianças entre 6 e 10 anos, que compunham o menor índice de evasão escolar na contagem antes da pandemia. A organização “Todos pela Educação” apontou em sua nota técnica “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças”, de 2021, que, segundo os seus familiares, em 2019, 25,1% de crianças de 6 e 7 anos não sabiam ler e escrever, número que saltou para 40,8% em 2021. Tais problemáticas foram evidenciadas durante a pandemia de Covid-19. Atualmente já se fala em uma nova geração, a geração COVID, que foi retratada no documentário intitulado “Geração Covid – Impacto da pandemia na primeira infância” (MYNEWS, 2021), mostrando estudiosos e instituições de áreas distintas analisando os



impactos da pandemia na formação das crianças que viveram sua infância entre os anos de 2020 e 2022.

## 2.1 A BNCC e a formação do sujeito

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi sancionada pelo Ministro da Educação em dezembro de 2017, o advogado Rossiele Soares da Silva. Sobre a alfabetização, a BNCC preconiza a implementação do início do processo de alfabetização das crianças apenas no Ensino Fundamental, não abordando a Educação Infantil, como a PNA.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2018, p. 59).

O trabalho do professor e dos educadores, na Educação Infantil, deve se basear em experiências que contemplem os campos abaixo, e não em disciplinas ou matérias, como no Ensino Fundamental.

**Quadro 2 – Campos de experiências da Educação Infantil**

QUANTIDADE	CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
1	O eu, o outro e o nós.
2	Corpo, gestos e movimentos.
3	Traços, sons, cores e formas.
4	Escuta, fala, pensamento e imaginação.
5	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

Fonte: Adaptado da BNCC (2018).

Em “O eu, o outro e o nós”, os professores e os educadores trabalham com as crianças o reconhecimento de si mesmas, bem como o cuidado consigo e com o outro, para a aprendizagem da convivência em sociedade. Também é trabalhado o sentimento de pertencimento ao grupo, seja à sua família, à sua turma, à sua escola, ao seu bairro, à sua cidade ou ao seu país. Cantigas trabalhando o nome das crianças, por exemplo, é uma atividade que trabalha este Campo de Experiências, como uma atividade de reconhecimento. A prática pedagógica do trabalho com as emoções é forte neste Campo, muito bem exercitado nas brincadeiras coletivas, por exemplo. O papel do professor, como planejador e mediador da prática pedagógica, é de significativa importância para a aquisição das habilidades no trabalho com este campo de experiências:

[...] parece ser imperativo que, na formação docente, o princípio ético da solidariedade passe a ser vivenciado, aprofundado e aprendido, corroborando efetiva consciência de pertença à comunidade, à nação brasileira e planetária, com vistas à

formação do agente responsável, possuidor de direitos e também de deveres, por isso, participante ativo nas decisões coletivas (OLIVEIRA, 2017, p. 27-28).

Em “Corpo, gestos e movimentos”, é trabalhado o conhecimento das partes do corpo humano, bem como a localização deste nos ambientes, por meio do trabalho com o movimento. Pular corda, andar sobre uma linha, engatinhar por debaixo de cadeiras e jogar bola no pátio são exemplos de atividades a serem trabalhadas com as crianças dentro deste campo de experiência, visando ao exercício com a coordenação motora. Alguns municípios ou escolas particulares contratam professores de Educação Física para trabalhar este campo de experiência. Em outros, a professora da turma ou as próprias educadoras, formadas apenas no Ensino Médio ou em Curso Técnico de Magistério, exercem esta tarefa.

Em “Traços, sons, cores e formas” é trabalhada a arte em si com as crianças, ensinando-as com muito material concreto, começando pelo grande, rabiscando no chão, nas paredes da escola, usando lápis grosso para facilitar a pega. A musicalização é muito usada para trabalhar as cores e os sons, desde músicas infantis a músicas instrumentais. O trabalho inicia com as cores primárias e, assim, vai evoluindo. Experimentações diversas, com massa de modelar, giz de cera, tintas e lápis de cor fazem parte deste Campo de Experiências. O trabalho com os blocos lógicos e os rabiscos deste Campo da Educação Infantil preparará o aluno para o trabalho com a escrita no Ensino Fundamental.

Em “Escuta, fala, pensamento e imaginação” está o trabalho com a contação diária, desde a história de leite, contada diariamente pelas professoras e educadoras na “Roda de Boas-vindas”, à história utilizada para trabalhar uma temática especial. Desde pequenas, as crianças são levadas a imaginar o final da história a repetir os nomes dos personagens e repetir os seus ruídos e oralizações, à prática do reconto, aprimorando as habilidades comunicativas. Este trabalho continua em casa, quando a família se propõe a ler para a criança. A musicalização na Educação Infantil também é muito importante para o desenvolvimento da oralização e da consciência fonológica.

No Campo de Experiências “Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações” é trabalhada a matemática e as ciências do Ensino Fundamental com as crianças pequenas e muito pequenas, uma amostra do que verão nos anos seguintes, de exploração natural e lúdica dos espaços. Na Roda de Conversa de boas-vindas já se faz a contagem oral de quantos colegas tem na turma naquele dia. Materiais diversos, bem como músicas, são utilizados para a memorização da sequência numérica. A percepção das relações e as transformações podem ser trabalhadas com a culinária na Educação Infantil, com a exploração das sensações, ao perceber o frio e o quente, o macio e o duro e assim por diante.

Os Direitos de Aprendizagem são as garantias que a instituição escola, bem como os seus educadores, devem trabalhar para preservar a ocorrência destas aos alunos. Estes devem ser o foco do trabalho dos docentes, os quais, por exemplo, mesmo em meio a situações de escassez, seja de material, mão de obra ou infraestrutura na escola, precisam se lembrar de que as crianças que estão na Unidade Escolar para serem ensinadas e formadas por eles, e possuem o direito de terem acesso

às aprendizagens previstas.

Mais do que palavras e de normas legais, precisamos, portanto, da ação concreta dos poderes públicos em cumprimento as suas obrigações constitucionais. E, tenhamos certeza, tal cumprimento será diretamente proporcional ao grau de consciência, de organização e de cobrança da população acerca dos seus direitos fundamentais, entre os quais está, sem dúvida, o direito à educação (PILETTI, 1995, p. 141).

O foco dos professores e demais educadores da Educação Infantil deve se concentrar na garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para a BNCC (2018), trabalha-se a alfabetização, no Ensino Fundamental, “particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolve-se, ao longo dos três anos seguintes” (p. 91).

### Quadro 3 - Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.

<b>Conviver</b> 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.
<b>Brincar</b> 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.
<b>Participar</b> 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.
<b>Explorar</b> 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.
<b>Expressar</b> como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
<b>Conhecer-se</b> 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.

Fonte: Adaptado da BNCC (2018).

O currículo, na Educação Infantil, é voltando à garantia dos Direitos de Aprendizagem. Diferentemente do que ocorre no Ensino Fundamental, segmento no qual os alunos aprendem conteúdos teóricos, na Educação Infantil a aprendizagem ocorre focada na vivência nos mais diversos espaços da escola, na socialização, na descoberta de si, no movimento, no desenvolvimento do sentimento de pertencimento nas mais diversas e variadas atividades dentro da escola, no

reconhecimento entre os pares, no protagonismo infantil, na exploração dos cinco sentidos, nas atividades de oralização, no desenvolvimento da imaginação e da criatividade, das habilidades socioemocionais etc.

A formação do sujeito na BNCC ocorre de forma a se preocupar com suas dimensões intelectual, física social, emocional e cultural, extrapolando a importância da aprendizagem dos conteúdos do currículo tradicional da escola.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2018, p. 14).

A BNCC estabeleceu um conjunto de dez competências, articulando os conhecimentos dos conteúdos com o trabalho de desenvolvimento de saberes essenciais para a vida, visando a que as escolas ofereçam oportunidades pedagógicas para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

#### Quadro 4 - Competências gerais da Educação Básica

1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
----	---

Fonte: BNCC, 2018, p. 9.

Nestas competências gerais da Educação Básica, fica nítida a preocupação com a formação do sujeito, instigando a sua curiosidade de aprender, ao mesmo tempo em que lhe ensina o respeito e a responsabilidade com o que já foi historicamente construído, e a conceituação de sua postura para a construção ou continuação de formação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O trabalho com a imaginação criativa, para que o aluno tenha oportunidades de gerar hipóteses, de ir atrás, de procurar, sendo protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem, colocando-se como sujeito na busca por soluções para problemas importantes é uma preocupação pedagógica importante para a garantia da formação integral do aluno.

A prática pedagógica de amostragem do grande leque de variedades de manifestações artísticas, aguçando o interesse artístico dos alunos, propiciando o conhecimento, a apreciação e a participação destes em produções artístico culturais e a preocupação de desenvolver a iniciativa social e a empatia ao trabalhar as diferentes linguagens para se expressar em diferentes contextos, inclusive a visual-motora, como a Libras são itens de significativa atenção no documento. A BNCC também traz a necessidade da formação nas tecnologias digitais e o alinhamento do trabalho com o projeto de vida, trabalhando, assim, as habilidades emocionais de determinação, organização, foco, persistência, responsabilidade e assertividade.

O trabalho com a consciência socioambiental e o cuidado com a sua saúde física e emocional levam o aluno ao desenvolvimento das habilidades de autoconfiança, autoconsciência e tolerância ao estresse e à frustração, as quais são muito necessárias na atualidade imediatista em que a maioria dos jovens brasileiros se encontra. A abordagem dos direitos humanos e a valorização e o respeito com a diversidade dos indivíduos, bem como a reflexão acerca do agir pessoal e coletivo com base em princípios éticos, democráticos e inclusivos terminam esta lista de preocupações que as escolas de Educação Básica deveriam incorporar ao seu currículo para a formação integral de seus alunos.

## 2.2 A PNA e o Método Fônico

Conforme já descrito nesta pesquisa, a Política Nacional de Alfabetização foi criada em 2019, pelo Decreto nº 9.765. A criação se deu no dia 11 de abril. Em janeiro desse mesmo ano, foi criada a Secretaria de Alfabetização (SEALF), no MEC, sob comando do secretário Carlos Francisco de Paula Nadalim.

**Quadro 5 – Decretos, Leis e Resoluções da Política Nacional de Alfabetização**

<b>ANO</b>	<b>DOCUMENTO</b>	<b>AÇÃO</b>
2006	Lei de Bolsas 11.273	Lei de Bolsas 11.273/2006.
2019	Decreto 9.765	Institui a Política Nacional de Alfabetização.
2020	Portaria MEC 280	Institui o Programa Tempo de Aprender.
2021	Portaria 546	Altera a Portaria MEC nº 280, de 19 de fevereiro de 2020.
2021	Portaria 280/2021 Consolidada	Portaria 280 Consolidada.
2021	Resolução FNDE 06/2021	Operacionalização do PDDE Alfabetização.
2021	Resolução FNDE, nº 17, de 22 de outubro de 2021	Estabelece as normas e os procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos articuladores nacionais, regionais e escolares no âmbito do Programa Tempo de Aprender.
2021	Portaria 544	Dispõe sobre as ações de formação continuada presencial para docentes e gestores, no âmbito do Programa Tempo de Aprender.
2021	Portaria 545	Institui as metas do 1º Ciclo de Formação da Setorial Docente, a matriz de conteúdos a serem abordados e a carga horária necessária para aprimorar conhecimentos de docentes quanto a práticas de alfabetização baseadas em evidências.
2021	Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021	Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.
2021	Resolução nº 23, de 3 de dezembro de 2021	Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 20 de abril de 2021, sobre a operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE no âmbito do Programa Tempo de Aprender.

Fonte: Site do MEC.

O Decreto 9.765, no dia 11 de abril de 2019, implementa a Política Nacional de Alfabetização, pela SEALF - Secretaria de Alfabetização, do Ministério da Educação, com o Ministro Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub (2019 – 2020) e com o Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2019 - 2022), respeitando o Artigo 8º da LDB “§1º: "Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 1996, p. 11).

A adesão dos entes federativos a esta Política ocorre de forma voluntária, mas apenas a partir da adesão torna-se direito destes o recebimento de assistência técnica e financeira para alfabetização no último ano da Educação Infantil e nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Ainda em

2019, em agosto, foi lançado o Caderno da PNA, para além do Decreto implementando a Política, com a explicação de práticas pedagógicas para o ensino das habilidades da leitura e da escrita, com base na ciência cognitiva da leitura, em evidências científicas, e que concebe a alfabetização como uma forma de superação da vulnerabilidade social e busca pela garantia da cidadania. Esta política pública educacional visa a combater o analfabetismo absoluto e o funcional.

Para a PNA (BRASIL, 2019, p. 1), a alfabetização é o “ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão”. A Política traz os termos “Literacia” e “Numeracia” como o conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes ligados à leitura e à escrita e à matemática, e dá ênfase ao papel da família no processo de alfabetização das crianças, bem como cita os conhecimentos a serem desenvolvidos antes da alfabetização (literacia emergente), o que deve ocorrer, segundo o documento, na Educação Infantil.

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;

VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;

X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática (BRASIL, 2019, p. 1-2).

A PNA tem como um dos seus objetivos contribuir para alcançar as metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação:

Meta 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 9 - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

A PNA prevê a valorização dos professores alfabetizadores, ou seja, dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, e os docentes da Educação Infantil, bem como determina a formação continuada destes, com base nas ciências cognitivas, e dos gestores das Unidades Escolares.

**Figura 1** – Logo da PNA (Política Nacional de Alfabetização)

**Fonte:** Site do Ministério da Educação.

Sobre a formação continuada dos professores, a PNA vai ao encontro do Artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). §1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009); §2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009); §3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). (BRASIL, 1996).

A PNA lançou o Programa Tempo de Aprender, que instituiu o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec), uma plataforma de aprendizagem dentro do site do Ministério da Educação para a formação continuada dos professores alfabetizadores e dos gestores das escolas de Educação Infantil (Pré-Escola) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio de cursos a distância que ocorrem de forma assíncrona. Nesta plataforma, há também a formação dos familiares das crianças em processo de alfabetização, bem como atividades para as crianças que estão sendo alfabetizadas. Sobre a Educação a Distância, declara Moran:

Ainda há resistências e preconceitos e estamos aprendendo a gerenciar processos complexos de EaD, mas cresce a percepção de que um país do tamanho do Brasil só conseguirá superar sua defasagem educacional por meio do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, e da gestão integrada de modelos presenciais e digitais (MORAN, 2011, p. 45).



Sobre o processo de alfabetização descrito na PNA e ensinado aos professores alfabetizadores, este traz metodologias do Método Fônico, no qual a criança aprende a reconhecer as letras por associação com o som destas. Maria Montessori e Fernando C. Capovilla são grandes autoridades do método fônico. Por ele, as crianças não aprendem as “letras salteadas”, como era o método de soletração, mas, sim, aprendem as letras pelo som destas e por suas formações sonoras com outras letras, desenvolvendo a consciência fonológica e fonêmica das crianças. As crianças aprendem a manipular os fonemas e a relação entre as letras e os sons, utilizando muitos recursos durante o processo de ensino e aprendizagem, como imagens, sons e material concreto, utilizando de um leque de sentidos para a exploração sensorial, adquirindo a capacidade de discriminar sons no desenvolvimento da habilidade de decodificação.

A maior crítica ao método fônico é a dificuldade das crianças que estão sendo alfabetizadas na confusão causada por letras com sons iguais, como “l” e “u”, o fato da letra “h” não ter som, e a leitura de “e” como “i”, em algumas palavras. A seguir, um exemplo de Valle (2013, p. 44): “comuns palavras escritas com pequenos erros, por exemplo, ao escrever hipopótamo, ela pode escrever “ipopotamo”.

### **2.3 A Educação Infantil**

Em 2009 foi publicada a Resolução nº 5, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a qual, em seu Art. 4º, define a criança como:

(...) um 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.

O segmento da Educação Infantil, no Brasil, é o processo de escolarização das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. A obrigatoriedade de matrícula e frequência a uma escola de Educação Infantil é a partir dos 4 anos, sendo um dever dos pais ou responsáveis garantir que a criança esteja matriculada e tenha frequência a, no mínimo, 75% das aulas em cada ano letivo. A Creche, dos 0 aos 3 anos e 11 meses, é de matrícula e frequência facultativas, sendo esta um direito das crianças.

A sala de aula da Educação Infantil, costumeiramente, é composta por materiais pedagógicos e de decoração repleto de muita ludicidade. Há muitas atividades no chão da sala, com as crianças sentadas em roda, em tatames, por exemplo, e, também, o brincar livre. O uso dos espaços externos da escola é feito cotidianamente, com muitas brincadeiras e atividades ao ar livre, oferecendo uma significativa diversidade de oportunidades de aprendizagem para as crianças. Quando há mesas e cadeiras na sala de aula, as mesas são compartilhadas, para serem usadas por um grupo de alunos, e baixas, respeitando o tamanho das crianças.

O ensino ocorre por meio de muitos jogos e brincadeiras e a organização espacial é de muita

importância, visto que o desenvolvimento e a escolarização das crianças na Educação Infantil ocorre de forma livre e coletiva. A partir dos 4 anos, na fase obrigatória da Educação Infantil, é obrigatório que haja uma professora formada em Pedagogia trabalhando com as crianças. Na Creche, não existe esta obrigatoriedade, mesmo que algumas cidades já possuem professoras nessas salas de aula. Dos 0 aos 3 anos, os Educadores têm, obrigatoriamente, o Ensino Médio, e possuem nomenclaturas variadas, dependendo da Rede de Ensino, tais como: Monitor de Creche, Agente de Desenvolvimento Infantil, Educador da Primeira Infância, Cuidador Infantil etc.

Nos editais para a escolha dos livros da Educação Infantil da PNA, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos Campos de Experiência da BNCC são contemplados (Figuras 2 a 9).

**Figura 2 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiências “O eu, o outro e nós”**

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”

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>(EI01EO01)</b> Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	<b>(EI02EO01)</b> Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	<b>(EI03EO01)</b> Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
<b>(EI01EO02)</b> Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	<b>(EI02EO02)</b> Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	<b>(EI03EO02)</b> Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
<b>(EI01EO03)</b> Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	<b>(EI02EO03)</b> Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	<b>(EI03EO03)</b> Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
<b>(EI01EO04)</b> Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	<b>(EI02EO04)</b> Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	<b>(EI03EO04)</b> Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
<b>(EI01EO05)</b> Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	<b>(EI02EO05)</b> Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	<b>(EI03EO05)</b> Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

**Figura 3 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiências “O eu, o outro e nós” – (Continuação)**

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS” (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>(EI01EO06)</b> Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	<b>(EI02EO06)</b> Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	<b>(EI03EO06)</b> Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	<b>(EI02EO07)</b> Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	<b>(EI03EO07)</b> Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte: BNCC (2018, p. 46).

**Figura 4 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”**

## CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

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>(EI01CG01)</b> Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	<b>(EI02CG01)</b> Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	<b>(EI03CG01)</b> Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
<b>(EI01CG02)</b> Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	<b>(EI02CG02)</b> Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	<b>(EI03CG02)</b> Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
<b>(EI01CG03)</b> Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	<b>(EI02CG03)</b> Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	<b>(EI03CG03)</b> Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
<b>(EI01CG04)</b> Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	<b>(EI02CG04)</b> Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	<b>(EI03CG04)</b> Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
<b>(EI01CG05)</b> Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	<b>(EI02CG05)</b> Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	<b>(EI03CG05)</b> Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: BNCC (2018, p. 47).

**Figura 5 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiências “Traços, Sons, Cores e Formas”**

## 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)
<p><b>(EI01TS01)</b> Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.</p>	<p><b>(EI02TS01)</b> Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p>	<p><b>(EI03TS01)</b> Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p>
<p><b>(EI01TS02)</b> Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.</p>	<p><b>(EI02TS02)</b> Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</p>	<p><b>(EI03TS02)</b> Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p>
<p><b>(EI01TS03)</b> Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p><b>(EI02TS03)</b> Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p><b>(EI03TS03)</b> Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>

Fonte: BNCC (2018, p. 48).

**Figura 6 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiências “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.

Fonte: BNCC (2018, p. 49).

**Figura 7 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” – (Continuação)**

## 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)
<p><b>(EI01EF06)</b> Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.</p>	<p><b>(EI02EF06)</b> Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p>	<p><b>(EI03EF06)</b> Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p>
<p><b>(EI01EF07)</b> Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).</p>	<p><b>(EI02EF07)</b> Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p>	<p><b>(EI03EF07)</b> Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p>
<p><b>(EI01EF08)</b> Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).</p>	<p><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.).</p>	<p><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.).</p>
<p><b>(EI01EF09)</b> Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.</p>	<p><b>(EI02EF09)</b> Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p>	<p><b>(EI03EF09)</b> Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>

Fonte: BNCC (2018, p. 50).

**Figura 8 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”**

### CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

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>(EI01ET01)</b> Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	<b>(EI02ET01)</b> Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	<b>(EI03ET01)</b> Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
<b>(EI01ET02)</b> Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	<b>(EI02ET02)</b> Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	<b>(EI03ET02)</b> Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
<b>(EI01ET03)</b> Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	<b>(EI02ET03)</b> Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	<b>(EI03ET03)</b> Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
<b>(EI01ET04)</b> Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	<b>(EI02ET04)</b> Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	<b>(EI03ET04)</b> Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
<b>(EI01ET05)</b> Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	<b>(EI02ET05)</b> Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	<b>(EI03ET05)</b> Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
<b>(EI01ET06)</b> Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	<b>(EI02ET06)</b> Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	<b>(EI03ET06)</b> Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.

Fonte: BNCC (2018, p. 51).



**Figura 9 – Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Campo de Experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” (Continuação)**

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”**  
(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>(EIO2ET07)</b> Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	<b>(EIO3ET07)</b> Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	<b>(EIO2ET08)</b> Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	<b>(EIO3ET08)</b> Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Fonte: BNCC (2018, p. 52).

Para a BNCC, na Educação Infantil, a prática da observação do professor e dos educadores é a responsável pela avaliação das aprendizagens dos alunos, fazendo uma Avaliação Formativa, com o registro das observações diárias. As estratégias de ensino são pensadas com vistas a habilidades a serem trabalhadas, tudo feito com muita calma, sem a pressa do cumprimento de um “currículo letrado”, como é no Ensino Fundamental, sempre oportunizando as possibilidades de aprendizagem. A alfabetização, na BNCC, ocorre nos primeiros dois anos do Ensino Fundamental apenas; não é nem citada e nem trabalhada na Educação Infantil.

Já a PNA (Brasil, 2019), desde 2019, data da sua implementação, traz a temática da alfabetização já na Educação Infantil, em seu Artigo 5º II, com práticas pedagógicas trabalhando o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente, caracterizada, esta última, como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização” (p. 1). O documento cita a valorização do professor da Educação Infantil e do professor alfabetizador, considera estes como “agentes envolvidos na Política Nacional de Alfabetização”, e cita as crianças na primeira infância como parte de seu público-alvo.

Para a sua implementação, a PNA, em seu Artigo 8º, traz a Educação Infantil nos quesitos: orientações curriculares; metas; desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos; e formação inicial e continuada de seus professores e gestores, com a contemplação da abordagem das ciências cognitivas, dos conhecimentos linguísticos e de metodologia de Língua Portuguesa e Matemática.

## 2.4 O Ensino Fundamental

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado [...] (BRASIL, 2018, p. 89).

A citação acima é da BNCC, documento que prevê a alfabetização apenas a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Atualmente no Brasil, a criança inicia a sua fase de escolarização no Ensino Fundamental com seis anos de idade, quando ingressa no 1º ano. Ela pode ingressar com 5 anos, desde que completos 6 até 31 de março do ano de ingresso. Neste, ela está saindo da Educação Infantil, com um ambiente repleto de muita ludicidade e sem muitas cobranças curriculares dos saberes letrados, mas, sim atitudinais e de habilidades físicas motoras grossas e finas, bem como trabalho com a imaginação, com a socialização entre os pares e o cuidado com as emoções.

No 1º ano, o aluno é direcionado a uma Escola de Ensino Fundamental, com uma sala de aula, muitas vezes, com maior quantidade de alunos do que havia na Educação Infantil, sendo organizada por carteiras individuais e cadeiras e uma mesa maior e cadeira para o professor, e uma lousa à frente, que é usada para ensinar uma diversidade de componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Educação Física e História. Os anos iniciais do Ensino Fundamental são os cinco primeiros, do 1º ano ao 5º ano. Os professores alfabetizadores são os que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

A PNA tem os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental como parte do seu público Alvo, e tem como seu primeiro objetivo (Capítulo 2, Artigo 4º): “I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas (BRASIL, 2019, p. 2). O documento prioriza a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para a sua implementação, a PNA possui programas, ações e instrumentos para o Ensino Fundamental com orientações curriculares e metas; desenvolvimento de materiais pedagógicos; capacitação de professores e gestores; e a recuperação dos alunos.

Os entes federativos que aderem à Política Nacional de Alfabetização recebem verba para ser usada, com material de custeio apenas com os alunos do último ano da Educação Infantil e dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O valor a receber é calculado pelo número de alunos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O material didático para a alfabetização, do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), também é destinado apenas aos alunos citados acima.

## 2.5 O Programa Tempo de Aprender

O Programa Tempo de Aprender foi instituído pela Portaria MEC 280, em 2020, no início daquele ano, no dia 19 de fevereiro. Em 2021, a Portaria 546 alterou a Portaria da sua instituição. Em seguida, a Portaria 280 foi consolidada, também em 2021. O Programa foi criado pela SEALF, Secretaria de Alfabetização do MEC.

O Programa foca na disponibilização de recursos financeiros e pedagógicos digitais para a alfabetização e na formação continuada no professor do último ano da Educação Infantil, especificamente da pré-escola, e no professor alfabetizador, que atua nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. “Práticas de Alfabetização”, “Práticas de Produção de texto” e o “Alfabetização Baseada na Ciência” são os cursos oferecidos pelo Programa, e estes ocorrem no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (Avamec), com estratégias como textos, vídeos, questionários e atividades, sem limite de acesso e data final para acessar. Os gestores recebem formação também pela Escola Nacional da Administração Pública – Enap.

Formação docente na cultura digital permite aprender quando for oportuno, com ou sem momentos presenciais, mas sempre com a possibilidade de estarmos juntos, de aprender colaborativamente e de construir roteiros pessoais. Com a riqueza de mídias, tecnologias e linguagens, podemos integrar conteúdo, interação, produção tanto individual como grupal, do modo mais conveniente para cada aluno e para todos os participantes (MORAN, 2011, p. 47).

O Programa incentivou que os entes federativos aderentes também criassem Redes de Articulação de professores e Gestores da Alfabetização e da Educação Infantil, para que estes sirvam de multiplicadores dos cursos e os ofereçam de forma presencial *in loco*, para compor o Banco Nacional da Rede de Articulação de professores e gestores da alfabetização e da Educação Infantil. A Resolução FNDE, nº 17, de 22 de outubro de 2021, “estabelece as normas e os procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos articuladores nacionais, regionais e escolares no âmbito do Programa Tempo de Aprender”, no valor de R\$ 900,00, continuando o estabelecido na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que “autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica”, do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com o Ministro da Educação Fernando Haddad.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Nesse sentido, Formação docente permite a reflexão crítica do professor sobre a própria prática e é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática, encurtando o distanciamento epistemológico (Freire, 2013, p. 89).

As formações dos docentes, gestores e articuladores são previstas na Portaria 544/2021, que “dispõe sobre as ações de formação continuada presencial para docentes e gestores, no âmbito do

Programa Tempo de Aprender”, e na Portaria 545/2021, que “institui as metas do 1º Ciclo de Formação da Setorial Docente, a matriz de conteúdos a serem abordados e a carga horária necessária para aprimorar conhecimentos de docentes quanto a práticas de alfabetização baseadas em evidências”. As Resoluções foram assinadas pelo Sr. Victor Godoy Veiga, na época, em 2021, Secretário Executivo do MEC e Ministro da Educação do governo do então Presidente Jair Messias Bolsonaro, a partir de 29 de março daquele ano.

O Programa conta com um acervo de livros infantis em formato digital, do Programa “Conta para mim”, por meio do qual incentiva a literacia familiar, ou seja, que os familiares trabalhem, também em casa, com conhecimentos de leitura e escrita com as crianças, programa esse regulamentado pela Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, do governo federal.

Art. 5º - São princípios do Programa Conta pra Mim:

- o reconhecimento da família como ator fundamental para o sucesso educacional dos filhos;
- o incentivo ao trabalho voluntário para a realização de atividades ou para a participação de projetos voltados à promoção das práticas de literacia familiar;
- a integração e cooperação entre sociedade civil, escolas, redes educacionais e todas as esferas governamentais com vistas ao sucesso de iniciativas relativas à literacia familiar;
- a fundamentação de suas ações em evidências científicas e em práticas exitosas nacionais e internacionais; e
- a priorização de famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

(BRASIL, 2020, p. 1).

Mesmo priorizando as famílias em condição de vulnerabilidade socioeconômica, no parágrafo único do Artigo 9º, a Portaria nº 421 traz que a os cursos serão oferecidos, preferencialmente, no formato virtual. A adesão ao Programa é voluntária e a adesão dos municípios independe da adesão do respectivo Estado.

A Resolução FNDE 06/2021 operacionalizou o PDDE Alfabetização para o fornecimento de recursos para arcar com assistentes voluntários de alfabetização, os quais, assim como os professores Alfabetizadores, devem fazer o curso online “Práticas de Alfabetização”, do Avamec. Parte da verba destinada é para ser utilizada com material de custeio, para compra de material pedagógico a ser usado em sala de aula, com alunos no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental.

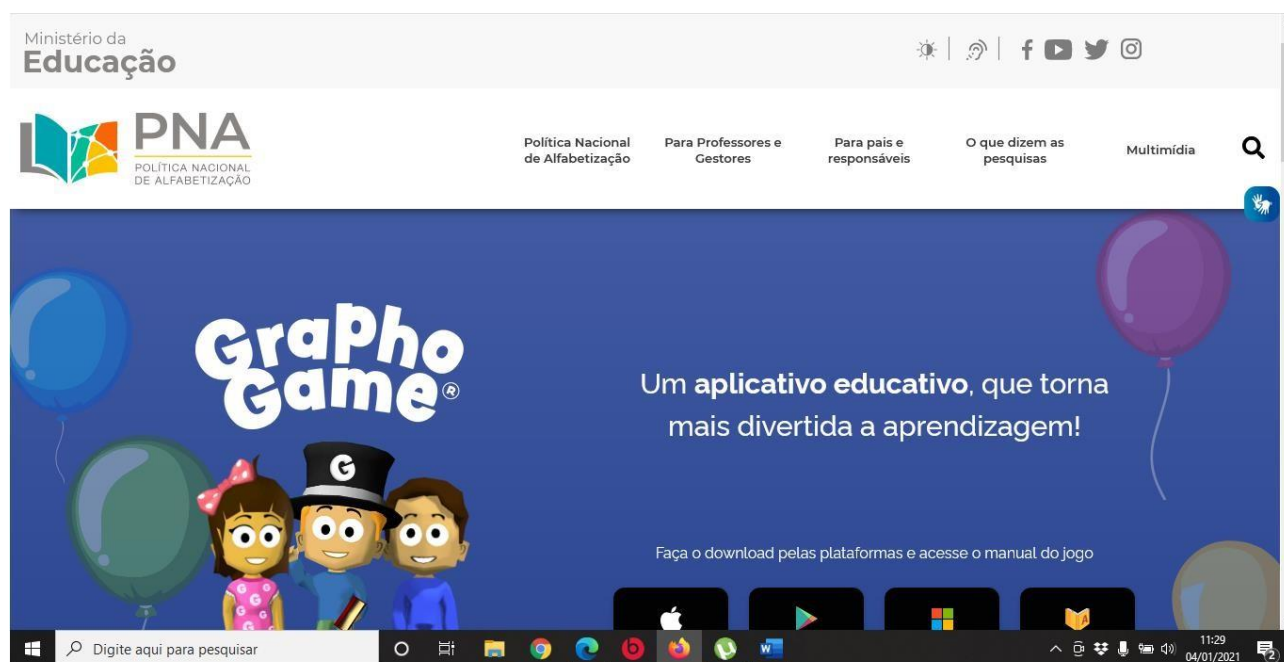
A Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021, que “dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009”. As escolas com direito ao PDDE são as públicas municipais, estaduais e distritais, que oferecem a Educação Básica ou a Educação Especial, ou as escolas privadas de Educação Especial, desde que ofereçam atendimento direto e gratuito ao público ou que sejam beneficentes da assistência social. O PDDE se define em:

Art. 2º O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE consiste na destinação anual, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, de recursos financeiros, em caráter suplementar, às escolas públicas estaduais, municipais e distritais de educação básica, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social (BRASIL, 2021).

A Resolução nº 23, de 3 de dezembro de 2021, “altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 20 de abril de 2021, sobre a operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE no âmbito do Programa Tempo de Aprender”. Os recursos continuam sendo destinados para as escolas com alunos no último ano da Educação Infantil ou nos dois primeiros do Ensino Fundamental.

Outro recurso do Programa “Tempo de Aprender” é o *GraphoGame*, aplicativo finlandês, em uma versão lançada no Brasil em língua portuguesa, que é usado também em outros países (Figura 10). Pode ser acessado por celulares, tablets e computadores, para praticar, em casa ou na instituição de ensino, atividades trabalhando a consciência fonológica e o conhecimento alfabético, e que teve o apoio do Instituto do Cérebro (InsCer), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

**Figura 10 – Grapho Game**



**Fonte:** Site do Ministério da Educação.

O aluno é colocado como sujeito ativo do seu processo de ensino e aprendizagem, tendo como mediador o meio tecnológico, pela ferramenta digital *GraphoGame*, como instrumento pedagógico para o seu aprendizado de consciência fonológica e, assim, colaborando no desenvolvimento do seu processo de alfabetização acolhe uma concepção escolanovista do aluno como protagonista do seu

processo de ensino e aprendizagem, não dependendo, totalmente, do professor como mediador direto deste.

[...] a partir da “descoberta” dos escritos de Vigotski, pelo ocidente e das discussões sobre as pesquisas de Piaget, começaram a surgir mudanças sobre a maneira de ver as relações professor-aluno. O aluno deixa de ser considerado mero receptor, passivo, e passa a ter um papel mais ativo, sendo concebido como um agente que pode construir seu próprio conhecimento junto com outras pessoas (professor e outros alunos, por exemplo) e outros mediadores (livros, meios tecnológicos etc.) em seu contexto social. Começa a se expandir a visão de que o aluno é capaz de construir seu próprio conhecimento (PESSOA, 2004, p. 3).

Mas, é preciso considerar as crianças em fase de alfabetização que não possuem os recursos tecnológicos em casa para o acesso ao jogo digital. A “democratização do acesso” a este se refere apenas ao fato de que é uma ferramenta aberta e gratuita dentro do site do Ministério da Educação, não sendo necessário login específico para acessá-la ou pagar para ter acesso. É preciso lembrar que, mesmo sendo gratuito e aberto para todos, é uma ferramenta tecnológica que demanda a posse de aparelhos tecnológicos, como *tablets*, computadores, *notebooks* ou *smartphones* para que o acesso e o aproveitamento da ferramenta como parte do processo de alfabetização seja concretizado, bem como é necessário conhecimento para manusear o jogo e, também, há a necessidade do apoio de uma pessoa alfabetizada para dar à criança as primeiras instruções.

É preciso considerar, entretanto, que em todos os períodos de crescimento quanto mais se chega perto da universalização, mais difícil é manter o ritmo de crescimento, porque há menos crianças a serem incorporadas e que estão fora do sistema, se encontram nos rincões mais pobres, mais marginalizados e mais isolados e, portanto, mais difíceis de serem atendidos (DURHAM, 2010, p. 160).

Por fim, é necessário um olhar holístico para as condições das escolas públicas, da formação e da qualidade de trabalho dos professores nestas e a consideração do contexto de vulnerabilidade social em que alunos destas instituições de ensino vivem, para, apenas após estas análises, concluir sobre o quão democrático é disponibilizar uma ferramenta digital como prática pedagógica para alfabetizar crianças em idade escolar.

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBÉRNOM, 2010, p. 36).

## 2.5.1 A Educação Baseada na Ciência

Figura 11 – Logo da Alfabetização Baseada na Ciência (ABC)



Fonte: Site do MEC.

O curso “Alfabetização Baseada na Ciência” (Figura 11) é oferecido pelo Programa Tempo de Aprender, no Avamec, Ambiente Virtual de Aprendizagem. Possui carga horária de 60h e conta com o apoio da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e do Instituto Politécnico do Porto (IPP), estes dois últimos de Portugal.

O texto de Sucena e Nadalim (2021), “ABC na prática: construindo alicerces para a leitura”, foi escrito quando Milton Ribeiro era o Ministro da Educação, no Brasil (2020 – 2022), com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, do Ministério da Educação de Portugal. Foi escrito pelo Secretário da SEALF, Carlos Francisco de Paula Nadalim, e pela Coordenadora Científica do Centro de Investigação e Intervenção na Leitura (CiiL), de Portugal) Ana Sucena.

A obra aborda o trabalho com rimas, sons, letras, sílabas e palavras, como competências pré-leitoras, sempre trabalhadas de forma lúdica, por meio de jogos infantis, como prática pedagógica para a alfabetização das crianças no ambiente escolar. As características fonéticas das palavras são o “alicerce” para o ensino e a aprendizagem.

- consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;
- instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada (BRASIL, 2019, p. 1-2).

No Quadro 6, são mostrados exemplos de nomes de alguns jogos citados. A palavra “Som”, no índice e nos títulos deste “Manual para professores alfabetizadores”, tanto em sua forma singular, quanto plural, vem sempre com letra inicial maiúscula.

**Quadro 6 – Jogos com base fonética do “ABC na prática: construindo alicerces para a leitura”**

<b>QUANTIDADE</b>	<b>NOME DO JOGO</b>
1.	Ouve e descobre o Som
2.	Álbum dos Sons
3.	A lagarta dos Sons
4.	A pesca de Sons
5.	Bingo de Sons
6.	Lencinho de Sons
7.	Detetive de Sons
8.	Correio de Sons
9.	Quebra-Cabeça de Sons
10.	Corrida de Sons
11.	Mais um Som
12.	Pianos de Sons
13.	Eu sou um Som!
14.	Som a Som!
15.	Hora do Lanche – Fonema

Fonte: SUCENA; NADALIM (2021).

Após estes jogos, são introduzidos outros para o trabalho com as letras, sílabas e palavras, seguindo, assim, os “passos” do Método Fônico de alfabetização. O material prevê o início do trabalho com o método de forma lúdica, por meio dos jogos, instigando e familiarizando as crianças com os fonemas para, apenas em seguida, apresentar o traçado das letras.

### **2.5.2 O PNLD na PNA e a Literacia – análise teórica**

O Decreto nº 9.099/2017 rege e apresenta os objetivos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático:

- I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação;
- II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa, utilizado nas escolas públicas de educação básica;
- III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;
- IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;
- V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e
- VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Mesmo com a PNA classificando as crianças da primeira infância como parte de seu público alvo e trazendo implementações curriculares, metodológicas e de formação docente para a Educação



Infantil, no Programa Nacional do Livro e do Material Didático, a fluência leitora é trabalhada apenas a partir do Ensino Fundamental. Segundo o Documento Referencial Técnico Científico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Educação Infantil:

Ressalte-se, por oportuno, que a fluência em leitura não é objeto dos conteúdos trabalhados nos livros e materiais didáticos destinados à educação infantil, os quais visam o desenvolvimento de habilidades elementares e preparatórias, devendo integrar apenas os editais do ensino fundamental por ser conteúdo afeto à alfabetização formal (BRASIL, 2020, p. 13).

Para o Ensino Fundamental, o PNLD disponibiliza obras didáticas para os alunos, docentes e gestores, obras literárias para os estudantes e professores e obras pedagógicas para o corpo docente e para a gestão escolar.

Para a alfabetização, a PNA prevê práticas e experiências pedagógicas de Literacia, no Ensino Fundamental, para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas à linguagem oral, leitura e à escrita, para trabalhar as habilidades do ouvir, falar, ler e escrever com as crianças. Estas práticas, quando trabalhadas na Educação Infantil, são chamadas de Literacia Emergente e, em casa, Literacia Familiar. Para a Literacia Familiar, o Programa “Conta pra mim” disponibiliza recursos didáticos digitais para que os familiares desenvolvam o processo de alfabetização com as crianças em casa. O Programa foi lançado em 5 de dezembro de 2019.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) contempla no seu edital para a escolha e a aquisição das obras para o Ensino Fundamental que, além de Língua Portuguesa, os demais componentes curriculares (como Geografia, História, Ciências e Artes) também tragam propostas de atividades que contemplem a Literacia. Para a Educação Infantil, o edital determina que o material didático para este segmento contenha práticas pedagógicas para o trabalho com a linguagem oral e com a literacia emergente. O Documento Referencial Técnico Científico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Educação Infantil estabelece:

Quanto aos conteúdos e sugestões de atividades referentes ao componente essencial de preparação para a alfabetização “consciência fonológica e fonêmica”, trazidos no item 4.3.1 do anexo III-A do edital, destaca-se que o campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” é eminentemente o eixo em que habilidades deste gênero se desenvolve, por meio das brincadeiras que envolvem diálogos, músicas, cantigas e similares, que envolvem a atenção aos sons da fala. São essas situações que privilegiam e oportunizam aprofundamentos na forma de sugestões de atividades referentes às habilidades fundamentais da consciência fonológica, isto é, ao reconhecimento e processamento dos sons da fala e às habilidades metalinguísticas correlatas. Entram, então, as brincadeiras com palavras, sílabas, frases e as menores unidades sonoras da fala, isto é, os fonemas. Alguns objetivos de aprendizagem no âmbito do campo de experiências fazem referência a rimas e aliterações, como o EI02EF02 e o EI03EF02. Como parte das habilidades de consciência fonológica, a brincadeira com rimas ou com aliterações fortalece a percepção rítmica e a discriminação dos sons da fala (BRASIL, 2020, p. 13).

Sobre as obras literárias para a educação infantil, preconiza-se que sejam trabalhadas com as crianças, antes do ler e escrever, atividades para o desenvolvimento “da comunicação, curiosidade,

atenção, concentração e interação” (BRASIL, 2020, p. 13), por meio de contação de histórias, quadrinhas, recitação de poemas e parlendas, contato com livros, revistas e jornais impressos e incentivo para que as crianças identifiquem sinais gráficos ao seu redor.

### 3 A PEDAGOGIA WALDORF

(...) a Educação Nova deixa predominar apenas as diferenças marcadas pelas aptidões naturais determinadas pelos caracteres biológicos de cada indivíduo assegurando, dentro da instituição escolar, a possibilidade de preservação da personalidade individual em meio ao público que se constituía no interior da escola, para em seguida, expandir-se pelos demais setores da vida social (XAVIER, 2004, p. 28).

A Pedagogia Waldorf foi criada pelo humanista austríaco Rudolf Joseph Lorenz Steiner (1861 – 1925), que também fundou a Antroposofia. Para Ignacio (2014, p. 10), Rudolf Steiner desenvolveu a Pedagogia Waldorf “como uma arte de educar que tem como preocupação central a criança, com suas necessidades e perguntas profundas em cada idade”.

Os seres orgânicos possuem, além de seu corpo mineral ou físico, um segundo corpo não físico, que permeia o corpo físico. Esse segundo corpo é o conjunto das forças que dão vida ao ser e impedem a matéria de seguir suas leis químicas e físicas normais. Rudolf Steiner, o fundador da Antroposofia, chamou esse segundo corpo de corpo plasmador ou corpo das forças plasmadoras. Por motivos cuja explicação ultrapassaria o âmbito deste livro, esse corpo vital é também chamado de corpo etérico. O corpo etérico não existe, pois, nos minerais; existe, sim, nas plantas, nos animais e no homem (LANZ, 2016, p. 17).

Rudolf Steiner nasceu em 1861, em Kraljeve, na Áustria, e faleceu em 1925, em Dornach, na Suíça. Quando jovem, ainda estudante, foi preceptor de um menino com deficiência, com hidrocefalia, considerado incurável, cuidando de sua educação. Este menino conseguiu terminar a escola e se formou em Medicina, tendo morrido, durante a Primeira Guerra Mundial, por causa alheia à sua deficiência. O “sucesso” vital e profissional desta pessoa foi concebido como resultado do trabalho educativo que Rudolf Steiner desenvolveu com ele. O humanista estava aumentando a sua fama proferindo conferências e escrevendo livros. O Quadro 7 lista algumas de suas obras.

Quadro 7 – Algumas obras de Rudolf Steiner

Título	Informações editoriais
A cultura atual e a educação Waldorf	Tradução de Eleonore Pollklaesner, Sérgio Correa e Jacira Cardoso. Coed. FEWB, 2014.
A arte da educação Volume 1 – O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia.	Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. 4. Ed., 2013.
A arte da educação Volume 2 – Metodologia e didática.	Tradução de Rudolf Lanz. 3. Ed., 2015.
A arte da educação Volume 3 – Discussões pedagógicas	Tradução de Rudolf Lanz. 2. Ed., 2015.
A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do homem.	Tradução de Christa Glass. 2. Ed., 2013.
Andar, falar, pensar / A atividade lúdica	Tradução de Jacira Cardoso. 9. Ed., 2014.
Antropologia meditativa.	Tradução de Rudolf Lanz. 2. Ed., 2016.
A educação da criança segundo a ciência espiritual.	Tradução de Rudolf Lanz. 5. Ed., 2012.
Educação na puberdade / O ensino criativo	Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. 4. Ed., 2015.
O desenvolvimento saudável do ser humano.	Tradução de Rudolf Wiedemann, Rosemarie Schalldach e Jacira Cardoso. FEWB, 2008.
O mistério dos temperamentos.	Tradução de Andréa Hahn. 3. Ed., 2014.
Os contos de fadas: sua poesia e sua interpretação.	Tradução de Christa Glass. 3. Ed., 2014.
Os doze sentidos e os sete processos vitais.	Tradução de Christa Glass, 4. Ed., 2012.

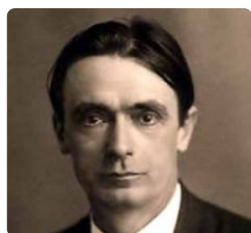
Fonte: Com base em dados de Lanz (2016).

Em 1919, Rudolf Steiner foi convidado a fundar e administrar uma escola para os filhos dos funcionários da Fábrica de Cigarros Waldorf-Astoria, situada em Stuttgart, na Alemanha. O convite partiu do diretor da Fábrica, Emil Mont. Ele aceitou o convite, desde que a escola fosse aberta para todas as crianças, e não apenas para os filhos dos funcionários. Steiner teve liberdade na escolha dos professores, independentemente do diploma destes, e o humanista escolheu jovens antropósofos e lhes concedeu formação da nova Pedagogia que seria desenvolvida na escola. Teve liberdade, também, na escolha das matérias a serem ensinadas e no currículo a ser ofertado no processo de escolarização, porque o estado de Württemberg, do qual Stuttgart é parte, era liberal em relação ao ensino. O nome da escola e da Pedagogia Waldorf foi dado em homenagem à Fábrica de Cigarros. Mais tarde, elogios foram ofertados ao modelo tão diferente de educação da Escola Waldorf por entes governamentais, os quais, no início, mostraram-se incrédulos.

Outras escolas da Pedagogia Waldorf foram fundadas ainda na Alemanha, e se alastraram pela Suíça, Holanda, Inglaterra e por outros países. A expansão só não foi maior pela falta de professores formados nesta Pedagogia. Em Stuttgart, nasceu a Liga das Escolas Waldorf Livres, que é um centro de estudos e publicações da Pedagogia. Os professores, em vários países, são formados por Seminários Especializados de Formação da Pedagogia Waldorf. Rudolf Steiner também criou a ciência espiritual Antroposofia, no século XX. Esta tese de doutorado não se prolongará nos escritos sobre o criador da Pedagogia Waldorf, por se tratar de uma concepção de ciência espiritualista, e não acadêmica. A Figura 12 contém uma biografia de Rudolf Steiner, contida no site da Federação das Escolas Waldorf Brasileiras.

**Figura 12** – Biografia de Rudolf Steiner

RUDOLF STEINER E A ANTROPOSOFIA



Um ser à frente de seu tempo, contribuiu para o futuro da humanidade trazendo luz aos aspectos mais importantes para o pleno desenvolvimento humano.

Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Kraljeve (Áustria). Embora desde a infância demonstrasse sensibilidade para assuntos espirituais, formou-se em ciências exatas e logo tornou-se responsável pela edição dos escritos científicos de Goethe, tendo trabalhado no Arquivo Goethe-Schiller em Weimar, na Alemanha (1890 – 1897). Nesse período escreveu sua obra fundamental, *A Filosofia da Liberdade*, passando a se dedicar a expor e divulgar os resultados de sua intensa pesquisa científico-espiritual através de conferências, de início no âmbito da Sociedade Teosófica e mais tarde na Sociedade Antroposófica, por ele fundada.

Dornach, na Suíça, passa a ser o local onde Rudolf Steiner constrói a sede da Sociedade Antroposófica – o Goetheanum – que mais tarde se tornará Escola Superior Livre de Ciência Espiritual. Segundo Steiner, a Antroposofia é um "caminho de conhecimento que pretende fazer o espírito humano chegar a união com o Espírito Cósmico". Possibilita responder às perguntas mais profundas do homem por meio da razão, sem negar-lhes os anseios espirituais, ampliando suas faculdades mentais, elevando sua percepção e seu pensar a outras dimensões. Considera o homem uma síntese de todo o universo, dimensão que permeia e transcende a física.

Morre em 1925, em Dornach, tendo deixado extraordinárias contribuições. Os resultados de suas pesquisas antroposóficas serviram de fundamento para diversas áreas da vida humana como a Educação, a Medicina, a Farmacologia, a Economia entre outras.

Fonte: Site da FEWB.

No Brasil, há a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), fundada em abril de 1998, na cidade de São Paulo. No mesmo bairro onde se localiza a Federação, o Alto da Boa Vista, fica a Faculdade Rudolf Steiner, com o oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação em Pedagogia Waldorf. O Quadro 8 lista centros de formação de professores para as escolas waldorf no Brasil, alguns deles localizados dentro de escolas waldorfianas. Os cursos oferecidos são de graduação, pós graduação, formação continuada, aperfeiçoamento e reciclagem.

**Quadro 8 – Cursos/Centros de Formação em Pedagogia Waldorf**

<b>Curso/Centro de Formação</b>	<b>Local de funcionamento</b>
Centro de Formação de Aracaju	Instituto Social Micael
Centro de Formação Waldorf Clarice Lispector/Juiz de Fora	Paineira Escola Waldorf
Centro de Formação Waldorf de Fortaleza	Escola Waldorf Micael
Curso de Formação Waldorf de Recife	Escola Waldorf Rural Turmalina
Curso de Formação Waldorf do Rio Grande do Sul	Sentinela do Sul
Curso de Fundamentação de Professores Waldorf de Bauru	Instituto Impulso
Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf / Belo Horizonte	Belo Horizonte, MG
Centro de Formação em Pedagogia Waldorf e Eúritmia / Botucatu	Intamorés – Associação para o Desenvolvimento Humano
Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf / Florianópolis	Escola Waldorf Anabá
Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf / Ribeirão Preto	Escola Waldorf João Guimarães Rosa
Curso Livre de Fundamentação em Pedagogia Waldorf / Curitiba	Associação Ita Wegman
Curso Livre de Fundamentação em Pedagogia Waldorf / Jaguariúna	Sítio das Fontes
Faculdade Rudolf Steiner / Capão Bonito	Faculdade Rudolf Steiner
Fundação Waldorf Viver	
Formação em Pedagogia Waldorf Micael de São Paulo	Colégio Waldorf Micael de São Paulo
Mainumby / Monte Azul	Centro Cultural Monte Azul, São Paulo
Pós Graduação da Faculdade Rudolf Steiner	Faculdade Rudolf Steiner
Pós Graduação da Faculdade Rudolf Steiner – Polo Bahia	Escola Dendê da Serra
Seminário Cuiabá de Fundamentação em Pedagogia Waldorf	Associação Solarium
Seminário Orvalho Cultural	Escola Jardim dos Girassóis
Seminário Rio de Janeiro de Formação de Professores em Pedagogia Waldorf	Instituto Miguilim para o Desenvolvimento Humano
Seminário Waldorf de Brasília	Brasília, DF
Seminário Waldorf Friburgo	Nova Friburgo, RJ
Formação em Pedagogia Waldorf Vale do Paraíba	Jardim Aurora – São José dos Campos

Fonte: Site da FEWB.

Os conteúdos curriculares e a didática adotada na Pedagogia Waldorf respeita e valoriza o desenvolvimento etário do corpo discente, separando este em três setênios, dos 0 aos 21 anos, respeitando os ciclos de aproximadamente 7 anos em que o aluno se encontra, dividindo-os entre

Primeiro Setênio (0 aos 7 anos); Segundo Setênio (8 aos 14 anos); e Terceiro Setênio (15 aos 21 anos). Em cada um, considera a integralidade do ser humano, com suas características, capacidades, habilidades, potencialidades e limitações físicas, cognitivas e emocionais.

No fim do Primeiro Setênio, com 7 anos de idade, um marco do corpo físico da criança é a dentição definitiva, já não possuindo mais os dentes de leite. Nesta faixa etária, segundo a Pedagogia Waldorf, a criança adquire maturidade escolar, com o desenvolvimento das habilidades de memória e raciocínio.

No Segundo Setênio, dos 8 aos 14 anos, há o desenvolvimento da personalidade, da sua individualidade emocional, evidenciando, de forma significativa, as suas emoções, com expressiva habilidade de pensamento para alcançar a apropriação de conhecimentos por meio da memorização efetiva.

No Terceiro Setênio, dos 15 aos 21 anos, há a fase da retração e da interiorização, com o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico com o mundo exterior. No fim deste, para a Pedagogia Waldorf, ocorre a maturidade intelectual e moral, principalmente pelas responsabilidades civis adquiridas devido à sua idade.

Os componentes curriculares do Ensino Fundamental das Escolas da Pedagogia Waldorf perpassam por Linguagem, Aritmética, Geografia, História, Física, Química, Trabalhos Manuais, Educação Física etc. Segundo Lanz (2016, p. 79-80), “a relação aluno-professor é o cerne da Pedagogia Waldorf”, e o professor “sente-se encarregado frente a uma tarefa especial diante de cada aluno”. Distintamente da normalidade cotidiana das escolas regulares de Educação Básica, o professor de classe, na Pedagogia Waldorf, acompanha uma única classe do primeiro ao último ano do Ensino Fundamental. O contato do docente com os familiares dos alunos é de significativa proximidade, bem como entre os pais dos alunos, formando, assim, uma “comunidade”, que segue junta por anos, criando um vínculo de confiança e amizade benéfico para o processo de escolarização dos discentes. Estes “saberes docentes” dos Professores, provenientes do seu convívio com a Pedagogia Waldorf, bem como com as formações para a docência nas Escolas Rudolf Steiner, estabelecem uma relação de seriedade dos docentes com a Educação, concebendo a sua função de educador como de muita responsabilidade pelos alunos que ali estão sendo formados.

Tardif (2014) traz em seu livro “Saberes docentes e formação profissional” o quadro intitulado “Saberes docentes”, no qual lista os “saberes” ou “conhecimentos” dos professores, trazendo, na segunda coluna, a origem social da aquisição destes saberes e, na terceira, os “jeitos” de utilização destes na prática professoral. O autor considera a formação familiar, social, escolar, universitária e continuada dos professores, bem como contempla a formação social das relações entre os pares profissionais para a constituição e para o processo de “moldar” o saberes docentes dos professores, conforme pode ser visto no Quadro 9.

Quadro 9 - Saberes docentes

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos Professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-Profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no Trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

Os professores das escolas da Pedagogia Waldorf, os quais se formam nesta Pedagogia antes de começarem a lecionar, adquirem os conhecimentos da missão, valores e metodologia desta na categoria “Formação Profissional para o Magistério”, na “fonte” Curso de Formação de Professores da Pedagogia Waldorf, os quais podem ser ministrados na Faculdade Waldorf ou, mesmo, como cursos nas próprias Escolas Waldorf, em épocas específicas, como nas férias escolares de julho, dezembro ou janeiro ou na semana de recesso em outubro, que algumas escolas aderem. Os cursos de formação abrangem Formações Iniciais para ingressar como docente em uma Escola Waldorf, bem como de Formação Continuada para os docentes já atuantes nestas escolas. O vínculo social dos membros do corpo docente dentro das escolas waldorf, principalmente contando com os momentos que estes possuem para a interação no seu horário de trabalho, também enriquece a formação dos professores, principalmente dos novatos pelos mais experientes.

O material utilizado nas aulas das escolas waldorfianas se distingue, significativamente, bem como a metodologia destas, das instituições escolares que não seguem esta pedagogia. Ainda nesta tese, a seguir, serão apresentadas práticas didáticas utilizadas pelos professores em sala de aula para alfabetizar, bem como exemplos de textos utilizados e, por último, um quadro comparativo entre a metodologia utilizada pelas escolas waldorf e as escolas públicas que seguem apenas as diretrizes legais da Política Nacional de Alfabetização.



Tardif (2014) apresenta em seu livro o quanto as ferramentas e os materiais didáticos utilizados pelos professores na escola também moldam os seus saberes e fazeres docentes. Considerando a distinção do “modo de ensinar” nas escolas da Pedagogia Waldorf, se comparado com as escolas tradicionais, considera-se que a experiência que o docente que atualmente atua na escola waldorfiana pode ter tido na docência em escolas tradicionais, ou mesmo em outros educandários escolanovistas, também colabora, por meio da práxis (reflexão sobre a prática) nos seus saberes docentes aplicados na escola.

O melhor é quando os conhecimentos técnicos e pedagógicos crescem juntos, simultaneamente, um demandando novas ideias do outro. O domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica (VALENTE, 2001, p. 23).

O Jardim de Infância nas Escolas “Rudolf Steiner” ou “Waldorf” preconiza o brincar, usando a imaginação, a ludicidade e a criatividade para o trabalho com as crianças de 0 a 6 anos. E a avaliação, inclusive nos anos seguintes, é de caracterização qualitativa, sem a aplicação dos instrumentos tradicionais para esta prática, como na maioria das escolas de Educação Básica. Segundo LANZ (2016, p. 105): “elas julgam todos os fatores que permitam avaliar a personalidade do aluno, quais sejam: o trabalho escrito, a aplicação, a forma, a fantasia, a riqueza de pensamentos, a estrutura lógica, o estilo, a ortografia e, além disso, obviamente, os conhecimentos reais”.

Assim como a BNCC (2018), a Pedagogia Waldorf zela e se preocupa pela preservação da Primeira Infância, principalmente no que concerne ao respeito pelo que o corpo e a mente infantil estão preparados para executar nesta fase da vida, buscando não “atropelar” com conteúdos que serão mais bem aproveitados se trabalhados no Ensino Fundamental, como é o caso da alfabetização, que não é trabalhada na Educação Infantil, na Pedagogia Waldorf.

Com isso queremos dizer que, neste universo rico e sonhativo da criança com sete anos de idade (pois seu EU somente pouco a pouco irá despertando), deveríamos evitar toda espécie de unilateralidade pedagógica, pois a criança, neste período de vida, aprende principalmente por amor à professora (que também a ama) (BERTALOT, 1995, p. 14).

O vínculo da criança com a professora e a responsabilidade desta pela formação e atuação diária com aquela turma de crianças por oito anos é tido, para a Pedagogia Waldorf, como elemento essencial para o sucesso do aprendizado e desenvolvimento cognitivo e social sadio e significativo dos alunos no seu processo de escolarização. A valorização do ser educador, tanto por parte da escola, quanto por parte da Pedagogia Waldorf em si, e da própria professora, em ser uma professora Waldorfiana e conceber este papel quase que como uma missão, são características que enriquecem a confiança da criança no adulto educador em sala de aula, obtendo, assim, confiança, sentindo-se confortável, tanto para errar, como para acertar, dando-lhe estabilidade emocional. O diálogo da

Pedagogia Waldorf com a BNCC perpassa, também, pelo trabalho com as habilidades socioemocionais, tanto descrito no documento legal como em forma de uma metodologia específica do método de ensino waldorfiano.

[...] ser mestre, educador, é um modo de ser e um dever-ser. Ser pedagogos de nós mesmos. Ter cuidados com nosso próprio percurso humano para assim podermos acompanhar o percurso das crianças, adolescentes e jovens. É uma conversa permanente com nós mesmos sobre a formação (ARROYO, 2000, p. 42).

Há a valorização da interação propiciada pelo brincar entre os seus pares e com a professora de classe e, assim, esta prática é cotidiana no Jardim de Infância da Pedagogia Waldorf, assim como traz a Base Nacional Comum Curricular:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2018, p. 37).

Nos espaços de socialização das crianças ocorrem os momentos de aprendizagem e aquisição de cultura e produção da sua própria cultura:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas (BENJAMIN, 2002, p. 103-104).

A Pedagogia Waldorf se destaca pela singularidade das práticas pedagógicas trabalhadas com as crianças, valorizando todos os sucessos e, ainda, respeitando cada uma das fases da infância. Além disso, levando em consideração o vínculo da criança com o professor para a preparação para a hora de alfabetizar, bem como a ludicidade embutida neste processo, o foco no concreto, o uso de cantigas, poemas, desenhos grossos, no início, para, só em seguida, partir para os mais estreitos e, então, para o “desenho das letras”. Nas escolas waldorfianas, a alfabetização inicia aos sete anos de idade.

Aos seis ou sete anos, o impulso de agir e atuar continua, mas se transforma cada vez mais em capacidade de sentir, imaginar, refletir, de possuir dentro de si mesmo que existe lá fora. Este espaço interior a criança quer preencher, cultivar, e o professor, neste momento, pode tornar-se a porta para o mundo.

Passando, a partir dos sete anos, por este processo de interiorização, a criança procura também um veículo de relação com o mundo para descobrir, aprender e, especialmente, para se expressar, se comunicar na linguagem humana viva, na fala. A linguagem, inicialmente a linguagem oral e, posteriormente, também a escrita, torna-se o meio mais importante para o despertar e o desenvolvimento da personalidade infantil (BERTALOT, 1995, p. 9).

### 3.1 Procedimentos Metodológicos

Os professores das Escolas Waldorf possuem condições e orientações para uma atenção constante aos alunos, em seus logros, aptidões, dificuldades, limites a vencer etc. Sendo assim, os recursos metodológicos aplicados vão ao encontro das observações feitas pelo professor sobre o estágio em que a criança está. Por exemplo, sobre a situação do domínio do seu próprio corpo e a capacidade do traçado e da escrita:

Em resumo, tanto a postura ereta conquistada pela criança, como sua movimentação corpórea, modificam toda a percepção de mundo, sobretudo porque liberam as mãos da função locomotora. As habilidades corporais continuam sendo alvo da persistência infantil e, durante todo o primeiro setênio, a criança se move das mais variadas maneiras quando brinca. Ao final deste período de desenvolvimento, adquire movimentos leves, coordenados, direcionados a partir de sua atenção (LAMEIRÃO, 2021, p. 16-17).

Na Educação Infantil, na concepção da Pedagogia Waldorf, “o brincar é a atividade mais séria da criança”, segundo Ignacio (2014, p. 39). Sendo assim, as potencialidades formativas do brincar, principalmente do brincar livre por parte da criança, mas sempre assistido, por parte das professoras, é um recurso metodológico importante no Jardim de Infância Waldorf.

Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto”. Pois, quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos do brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva. Características nesse sentido são as várias casas de boneca que Grober apresenta. A imitação – assim se poderia formular – é familiar ao jogo, e não ao brinquedo (BENJAMIN, 2002, p. 93).

Nas aulas de Linguagem, diariamente, o professor trabalha com um texto, sem contá-lo inteiro, deixando os alunos com a curiosidade para a aula vindoura. Rudolf Steiner fez as seguintes indicações, mas o professor tem a liberdade de não se limitar a estas:

- 1º ano – Conto de fadas.
- 2º ano - Histórias de animais, fábulas e lendas.
- 3º ano – Histórias extraídas do Velho Testamento.
- 4º ano – Sagas e mitos da mitologia germânica.
- 5º ano – Os mitos da Antiguidade Clássica etc.
- 6º ano – Os vários povos da Terra.
- 7º ano – Etnologia, civilizações estrangeiras.
- 8º ano – Grandes épocas das civilizações: literatura, História, descobertas etc. O mundo moderno (LANZ, 2016, p. 128).

Para o desenvolvimento do processo de alfabetização na escola, a Pedagogia Waldorf inicia com o trabalho do movimento do traçado da linha, para, em seguida, chegar ao “desenho de formas”, iniciado com as crianças aos sete anos de idade. Após o domínio do “desenho de formas”, inicia-se o trabalho de escrita das letras. “Desenho de formas” é uma das matérias do currículo da Pedagogia Waldorf, que concebe uma harmonização rítmica e harmonizadora no seguimento dos passos acima listados para o logro da alfabetização futura, porque, por meio destes “passos”, as crianças conhecem os antônimos reto e torto, devagar e rápido, realidade e sonho, pegar e soltar, até atingir a harmonização necessária para seguir para a outra etapa. Nada é trabalhado em vão, tudo é experienciado. Segundo Dominicé (1986, p. 65, apud INFORSATO, 1996), “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida”.

Práticas pedagógicas da Educação Infantil, como o trabalho com os movimentos corporais, equivale à iniciação para o logro futuro da habilidade do desenho de formas, com o desenvolvimento do domínio de seu próprio corpo, dos movimentos deste:

Quando a criança caminha, corre, saltita em diversos terrenos – pisos regulares, mais frios ou mais quentes, areia, grama, terra batida, pedriscos – o arco do pé se forma, o que, mais tarde, se traduzirá em leveza de movimentos. E não apenas de movimentos corporais, mas, também, a leveza para a atividade pensante, leveza para a mobilidade interior (LAMEIRÃO, 2021, p. 9).

A alfabetização começa a ser trabalhada apenas aos sete anos, porque, durante os primeiros sete anos de vida, ou seja, no primeiro setênio, a criança ainda está em processo de desenvolvimento do domínio e equilíbrio do seu próprio corpo, e se torna capaz de perceber as formas não apenas por meio do concreto, fazendo assimilações, por exemplo, ligando o desenho do triângulo a uma pirâmide, mas, já sendo capaz de imaginá-las e concebê-las em pensamento por si só, não sendo dependente de modelos. Sendo assim, Rudolf Steiner concebe que a capacidade de aprendizagem aumenta e há o nascimento da inteligência, aos sete anos de idade.

Semanas após o nascimento, a criança brinca e interage com seu corpo e o ambiente;

cultiva a relação com os espaços: acima/abaixo; direita/esquerda; frente/atrás; dentro/fora. A partir dos movimentos que envolvem indiferentemente os lados esquerdo e direito do corpo, a criança vai, aos poucos, mostrando preferência pelo lado direito ou esquerdo; ela amadurece e conquista a definição da lateralidade que pode ocorrer por volta dos sete anos de idade (IGNÁCIO, 2021, p. 12).

### 3.2 Aspectos Estéticos

A respeito das qualidades artísticas do professor Waldorf, afirma Lanz (2016, p. 88)

Não se trata de realização prática, isto é, da capacidade como pintor, músico ou poeta, e sim da maleabilidade, da fantasia e da criatividade que fazem o verdadeiro artista. O professor deve encarar cada aula como obra de arte. Assim como o verdadeiro artista não trabalha com um compêndio de Estética embaixo do braço, o professor não deve procurar as fontes para sua inspiração em livros, mas dentro de si. Cada situação pedagógica é única – única pelas circunstâncias, pelas personalidades envolvidas; ela exige a criatividade pedagógica, espécie de inspiração que se opõe frontalmente a qualquer técnica estabelecida ou rotineira. Mas tampouco se trata de mera improvisação. O educador deve preparar a sua aula trabalhando conscientemente, inclusive em si próprio. O reiterado estudo dos conteúdos da Antroposofia lhe será de grande ajuda.

A Pedagogia Waldorf considera o trabalho artístico cotidiano do professor como uma forma de elevação e, inclusive, de formação docente continuada, devido ao desenvolvimento, trabalho e treino com a criatividade e o esforço artístico aplicado em cada aula ministrada.

[...] temos que cultivar o seguinte pensamento: de certa forma, ao dirigir-nos ao artístico nós levamos à parte superior do ser humano, ao ser humano neurosensorial, o que existe como condição geral na pessoa. Nós levamos a sensação ao intelecto fazendo o uso da música ou das artes plásticas (STEINER, 2016, p. 20).

Podemos caracterizar a docência para o professor da Pedagogia Waldorf como a conceituação de trabalho definida por Ribeiro (2009) “(...) Por isso, o trabalho é o caminho de construção da identidade, e o homem constrói a sua identidade pelo trabalho. Dessa maneira, forma-se através do trabalho e o trabalho é o princípio da sua formação”.

O professor da Escola Waldorf, além de possuir formação na Pedagogia de Rudolf Steiner e estar em constante aquisição de conhecimento por meio de cursos e conferências desta Pedagogia, também possui o diferencial de conhecer significativamente cada aluno, pelo fato de acompanhar a turma durante todo o Ensino Fundamental e, além disso, de possuir momentos de troca com outros docentes da mesma turma. Segundo Azanha (2004, p. 370):

O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento.

Sendo assim, conhecendo os alunos e, também, tendo bastante domínio das práticas pedagógicas da Escola Waldorf, o professor concebe a educação como uma terapia, sabendo e podendo utilizar, para cada aluno, a estratégia pedagógica adequada.

O professor Waldorf nunca ensinará a um público 'abstrato'. Ele conhece seus alunos por sua própria experiência, e pela constante troca de informações com os colegas que lidam com a mesma classe. Saberá dosar e individualizar seu fluxo de ensino e trabalhará em harmonia com os colegas.

Existem alunos cuja fantasia é rica; em casos especiais, eles chegam a ser atormentados por suas imagens e representações mentais. Para estes, trabalhos manuais, canto, pintura e desenhos geométricos são uma terapia eficaz. E há os outros, de fantasia pobre: estes serão incentivados pela obrigação de observar, de ler, e pela prática da música instrumental (LANZ, 2016, p. 90).

O elemento artístico do desenho de formas é a linha, e a condução desta leva à forma. Para o desenho de formas, é preciso dedicação. A conquista do desenvolvimento do traçado vem pela prática constante, lapidando e aprimorando a habilidade, fugindo, de certa maneira, da racionalidade, deixando trazer à tona sentimentos nos caminhos do traçado. A ação com muita atenção para adquirir a habilidade almejada é acompanhada do desejo de aprimoramento desta e pela busca de novas descobertas, não deixando que hábitos rígidos se instalem, mas, sim, sempre flexibilizando o modo de agir, em busca de mais descobertas. Para Berstein (1994, p.14),

A zona de desenvolvimento proximal levanta questões fundamentais quanto ao que é importante como facilitação do desenvolvimento, em qualquer nível de amadurecimento, e quanto aos meios de facilitação. [...] Fica claro que, se o desenvolvimento for visto com maior abrangência, a zona que constitui o espaço para pedagogização torna-se palco para batalhas ideológicas, para novas pautas de trabalho.

Para Rudolf Steiner, o trabalho com as mãos humanas é interligado ao domínio do corpo e por elementos socioemocionais:

Focalizemos as mãos com especial atenção para a interdependência entre a atividade das mãos e a percepção visual que todos os movimentos e trabalhos manuais evidenciam, pois, no mínimo, o olhar acompanha a atividade realizada pelas mãos, que podem perceber e atuar ao mesmo tempo; sendo assim, acontece a ativação simultânea do sistema neurossensorial e do metabólico-locomotor. Além disso, as mãos são a expressão do que vive em nossa vida íntima, nossos sentimentos (IGNÁCIO, 2021, p. 11).

### 3.3 Do desenho infantil às letras

O trabalho com o desenho de formas é introduzido com a criança de 7 anos, porque, para a Pedagogia Waldorf, “a percepção da forma se dá por meio dos movimentos corporais” (LAMEIRÃO, 2021, p. 9), superando os movimentos corporais reflexos ou desordenados.

A criança desperta para as formas a partir dos seis, sete anos e tem a possibilidade de percebê-las tais como são. Ela pode, então, ser conduzida à ampliação dessa percepção das formas em si mesmas, tornando-se independente da comparação com que ela percebe concretamente no mundo exterior, por exemplo, relacionar a circunferência ao Sol. É quando o educador pode atuar por meio do Desenho de Formas, no sentido de ampliar a sensibilidade da criança para as configurações dos objetos e seres que estão no mundo, favorecendo o estabelecimento da relação entre corpo e espaço físico (LAMEIRÃO, 2021, p. 9).

**Figura 13 – Desenho de Formas (Pedagogia Waldorf)**

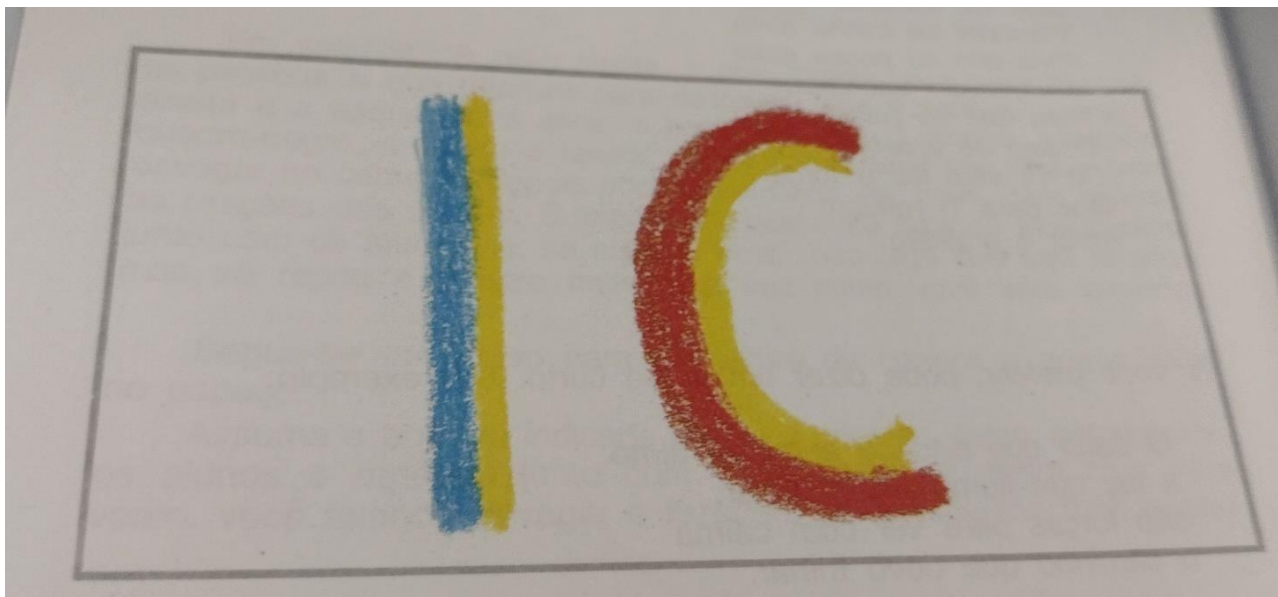


Fonte: Site Pinterest.

O desenvolvimento das crianças, a partir do domínio dos seus movimentos, resulta na capacidade do traçado, das formas e, por fim, das letras, tornando-se apta a aprender a habilidade da escrita. Esta “lapidação” e “aprimoramento” ocorrem de forma lenta e respeitosa com suas capacidades físicas, cognitivas e emocionais.

Então ensinaremos a criança a copiar. Nossa atenção se deterá em fazer com que aquilo que ela vê passe para suas mãos, de modo que ela não apenas leia com os olhos, mas reproduza manualmente, sabendo poder fazer ela própria, assim ou assim, tudo o que está na lousa. Portanto, ela não aprenderá a ler sem reproduzir com as mãos o que vê, inclusive as letras de formas. Assim conseguiremos algo extremamente importante: que nunca ocorra uma leitura simplesmente com os olhos, e sim que a atividade ocular passe secretamente para toda a atividade dos membros do ser humano. Então as crianças sentirão inconscientemente, até pelas pernas adentro, o que de outra forma só perceberiam com os olhos. O interesse do ser humano inteiro nessa atividade - eis o que deve ser aspirado por nós (STEINER, 2016, p. 14).

**Figura 14 – Desenho das Letras (Pedagogia Waldorf)**



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 22.

A Pedagogia Waldorf valoriza a fala como o elemento mais nobre dos seres humanos, sendo o que os diferencia dos animais. Para o aprendizado da leitura, a Escola Waldorf utiliza o método fônico. A matéria que trabalha a alfabetização no Ensino Fundamental, a partir dos sete anos de idade, é a “Linguagem: fala, escrita e leitura”. Valoriza a vivência e a articulação dos sons e a experiência dos fonemas desde o Jardim de Infância, para um melhor aprendizado da alfabetização.

O ensino da alfabetização, no 1º ano do Ensino Fundamental, aos sete anos, inicia com o ensino das vogais. Logo, o ensino das consoantes, por imitação dos seus ruídos, com a boca. O conteúdo conceitual vem logo em seguida. A consciência da língua falada ocorre apenas após os nove anos de idade, conceituando-se na gramática. A alfabetização ocorre nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, do silábico para o fonético.

Segundo Bertalot (1995), as vogais são ensinadas utilizando-se de movimentos corporais e falando de sentimentos. Por exemplo, para ensinar a letra “A”, faz-se uma expressão facial de “admiração” e abre-se os braços como se fosse para dar um abraço, do tamanho do aaaaaaaaaaaaaaaaaa. Todos repetem, em coro, o “aaaaaaaaaaaaaaaaa” da admiração, fazendo a careta, muitas e muitas vezes. A letra é escrita na lousa, pelo professor, bem grande, ocupando muitos centímetros, sempre muito colorida e com giz de cera. No 1º ano do Ensino Fundamental e na primeira metade do segundo, o ensino é focado, apenas, nas letras maiúsculas, e não ainda nas minúsculas. Em seguida, a letra A é apresentada aos alunos por meio de um conto sobre um Anjo, e o A é escrito na lousa e é explicado aos alunos como se fosse um Anjo, para que façam a assimilação da letra com um objeto externo. Com as consoantes, o trabalho inicia, diretamente, com um objeto externo. Por exemplo, ao ensinar a letra R ou M, narra-se um conto de Rei ou de Mar, e a letra é representada de forma bem grande na lousa, como o R Rei ou o M Mar, sempre



muito colorido, e as crianças pronunciam os seus fonemas rrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrrr e mmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmmm. Este trabalho não precisa ocorrer com todo o alfabeto. A Pedagogia Waldorf orienta que ocorra, pelo menos, com 10 ou 15 letras, que o restante será apropriado pela criança de forma mais natural.

Cada letra leva um desenho, sempre ocupando grande parte da folha do caderno, sendo escrita de tamanho consideravelmente grande e muito colorida, com lápis de cera. Em seguida, pequenas palavras são apresentadas, como “mar”, “rei” e “anjo”. Pequenas, também, para que caibam na folha, porque o escrever grande é inquestionável. A leitura não é ensinada, porque, por meio dos ensinamentos das letras, dos seus sons e das pequenas palavras e sílabas apresentadas, a criança torna-se protagonista do seu aprendizado e se propõe a adivinhar o que está escrito em seu redor, seja nas paredes da sala de aula, nos livros ou nos murais dos corredores da escola. O professor Waldorf está sempre atento para fazer as intervenções necessárias, exigindo que os alunos busquem pelas palavras, descubram-nas, bem como frases e pequenos textos, e oralizem para todos o que descobrirem. A alfabetização ocorre em tempo significativamente maior do que nas escolas tradicionais, mas a apropriação significativa é alcançada, por meio de inúmeros contos trabalhados pelos professores e desenhos infinitos feitos pelas crianças, valorizando muito a imaginação, a abstração e a infância em si. Nestes dois anos de alfabetização, não há o foco na ortografia, que é considerada uma convenção social distante do entendimento natural por parte da criança. O conteúdo é cobrado, apenas, nos anos posteriores. Segundo Lanz (2016, p. 128), “da parte do professor, isso exige paciência, fantasia e amor, mas o efeito sobre o aluno será surpreendente: constituirá um benefício para toda a vida”. Após a explicação dos detalhes do processo de alfabetização a partir do 1º ano do Ensino Fundamental, apenas com sete anos de idade, torna-se de fácil compreensão a contrariedade da Pedagogia Waldorf com a antecipação da alfabetização na Educação Infantil, mesmo que na idade pré-escolar:

Os adeptos do ensino pré-escolar acham que a inteligência da criança pequena é suficiente para a alfabetização. Eles querem usá-la e desenvolvê-la, mas infelizmente se esquecem de que a inteligência é apenas uma entre muitas capacidades (fantasia, criatividade, etc.). Hipertrofiando-a, cria-se um desequilíbrio, quando não uma atrofia das outras capacidades.

Afirma-se que a alfabetização é, para a criança, uma brincadeira. Mas esquece-se que a brincadeira e o jogo devem vir de dentro, espontaneamente, e não devem ter finalidade. A fantasia deve desenvolver a riqueza espontaneamente, e não ser manipulada.

Além disso, as vivências das crianças devem ser ricas e podem ser complexas; limitar-se a processos intelectuais, dar nomes, etc. é algo terrivelmente pobre (LANZ, 2016, p. 163).

### 3.4 O ensino em Épocas

No ensino por Épocas, a Pedagogia Waldorf aplica um princípio característico da sua metodologia e concepção de educação, que é o ensino apenas do essencial, bastando ensinar o aluno o contexto histórico para a compreensão de fatos e o aprendizado para deduzir fórmulas, por exemplo, não se preocupando ou gastando tempo ensinando datas, nomes ou fórmulas memorizáveis. Segundo Lanz (2016, p. 102), “[o] professor deve saber ensinar economicamente: aproveitar o tempo disponível, apresentar as matérias de forma viva e atraente, para que se gravem facilmente na memória, e para evitar o cansaço; é óbvio que o aluno deve dominar a matéria, de forma perfeita”.

O ensino de conceitos de forma simples também não é trabalhado, mas, sim, com a interdisciplinaridade, o ensino destes almejando a inter-relação que possuem uns com os outros, e nenhuma preocupação com o ensino de conceitos soltos ou aleatórios. Sobre a interdisciplinaridade, Pinheiro (2005, p. 108) afirma que

[...] os mundos – físico e social – requerem que as disciplinas se articulem, superando a fragmentação e o distanciamento, para que possamos conhecer mais e melhor. Interdisciplinaridade e contextualização tornam-se recursos que ampliam as possibilidades de interação entre as áreas e seus conteúdos, permitindo um passar de entendimentos e novas construções.

O ensino em Épocas consiste no trabalho concentrado na docência de uma determinada matéria, a qual, nas escolas tradicionais, é lecionada durante todo o ano letivo. A época consiste em um período de duas horas por dia, preferencialmente as duas primeiras horas do dia, durante algumas semanas. Sobre a dinâmica do ensino por épocas:

O resto das aulas é constituído de matérias artísticas, artesanais, educação física, música, línguas estrangeiras etc. Terminada a época, a matéria em questão desaparece do horário e é substituída por outra. Depois de uma época de História pode haver, por exemplo, uma de Física, voltando-se à História depois de um ano e meio (LANZ, 2016, p. 102).

O foco, durante semanas, será no mesmo assunto; assim, a Pedagogia Waldorf concebe que a identificação e o interesse são maiores, além de beneficiar o docente no sentido de otimizar o planejamento e envolvê-lo com determinado assunto uma única vez, podendo fazê-lo com foco e riqueza de detalhes.

No Quadro 10, estão descritas as 11 Épocas Temáticas para a Alfabetização nas Escolas Waldorf.

**Quadro 10 – As 11 Épocas para a Alfabetização na Pedagogia Waldorf**

<b>AS ÉPOCAS DO PRIMEIRO SEMESTRE</b>	
Primeira Época	Preparo para a Alfabetização: Desenho de Formas.
Segunda Época	“O Nascer do Dia”. Letra Maiúscula.
Terceira Época	Introdução aos Números.
Quarta Época	“Dia e Noite”. Letra Maiúscula.
Quinta Época	“Cálculo Oral”.
Sexta Época	“A Chácara do Chico Antônio”. Letra Maiúscula.
<b>AS ÉPOCAS DO SEGUNDO SEMESTRE</b>	
Sétima Época	“Os Frutos da Terra”, “A Vida no Campo”. “Letra Minúscula”.
Oitava Época	“Cálculo Oral”.
Nona Época	“O Meio Urbano”, “Os Homens Trabalham Uns para os Outros”. Letra Minúscula.
Décima Época	Introdução aos Algarismos e Cálculos Escritos.
Décima Primeira Época	Retrospectiva do Ano, “Advento” e Introdução à Letra Cursiva.

Fonte: dados extraídos de BERTALOT (1995).

### 3.4.1 Sequência Didática da Primeira Época

Na época “Preparo para a Alfabetização: Desenho de Formas”, no primeiro dia, são trabalhadas, além de cantigas e do conto “Rei Sábio”, lido até a metade pela professora, exercícios corporais de lateralidade de linhas retas e curvas, bem como o desenho destas de forma grossa, grande e colorida na lousa, pela professora, e no papel, pelas crianças.

Sobre esta primeira aula, em seguida está o conto trabalhado. Os demais contos estarão em anexo.. Este primeiro será colocado dentro do capítulo, em sequência, para que o leitor desta tese se prontifique mais prontamente a lê-lo, não necessitando ir ao fim do trabalho. O conto foi retirado de BERTALOT (2016, p. 23-25).

### Quadro 11 – Conto “O Rei Sábio”

Conto “O Rei Sábio” – primeiro conto trabalhado na Primeira Época do Ensino Fundamental I, no primeiro ano, com a criança de sete anos, durante todos os dias, por uma semana.

Era uma vez um rei, muito sábio e bom. Tanto ele sabia que o chamaram de O Sábio. Vivia ele num belo castelo, e correto era, andava pelos caminhos retos.

Em seu reino, o povo vivia feliz e o rei era respeitado por todos. Ele ensinava como cuidar da terra; como plantar, semear e colher os frutos para alimentar a todos; como cuidar dos pobres e doentes e como ajudar as crianças, para que elas se tornassem pessoas boas e justas. Quando havia brigas e maldades, ele sabia como resolvê-las e como devolver a paz a seu povo.

Perto deste reino, havia uma floresta escura onde os caminhos não eram retos. Quem entrava nela, podia perder-se, porque lá havia muitos desvios, contornando altas pedras e rochas e atalhos que não levavam a lugar algum. Diziam que nela havia um grande tesouro escondido, e muitos entraram nela e não voltaram.

O Rei Sábio e sua bela Rainha desejavam muito ter um filho. Mas a Rainha morreu ao dar à luz um lindo menino, e este não aprendeu a falar. Os olhos do pequeno príncipe sorriam quando estava alegre e choravam quando estava triste, mas ninguém ouvia a sua voz e ninguém podia saber que este menino mudo ouvia o que as pedras diziam, o que as plantas cantavam e o que sonhavam os animais, e que também percebia se havia luz ou escuridão no coração das pessoas ao seu redor.

Será que nunca saberemos dos segredos que este príncipe guardava em seu coração? Será que ele nunca irá contar o que as pedras lhe dizem, o que as plantas lhe cantam e o que sonham os pássaros, os peixes e os bichos todos?

Numa noite de lua cheia, o rei passeava em seu jardim, pensando em seu filho mudo, e eis que ele ouviu o vento sussurrando nas folhas das árvores e, em seu ouvido, ressoaram as palavras:

“Procure a voz do príncipe na gruta dos sete sons”.

Bem de madrugada, com os primeiros raios de sol iluminando o dia, o Rei Sábio partiu à procura da gruta dos sete sons. Sem medo, ele penetrou na floresta escura, e o grande desejo de achar a voz de seu filho era como luz em seu coração, indicando-lhe o caminho certo. Atento a qualquer som, ele alcançou o vale estreito, entre altas montanhas e penhascos que escondiam o sol. Ele ouvia o canto da cachoeira, os gritos dos pássaros, o sussurro do vento, o farfalhar das folhas secas, o rolar das pedras debaixo de seus pés, e muitos outros sons ecoavam nas rochas, por todo lado. Ele estava no vale dos ecos e, numa curva do caminho, abriu-se a gruta onde todos os sons se juntavam nun ressoar esurdecedor.

A gruta era guardada pelo dragão do Ruído, que começou a gritar com sua voz assustadora:

“Que procura, Rei Triste?”

“É você que esconde a voz do meu filho, o príncipe?”

O gigante soltou uma gargalhada terrível, que sacudiu o vale com o grande temor, rachando e partindo as pedras. O rei, aturdido pelo ruído estrondoso, ficou parado sem poder se mexer e, com muito esforço, exclamou:

“Eu quero achar a voz do meu filho, o príncipe”.

Outra gargalhada do gigante ressoou pelo vale com tanto estrépto, que a grande pedra que ocultava a

gruta partiu. Uma chuva de pedras soltas caiu e machucou o rei, mas ele se manteve firme, sentindo que uma força nova brotava em seu coração, que resistia ao medo e ao ruído.

E, mais uma vez, o rei disse, com voz firme:

“Eu quero achar a voz do meu filho”, o príncipe!”.

E a terceira gargalhada do gigante do Ruído fez abrir a rocha maior, e o estrondo rugia como mil trovões enfurecidos. O rei desmaiou e, quando voltou a si, viu que o gigante havia sumido, que na gruta brilhava uma luz que emanava de uma harpa dourada de cordas prateadas. O sussurro do vento ecoava em seu ouvido, dizendo:

“Toque as cordas da harpa, até achar a de seu filho, o príncipe”.

O rei se aproximou da harpa dourada de cordas prateadas e começou a tocar uma corda após a outra, procurando a voz de seu filho, o príncipe. Ele tocou e tocou e tocou... Seus dedos doíam e sangravam, mas ele continuou tocando, uma corda após a outra. E eis que o rei tocou uma corda fina e brilhante que começou a cantar:

“Leve-me consigo, eu sou a voz de seu filho, o príncipe!”

Emocionado, o rei soltou a corda brilhante da harpa e, o mais de pressa que pôde, voltou ao castelo.

O príncipe veio correndo ao seu encontro e, abraçando-o, disse com voz clara e sonora: “Obrigado, pai querido, por me ter trazido minha voz”. Mas, o senhor está machucado, seus dedos estão sangrando; deixe-me cuidar de suas feridas, eu quero curá-lo, o senhor precisa descansar...”

Tal como a água de uma nascente, brotavam as palavras da boca do príncipe. Depois de passar tantos anos só ouvindo os segredos da Natureza, ele tinha tanto para contar!... Das pedras, das plantas, dos animais e dos Homens com quem ele aprendera os segredos da “Mãe Natureza”.

O Príncipe cresceu, e quando o rei, seu pai, morreu, ele se tornou o novo Rei Sábio, que levou o povo a estudar os segredos da Natureza e a trilhar os caminhos da bondade e da beleza. Com sua voz clara e sonora, ele cantava A CANÇÃO MÁGICA, que falava de tudo o que ele aprendera dos segredos da Natureza.

Ele nunca esqueceu o que seu pai lhe ensinara: ser corajoso e não vacilar em meio a qualquer perigo.

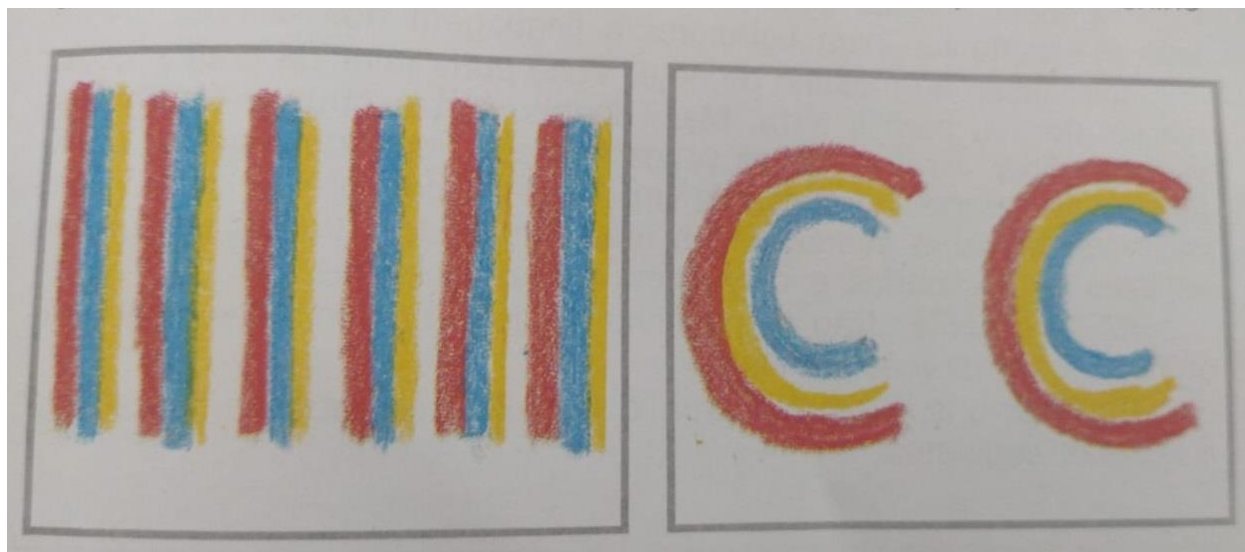
Fonte: BERTALOT (1995, p. 23 - 25).

Após a leitura do conto, é possível identificar a prática pedagógica da Escola Rudolf Steiner de valorização da grande capacidade de imaginação e compreensão das crianças, do desenvolvimento de habilidades socioemocionais a partir da história, da valorização da família, dos sentimentos de coragem, de valentia, da valorização dos elementos da natureza e das coisas simples, e da sabedoria como sinônimo de bondade, para a criança de sete anos de idade, ingressante no Ensino Fundamental. É possível perceber que este tipo de leitura difere dos contos de fadas trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental das escolas tradicionais.

O professor é orientado a incrementar ainda mais as histórias, de acordo com o conteúdo que está sendo trabalhado. No caso do Conto acima, dia a dia, o professor vai salientando elementos do conto que tenham o formato de linhas retas e curvas e, até mesmo, incrementando, colocando elementos na história.

No segundo dia, a tarefa é desenhar maior quantidade de linhas retas e curvas no papel e, também, com o dedinho no ar, além da apresentação, por parte das professoras, dos cantos da sala de aula e de objetos e móveis com linhas retas e curvas. O conto do dia anterior é lido novamente, desde o início, mas, desta vez, até o fim, pelo professor, continuando com a criação imaginativa de elementos dentro do conto com formatos de linhas retas e curvas.

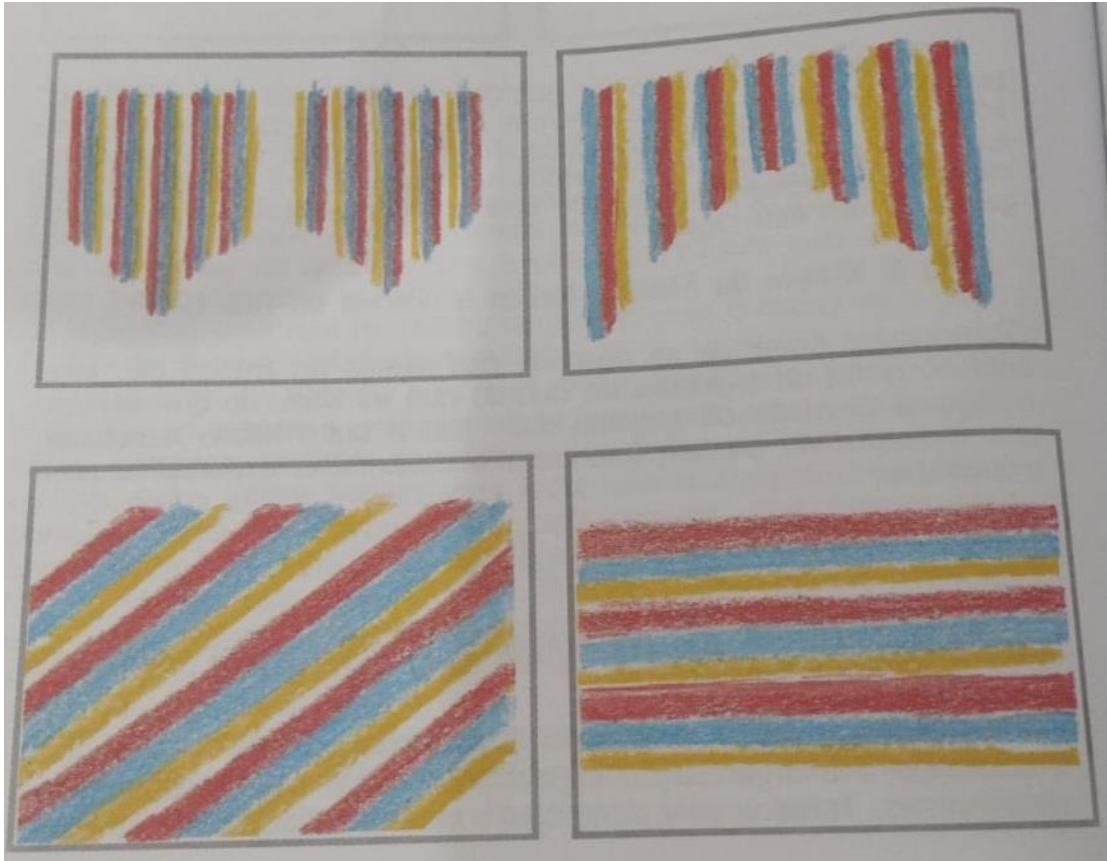
**Figura 15 – Desenho de muitas linhas retas e curvas**



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 22.

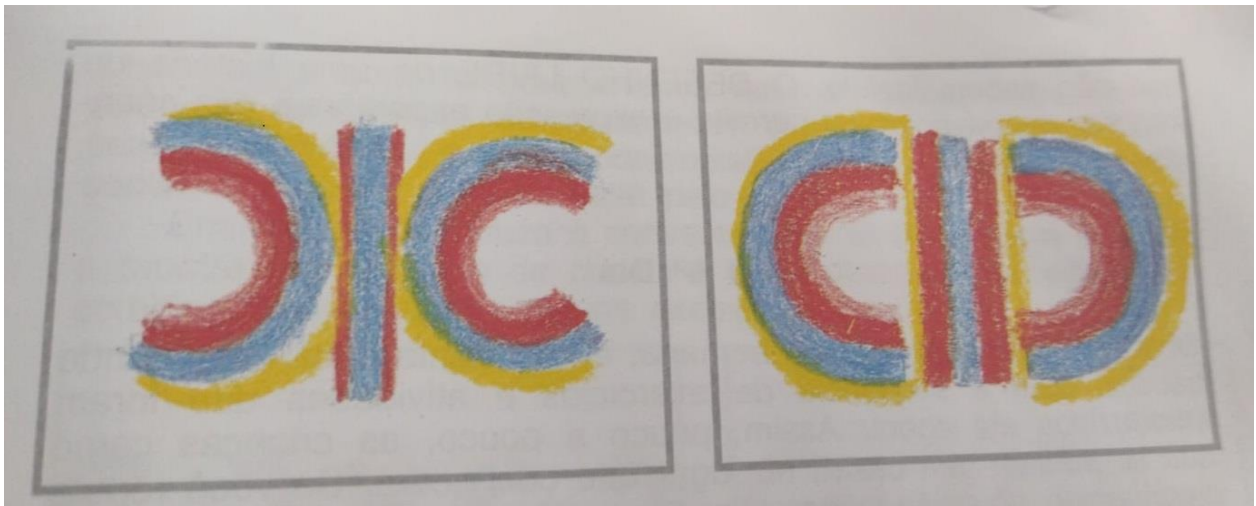
No terceiro dia, novamente, há o exercício físico de lateralidade, desta vez, falando da chuva, que cai do alto, levantando as mãos para o alto, para receber os pingos da chuva que caem para baixo, e levantando os braços para o alto, em linha reta. A professora explica que, quando acaba a chuva, acontece um lindo arco-íris, em linhas curvas. Orienta as crianças a, novamente, desenhar linhas retas que caem em uma direção decrescente e linhas curvas, em várias posições. Não oraliza que é para desenhar a chuva caindo e o arco-íris, deixa que parta das crianças. Orienta que as crianças oralizem, visando à fixação “estou desenhando “linha(s) reta(s)” e “estou desenhando linha(s) curva(s)”, enquanto desenhavam com o dedo no ar, no chão, com giz, na lousa, na parede externa e no papel. A história do Rei Sábio é novamente lida pela professora.

**Figura 16 – Desenho de linhas retas caindo**



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 30.

**Figura 17 – Desenho de linhas retas e curvas caindo**



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 31.

Nos quartos e quintos dias, novamente ocorrem os exercícios de lateralidade corporal e espacial. Nestes dias, o professor lê novamente o conto e continua o trabalho com as linhas retas e curvas, apresentando, novamente, itens da sala de aula que lembram figuras retas e curvas, bem como imagens impressas, como de uma estrada em linha reta, por exemplo. Apresenta, também, imagens de linhas retas e curvas de vários tamanhos e em posições diversas. A professora salienta o ensino do traçado das retas sempre da direita para a esquerda e de cima para baixo, ensinando e

repetindo sempre, em voz alta, para as crianças. Nestas aulas, são pedidos desenhos livres, visando à possibilidade de expressão espontânea dos alunos.

No sexto dia, já na segunda semana, os exercícios da semana anterior são repetidos. Com a repetição na rotina diária, escolar, a Pedagogia Waldorf considera alcançar a concentração.

Se você repetir o conhecido, só então muitas crianças tímidas começarão a participar. Repetindo o conhecido, você também faz um grande bem às crianças aceleradas. Elas devem ser acalmadas, desaceleradas, para que se interiorizem, graças aos hábitos adquiridos. Assim, ajudamos a evitar o problema grave da falta de concentração (BERTALOT, 1995, p. 32).

Exercícios para acalmar são feitos em todas as aulas, principalmente às segundas-feiras.  
Exemplo – Versinho e movimentos com as mãos:

MINHAS MÃOS ABREM-SE E FECHAM-SE  
E BATEM PALMINHAS

(palmas fortes, palmas leves e palmas dadas só com dois dedos)

MINHAS MÃOS SOBEM E DESCEM  
E FICAM QUIETINHAS

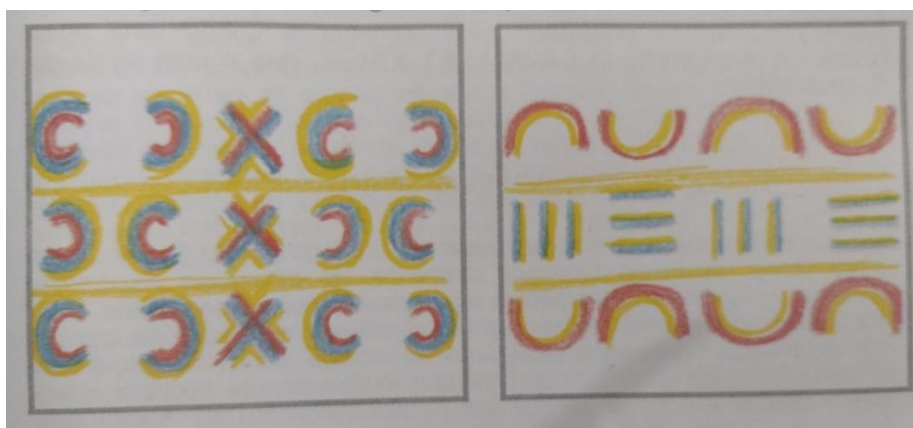
(escondê-las debaixo dos cotovelos)

Se você usar estas brincadeiras todos os dias durante algumas semanas, elas servirão mais adiante, em qualquer situação, para conseguir a atenção da classe sem ter de gritar ou brigar. Comece com algo bem conhecido e continue fazendo os gestos que os versos indicam, até que todos façam juntos (BERTALOT, 1995, p. 32).

No trabalho com linhas retas e curvas, estas em formato pequeno e formando combinações bonitas, são apresentadas para as crianças, pelo professor.



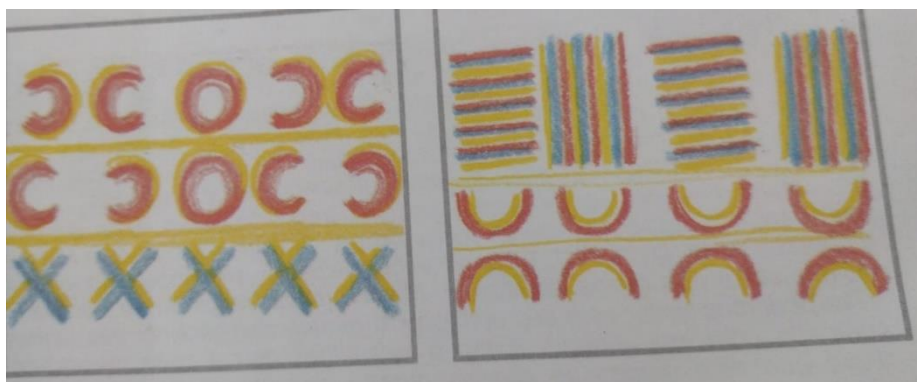
**Figura 18 – Combinações bonitas de linhas retas e curvas**



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 33.

Em seguida, o professor desenha no quadro fileiras de uma mesma figura, sequencialmente, para ficar mais fácil a visualização, para que as crianças possam copiar. Orienta a separação de cores, desenhando as curvas com giz vermelho e as retas com azul e, em seguida, o contorno com giz amarelo.

**Figura 19 – Linhas retas e curvas separadas por linhas e cores**



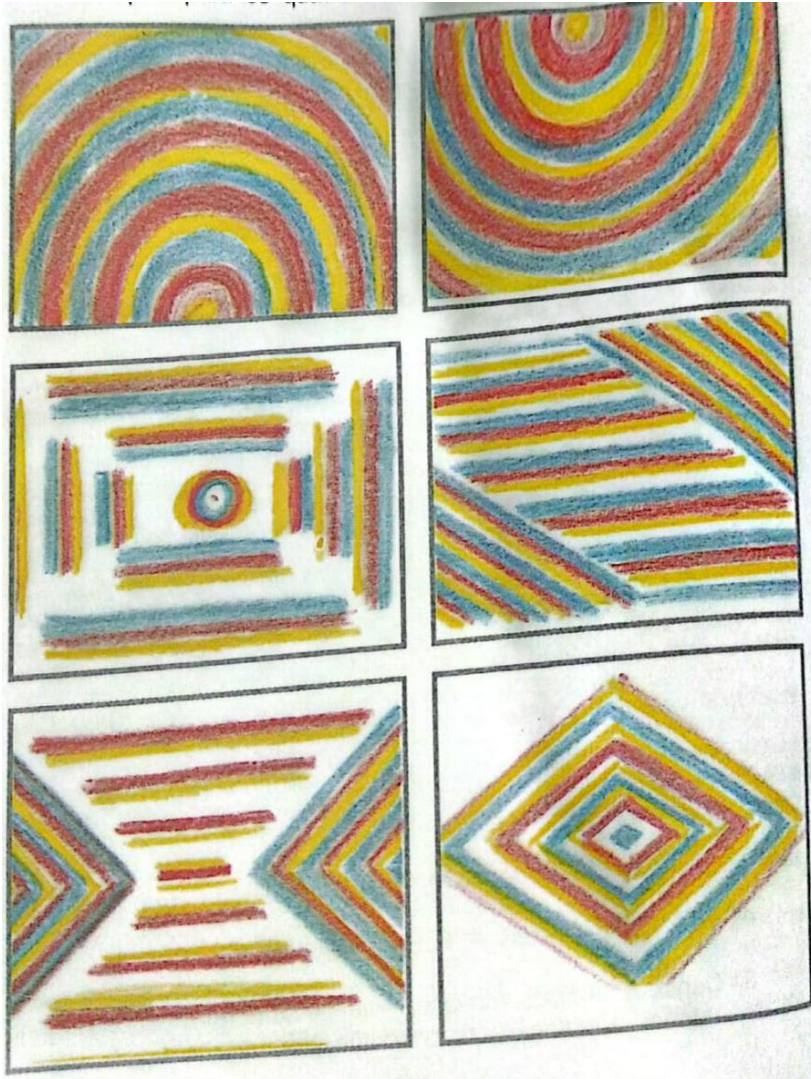
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 33.

No fim da aula, as crianças recontam o conto da semana anterior, e o professor conta um novo conto, “O cavaleiro Jorge” (Anexo A). Este conto traz personagens da religião católica, mas as Escolas Waldorf não são religiosas, não há a imposição de nenhuma religião para os alunos e seus familiares, atendendo famílias de diversas crenças religiosas e também ateias. Mas personagens religiosos são utilizados nos Contos.

No restante da segunda semana, de terça à sexta-feira, sendo estes os sétimos, oitavos, nonos e décimo dia de aula desta Primeira Época, os exercícios corporais continuam e há a prática pedagógica mais significativa para o aprendizado do reconto de histórias, com o professor iniciando as frases do Conto “O cavaleiro Jorge” e entusiasmando as crianças a completarem. O trabalho com as linhas retas e curvas continua, neste momento, visando ao capricho, com a

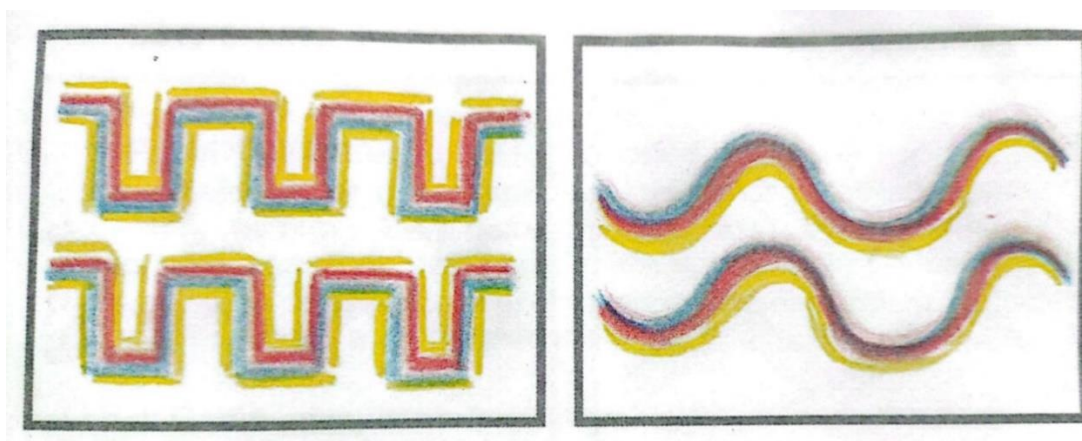
orientação de passar o lápis de cera várias vezes em cima da linha para corrigir o que ficou torto ou incompleto.

**Figura 20 – Linhas retas e curvas com correção**



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 36.

Figura 21 – Linhas retas e curvas com correção (Continuação)



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 37.

No décimo primeiro dia, os exercícios corporais são repetidos, inclusive utilizando as áreas externas da escola, e o professor começa a ser mais enfático na correção dos lados “direito” e “esquerdo” nas atividades físicas. O treino das linhas retas e curvas continua, desenhando com os dedos no ar, na mesa, no papel e também com o giz de cera. O professor se torna um grande motivador das crianças para desenharem formas. O professor sempre desenha junto, no quadro ou no papel, demonstrando muito zelo e capricho, ensinando estes cuidados às crianças. Há a exposição dos trabalhos do professor e dos alunos nos murais da escola. No fim da aula, um novo Conto é apresentado, desta vez, dos Irmãos Grimm, “Jorinda e Joringuel” (Anexo B). Segundo Bertalot (1995, 39), “[...] com estas formas, você está preparando tudo aquilo de que a criança precisa para poder escrever e que, com todos os versinhos, poemas, histórias e conversas, a criança está formando uma estrutura de linguagem para poder captar e entender a linguagem escrita”.

No restante da semana, nos décimo segundo, décimo terceiro, décimo quarto e décimo quinto dias, a harmonização passa a ser feita com um poema de um cavalo que galopa. As crianças devem fazer os gestos corporais insinuando o andar e o galope, junto com o professor, que os refenciará com ritmos de sílabas curtas e longas.

Fale dos cavalos, que gostam de galopar pelas campinas e florestas. Com palmas e pés, mande bater este ritmo junto com você. - \ - \ - \ - \ - (o \ vale dois - -, o \ marca a sílaba longa acentuada). Use as palmas primeiro, é mais fácil do que bater os pés.

Assim: Uma palma curta, leve - , uma palma longa, forte \ , duas palmas curtas - - , uma palma longa \ , duas palmas curtas - , uma palma longa \ , uma palma curta - . Fale então, marcando este ritmo:

Lá vai galopando meu bom cavalinho,

- \ - \ - \ - \ -

florestas cruzando, campinas, caminhos.

- \ - \ - \ - \ -

Cavalo tão belo me leva ao castelo.

- \ - \ - \ - \ -

E agora, mais vagarosamente, batendo palmas de leve com a ponta dos dedos, fale baixinho:

Mas dentro da noite vai bem de mansinho,

- \ - - \ - - \ - - \ -

vai bem silencioso meu bom cavalinho,

- \ - - \ - - \ - - \ -

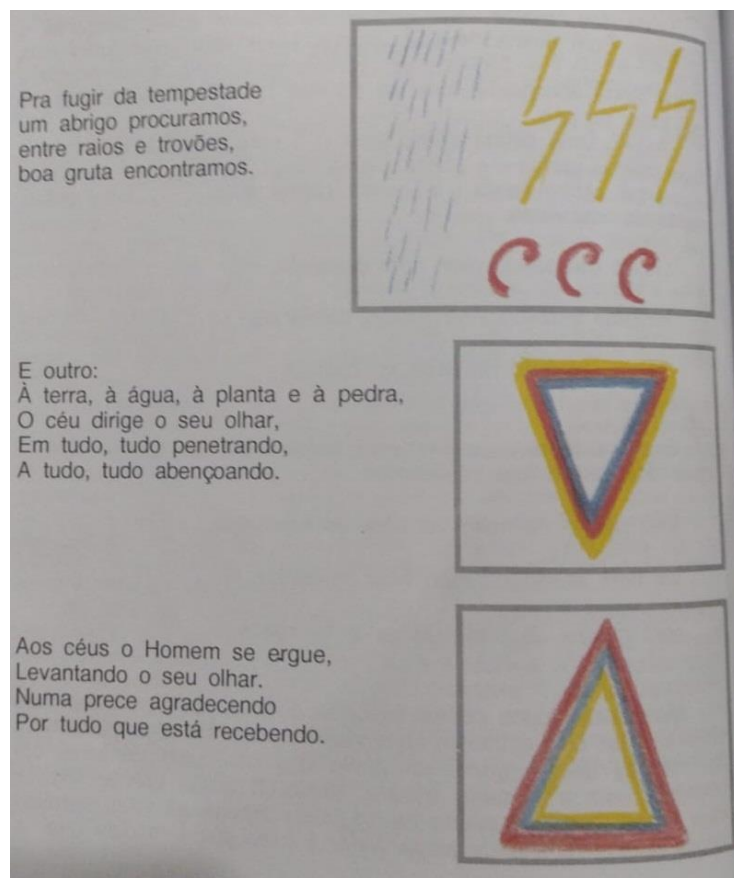
com cascos de prata brilhando na mata.

- \ - - \ - - \ - - \ -

Mais tarde, todos podem bater só com os pés e, ou, bater as sílabas curtas com palmas e as longas com pés. Na segunda estrofe, as crianças devem andar na ponta dos pés, bem de leve, em contraste com a primeira estrofe. Nesta, faça um galope forte e exija muita leveza e calma na segunda. Repita as duas estrofes várias vezes. Você pode ainda variar a execução à medida que os alunos vão conhecendo melhor o texto. Exemplo: Alguns alunos galopam, outros, sentados, batem palmas no ritmo, e os restantes recitam os versos. Depois trocar, até todos terem falado, galopado e batido palmas (BERTALOT, 1995, p. 43).

Nesta semana, são introduzidas novas formas, junto com uma contação de história com os elementos das formas.

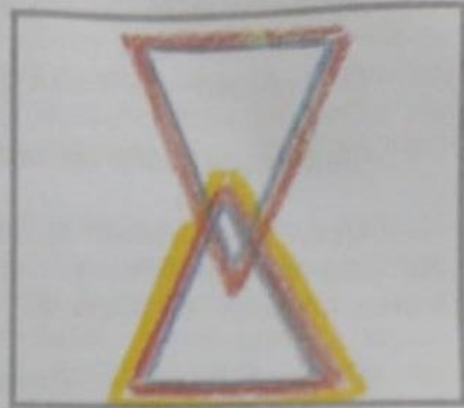
**Figura 22 – Desenhos de formas a partir de elementos de uma contação de história**



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 42.

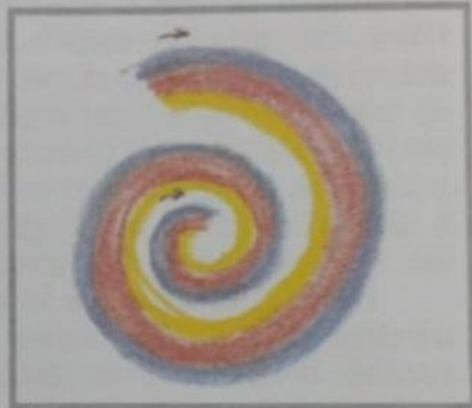
Figura 23 – Desenhos de formas a partir de elementos de uma contação de história (Continuação)

Com a primeira estrofe,  
desenha-se um triângulo com a  
ponta para baixo; com a segunda,  
o mesmo triângulo com a ponta  
para cima. No fim você diz:  
– “E agora vamos fazer os dois  
triângulos se encontrando.”



Seguem-se duas estrofes para acompanhar o movimento da  
espiral, que será feita nas duas direções, entrando e saindo:

Bem quietinho, devagar  
Caracol já vai entrar.  
Vai entrando, vai entrando,  
Se enrolando, se enrolando,  
Na casinha vai ficar.



Ao dizer esta estrofe, guie as crianças andando em espiral (de  
fora para dentro), antes de desenhar a espiral na folha.  
O movimento da segunda estrofe é invertido:

O bichinho quer sair,  
Olha lá que vai fugir.  
Acordou e vai saindo.  
Bem quietinho, devagar  
Deixa seu querido lar.



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 43.

Andar sobre um caracol, desenhar o caracol de dentro para fora, brincar de andar em espiral são algumas das práticas pedagógicas a serem trabalhadas nos jogos ao ar livre com as crianças, após esta contação de poema. Desenha-se no ar, com os olhos abertos, em seguida, fechados, no

chão, na mesa, com e sem lápis de cera, uma vez não tocando o papel e outra tocando leve. O professor orienta que passem o lápis amarelo em volta, e assim, vai surgindo um caracol, e o desenho pode ser incrementado com elementos da natureza, com montanhas, o sol, flores e árvores.

**Figura 24 – Desenho de um caracol com paisagem**



Fonte: (BERTALOT, 1995, p. 43).

Ainda nesta semana, há o preparo para o início do trabalho pedagógico com as letras, que constituirá a Segunda Época do Primeiro Semestre. O trabalho com as letras começa com uma história brincante feita pela professora:

Conte que, um dia, um sapo, à beira da lagoa, viu o coelho a pular para lá e para cá – Êi, coelho, para quê tanta alegria? – gritou o sapo. O coelho se aproximou e disse: - Hoje há festa na floresta; hoje há festa na floresta! – O sapo arregalou os olhos e exclamou: - OOOOOOBAAAAAAAAÁ!

O Coelho continuou: - Haverá dança, música, comes e bebes! - OOOOOOBAAAAAAAAÁ! – foi tudo o que saiu da grande boca do sapo. O coelho, dando-se ares de importante, comentou: - Mas, bicho de boca grande não será convidado! - Ao que o sapo, tentando encolher a boca, replicou: - Coitado do jacaré, não vai poder ir! E lá se foi o sapo na lagoa cantando – ÔBA (BERTALOT, 1995, p. 45).

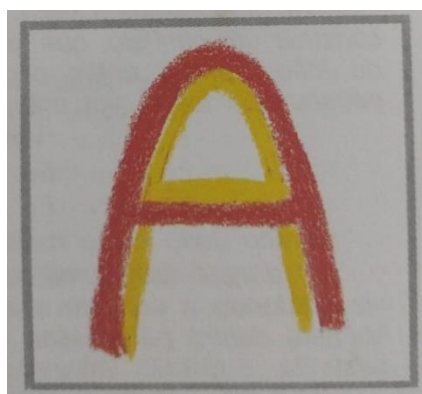
E, a partir desta história, a professora inicia o trabalho com as letras, utilizando a “palavra grande” que saiu da boca do sapo, OBA, escrevendo-a no quadro, orientando as crianças a escrevê-la também, tudo com muita ludicidade, fantasia e imaginação. A escrita das letras O, B e A, da palavra OBA, será tranquila para as crianças, depois do treino intenso, nas primeiras semanas, com o desenho das formas. Um trabalho coletivo é feito, com a escrita da palavra muitas vezes, cada letra sendo escrita por uma criança, e o grande cartaz com a palavra escrita e repetida é colocado na sala, e as crianças se sentirão felizes em “conseguir ler” o que está escrito no cartaz, OBA, a palavra grande que saiu da boca do sapo.

Esta época é terminada com o conto “O Ganso de Ouro” (Anexo C), o qual, além de trabalhar a imaginação das crianças, remete-se ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, como a solidariedade, a amizade, a caridade.

O trabalho com o desenho de formas não termina nesta Primeira Época, ele segue por todo o ano, para continuar o trabalho com a orientação espacial e a agilidade motora das crianças. Pelo menos uma aula de desenho de formas é realizada por semana, durante todo o 1º ano do Ensino Fundamental.

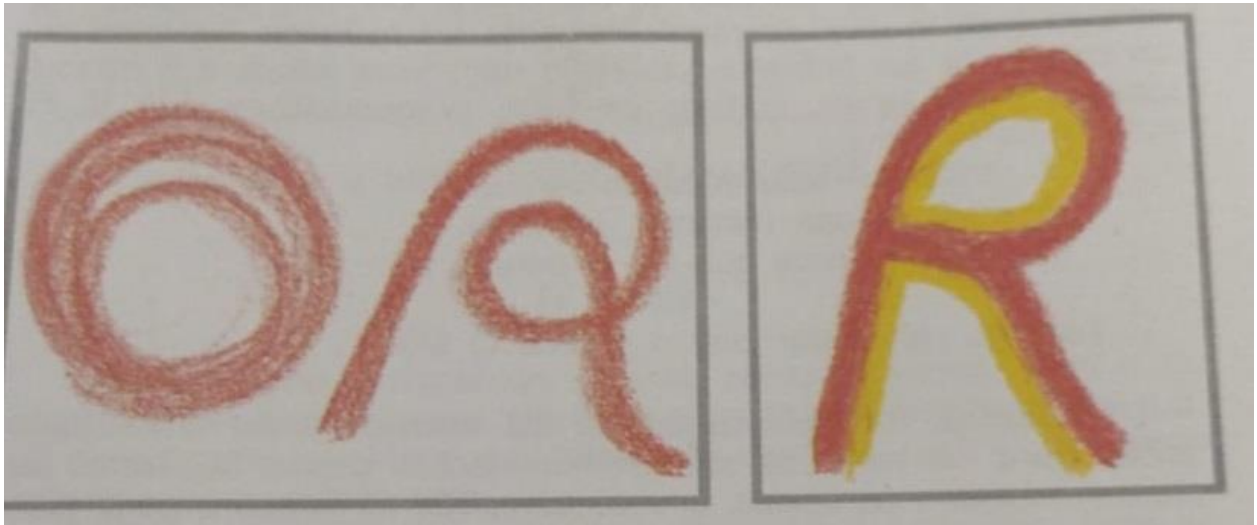
Na Segunda Época, a “Primeira Época de Letras – Tema: O nascer do dia – Introdução às Letras”, há o trabalho com o método fônico, iniciando pelas vogais, utilizando-se de movimentos corporais e de contação de histórias que trazem o som da vogal, sempre buscando utilizar-se de todos os sentidos possíveis da criança. A criança precisa ver o movimento exagerado da boca do professor fazendo o som das letras, para a imitação, para reproduzi-lo. Por meio de elementos apresentados em contações de histórias e em brincadeiras diversas, aprenderá a identificar o som da letra. Utiliza-se sempre do lápis de cera, passando-o várias vezes por cima do “desenho das letras”.

**Figura 25 - Letra A**



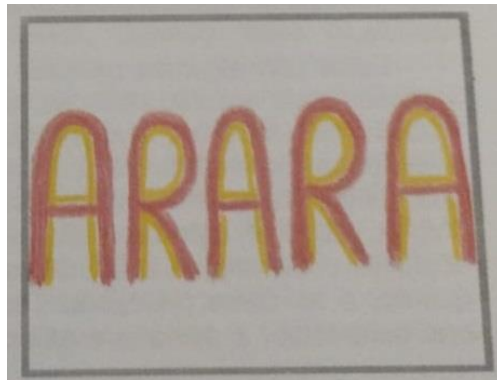
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 53.

**Figura 26 – As letras O e R**



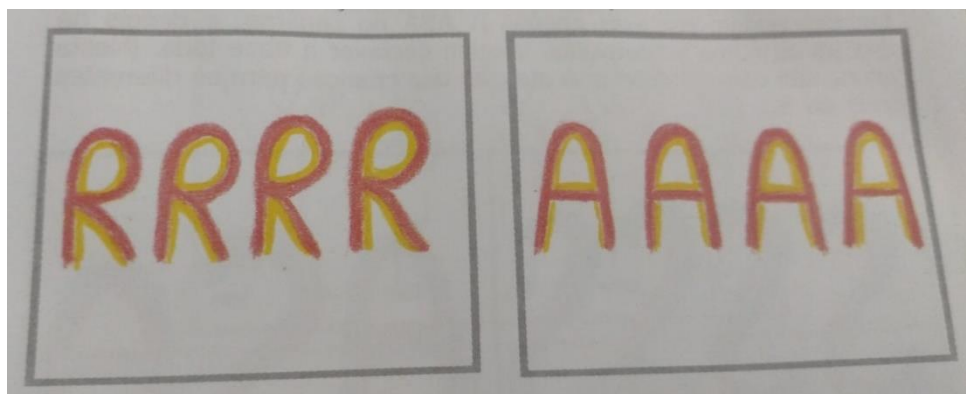
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 57.

**Figura 27 – A palavra ARARA**



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 57.

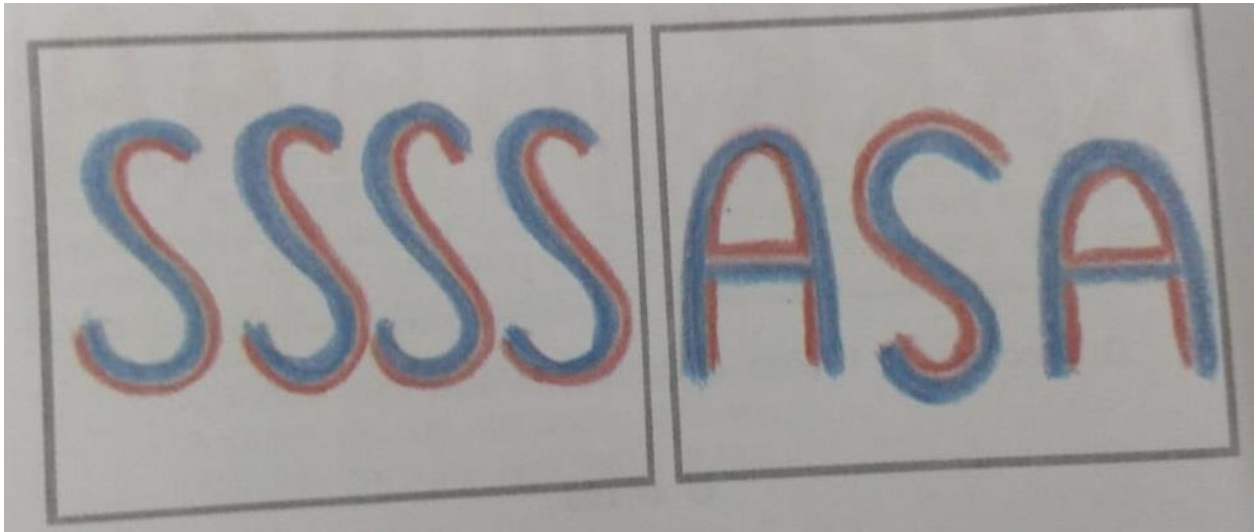
**Figura 28 – Treino de repetição - letras R e A**



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 59.

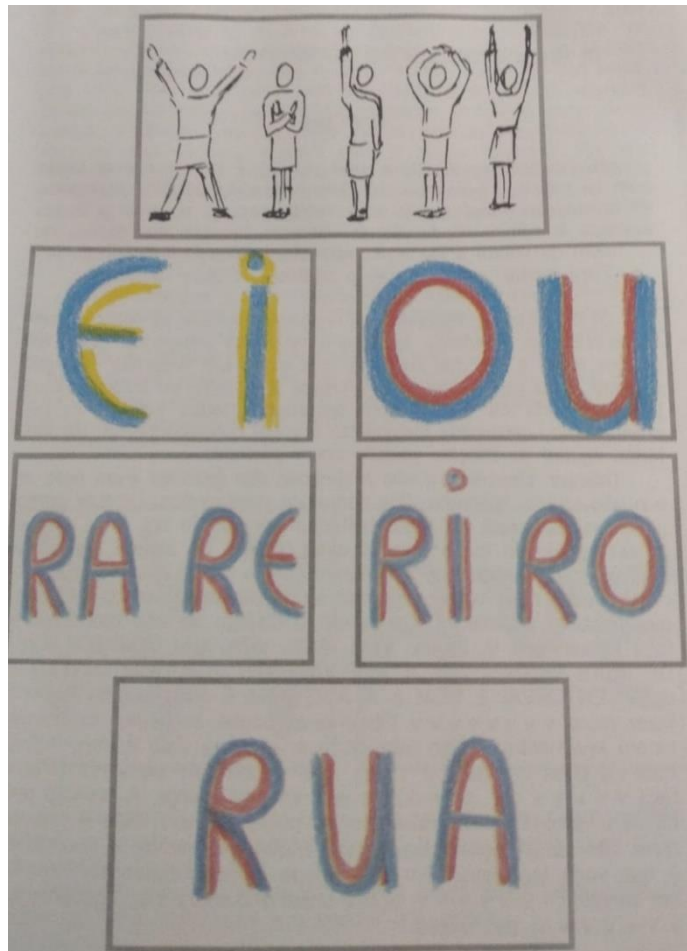


Figura 29 – A letra S



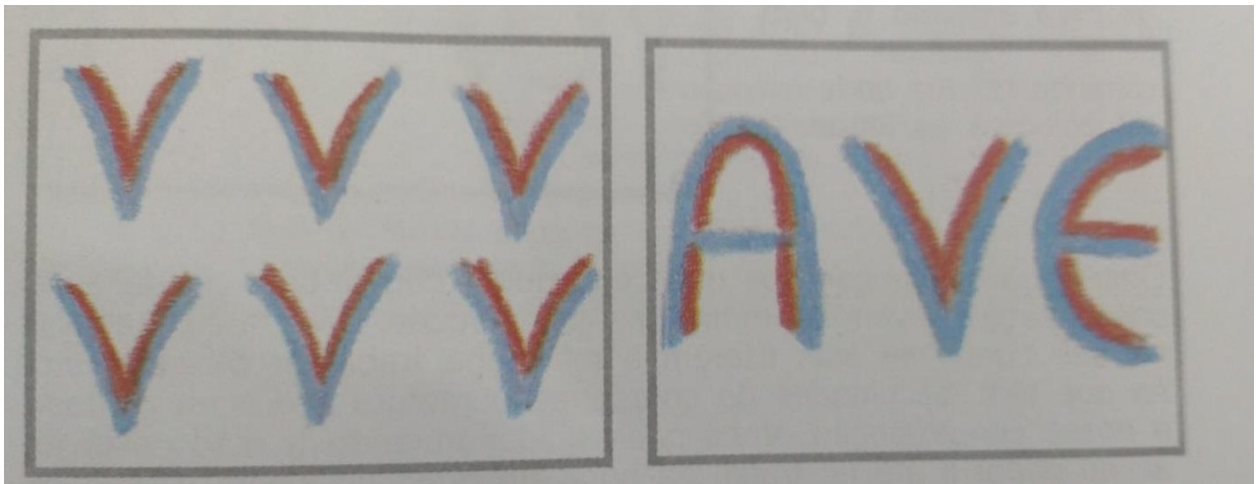
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 60.

Figura 30 – Os exercícios corporais e o treino da escrita das letras



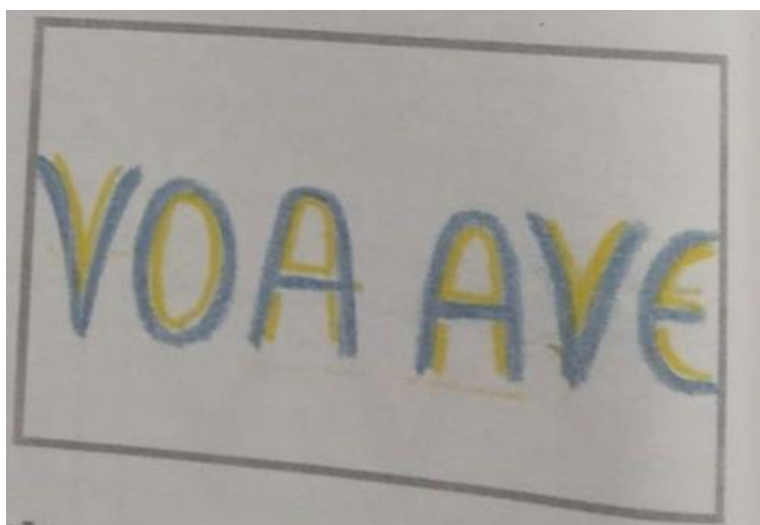
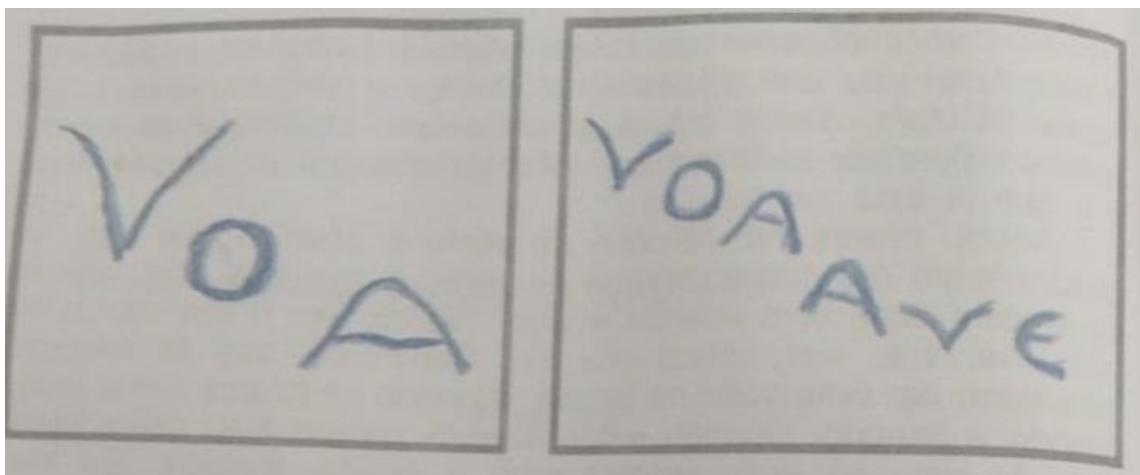
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 61.

Figura 31 – A letra V



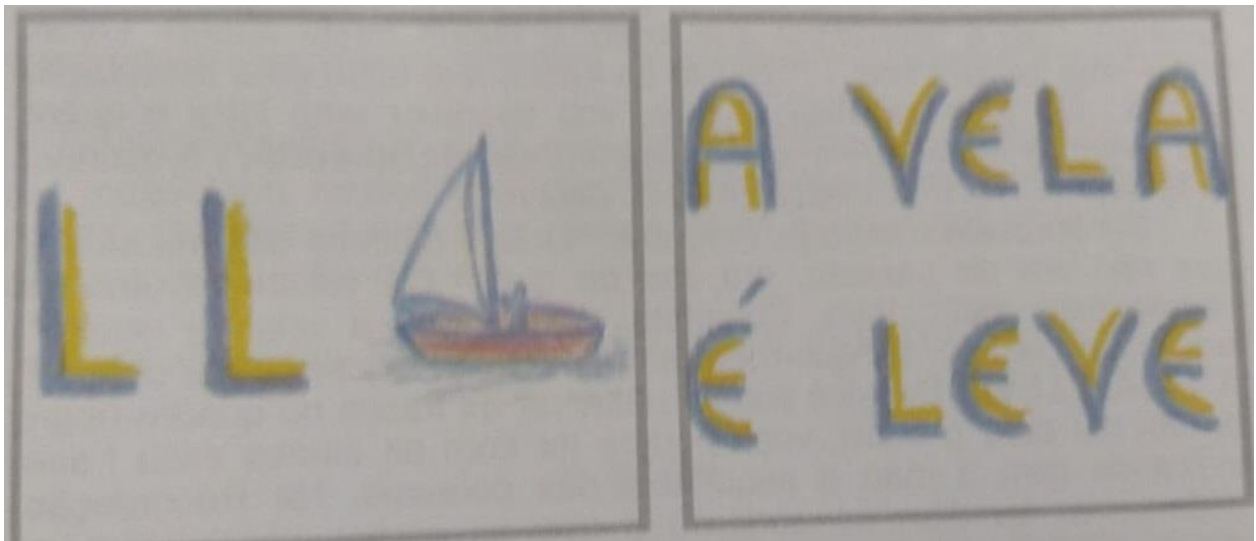
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 63.

Figura 32 – Escrita de frase



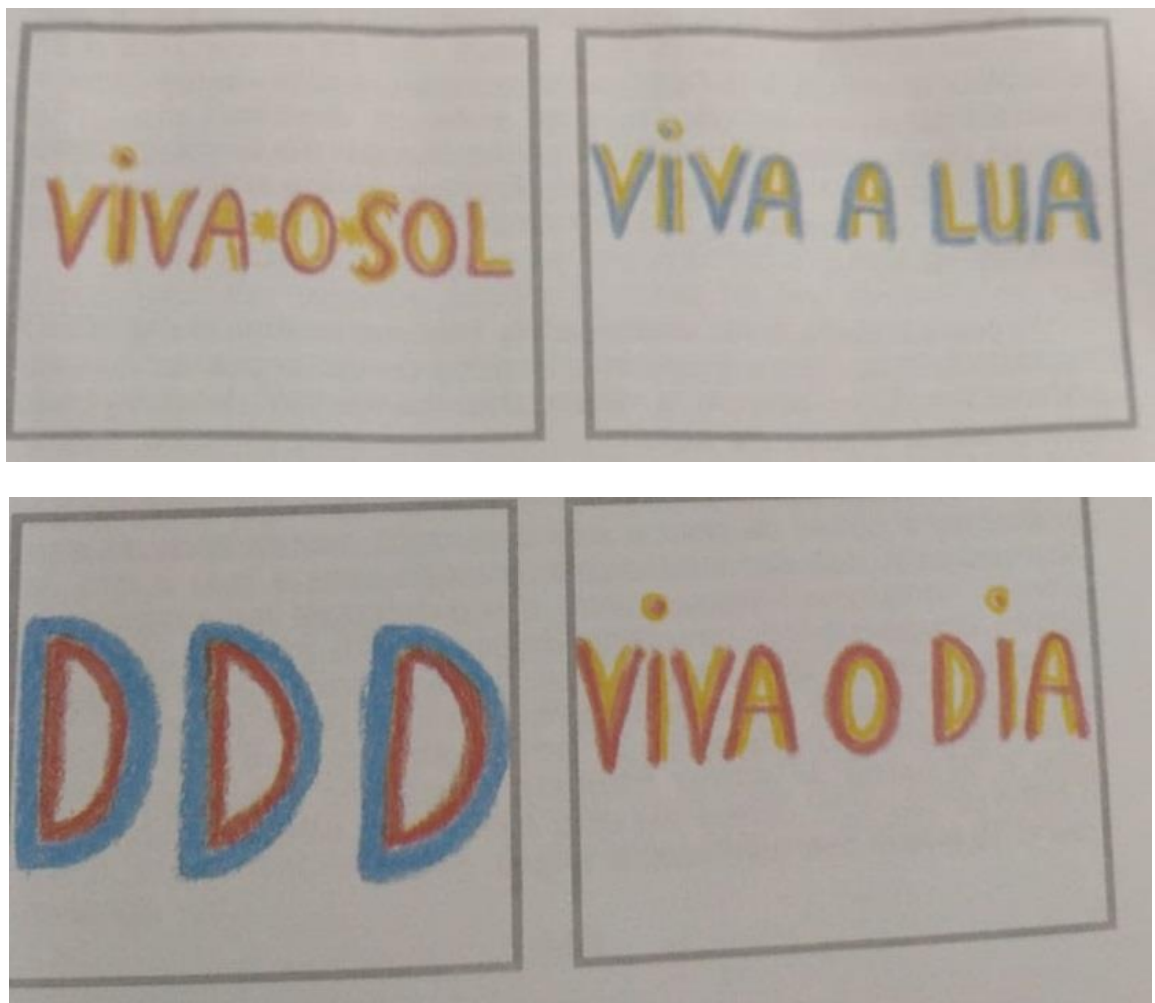
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 64.

Figura 33 – Escrita de oração



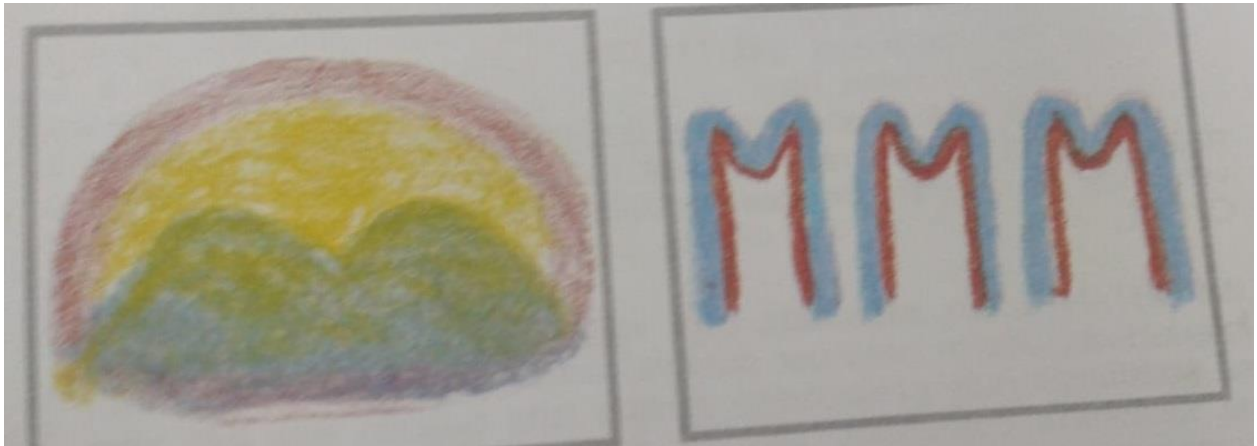
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 67.

Figura 34 – Composições



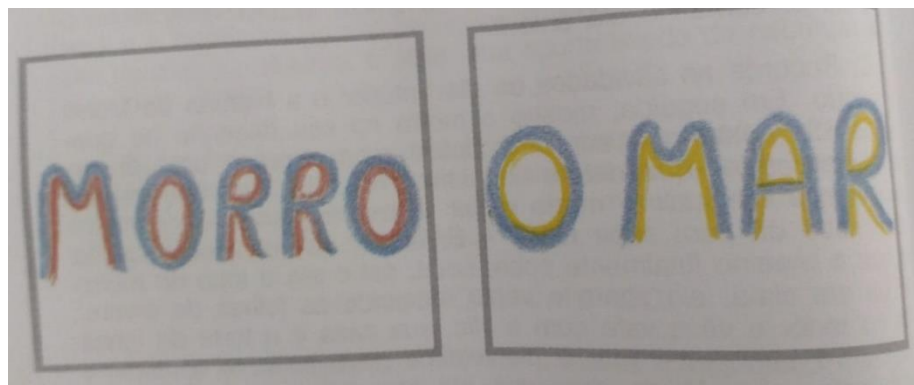
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 69.

**Figura 35 – A letra M**



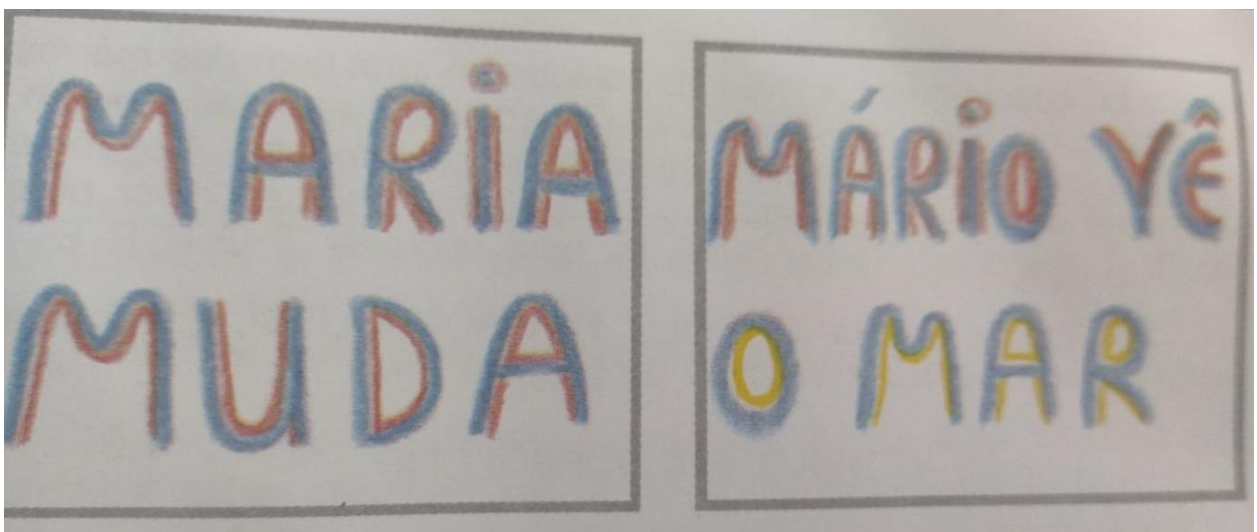
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 71.

**Figura 36 – Palavras com a letra M**

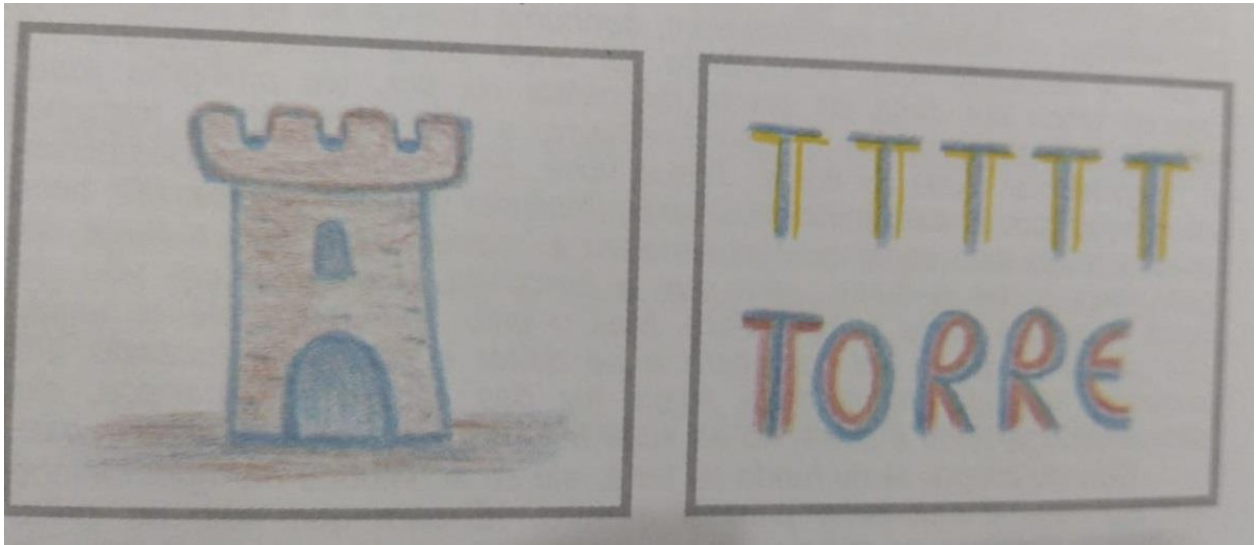


Fonte: BERTALOT, 1995, p. 72.

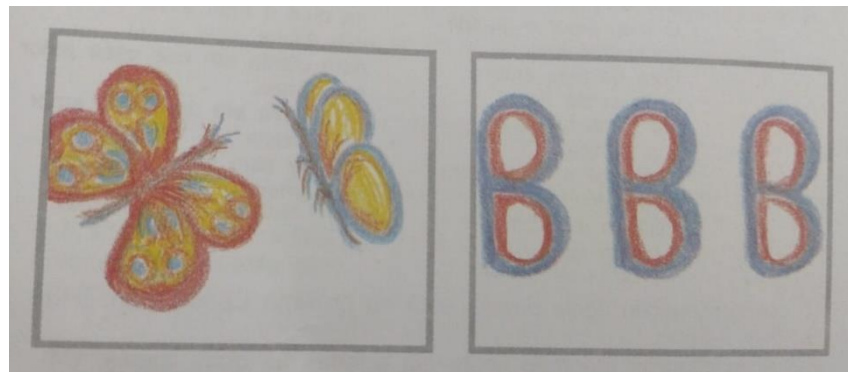
**Figura 37 – Orações com a letra M**



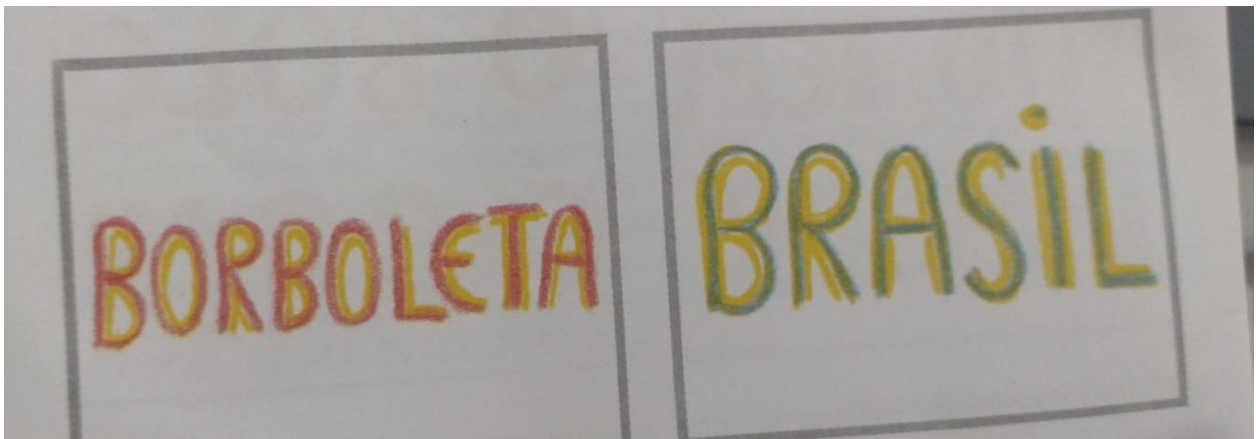
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 73.

**Figura 38 – A letra T**

Fonte: BERTALOT, 1995, p. 73.

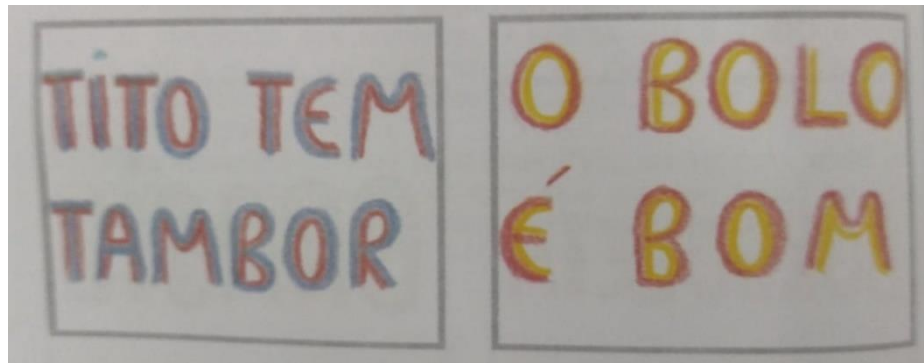
**Figura39 – A letra B**

Fonte: BERTALOT, 1995, p. 75.

**Figura 40 – Palavras com a letra B**

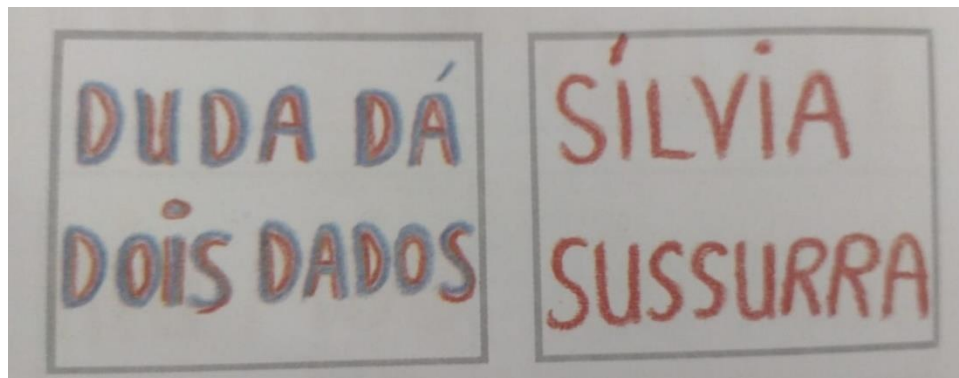
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 77.

**Figura 41 – Orações com as letras T e B**



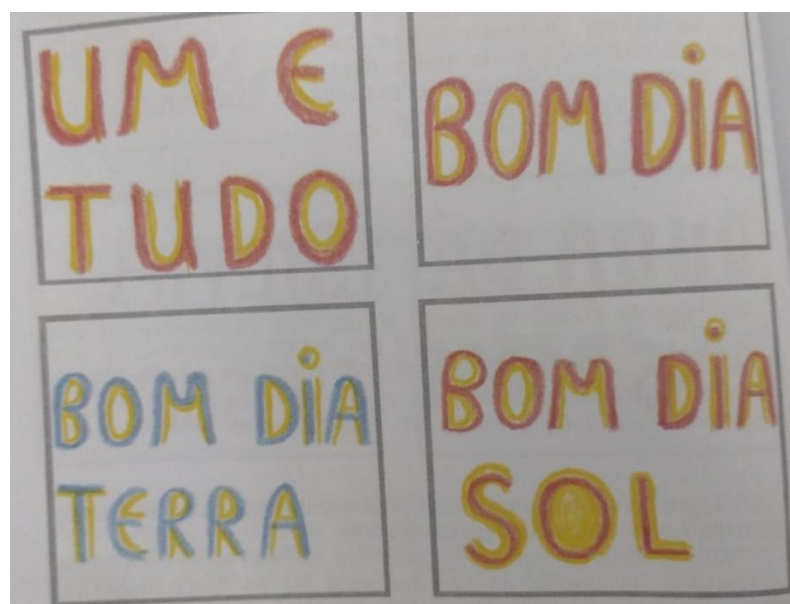
Fonte: BERTALOT, 1995, p. 78.

**Figura 42 – As letras D e S**



Fonte: (BERTALOT, 1995, p. 79).

**Figura 43 – Saudações**



Fonte: BERTALOT, 1995, p. 80.

Conhecendo o conteúdo e os tipos de histórias contadas nas Escolas Rudolf Steiner, junto com apreocupação, aula a aula, dos exercícios físicos com os movimentos corporais e de

lateralidade, desenhando, primeiro, as linhas retas e curvas, logo, as formas e, em seguida, as letras, a grande ludicidade composta nas brincadeiras diárias feitas pela professora na sala de aula, ainda trabalhando as sílabas com os movimentos e, também, a imaginação das crianças, apresentando objetos que apresentem o som, a letra ou o traçado apresentado naquele dia, é possível afirmar que o Método Fônico utilizado pela Pedagogia Waldorf é enriquecido pelas práticas metodológicas e concepções desta, e não se limita a apenas à preocupação do ensino por meio dos sons das letras, das sílabas e, por último, das palavras, mas sim, acompanhado do desenvolvimento das potencialidades e habilidades que a criança vai adquirindo com a sua idade cronológica; por isto a alfabetização é iniciada apenas aos sete anos de idade.

Em nenhum momento uma letra ou um som são apresentados sem uma contextualização ou prática lúdica anterior e não apenas o som é apresentado, há a preocupação com o traçado da letra, este com um processo de desenvolvimento ricamente lúdico no Ensino Fundamental, percorrendo todo um percurso de maturação da habilidade motora por parte da criança, com muito treino de repetição, e nada disso de forma forçada, sempre acompanhado, como já dito, por uma história ou brincadeira, desafiando a imaginação das crianças, respeitando a infância. O trabalho com as habilidades socioemocionais é feito junto ao desenvolvimento do processo de alfabetização, também de forma muito bem contextualizada.

Este capítulo é finalizado com esta citação de Adorno (2020), sobre a “produção da consciência verdadeira”, corroborando o intuito descrito nesta tese sobre o trabalho do professor da Pedagogia Waldorf.

A seguir, e assumido o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 2020, p. 154).

#### 4 ESTUDO DIALÓGICO ENTRE A PNA E A PEDAGOGIA WALDORF

A apropriação de um conhecimento, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, vai além da execução do conhecimento aprendido de forma mecânica, mas, sim, acompanhado do seu significado histórico e social, sabendo do motivo da aquisição do conhecimento e as possibilidades de uso na sociedade, pois são saberes historicamente construídos.

(...) a aranha que tece a tela e a abelha que constrói as colmeias com cera o farão por força do instinto, como máquinas, de um modo uniforme e sem manifestar nisso uma atividade maior do que nas outras reações adaptativas. Outra coisa é o tecelão ou o arquiteto. Como diz Max, eles construíram previamente sua obra na cabeça; o resultado obtido no processo de trabalho existia idealmente, antes do começo do trabalho (VIGOTSKI, 1996, p. 65).

A apropriação de novos conhecimentos acompanha a evolução do desenvolvimento do indivíduo. Sobre desenvolvimento, para Lúria (1996, p. 13-14) é uma

(...) evolução complexa que combina pelo menos três trajetórias: a da educação biológica, desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se escolar e, a seguir, um homem cultural.

O conceito de apropriação passa por demandas biológicas e culturais no desenvolvimento da criança e esta se apropria de funções psíquicas por meio dos saberes já constituídos no plano social. O desenvolvimento do homem não está ligado somente à sua evolução biológica, mas, sim, ao acesso e relações que possui com o meio social, partindo, de ambos os lados,

(...) para explicar as formas mais complexas de vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento “categorial”, não nas profundidades do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem (LURIA, 1987, p. 20).

Para a análise acerca da apropriação da alfabetização no contexto escolar pela criança, comparando a Pedagogia Waldorf e a Política Nacional de Alfabetização do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, foram elencados critérios comparativos para serem discutidos, de acordo com as características de cada “instrumento” comparado.



Quadro 12 – Categorias de diálogo e comparação

Categorias	PNA	Pedagogia Waldorf
Planejamento do processo de Alfabetização	O processo de alfabetização é planejado desde a Educação Infantil, tanto que o professor dos últimos anos deste segmento de Ensino, ou seja, da Pré-Escola, faz parte do público alvo de professores a serem formados pela PNA. A formação em Literacia emergente é ministrada aos professores das crianças com quatro anos de idade, para o desenvolvimento, com estas, de práticas pedagógicas, ainda na Educação Infantil, que vão ao encontro das habilidades necessárias a alfabetização.	O processo de alfabetização é planejado com base na BNCC, no Método Fônico, na concepção de educação e na metodologia da Pedagogia Waldorf, que faz com que o critério maior a ser considerado seja a capacidade física e cognitiva da criança em ser alfabetizada, por isto o início da alfabetização aos 7 anos de idade.
Início do processo de alfabetização na escola	Na Educação Infantil, especificamente na Pré-Escola, com 4 anos de idade.	No 1º ano do Ensino Fundamental, com 7 anos de idade.
Idade de ingresso no Ensino Fundamental	6 anos, completados até 31 de março do ano corrente.	7 anos de idade.
Passos do processos de alfabetização na escola	<p>Na Educação Infantil, especificamente na Pré-Escola, com crianças a partir de 3 anos e 10 meses de idade (com 4 anos completados até 31 de março do ano corrente).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercícios físicos de equilíbrio, como andar sobre uma corda, por exemplo.</li> <li>2. Exercícios físicos trabalhando a lateralidade.</li> <li>3. Exercícios físicos para trabalhar a coordenação motora grossa, nos espaços externos da escola, principalmente.</li> <li>4. Exercícios físicos para trabalhar o movimento de pinça, como, por exemplo, brincar de massinha e trabalhar com barbante.</li> <li>5. Reconhecimento da letra inicial do nome, com o uso de crachá.</li> <li>6. Reconhecimento do seu nome no crachá.</li> <li>7. Escrita espelhada do seu nome, com o uso do crachá.</li> <li>8. Reconhecimento do nome dos amigos, com o uso do crachá.</li> <li>9. Escrita do cabeçalho no caderno, diariamente, mesmo sem ainda compreender o que está escrevendo.</li> <li>10. Escrita dos títulos das histórias lidas pelo professor.</li> <li>11. Aprendizagem dos sons das letras, por meio do movimento dos lábios e da boca de forma</li> </ol>	<p>A partir do 1º ano do Ensino Fundamental, com 7 anos de idade completos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Exercícios corporais trabalhando o conhecimento espacial e a lateralidade.</li> <li>2. Aprendizagem do desenho de linhas retas e curvas.</li> <li>3. Reconhecimento de linhas retas e curvas nos elementos da sala de aula e em imagens.</li> <li>4. Aprendizagem do desenho de formas.</li> <li>5. Aprendizagem do desenho de elementos concretos, principalmente de elementos da natureza.</li> <li>6. Aprendizagem do desenho de uma paisagem natural.</li> <li>7. Exercícios rítmicos corporais para o contato com o som das letras e das sílabas.</li> <li>8. Aprendizagem do desenho ou da escrita das letras e a imersão no contexto de ensino do som destas.</li> <li>9. Aprendizagem do desenho ou da escrita das sílabas e a imersão no contexto de ensino da leitura destas.</li> <li>10. Aprendizagem do desenho ou da escrita das pequenas frases e a imersão no contexto da leitura destas.</li> </ol>

	<p>significativa por parte das educadoras, iniciando pelas vogais e, em seguida, com as consoantes.</p> <p>12. Aprendizagem dos sons das sílabas.</p> <p>13. Aprendizagem dos sons das letras.</p>	
Utilização do Método Fônico	Utilização do Método Fônico após exercícios de lateralidade, equilíbrio e reconhecimento espacial, na Educação Infantil, a partir de 3 anos e 10 meses (com 4 anos completos até 31 de março do ano corrente) e após já ter iniciado a escrita.	Utilização do Método Fônico após exercícios de lateralidade, equilíbrio e reconhecimento espacial, no 1º ano do Ensino Fundamental I, com 7 anos de idade, e após já ter iniciado o traçado de linhas retas e curvas, desenhos de formas e de ter aprendido a desenhar elementos concretos, principalmente os da natureza, e sendo capaz de desenhar uma paisagem natural completa, com elementos do céu e da terra.
Formação dos professores	Presencialmente, com Agentes Multiplicadores, sendo estes professores alfabetizadores formadores, com base no Método Fônico da Alfabetização Baseada na Ciência, e cursos EAD pelo Avamec.	Conferências Periódicas sobre a Pedagogia Waldorf, a qual dialoga com a BNCC e em momentos de troca entre todos os professores que atendem a turma.
Momentos do alfabetizar na escola	A alfabetização acontece durante o ano letivo.	A alfabetização ocorre em épocas. A primeira, nas 3 primeiras semanas de aula, utilizando as duas primeiras horas do dia. Semanalmente, durante todo o ano letivo, há uma aula sobre o Desenho de Formas.
Tempo do professor com a turma	O professor se mantém na turma, de forma certa, até por um ano letivo inteiro.	O professor da Escola Waldorf se mantém com a turma durante todos os anos do Ensino Fundamental.
Concepção da apropriação da capacidade de leitura	A PNA concebe que a capacidade da leitura ocorre de forma espontânea pelos alunos, tanto que inicia pela cópia das letras, sílabas e palavras, mesmo não identificando, ainda, o que está escrevendo.	A Pedagogia Waldorf concebe que a capacidade da leitura ocorre de forma natural, ela não é diretamente trabalhada com as crianças, surge de forma espontânea, mediante aos estímulos ofertados na sala de aula.
Concepção pedagógica sobre a prática pedagógica de alfabetizar	Ocorre de maneira gradativa, a partir da Educação Infantil, principalmente com os exercícios de lateralidade e o reconhecimento de letras, sílabas e palavras, bem como com a cópia destas.	Ocorre quando a criança está cognitivamente e fisicamente pronta para o aprendizado das habilidades de leitura e escrita, com exercícios, primeiramente, de lateralidade, seguidos do treino de desenho de linhas retas e curvas, desenho de

		formas, elementos concretos, principalmente os da natureza, paisagens completas para, apenas em seguida, iniciar a escrita das letras, sílabas e palavras, bem como o aprendizado do som destas.
--	--	--

Fonte: Autoria própria.

A apropriação ou não da alfabetização pelas crianças na escola é um item a ser considerado na avaliação da qualidade da educação oferecida para aquele aluno que se desenvolve de forma etária como os demais discentes, sendo distintos o modo como é preparado para o processo de ensino e aprendizagem, como a metodologia de ensino é aplicada, a prática professoral na sala de aula, os recursos disponibilizados pela escola, o conhecimento que os docentes possuem de seus alunos, a concepção e valorização de escola pelas famílias do corpo discente, a disponibilidade e vontade de aprender, o quanto o desejo de aprender é aguçado pelas práticas pedagógicas na sala de aula e em seu contexto de vida, etc.

A expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária: ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo (DAVOK, 2007, p. 505).

É possível perceber que a forma de ensinar a alfabetização de acordo com os princípios da PNA e da Pedagogia Waldorf se diferenciam bastante, não só em relação à concepção da preparação dos alunos para receber este aprendizado, mas, também, da prática professoral em sala de aula. Os professores da Pedagogia Waldorf, conforme já dito nesta tese, possuem formação específica nessa Pedagogia, que concebe a Educação como uma Terapia, esta “importância que os professores atribuem às experiências” (TARDIF, 2014, p. 109), tanto que o seu vínculo com os alunos perdura durante todos os alunos do Ensino Fundamental.

Os “saberes experienciais” do professor das Escolas Rudolf Steiner são essenciais para a efetividade da apropriação dos aprendizados pelos alunos, principalmente para as crianças em período de alfabetização. Sobre os saberes experienciais, segundo Tardif (2014, p. 109-110):

**Quadro 13 - Características sobre os saberes experienciais dos professores**

<b>Características sobre os saberes experienciais dos professores</b>
a) O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.
b) É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade; “ela está a serviço da ação” (DURAND, 1996, p. 73).
c) É um saber interativo, mobilizado e moderado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações, analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas.
d) É um saber sincrético e plural, que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que é mobilizado e utilizado em função de contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
e) É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.
f) É um saber complexo, não analítico, que impregna tanto os comportamentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
g) É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.
h) Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado. Ele traz a marca do trabalhador, aproximando-se, assim, do conhecimento do artista ou do artesão. Por isso, é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz.
i) É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que ele é, o que significa que está incorporado à sua própria vivência, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.
j) Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que sobre o trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de “saber experienciado”, mas essa experiência não deve ser confundida com a ideia de experimentação, considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a ideia de <i>experiencial</i> , referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.

k) É um saber evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.

l) Por fim, é um saber social e construído pelo ator, em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função de seu trabalho.

Fonte: Tardif (2014, p. 109-110).

No Quadro 13, dos saberes docentes de Tardif (2014), o autor escreve sobre a importância que os docentes dão à sua função. Na Pedagogia Waldorf, os professores, conforme já dito nesta tese, concebem a educação como uma terapia, com seriedade, mostrando o que o autor caracteriza como “mais consciência no trabalho do que sobre o trabalho”, porque sabem e assumem a importância de sua profissão e função. Concebem, também, o fazer docente como uma arte, assim como o autor, que caracteriza o Professor como “artista” ou “artesão”. Outra consideração do professor das Escolas Rudolf Steiner que condiz com a teoria do autor é sobre o trabalho docente atender às peculiaridades do cotidiano, o que é possível pela permanência dos professores com os alunos por todos os alunos do Ensino Fundamental, porque o vínculo criado com estes e com os seus familiares colabora para que a relação entre aluno e professor ultrapasse as fronteiras profissionais e seja permeada de maior responsabilidade e dedicação pelo ensino, com vistas, inclusive, segundo esta Pedagogia, para a criação de afetividade, porque, segundo esta, quando o aluno se sente valorizado e próximo ao seu professor, a aprendizagem é facilitada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da PNA pelo governo do Presidente Bolsonaro configurou uma proposta de marginalização e de manutenção do *status quo*, não objetivando a possibilidade de ascensão social e desenvolvimento da consciência de classe pelos alunos por ela alfabetizados, configurando-se como um grande retrocesso na educação brasileira, moldando-se como um projeto de crise.

Considerando o estudo dialógico que esta tese se propôs a desenvolver, considera-se que, assim como a Pedagogia Waldorf, a PNA também prevê a formação a respeito dos conteúdos do Método Fônico para os professores, de forma presencial e a distância. A abrangência holística da Formação em Pedagogia Waldorf é consideravelmente maior e mais diversa do que a oferecida pela PNA aos seus professores, principalmente pelo ensino das considerações a respeito do desenvolvimento humano, em sua forma física, cognitiva e socioemocional.

Espera-se que dados importantes apontados nesta tese de doutorado sejam relevantes para o enriquecimento da reflexão acerca das Políticas Públicas Educacionais referentes à alfabetização escolar. Uma das iniciativas do poder público frente às políticas educacionais poderia ser a obrigatoriedade em Educação Socioemocional nos momentos obrigatórios e remunerados de formação dos professores, como nos HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), por exemplo com a possibilidade de que a instituição escolar convide profissionais capacitados e habilitados para falar sobre o assunto, e não deixando a cargo apenas da Coordenadora Pedagógica, muitas vezes a responsável por esta atividade com o corpo docente.

E, para que o trabalho sobre as habilidades socioemocionais das crianças esteja permeando as práticas pedagógicas nas salas de aulas das escolas, é necessário que as condições de trabalho do professores sejam favoráveis para o ensino destas, que haja o mínimo de condições, principalmente no que concerne à quantidade de alunos na sala de aula, à assistência que os alunos com deficiência possuem na classe, à disponibilização de materiais para trabalhar os conteúdos do currículo e à disponibilidade dos professores para lidar com as crianças, neste quesito, considerando a sua remuneração, para que não tenham que se desdobrar trabalhando de dois a três períodos por dia para garantir o sustento da sua família, já chegando na escola com pouca ou nenhuma paciência para trabalhar com as crianças, para, apenas após estes “ajustes”, pensar em um processo de alfabetização de qualidade.

Os professores das Escolas Waldorf, por exemplo, ao iniciar o processo de alfabetização, já contam com o aluno bem amadurecido para o ensino da alfabetização, já com 7 anos de idade e no Ensino Fundamental, e pela sua concepção de Educação, proveniente do fundador da Pedagogia, Rudolf Steiner, fazem com que a distinção do trabalho deste em sua prática docente venha de encontro ao aprendido nos cursos de Formação dos quais participam. Já os professores submetidos à PNA podem estar envolvidos em contexto de precarização do seu trabalho docente

nas escolas públicas brasileiras. Além disso, os cursos de formação continuada de professores oferecidos pela PNA possuem um perfil de muita imposição, com um currículo que ensina aos professores o que considera ser o certo, não abrindo margem para indagação e reflexão.

É relevante citar, novamente, a discrepância de idade da ocorrência da alfabetização na PNA e na Pedagogia Waldorf, sendo, respectivamente, na Educação Infantil e com 7 anos de idade. Considerando que as famílias que optam pela Pedagogia Waldorf, em sua maioria, são aquelas que resistem à aceleração da aprendizagens pelas crianças, respeitando, assim, o tempo da infância, inclusive por valorizar a alfabetização após os sete anos de idade, e não na Educação Infantil, como nas escolas tradicionalistas, valorizando um processo de alfabetização mais lento, acreditando na consistência trazida pela paciência do processo e respeito ao tempo da criança, é possível concluir que um envolvimento maior da família com as questões escolares vem de encontro ao respeito pela infância.

Dentre as principais contribuições desse trabalho, destacam-se as discussões acerca do sentido de apropriação do conhecimento, dos dados numéricos das crianças não alfabetizadas e em situação de evasão escolar no Ensino Fundamental após a COVID 19, a função social da escola, a importância do engajamento do professor em seu trabalho como docente, os métodos de alfabetizar diferenciados destes dois objetos de comparação, a distinção das histórias trabalhadas com as crianças para o seu processo de alfabetização nas Escolas Rudolf Steiner, a concepção de Educação da Pedagogia Waldorf e de seus professores e o impacto desta na apropriação das aprendizagens pelas crianças. Visto isto, conclui-se que esta pesquisa, que estuda as relações da Política Nacional de Alfabetização do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro com a proposta pela Pedagogia Waldorf, entrega à sociedade reflexões e dados como forma de contribuição concreta à temática estudada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 369-378, 2004. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ep/a/y47PZxkGrJrbDvx5hQkHVvF/?lang=pt> Acessado em 20 jan. 2023.

BATISTA, E. M. **Interações em um curso de pedagogia a distância: características, limites e possibilidades**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BERSTEIN, B. Prefácio. In: DANIELS, H. **Vigotski em foco: pressupostos edesdobramentos**. Campinas: Papirus Editora, 1994.

BERTALOT, L. **Criança querida: o dia a dia da alfabetização**. São Paulo: Antroposófica Associação Comunitária Monte Azul, 1995.

**Educação Nacional**), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm). Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e contituada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 fev. 2006. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm). Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, 26 jun. 2014. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em 20 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm) Acessado em 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 15, 11 abr. 2019a. Edição Extra. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm) Acesso em 10 jan. 2022.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. - Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-para-mim/conta-para-mim-literacia.pdf> Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília : MEC, SEALF, 2019c. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo\\_final\\_pna.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf) Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referencial Técnico-Científico**. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Edital PNLD 2022 – Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2020a. Disponível em: [file:///C:/Users/Creche%20M%20Fernanda/Downloads/Documento%20Referencial%20Tecnico-Cientifico%20-%20PNLD%202022%20-%20Ed%20Infantil\\_21.05.20%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Creche%20M%20Fernanda/Downloads/Documento%20Referencial%20Tecnico-Cientifico%20-%20PNLD%202022%20-%20Ed%20Infantil_21.05.20%20(1).pdf) Acesso em:20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Relatório Nacional de Alfabetização**. Baseada em Evidências. Brasília, DF: MEC/Sealf, 2020b. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe\\_web.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/renabe_web.pdf) Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020. **Institui o Programa Tempo de Aprender**.Diário Oficial da União, Edição 37, Seção 1, p. 69, 21 fev. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-280-de-19-de-fevereiro-de-2020-244584539> Acesso em 8 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020. **Institui o Conta pra mim, Programa de Literacia Familiar do Governo Federal**. Diário Oficial da União, Edição 78, Seção 1, página 181, 24, abr. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acessado em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referencial Técnico-Científico**. Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2023. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2021a. Disponível em: [file:///C:/Users/Creche%20M%20Fernanda/Downloads/Documento%20Tcnico-Cientifico%20do%20MEC%20-%20110221-01%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Creche%20M%20Fernanda/Downloads/Documento%20Tcnico-Cientifico%20do%20MEC%20-%20110221-01%20(2).pdf) Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador**. Brasília: MEC, SEALF, 2021b. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/livro-do-professor\\_03\\_09.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/livro-do-professor_03_09.pdf) Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador**. Brasília: MEC, SEALF, 2021c. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/livro-do-professor\\_03\\_09.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/livro-do-professor_03_09.pdf) Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº 06, de 20 de abril de 2021. Dispõe sobre a implementação de medidas necessárias à operacionalização das ações de fornecimento de recursos via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, para atuação de assistentes de alfabetização e de cobertura de outras despesas de custeio, no âmbito do Programa Tempo de Aprender. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 49-51, 17 maio 2021d. Disponível em: <file:///C:/Users/Creche%20M%20Fernanda/Downloads/RESOLUO%20N%2006%20DE%2020%20DE%20ABRIL%20DE%202021-1.pdf> Acesso em 8 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº 545, de 20 de julho de 2021. Institui as metas do 1º Ciclo de Formação da Setorial Docente, a matriz de conteúdos a serem abordados e a carga horária necessária para aprimorar conhecimentos de docentes quanto a práticas de alfabetização baseadas em evidência. **Diário Oficial da União**, Edição 136, Seção 1, p. 334, 21 jul. 2021e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-545-de-20-de-julho-de-2021-333272965> . Acessado em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº 544, de 20 de julho de 2021. Dispõe sobre as ações de formação continuada presencial para docentes e gestores, no âmbito do Programa Tempo de Aprender. **Diário Oficial da União**, Edição 136, Seção 1, p. 333, 21 jul. 2021f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-20-de-julho-de-2021-333272403#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20a%C3%A7%C3%B5es%20de,do%20Programa%20Tempo%20de%20Aprender.&text=DAS%20DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20GERAIS-,Art.,19%20de%20fevereiro%20de%202020> . Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº 15, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Edição 177, Seção 1, p. 62, 17, set. 2021g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-15-de-16-de-setembro-de-2021-345482849> . Acesso: 10 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº 17, de 22 de outubro de 2021. Estabelece as normas e os procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos articuladores nacionais, regionais e escolares no âmbito do Programa Tempo de Aprender. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 62-63, 25 out. 2021h. Disponível em: <file:///C:/Users/Creche%20M%20Fernanda/Downloads/RESOLUO%20N%2017%20DE%2022%20DE%20OUTUBRO%20DE%202021.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº 23, de 3 de dezembro de 2021. Altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de abril de 2021 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Edição 228, Seção 1, p. 40, 06 dez. 2021i. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-23-de-3-de-dezembro-de-2021-364688717> . Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023a. **Homologa o Parecer nº 1/2023/CGVAL/DIFOR/SEB/SEB, da Secretaria de Educação Básica - SEB, que dispõe sobre a definição do Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, para o exercício de 2023**. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2023/01/dou-salario-professores-17jan-2023.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério da Educação eleva o piso nacional dos professores de R\$ 3.845,63 para R\$ 4.420,55**. Brasília: MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-educacao-eleva-o-piso-nacional-dos-professores-de-r-3-845-63-para-r-4-420-55>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **Milhares de pessoas acompanharam a posse de Lula em Brasília**. Brasília: Senado Federal, 01 jan. 2023c. <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/01/01/milhares-de-pessoas-acompanharam-a-posse-de-lula-em-brasil>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Camilo Santana assume o Ministério da Educação**. 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/camilo-santana-assume-oministerio-da-educacao>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023e. **Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de junho de 2001 e 10.753, de de 30 de outubro de 2003.** DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 505- 513. set. 2007.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília, DF: Inep, 2007.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos CEBRAP**, n. 88, p. 153-179, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000300009&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000300009&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: 16 fev. 2023.

EISNER, W. **Quadrinhos e arte sequencial.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A educação escolar em tempos de pandemia.** 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-2>. Acesso em: 09 jul. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 6 ed. 2019.

IGNÁCIO, R. K. **Criança querida: o dia a dia da Educação Infantil.** São Paulo: Antroposófica Associação Comunitária Monte Azul, 2014.

INBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução S. T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP. Censo escolar 2021: Divulgação de resultados. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** 2022.

INFORSATO, E. do C. Aspectos gerais da formação de professores. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 10-11, p. 91-100, 1996. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1996000100007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1996000100007&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 10 out. 2018.

LAMEIRÃO, L. H. T. Do Movimento ao Traço e à Escrita. Caderno 1. **Cadernos de Desenho de Formas: um convite à prática.** São Paulo: Editora João de Barro, 2ª Edição, 2021.

LANZ, R. **A Pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** São Paulo: Antroposófica Associação Comunitária Monte Azul, 2016.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. A criança e o seu comportamento. In: VYGOTSKY, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Ramonovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 151-238.

MACEDO, R. G. M. Políticas educacionais e a questão do acesso ao ensino superior: notas sobre

a deseducação. **Cadernos de Campo** (São Paulo-1991), v. 28, n. 2, p. 26-31, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/163922>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MY NEWS. **Geração Covid** – Impacto da pandemia na primeira infância. Vídeo online, 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=2eEkn\\_66FgM](https://www.youtube.com/watch?v=2eEkn_66FgM). Acesso em: 13/06/2023.

MORAN, J. M. Desafios da educação a distância no Brasil. In: ARANTES, V. A. (org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

NADALIM, C. F. P (coord). Alfabetização baseada na ciência. **Manual do curso ABC**. Editado por Rui A. Alves; Isabel Leite. Brasília: Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_do\\_curso\\_abc.PDF](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/manual_do_curso_abc.PDF) Acesso em: 10 jan.2022.

OLIVEIRA, W. M. de. Educação a distância: questões éticas e políticas. In: TROVA, A. G.; BOCCIA, M. B. (org.). **Pedagogia e a modalidade de educação a distância**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

PESSOA, C. Contrato didático: sua influência na interação social e na resolução de problemas. VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Recife. **Anais**. Recife:UFPE, 2004. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/pdf/01/CC66657466404.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Editora Ática,1995.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica** [para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação]. São Paulo: Loyola, 2002.

RIBEIRO, R. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v. 18, p. 48-54, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/SJj3TqPtxngWWKtScVDkYQF/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 02 fev. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, M. L.; ALVES, F. A.; MORAES, G. H. **Custo Aluno Qualidade (CAQ)**. Brasília. DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento\\_da\\_educacao/custo\\_aluno\\_qualidade\\_caq](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/financiamento_da_educacao/custo_aluno_qualidade_caq). Acesso em: 08 jun. 2023.

STEINER, R. Metodologia e Didática (**A arte da educação – II**). São Paulo: Antroposófica. 3.ed. 2016.

SUCENA, A; NADALIM, C. F. P. **ABC na prática: construindo alicerces para a leitura**. Brasília: Ministério da Educação: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2021. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/abc\\_na\\_pratica\\_v3.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/abc_na_pratica_v3.pdf) Acessado em: 10 jan. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: impactos da Pandemia na Alfabetização de**

Crianças - Fevereiro de 2021. 2021a. Disponível em:

<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 03/03/2022.

TOSI, R. I. **Imagens transgeracionais Alpha**: estudo das conexões sociais na cultura audiovisual. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021.

XAVIER, L. O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 21-38.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. **Boletim do Salto para o Futuro**, Série Tecnologia e Currículo, TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED, Ministério da Educação, 2001.

VALLE, L. de L. D. **Metodologia da alfabetização**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013. Série Metodologias.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKY, L. S. Comportamento do macaco antropóide. In: VIGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a, p. 55-92.

VIGOTSKY, L. S. O homem primitivo e seu comportamento. In: VIGOTSKY, L. S. LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b, p. 93-150.

**BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

ABRAMOWICZ, A. Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos. **Olhar e professor**, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/684/68490208.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

ABREU, M. A. A. Educação: um novo patamar institucional. **Novos estudos CEBRAP**, n. 87, p. 131-143, 2010. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200008&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200008&script=sci_arttext). Acesso em: 21 jan. 2021.

ARAÚJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "O problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, n. 39, p. 279-292, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000100018&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000100018&script=sci_arttext). Acesso em: 11 fev. 2021.

ARRETCHE, M. T. da S. O mito da descentralização: maior democratização e eficiência das políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 11, n. 31, p. 44-66, 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.

BASTOS, M. C. P. FERREIRA, D. V. **Metodologia Científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 jul. 2020.

BRZENZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 15-33, 2011.

CASTRO, J. A.; CARVALHO, C. A. Necessidades e possibilidades para o financiamento da educação brasileira no Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 829-849, 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300010&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000300010&script=sci_arttext). Acesso em: 15 fev. 2021.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 3, 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>. Acesso em: 18 jan. 2021.

DAVIES, N. **O Fundef e as verbas da Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

DIAS, A. A. et al. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G. et al. (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico- metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-446. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26\\_cap\\_3\\_artigo\\_04.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/26_cap_3_artigo_04.pdf). Acesso em: 10 fev. 2021.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300014&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300014&script=sci_arttext). Acesso em: 18 abr. 2021.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GRIN, E. J.; ABRUCIO, F. L. Las capacidades estatales de los municipios brasileños en un contexto de descentralización de políticas. **Reforma y Democracia**, v. 70, p. 93-126, 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 10 abr. 2021.

IBGE. **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

LIMA, M. C. B. A Educação como direito fundamental. **Revista da EMERJ**, v. 4, n.13, 2001. Disponível em: [https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj\\_online/edicoes/revista13/revista13\\_212.pdf](https://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista13/revista13_212.pdf). Acesso em: 20 mar. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Liev Semionovich; LURIA, Alexandr Ramonovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

MELLO, G. N. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 13, p. 7-47, 1991. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000300002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000300002&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 18 mar. 2021.

MELLO E SOUZA, A. Crise do Estado e Descentralização Educacional no Brasil: Resistências, Inovações e Perspectivas”. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n.10, p. 1-31, dez. 1993. (editado por Ipea).

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista**

**Brasileira de Política e Administração da Educação**: periódico científico editado pela ANPAE, v. 25, n. 2, 2009.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200005&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000200005&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em 16 fev. 2021.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. A educação básica redimensionada. In. BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1988. p. 87-109.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 877-897, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300012&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300012&script=sci_arttext). Acesso em: 21 jan. 2021.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. "Agora seu filho entra mais cedo na escola": a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 775-796, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/k8gTzN4jYVXXsJLnJSvNdZz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

SAVELI, E. L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, jan.-jun. 2008. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/499>. Acesso em: 12 set.2021.

SAVIANI, D. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 3, 2001. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/publicacoes/lancamentos/4594>. Acesso em: 18 mar. 2021.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300027&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300027&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 18 abr. 2021.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: periódico científico editado pela ANPAE, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/43520/27390>. Acesso em: 20mar.2021.

SEGATO, C. I.; PINEDA, A. M. **O que aconteceu com a educação?** Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/o-que-aconteceu-com-a-educacao/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.



## Anexo A – Conto “O Cavaleiro Jorge”

No Oriente distante, tempos depois da vinda de Nosso Senhor Jesus Cristo, havia cavaleiros corajosos, chamados Os Cavaleiros da Justiça. Anônimos, atravessavam os países, aparecendo aqui e acolá, onde havia animais selvagens devastando ou ladrões assaltando viajantes. Eles lutavam com os animais selvagens devastando ou ladrões assustando viajantes. Eles lutavam com os animais selvagens e castigavam ou expulsavam os ladrões. Nunca se sabia de onde e quando eles vinham, mas todos os fracos e aflitos tinham grande esperança de que um desses Cavaleiros da Justiça aparecesse para ajudá-los.

Nesses tempos, existia, à beira do mar, uma linda cidade, chamada Silena. Num alto castelo, vivia o rei que governava o país. Na cidade, reinavam a tristeza e a dor, porque, às vezes, quando o mar se agitava, saía das águas um dragão que invadia as terras, roubando gado, queimando casebres e, também, engolindo pessoas. Ninguém, até então, conseguira vencer este monstro.

Preocupado, o rei pediu conselho a um velho sábio. Este disse: “Amarrem duas ovelhas na rocha, junto à qual o dragão se ergue das ondas, e ele as comerá e se acalmará”. O Rei seguiu o conselho, o dragão engoliu as duas ovelhas e voltou ao mar. Nem bem se passou um ano, e já o dragão mostrou-se insatisfeito, engoliu outras duas ovelhas, mas não voltou ao mar, e invadiu as terras, assolando-as e roubando.

Mais uma vez, o rei pediu conselho ao velho sábio. Este se pôs muito sério e disse aos mensageiros do rei: “Voltem daqui a três dias e receberão meu conselho”. Quando, então, voltaram, o velho sábio estava muito triste e não queria aconselhar. Mas os mensageiros do rei insistiram: “Não podemos voltar sem seu conselho; o rei nos castigará por não termos cumprido com sua ordem”. Então, o velho lhes deu a triste mensagem: “Para que este dragão se acalme, precisa alimentar-se do sangue puro de uma dozele inocente”.

Foi grande o desespero de todos ao saberem da mensagem, mas não havia remédio. Reuniram as donzelas da cidade, e elas deveriam tirar a sorte. O povo, porém, reclamou que a filha do rei, a bela princesa, Eleia, também devia tirar a sorte. O rei teve de se conformar com o pedido do povo, e assim a bela Eleia seguiu junto com as outras. Elas tiveram de tirar a sorte com os pauzinhos brancos, e aquela que tirasse um pauzinho com a ponta vermelha seria a escolhida para o sacrifício. Foi isso, justamente, o que aconteceu com a princesa, e de nada adiantaram as lágrimas do rei e da rainha. Eleia foi levada à rocha, mas, quando quiseram amarrá-la, ela disse: “Não me amarrem. Não vou fugir, e os olhos eu escondo com este meu véu”. Os pais da moça, do alto do castelo, rezavam aos deuses antigos, pedindo por um milagre que salvasse Eleia.

No mar agitado, subiam as altas ondas, caindo com estrondo, molhando a moça na rocha. Nisto, apareceu num morro, alguém perto, um cavaleiro montando num cavalo branco. Sua

armadura brilhava à luz do sol. Ao ver a moça na pedra do dragão, ele soltou um grito de guerra, deu com as esporas no cavalo e desceu como um raio ao encontro do monstro. Este acabava de levantar a cabeça acima da espuma das ondas, dirigindo-se à rocha da margem. Mas, quando se ergueu para sair das águas, foi de encontro à lança do cavaleiro, que lhe furou o olho, e desencadeou-se então uma luta terrível. Com a lança e a espada, o valente cavaleiro matou o dragão, que afundou no mar, deixando na água um rastro escuro de sangue.

Eleia ergueu o véu quando a luta começou e acompanhou a tremenda batalha. Quando tudo terminou, ela viu o cavaleiro descer do cavalo, fincar sua espada no chão, ajoelhar-se e rezar. Em seguida, ele se levantou, fez o sinal da cruz, na direção de onde o dragão morto afundara. Eleia ainda tremia do grande susto, quando o cavaleiro tomou-a pela mão e ajudou-a a descer da pedra. Ela sentiu um calor e uma nova vida fluírem em seu coração.

Dos muros da cidade, onde o povo assistira à luta, ouviram-se gritos de júbilo. Os portões se abriram, e Eleia e seu salvador foram recebidos com grande alegria. Os pais, felizes, abraçaram a filha com emoção. O rei perguntou ao cavaleiro desconhecido: “Nobre e valente cavaleiro, qual é o seu nome, e em nome de quem você lutou?” O cavaleiro, mostrando a cruz vermelha em seu escudo, disse: “Meu nome é Jorge. Eu luto com o símbolo de Cristo Jesus; e São Miguel Arcanjo, o guerreiro celestial, é quem me dá forças”.

O povo quis ouvir mais a respeito daquele símbolo da cruz, e o cavaleiro anunciou-lhes a mensagem da cruz de Jerusalém. O rei pediu-lhe que ficasse em seu país e lhe ofereceu sua filha em casamento. Mas, no terceiro dia, o cavaleiro se despediu, pois devia enfrentar novas lutas, onde quer que fossem necessárias. Na ponta da lança do cavaleiro Jorge, Eleia amarrou seu véu, que flamejava alegre como uma bandeirinha, quando o valente Jorge sumiu atrás dos morros. BERTALOT (1995, p. 34-35).

## Anexo B – Conto “Jorinda e Joringuel”

Era uma vez um velho castelo no meio de uma grande e densa floresta. Dentro dele vivia sozinha uma velha, que era feiticeira. De dia ela se transformava em gata ou em coruja, mas à noite ela retomava a aparência humana. A velha tinha o poder de atrair os animais silvestres e as aves, que ela matava, cozinhava e assava. Se alguém se aproximava, a cem passos do castelo, era obrigado a parar e a ficar sem se mover do lugar até que ela o desencantasse. Quando uma jovem donzela entrava nesse círculo, ela a transformava em pássaro, que trancava num cesto, e levava esse cesto para uma das salas do castelo. Havia bem uns sete mil desses cestos com aves raras em seu castelo.

E era uma vez uma moça que se chamava Jorinda. Ela era mais bonita que todas as outras moças. Ela e o belo rapaz chamado Joringuel estavam prometidos um ao outro. Era seus dias de noivado, e eles tinham a maior alegria em estar juntos. Para poderem conversa à vontade, sem serem perturbados, eles foram passear na floresta.

– Tome cuidado – disse Joringuel – para não chegar muito perto do castelo!

Era uma linda tarde; por entre os troncos das árvores, o sol brilhava muito claro sobre o verde-escuro da floresta, e a rolinha cantava tristonha nos ramos das velhas faias.

Por vezes Jorinda chorava, sentava-se ao sol e se queixava, e Joringuel também se queixava. Estavam tão angustiados como se fossem morrer; porque estavam perdidos na floresta, sem saber como voltar para casa. Metade do sol ainda aparecia por cima do monte, mas a outra metade já se escondera. Joringuel espiou por entre os arbustos e viu o velho muro do castelo bem perto; assustou-se e sentiu um medo mortal.

Jorinda cantou:

“Meu passarinho de rubra golinha,  
canta a triste sina em que ele se viu,  
canta a morte da pobre rolinha,  
ai que triste canto, piu-piu-piu...”

Joringuel procurou por Jorinda. Jorinda se transformara num rouxinol, que cantava piu-piu-piu. Uma coruja de olhos em brasa voou três vezes em volta dela e gritou três vezes: “Chu...uuu...uuu...” Mas Joringuel não se podia mover, parado, imóvel como pedra, sem poder chorar, nem falar, nem mexer um braço ou perna.

Agora o sol já se escondera; a coruja voou para dentro de um arbusto, e logo em seguida saiu de lá uma velha toda torta, amarela e magra, de grandes olhos vermelhos e nariz tão recurvo que tocava o queixo com a ponta. Ela resmungou, apanhou o rouxinol e levou-o embora na mão.

Joringuel não podia dizer nada e nem podia sair do lugar; o rouxinol lá se fora. Finalmente, a velha voltou e disse com voz cavernosa:

– Meus cumprimentos, Zaquiel! Quando a luazinha brilhar no cestinho, esteja livre, Zaquiel, em boa hora!

E Joringuel ficou livre. Ele caiu de joelhos na frente da mulher e implorou que lhe devolvesse Jorinda; mas ela disse que nunca mais ele a teria de volta e foi-se embora. Ele chamou, chorou, lamentou-se, mas tudo em vão.

Joringuel pôs-se a caminhar e acabou chegando a uma aldeia desconhecida. Ficou ali muito tempo, como pastor de ovelhas. Muitas vezes ele rodeou o castelo, mas sem chegar muito perto. Finalmente, certa noite, sonhou que encontrara uma flor rubra como sangue, com grande e linda pérola no meio. Colheu a flor e foi com ela para o castelo. Tudo o que ele tocava com a flor ficava livre do feitiço. Ele sonhou também que desencantara e recuperara a sua Jorinda.

De manhã, quando acordou, começou a procurar, por montes e vales, uma flor como aquela. Procurou até o nono dia, que foi quando encontrou, de manhã bem cedo, a flor rubra como sangue. No meio dela, havia uma grande gota de orvalho, do tamanho da mais linda das pérolas. Ele levou consigo essa flor dia e noite, até o castelo.

Quando chegou a cem passos dele, não ficou enfeitiçado e continuou a caminhar até o portão. Entrou, atravessou o pátio e procurou o lugar de onde provinha aquele imenso vozerio de pássaros presos; finalmente descobriu. Andou mais e encontrou o salão. Lá estava a feiticeira, alimentando os pássaros nos sete mil cestos. Quando ela viu Joringuel, ficou louca de raiva, insultou-o, xingou, cuspiu veneno e fel, mas ficou paralisada a dois passos de distância dele. Joringuel, sem nem olhar para ela, foi examinar todos os cestos dos pássaros. Mas lá havia milhares de rouxinóis, como é que ele iria reconhecer a sua Jorinda?

Enquanto assim procurava, reparou que a velha pegara disfarçadamente um cestinho com um pássaro, e corria com ele para a porta. Joringuel alcançou-a de um salto e, com a flor, tocou o cestinho e a velha também. Esta então perdeu todo o poder de fazer bruxarias, e Jorinda apareceu, linda como antes, e atirou-se nos braços de seu noivo. Então, ele desencantou todos os pássaros, devolvendo-lhes a forma de jovens donzelas, e voltou para casa com sua Jorinda. E os dois viveram alegres e felizes por muito, muito tempo. BERTALOT (1995, p. 39-40).

### Anexo C – Conto “O ganso de ouro”

Era uma vez um homem que tinha três filhos, e o mais novo deles se chamava Bobalhão; ele era desprezado, ridicularizado e sempre passado pra trás. Aconteceu certa vez que o mais velho tinha de ir à floresta cortar lenha e, antes de sair, a mãe deu-lhe para levar um belo e fino bolo de ovos e uma garrafa de vinho, para que não passasse fome nem sede. Quando ele chegou à floresta, encontrou-se com um homenzinho velhinho e grisalho, que lhe desejou um bom-dia e disse:

– Dê-me um pedaço de bolo da sua bolsa e deixe-me beber um gole do seu vinho. Estou com tanta fome e tanta sede!

Mas o filho espertalhão respondeu:

– Se eu lhe der o meu bolo e o meu vinho, não sobrá nada para mim; vá andando! – Deixou o homenzinho ali e seguiu seu caminho.

Quando ele começou a derrubar uma árvore, errou um golpe e o machado feriu-lhe o braço, de modo que ele teve de ir para casa fazer curativo. Mas tudo não passara de uma peça que o homenzinho grisalho lhe pregara.

Em seguida, o segundo filho foi à floresta e a mãe lhe deu, tal como ao primeiro, um bolo de ovos e uma garrafa de vinho. Ele também cruzou com o homenzinho velho e grisalho, que lhe pediu um pedaço de bolo e um gole de vinho. E o segundo filho também respondeu, muito prudentemente:

– O que eu lhe der, vai me faltar; vá andando! – Deixou o homenzinho parado ali e seguiu seu caminho.

O castigo não demorou: quando ele deu alguns golpes no tronco da árvore, acertou o machado na própria perna e teve de voltar para casa carregado.

Então o Bobalhão disse:

– Pai, deixe-me ir cortar a lenha.

E o pai respondeu:

– Seus irmãos já se machucaram nesse trabalho, deixe para lá, você não entende nada disso.

Mas o Bobalhão insistiu e pediu até que o pai acabou dizendo:

– Então vá; você vai aprender apanhando.

A mãe deu-lhe um bolo assado nas brasas com água e uma garrafa de cerveja azeda. E quando ele chegou à floresta, também lhe veio ao encontro o homenzinho velho e grisalho, cumprimentou-o e disse:

– Dê-me um pedaço do seu bolo e um gole da sua garrafa, estou com tanta fome e sede.

E o Bobalhão respondeu:

– É que eu só tenho bolo assado na brasa e cerveja azeda. Se isso lhe servir, podemos sentar-nos e comer.

Então eles se sentaram, e quando o Bobalhão tirou o seu bolo assado na brasa, viu que ele se transformara num fino bolo de ovos, e a cerveja azeda num bom vinho. Comeram e beberam, e depois o homenzinho disse:

– Por você ter bom coração e por ter repartido o que era seu comigo, eu lhe darei sorte. Ali está uma velha árvore, derrube-a e encontrará alguma coisa em suas raízes.

E com isso o homenzinho se despediu.

Bobalhão foi e derrubou a árvore e, quando ela caiu, lá estava, entre as raízes, um ganso que tinha penas de ouro puro. Ele o tirou de lá e levou-o consigo para uma hospedaria onde foi passar a noite. Mas o dono tinha três filhas, que viram o ganso, ficaram curiosas por saber que ave maravilhosa era aquela e sentiram muita vontade de possuir uma de suas penas de ouro.

A mais velha pensou: “Vai me surgir logo uma oportunidade de arrancar uma dessas penas”, e quando Bobalhão se afastou um pouco, ela agarrou o ganso pela asa. Mas seus dedos ficaram grudados nela. Logo chegou a segunda irmã, que não tinha outro pensamento senão pegar uma pena de ouro: mas nem bem ela tocou em sua irmã, ficou grudada e presa. Por fim, chegou também a terceira, com a mesma intenção. As outras duas lhe gritaram:

– Não se aproxime, pelo amor de Deus!

Mas ela não entendeu o que se passava e pensou: “Se as duas estão aí, então eu também posso”, e correu para junto delas. Assim que tocou na irmã, ficou presa. E, desta forma, elas tiveram de passar a noite grudadas ao ganso.

Na manhã seguinte, Bobalhão pegou o ganso no colo e saiu andando sem se importar com as três moças que estavam coladas e presas nele. Elas tinham de ficar o tempo todo correndo atrás de Bobalhão, para a direita e para a esquerda, conforme a vontade das pernas do rapaz. No meio do campo, encontraram-se com o vigário, e quando este viu aquele desfile, disse:

– Envergonhem-se, moças indecorosas; como podem ficar correndo assim pelo campo atrás de um moço, então fica bem uma coisa dessas?

E, com isso, ele agarrou a mais nova pela mão, querendo puxá-la. Mas, assim que a tocou, também ele ficou grudado e teve de correr junto com os outros.

Pouco depois, o sacristão, que vinha passando, deu com o senhor vigário correndo atrás de três moças. Ficou muito espantado e exclamou:

– Ei, senhor vigário, para onde vai tão apressado? Não esqueça que temos hoje um batizado! – Correu e segurou-o pela manga, mas ficou preso, por sua vez.

Quando os cinco iam assim trotando um atrás do outro, encontraram-se com dois camponeses que voltavam do campo, com suas enxadas. Então o vigário pediu que soltassem o sacristão. Mas, nem bem eles tocaram no sacristão, ficaram colados, e agora eram sete que corriam atrás do Bobalhão com o seu ganso no colo.

Bobalhão chegou a uma cidade onde reinava um rei, que tinha uma filha tão sisuda que

ninguém conseguia fazê-la rir. Por isso, o rei mandou proclamar que quem conseguisse fazer a princesa rir, poderia casar-se com ela. Quando Bobalhão soube disso, foi com seu ganso e seu séquito até a filha do rei, e quando ela viu aquelas sete pessoas correndo umas atrás das outras, caiu na gargalhada, rindo sem parar.

Então Bobalhão exigiu-a em casamento, mas o rei não se agradou daquele genro. Fez toda sorte de rodeios e disse que ele devia antes trazer-lhe um homem que conseguisse beber até esvaziar uma adega de vinho.

Bobalhão pensou no homenzinho grisalho que decerto poderia ajudá-lo, foi até a floresta e viu, no lugar onde derrubara aquela árvore, um homem sentado, de cara muito triste. Bobalhão perguntou o que o deixava assim, e ele respondeu:

– Tenho uma sede tão grande que não consigo matá-la. Não suporto água e já esvaziei um barril de vinho, mas o que é uma gota sobre uma pedra quente?

– Eu posso ajudá-lo – disse Bobalhão. – Venha comigo e terá bebida suficiente.

Então ele o levou à adega do rei, e o homem atacou os grandes barris, bebeu e bebeu até lhe doerem as ancas e, antes do fim do dia, esvaziou a adega inteira.

Bobalhão reclamou de novo sua noiva. Mas o rei estava irritado porque um rapaz a quem todos chamavam de Bobalhão ficaria com a sua filha, e impôs outra condição: ele deveria trazer-lhe um homem que fosse capaz de comer uma montanha de pão.

Bobalhão não pensou duas vezes e saiu logo para a floresta. Lá, no mesmo lugar, estava sentado um homem, apertando a barriga com um cinturão, com cara de infeliz, que lhe disse:

– Já comi o pão do forno de uma padaria inteira, mas de que serve isso para alguém com uma fome tão grande como é a minha? Meu estômago está vazio e tenho de apertá-lo com meu cinto, para não morrer de fome.

Bobalhão ficou muito contente e disse:

– Levante-se e venha comigo; você comerá até se fartar.

E levou-o para a corte do rei, que mandara juntar toda a farinha do reino inteiro e assar uma enorme montanha de pão. Mas o homem da floresta postou-se diante dela, começou a comer, e num só dia deu sumiço àquela montanha inteira.

Bobalhão exigiu sua noiva pela terceira vez. Mas o rei procurou mais uma escapatória e exigiu um navio que pudesse viajar tanto por água e quanto por terra.

– Assim que você chegar velejando nele – disse o rei –, terá logo a minha filha por esposa.

Bobalhão foi direto para a floresta. Lá estava o homenzinho velho e grisalho, a quem ele dera o seu bolo, que lhe disse:

– Por você eu bebi e comi, e também lhe darei o navio; faço tudo isso porque você se mostrou compadecido para comigo.

Então ele lhe deu o navio que viajava por água e por terra; e quando o rei o viu, não pôde

mais negar-lhe a sua filha.

O casamento foi celebrado; depois da morte do rei, Bobalhão herdou o reino e viveu por muito tempo feliz com sua esposa. BERTALOT (1995, p. 45-48).