

ENTRE O MERCADO E O BRINCAR: A LÓGICA CAPITALISTA E A ANTECIPAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BETWEEN THE MARKET AND PLAY: CAPITALIST LOGIC AND THE ANTICIPATION OF LITERACY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Marielle Regina Fortunato¹

RESUMO: Este artigo analisa as consequências da antecipação da alfabetização na Educação Infantil sob a perspectiva da Sociologia da Infância e da mercantilização da educação. O objetivo consiste em analisar as práticas de alfabetização, a partir de teses e dissertações produzidas entre 2019 e 2023, para compreender os efeitos na vida das crianças escolarizadas precocemente, com especial enfoque no agravamento gerado pela pandemia de COVID-19. Fundamentado em autores como Sarmento, Ortiz, Freire e Soares, o estudo discute como a lógica capitalista e o "medo do atraso" escolar transformam a criança em mero "capital humano", convertendo o ensino num produto de mercado. Conclui-se que a imposição mecânica da leitura e da escrita constitui uma violência simbólica que desrespeita o desenvolvimento integral assegurado pelas diretrizes legais (LDB e BNCC), sendo urgente o resgate de uma pedagogia da autonomia que valorize o brincar, as interações e o tempo próprio da infância.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alfabetização Precoce; Mercantilização da Educação; Pandemia de COVID-19; Sociologia da Infância.

ABSTRACT: This article analyzes the consequences of anticipating literacy in Early Childhood Education from the perspective of the Sociology of Childhood and the commodification of education. The objective is to analyze literacy practices, based on theses and dissertations produced between 2019 and 2023, to understand the effects on the lives of prematurely schooled children, with a special focus on the aggravation caused by the COVID-19 pandemic. Grounded in authors such as Sarmento, Ortiz, Freire, and Soares, the study discusses how capitalist logic and the "fear of falling behind" transform the child into mere "human capital," converting teaching into a market product. It concludes that the mechanical imposition of reading and writing constitutes a symbolic violence that disrespects the holistic development guaranteed by legal guidelines (LDB and BNCC), making it urgent to rescue a pedagogy of autonomy that values play, social interactions, and the proper time of childhood.

Keywords: Early Childhood Education; Early Literacy; Commodification of Education; COVID-19 Pandemic; Sociology of Childhood.

1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: DO ASSISTENCIALISMO AO DIREITO

A trajetória histórica do atendimento à pequena infância no Brasil revela que o surgimento das primeiras instituições não foi motivado por uma preocupação pedagógica, mas sim por uma necessidade urgente de controle social e suporte à industrialização. No

¹Marielle Regina Fortunato, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mariellefortunato@ufscar.br.

final do século XIX e início do XX, o país vivenciava a transição para o trabalho assalariado e a urbanização acelerada, o que empurrou as mulheres das classes populares para as fábricas. Nesse cenário, as creches emergiram com um caráter marcadamente assistencialista e filantrópico, servindo como espaços de custódia para os filhos da classe operária, enquanto os jardins de infância — inspirados em modelos europeus e voltados para o desenvolvimento integral — eram privilégio das elites.

Conforme a análise fundamental de Kuhlmann (1996), essa estrutura inicial baseava-se na ideia de "carência". As instituições eram desenhadas para "compensar" as supostas falhas morais, culturais e materiais das famílias de baixa renda. O foco recaía quase exclusivamente sobre o cuidado físico: priorizavam-se a higiene, a alimentação e a prevenção de doenças, em uma perspectiva higienista que via a criança pobre mais como um corpo a ser preservado e disciplinado do que como um sujeito de direitos. Não se falava em currículo ou desenvolvimento cognitivo para essa parcela da população; o atendimento era visto como um "favor" ou uma obra de caridade, e não como uma etapa do sistema educacional.

Essa visão compensatória acabou por consolidar uma dualidade perversa no sistema brasileiro: de um lado, o cuidar (destinado aos pobres, focado na assistência social); de outro, o educar (destinado aos ricos, focado na pedagogia). Romper com essa herança exigiu décadas de lutas de movimentos sociais, culminando na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, que finalmente integraram a educação infantil à Educação Básica. No entanto, o desafio contemporâneo ainda é desconstruir o estigma da "carência" citado por Kuhlmann, assegurando que o cuidar e o educar sejam indissociáveis e que a creche seja reconhecida, de fato, como um espaço de produção de cultura e exercício da cidadania para todas as crianças, independentemente de sua origem socioeconômica.

1.1 A Constituição de 1988 e a Mudança de Paradigma

A mudança de paradigma instaurada pela Constituição de 1988 e consolidada na década de 1990 não foi apenas uma alteração burocrática; foi uma revolução conceitual sobre o significado da infância no Brasil. Para compreender a profundidade dessa transição, é preciso analisar como a percepção da criança se deslocou de um objeto de intervenção e caridade para um sujeito ativo de sua própria história e direitos.

Historicamente, o sistema brasileiro operava sob a lógica da "Situação Irregular", onde o Estado intervinha na vida das crianças das classes populares apenas quando estas eram consideradas "carentes" ou "abandonadas". Com a nova Carta Magna, esse modelo foi substituído pela Doutrina da Proteção Integral. Sob essa nova ótica, o termo "menor" — carregado de estigma e focado na exclusão — cedeu lugar ao conceito de "criança", um ser humano em uma etapa peculiar de desenvolvimento que merece prioridade absoluta. Isso significa que o atendimento em creches e pré-escolas deixou de ser um serviço de apoio exclusivo à mãe trabalhadora (uma visão centrada nas necessidades do adulto) para se tornar um direito intrínseco da própria criança (uma visão centrada no desenvolvimento infantil).

Essa virada de chave refletiu diretamente na organização pedagógica. Ao ser

integrada à Educação Básica pela LDB de 1996, a Educação Infantil precisou superar o amadorismo e a improvisação. Se antes o foco era a custódia — ou seja, manter a criança segura, limpa e alimentada —, o novo paradigma exige a intencionalidade educativa. Cada interação, desde o momento do banho até as brincadeiras no parque, passou a ser compreendida como uma oportunidade de aprendizado e socialização. A criança deixou de ser vista como um "recipiente vazio" a ser preenchido pela disciplina e passou a ser reconhecida como alguém que observa, questiona, sente e produz cultura desde o nascimento.

Portanto, a superação do modelo assistencialista citado por Kuhlmann (1996) reside na compreensão de que a educação pública não deve "compensar" uma suposta falha familiar, mas sim garantir um ambiente rico em estímulos e interações que a família, sozinha, não teria como proporcionar. A mudança de paradigma transformou a creche de um mal necessário para a economia em um espaço fundamental de cidadania, onde o cuidar e o educar são faces da mesma moeda, garantindo que o acesso ao conhecimento e à cultura seja um patrimônio de todas as crianças brasileiras, e não um privilégio de poucas.

1.2. A Consolidação na LDB 9.394/96

A consolidação da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica pela LDB 9.394/96 foi o golpe final na estrutura que separava o destino das crianças por sua classe social. Ao definir no Artigo 29 que a finalidade é o "desenvolvimento integral", a lei removeu a educação de 0 a 5 anos do campo da assistência social e a inseriu definitivamente no campo do Direito Educacional. Isso significa que a creche e a pré-escola deixaram de ser vistas como um "quebra-galho" para pais que trabalham e passaram a ser reconhecidas como espaços fundamentais para a formação humana, com exigências de qualidade, currículo e profissionais habilitados.

Essa mudança legislativa forçou uma síntese histórica entre o cuidar e o educar, conceitos que antes caminhavam em trilhas opostas. No modelo assistencialista, o cuidado era entendido como mera manutenção física (higiene e alimentação), enquanto o educar era restrito à instrução escolar posterior. A LDB propõe que, na pequena infância, essas ações são indissociáveis: quando um professor troca a fralda de um bebê ou o auxilia na alimentação, ele está educando para a autonomia, fortalecendo vínculos afetivos e estimulando a linguagem. Não existe momento "vazio" de aprendizado; o cuidado passa a ter uma intencionalidade pedagógica que respeita as dimensões física, psicológica, intelectual e social da criança.

Além disso, o texto da LDB é estratégico ao afirmar que a instituição de Educação Infantil atua complementando a ação da família e da comunidade. Essa escolha de palavras é crucial para enterrar a visão de "carência" mencionada por Kuhlmann. A escola não está ali para substituir uma família supostamente "incapaz" ou para "salvar" a criança de seu meio social; ela está ali para ampliar o universo de experiências da criança, oferecendo o que o ambiente doméstico, por sua natureza privada, não alcança: o convívio com o coletivo, a diversidade cultural e o acesso sistematizado a diferentes linguagens e

brincadeiras.

Dessa forma, a LDB 9.394/96 não apenas organizou o sistema de ensino, mas estabeleceu um novo padrão ético e político para o Brasil. Ela determinou que a educação de qualidade começa no berço e que o Estado é o garantidor dessa trajetória. A partir de então, o desafio deixou de ser "por que oferecer creches?" e passou a ser "como oferecer uma Educação Infantil que respeite a criança como sujeito histórico e produtor de cultura?".

1.3. Desafios Contemporâneos

O cenário contemporâneo da Educação Infantil brasileira revela uma tensão complexa entre a herança do passado e as pressões do futuro. Se, por um lado, superamos o modelo puramente assistencialista, por outro, caímos frequentemente na armadilha da escolarização precoce. Sob a influência de uma lógica produtivista e capitalista, muitas instituições passaram a enxergar a pequena infância apenas como um "degrau" ou um estágio preparatório para o Ensino Fundamental. Essa visão reduz a criança a um "aluno em espera", antecipando conteúdos formais, treinos de escrita e mecanização de processos que desrespeitam o tempo biológico e social da infância.

Contraopondo-se a essa tendência de "ensino fundamentalizado", os documentos norteadores mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, reafirmam que a identidade da Educação Infantil não é a de preparação, mas a de vivência. A BNCC estabelece as Interações e a Brincadeira como os eixos estruturantes de toda a prática pedagógica. Isso significa que a criança aprende e se desenvolve não através de apostilas ou repetições exaustivas, mas sim na relação com o outro e na exploração do mundo. Ao brincar, a criança pesquisa, levanta hipóteses, resolve conflitos e constrói sua subjetividade — processos que são a base real de qualquer alfabetização futura bem-sucedida.

Essa mudança de foco proposta pela BNCC introduz os Seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Quando esses direitos são garantidos, a escola respeita a criança como um ser que habita o presente, e não alguém que apenas "treina" para o futuro. A alfabetização formal, portanto, é deslocada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, permitindo que, na creche e na pré-escola, o foco seja a ampliação das linguagens (artística, corporal, oral e escrita em seu contexto social) e a curiosidade intelectual.

O desafio atual reside, portanto, em resistir à pressão social por resultados acadêmicos imediatos e defender uma Pedagogia da Infância que seja ética e esteticamente comprometida com o bem-estar. Como alerta o seu estudo, reconhecer a Educação Infantil como etapa pedagógica não deve significar transformar as salas de aula em ambientes rígidos, mas sim em espaços ricos em possibilidades de descoberta, onde o brincar é reconhecido como o trabalho sério e fundamental da criança.

2. METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter

bibliográfico e documental, fundamentando-se na análise rigorosa de fontes teóricas e normativas para compreender as nuances da Educação Infantil no Brasil. Para a construção da fundamentação teórica, realizou-se um levantamento sistemático no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), selecionando trabalhos publicados entre os anos de 2019 e 2023. Esse recorte temporal é estratégico, pois permite investigar tanto a implementação prática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto os impactos pedagógicos e sociais decorrentes da pandemia de COVID-19, fenômenos que trouxeram novos desafios ao cotidiano das instituições de ensino e às práticas de alfabetização.

A investigação apoia-se na análise de documentos normativos essenciais, como a BNCC (2018) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), confrontando as diretrizes oficiais com a realidade das salas de aula. Para sustentar essa análise, o artigo recorre a autores fundamentais que oferecem diferentes perspectivas sobre a infância e o aprendizado. Magda Soares contribui com a distinção necessária entre alfabetização e letramento, permitindo questionar a escolarização precoce; Paulo Freire aporta a dimensão ética e política da educação como ato de liberdade e respeito à leitura de mundo da criança; e Manuel Jacinto Sarmiento, expoente da Sociologia da Infância, oferece a lente teórica para enxergar a criança como ator social pleno e produtor de cultura

Dessa forma, a metodologia adotada permite articular o percurso histórico do atendimento à pequena infância — marcado pelo assistencialismo discutido por Kuhlmann — com os dilemas contemporâneos de uma educação que se pretende integral. Ao cruzar a produção acadêmica recente com as vozes desses teóricos clássicos, o presente artigo busca evidenciar as tensões entre o direito ao brincar e as pressões por uma alfabetização antecipada, reafirmando a necessidade de uma pedagogia que respeite a especificidade dos tempos e ritmos da infância, especialmente após o cenário de fragilidade imposto pelo contexto pandêmico.

3. A CRIANÇA COMO CAPITAL HUMANO NA LÓGICA CAPITALISTA

A inserção da Educação Infantil na engrenagem capitalista contemporânea promove uma descaracterização estrutural e simbólica da primeira infância. Nesse modelo produtivo, a criança deixa de ser compreendida como um sujeito histórico que habita e significa o tempo presente. Ela passa a ser interpretada sob a ótica estrita do "capital humano", um conceito econômico que reduz o ser humano a um conjunto de habilidades e competências rentáveis

Sob essa perspectiva neoliberal, os primeiros anos de vida são encarados unicamente como uma janela de investimento estratégico. Cada estímulo, cada interação e cada minuto da rotina escolar precisam ser otimizados e direcionados para garantir a formação de um futuro adulto altamente competitivo. A infância perde o seu valor intrínseco (o direito de ser vivida por si mesma) e passa a ser precificada com base no retorno produtivo que essa criança poderá oferecer à futura sociedade de consumo.

Para a Sociologia da Infância, ancorada nas reflexões de Sarmiento (2002; 2004), essa instrumentalização revela um adultocentrismo profundo nas bases da nossa

educação. O sistema pautado pelo mercado enxerga a criança não pelo que ela é, mas pelo que supostamente lhe falta. A infância passa a ser tratada como um estado de incompletude, uma mera fase de trânsito ou um "tempo de espera" que deve ser encurtado e acelerado a todo custo para atingir o padrão adulto idealizado.

Ao negar a legitimidade do tempo presente, essa lógica produtivista opera uma verdadeira expropriação da experiência infantil. Sarmiento (2004) adverte que as crianças são atores sociais competentes, capazes de produzir e reproduzir as chamadas "culturas da infância" por meio das interações livres e do imaginário. Contudo, a urgência capitalista impõe a substituição violenta do "ofício de criança" pelo "ofício de aluno", exigindo rotinas de confinamento e hiperfoco mecânico incompatíveis com a maturação neurológica e afetiva da pré-escola.

Essa colonização do corpo e do tempo infantil encontra respaldo e é amplificada pelo fenômeno que Ortiz (1994) conceitua como a mundialização e mercantilização da cultura. Em uma sociedade regida pela lógica do capital, esferas fundamentais para a formação humana (como o cuidado, a educação e a socialização primária) são progressivamente absorvidas pelas leis de oferta e demanda. O saber é transformado em mercadoria, e a escola assume o formato e a postura de uma empresa prestadora de serviços.

A partir da análise crítica de Ortiz (1994), é possível constatar que os sistemas de ensino apostilados e as plataformas digitais voltadas para a pequena infância funcionam exatamente como produtos de massa. Grandes conglomerados educacionais empacotam o conhecimento em formatos padronizados, vendendo a ilusão de que a aprendizagem é um processo linear e consumível em larga escala. Essa homogeneização desconsidera por completo as realidades locais, as diversidades culturais e as subjetividades de cada criança.

Ocorre, assim, uma perigosa "fetichização" da escolarização precoce. A apostila de pré-alfabetização deixa de ser um mero instrumento de apoio para se tornar um fetiche de consumo que apazigua a ansiedade parental. Os pais, imersos no medo de que seus filhos fiquem para trás na acirrada corrida social, compram a promessa comercial de eficiência e sucesso garantido. O aluno, por sua vez, é objetificado, tornando-se o produto final de uma esteira de montagem escolar.

Nesse contexto estritamente mercadológico, até mesmo o ato de brincar sofre uma distorção utilitarista severa. A ludicidade, eixo estruturante garantido pelas normativas nacionais, só passa a ser tolerada pelas instituições e pelas famílias se tiver uma finalidade produtiva imediata e visível. O brincar livre, criativo e subversivo é substituído pelo chamado "brincar pedagógico", onde cada jogo deve obrigatoriamente treinar uma habilidade cognitiva ou motora fina voltada para a futura escrita formal.

As consequências psicológicas e sociais dessa aceleração são alarmantes. Qualquer desvio, lentidão ou recusa da criança em se adaptar a esse ritmo artificial imposto pelos pacotes educacionais é rapidamente patologizado. O que deveria ser compreendido como uma variação natural e esperada do desenvolvimento infantil passa a ser rotulado pelo mercado como déficit, atraso ou transtorno de aprendizagem, gerando uma demanda ainda mais precoce por reforços escolares e intervenções clínicas.

Em suma, a redução da criança à condição de capital humano subverte o próprio sentido constitucional e pedagógico da Educação Infantil. Ao subordinar o desenvolvimento humano às demandas de eficiência e lucratividade do mercado de apostilas, o sistema escolar afasta-se de seu papel emancipatório. A escola corre o risco de deixar de ser um espaço de acolhimento e construção de identidades para se consolidar como uma ferramenta de esgotamento precoce da infância.

4. O EMBATE COM A BNCC E A LEGISLAÇÃO

A transição das normativas educacionais para a prática cotidiana revela um profundo distanciamento entre o que a lei prescreve e o que efetivamente ocorre no chão da escola. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) estabelece, de forma categórica, que a alfabetização formal deve ser o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

No entanto, a formulação do documento para a Educação Infantil acaba por deixar brechas e ambiguidades textuais. Essas lacunas são frequentemente capturadas por instituições de ensino que, imersas na lógica produtivista já discutida, buscam brechas legais para justificar a antecipação de conteúdos escolares para crianças de zero a cinco anos.

O campo de experiência denominado "Escuta, fala, pensamento e imaginação" ilustra perfeitamente essa distorção. Na concepção original da BNCC, esse campo tem o objetivo de promover a imersão das crianças na cultura escrita e oral de maneira significativa. Ele propõe o contato com a literatura, a invenção de histórias, as cantigas e a percepção de que a escrita é uma representação da fala e das ideias. Trata-se de um convite ao letramento, onde a linguagem é vivenciada em sua função social, criativa e interativa.

Contudo, na prática de muitas escolas, esse campo de experiência é esvaziado de seu sentido lúdico e reduzido a um treinamento mecânico. Sob a justificativa de trabalhar a escuta e a fala, as instituições introduzem cartilhas precoces e exercícios exaustivos de repetição de letras, sílabas e fonemas. O que deveria ser um espaço de imaginação transforma-se em um laboratório de decodificação. Essa interpretação enviesada da BNCC legitima a imposição de uma rotina escolarizante que desrespeita os tempos peculiares da infância.

É imperativo contrapor essa prática reducionista com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei nº 9.394/96, em seu Artigo 29, é clara ao definir que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A palavra "integral" não é um mero adorno textual, mas um princípio jurídico e pedagógico que exige equilíbrio nas ações educativas.

Quando a escola prioriza quase exclusivamente o aspecto intelectual (e, ainda assim, compreendido de forma restrita como a alfabetização mecânica), ela negligencia e atrofia as demais dimensões do desenvolvimento humano.

Ao confinar a criança a uma cadeira para o treino motor fino e a memorização de grafemas, a instituição cerceia o desenvolvimento físico (o movimento livre, a exploração do espaço e o domínio do próprio corpo) e o desenvolvimento social (as interações, as brincadeiras coletivas e a resolução de conflitos interpessoais). Ao agir dessa forma, a escola não apenas comete um equívoco metodológico, mas descumpre frontalmente o seu papel estipulado por lei

Esse desequilíbrio pedagógico e essa antecipação forçada de etapas culminam em um fenômeno que diversos teóricos críticos classificam como o "roubo da infância". Ao subordinar o presente da criança a uma preparação ansiosa para as etapas escolares futuras, a sociedade e a escola subtraem dela o direito fundamental de viver plenamente a sua faixa etária.

Expropriar o tempo do brincar para inserir prematuramente o ofício de aluno é uma forma de violência simbólica. O verdadeiro cumprimento da legislação exige que as instituições de ensino revisitem suas práticas à luz dos direitos de aprendizagem propostos pela própria BNCC. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são os eixos que devem blindar a Educação Infantil contra a invasão das lógicas preparatórias.

A alfabetização, portanto, acontecerá a seu tempo no Ensino Fundamental, sendo construída sobre a base sólida de uma infância que foi respeitada e vivenciada, e não precocemente interdita.

5. O FATOR PANDEMIA, A MERCANTILIZAÇÃO E A PRESSÃO POR RESULTADOS

A sociedade capitalista contemporânea opera sob a égide da eficácia e da performance, transformando o tempo da infância em um "tempo de espera" ou em um mero "investimento" para o futuro. Nessa lógica produtivista, a criança é frequentemente reduzida à condição de capital humano em potencial, onde qualquer desvio de uma cronologia de produtividade é interpretado como falha ou atraso.

Conforme alerta Sarmiento (2002; 2004), essa visão adultocêntrica nega os direitos da infância ao focar exclusivamente na produtividade futura, ignorando que a criança é um sujeito de direitos que habita o presente e produz as chamadas "culturas da infância". Para o autor, as crianças são atores sociais plenos, mas o sistema capitalista tende a expropriar o tempo livre infantil, substituindo o "ofício de criança" (pautado no lúdico e na descoberta) pelo "ofício de aluno".

Essa dinâmica de colonização da infância é aprofundada pelo que Ortiz (1994) descreve como a mundialização e mercantilização da cultura. Para Ortiz, na sociedade de consumo, esferas antes protegidas pela lógica social e humana (como a educação) passam a ser regidas pelas leis do mercado, transformando bens simbólicos em mercadorias. A educação torna-se um produto e a criança, o seu público consumidor.

Como consequência, se um aluno não domina a leitura e a escrita aos 5 anos, a percepção social e familiar é de que ele já iniciou a "corrida pela vida" em desvantagem. Esse pensamento desconsidera os marcos fundamentais do desenvolvimento estabelecidos por teóricos como Piaget (1975) e Vygotsky (1991), que defendem a

importância da maturação biológica, da mediação simbólica e das trocas sociais antes da formalização acadêmica técnica.

A pandemia de COVID-19 atuou como um catalisador dessas tensões, exacerbando de maneira dramática a pressão sobre o processo de alfabetização. Com o fechamento abrupto das instituições de ensino, o "medo do atraso" converteu-se em um pânico coletivo. A interrupção das aulas presenciais não apenas paralisou o sistema educacional, mas também evidenciou abismos sociais históricos.

Conforme destaca Padula (2021), as desigualdades tornaram-se ainda mais agudas. O autor aponta que famílias de classe média, imersas na ansiedade de não perderem o "investimento" educacional, passaram a pressionar as escolas por aulas online síncronas, com foco quase obsessivo na alfabetização, ignorando a inadequação das telas para a primeira infância. Em contrapartida, Cabellino (2022) adverte que crianças em situação de vulnerabilidade enfrentaram a exclusão digital extrema, onde o desafio era a ausência absoluta de conectividade e condições básicas de moradia.

Esse cenário de incerteza sanitária e polarização abriu espaço para o avanço brutal de práticas mercantilistas e escolarizantes. Conforme apontam estudos de Goulart e Cabral (2023) e Camini e Freitas (2022), observou-se uma forte tendência das instituições, muitas vezes pressionadas por sistemas de ensino privados, em transpor o modelo presencial para o formato remoto de maneira mecânica.

A literatura evidencia que, na tentativa de "salvar" o ano letivo e mitigar o suposto "atraso", multiplicou-se o uso de materiais apostilados e plataformas digitais para a pré-escola. Nesse contexto, investigações como as de Guizzo et al. (2020) e Silva (2024) relatam que muitos lares foram transformados em extensões de salas de aula tradicionais.

A apostila, frequentemente rígida, fragmentada e padronizada, opera exatamente na lógica criticada por Ortiz (1994): a produção em massa de um pacote educacional homogeneizante que desconsidera as realidades subjetivas. Esse material acaba por substituir a ludicidade e a interação, eixos previstos na BNCC (BRASIL, 2018), por exercícios repetitivos de treino motor. Essa dinâmica reforçou a ideia empobrecida de que a escola é apenas um local de transmissão de conteúdo, ignorando sua dimensão relacional.

O papel facilitador da família sofreu uma distorção. Pais e mães, absorvidos pelo pânico do "ano perdido", viram-se na posição de mediadores de tarefas repetitivas. Como observa Magda Soares (2010), ao confundir-se alfabetização com letramento e forçar a entrada mecânica na escrita, retira-se da criança a oportunidade de vivenciar a língua de forma social. Exigiu-se de crianças de 3 a 5 anos níveis de atenção às telas e entregas de resultados que, sem o ambiente lúdico escolar, elas não conseguiam alcançar.

Dessa forma, a escolarização precoce revela-se como uma estratégia comercial que ignora a especificidade da etapa e reforça a subordinação da infância às demandas do mercado. O apoio dos pais a essa aceleração reflete o receio de uma suposta defasagem, sem compreender que o desenvolvimento não ocorre por acumulação mecânica de informações.

Nesse sentido, Paulo Freire (1996) nos lembra que educar não é "depositar" conteúdos em um sujeito passivo. Na Educação Infantil, isso se torna ainda mais crítico,

pois a antecipação do Ensino Fundamental ignora a cultura da infância (SARMENTO, 2004) e a autonomia do brincar. Ao priorizar o treinamento para a escrita formal em detrimento das vivências coletivas, o mercado antecipa o esgotamento infantil, distanciando a escola de seu propósito constitucional de promover o desenvolvimento integral (BRASIL, 1996).

6. POR UMA PEDAGOGIA DO RESPEITO E DA AUTONOMIA

Diante da colonização da infância pelas demandas do mercado e da ansiedade por resultados precoces, torna-se urgente o resgate de uma práxis educativa centrada no sujeito. Uma pedagogia do respeito e da autonomia exige que a escola se posicione como um espaço de resistência ativa. Nesse ambiente, o tempo da criança deve ser resguardado contra a imposição de lógicas produtivistas que descaracterizam a Educação Infantil.

A superação desse modelo mecanizado passa, obrigatoriamente, por uma revisão profunda do próprio conceito de alfabetização. Conforme postula Magda Soares (2016), o ensino da leitura e da escrita não pode ser reduzido a uma mera decodificação técnica de letras, fonemas e sílabas. O domínio do sistema alfabético é um processo cognitivo e linguístico complexo, que perde completamente o seu sentido se for esvaziado de seu contexto social, interativo e cultural.

Essa perspectiva dialoga intimamente com a clássica formulação de Paulo Freire (1990). O educador nos ensina que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Antes de ser submetida a exercícios repetitivos de cópia e memorização gráfica, a criança precisa ter a oportunidade de ler, interpretar e agir sobre a realidade que a cerca. A linguagem escrita deve surgir como uma ferramenta de expressão autêntica e emancipatória (e não como uma imposição externa e destituída de significado para o aluno).

Quando o sistema de ensino antecipa de maneira mecânica a alfabetização formal, ele comete um grave erro estrutural e pedagógico. Essa pressa mercantilista retira da criança o tempo e o espaço essenciais para a construção dos pré-requisitos que sustentam a verdadeira aprendizagem escolar. Ignora-se, assim, que o letramento deve anteceder e acompanhar a alfabetização de forma indissociável.

A inserção da criança no mundo da escrita na Educação Infantil deve ocorrer através do letramento lúdico (a imersão rica e prazerosa na cultura escrita por meio de rodas de leitura, contação de histórias e contato com a literatura). Essa vivência prepara o terreno de forma orgânica para a sistematização futura no Ensino Fundamental, sem a necessidade de cartilhas rígidas.

Além do letramento, o desenvolvimento da consciência fonológica é frequentemente negligenciado pelos pacotes de treino precoce. Essa habilidade fundamental, que permite à criança refletir sobre os sons da própria fala, não se constrói com o preenchimento silencioso de lacunas no papel. Ela é forjada na oralidade, nas interações coletivas, nas rimas cantadas e nas brincadeiras com os sons da língua. Ao silenciar o corpo e a voz da criança em prol da escrita prematura, a instituição sabota a base de sustentação da própria alfabetização.

A imposição do ofício de aluno também atropela o desenvolvimento físico e neurológico na primeira infância. O ato de escrever exige um domínio refinado da coordenação motora fina. Contudo, essa habilidade específica só se consolida de forma saudável se a coordenação motora ampla for plenamente trabalhada antes. A criança precisa correr, pular, amassar barro e explorar o espaço físico (vivências inerentes ao brincar livre) para, somente depois, ter a maturidade corporal exigida para o manuseio de um lápis.

Portanto, uma pedagogia fundamentada no respeito reconhece que a aprendizagem não ocorre por decreto ou pela acumulação de apostilas preenchidas. O desenvolvimento é um processo global e interdependente. Ao garantir o direito ao lúdico, à oralidade e à exploração do mundo, a escola não está promovendo um "atraso" ou uma perda de tempo, como sugere o discurso mercadológico.

Pelo contrário, ao cultivar a autonomia e respeitar a maturação biológica e social, a Educação Infantil constrói alicerces muito mais sólidos. A verdadeira alfabetização é aquela que emancipa o sujeito (FREIRE, 1990), respeitando o seu tempo de florescer e garantindo que a sua entrada no universo da escrita seja uma conquista contínua e cheia de sentido.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida neste estudo evidencia que a resistência à lógica capitalista na educação passa, impreterivelmente, pela valorização e pelo respeito ao tempo da infância. Ao longo das análises, ficou claro que a escola contemporânea, muitas vezes pressionada por demandas mercadológicas e pelo pânico familiar exacerbado durante a pandemia, corre o risco de se distanciar de sua função social primária de proteção e desenvolvimento integral.

Conclui-se, portanto, que a antecipação mecânica da alfabetização não é apenas um equívoco metodológico, mas configura-se como uma verdadeira violência simbólica contra a criança. Quando o sistema educacional impõe cartilhas, plataformas digitais e treinos exaustivos na pré-escola, ele prioriza as exigências de produtividade do mercado em detrimento da formação humana do sujeito. Essa pressa rouba o direito inalienável ao lúdico e transforma os pequenos em meros consumidores de pacotes educacionais.

Diante desse cenário de expropriação, é urgente que as políticas públicas e as diretrizes curriculares (como a LDB e a própria BNCC) sejam compreendidas e aplicadas com rigor para proteger a primeira infância. A Educação Infantil precisa ser reafirmada, tanto nos documentos oficiais quanto na prática cotidiana, como um espaço irrevogável de brincadeira, descoberta e interação. É por meio do convívio, do movimento e da exploração livre que a criança constrói os alicerces cognitivos e emocionais necessários para a sua futura inserção no mundo da cultura escrita.

Para que essa resistência pedagógica se efetive, a formação inicial e continuada de professores desempenha um papel central. Os educadores precisam estar amparados teoricamente para acolher as famílias, mediar suas angústias e desconstruir o mito do "atraso" escolar. Cabe à escola o papel de orientar os pais sobre os reais marcos do

desenvolvimento infantil, mostrando que o letramento se faz com histórias, rimas e afeto, e não com o confinamento precoce em uma cadeira.

Somente com uma postura crítica, ética e politicamente engajada será possível blindar o ambiente escolar contra a aceleração desenfreada do mundo adulto. Defender a Educação Infantil de qualidade é, em última instância, garantir que as crianças tenham o direito fundamental de viver a sua própria infância em toda a sua plenitude, sem que precisem pagar o preço da ansiedade de uma sociedade adoecida pela produtividade.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

CABELLINO, Micheline Scheidegger Fricks. **Alfabetização digital em meio a pandemia na educação.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso – Instituto Vera Cruz, São Paulo, 2022.

CAMINI, P.; FREITAS, A. T. Ensino remoto na pandemia de covid-19: alfabetização em risco na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 1-18, 2022.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Reflexos da pandemia da COVID-19 na alfabetização: Estudo bibliográfico e documental sobre a temática. In: **Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPEd.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2023.

GUIZZO, B. S. et al. A Educação Infantil em tempos de pandemia: relações entre famílias, escolas e tecnologias. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 1137-1156, 2020.

KUHLMANN JR, M. As grandes rodas do providencialismo. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1996.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PADULA, Isabella Brunini Simões. **"Sabia que tem um novo vírus que já chegou no Brasil?":** diferenças e desigualdades na Educação Infantil durante a pandemia de COVID-19. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de

Campinas, Campinas, 2021.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 18, p. 143-162, 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SILVA, M. A. B. **Avaliação dos impactos do ensino remoto emergencial nos processos de alfabetização e letramento de crianças no período pós-pandêmico**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

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