UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

ANDRESSA CAROLINE FRANCISCO LEME

Agora é para alfabetizar, sim ou não?
Análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos

SÃO PAULO
2015

ANDRESSA CAROLINE FRANCISCO LEME

Agora é para alfabetizar, sim ou não?
Análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos

Versão corrigida

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 24 de agosto de 2015. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011.

Área de concentração:

Estudos Culturais

Orientadora:

Prof[a]. Dr[a]. Ana Laura Godinho Lima

SÃO PAULO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Leme, Andressa Caroline Francisco
Agora é alfabetizar, sim ou não? : análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos / Andressa Caroline Francisco Leme ; orientadora, Ana Laura Godinho Lima. – São Paulo, 2015
105 f. : il

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão corrigida

1. Alfabetização - Brasil. 2. Alfabetização - Análise do discurso. 3. Crianças. 4. Crianças em idade escolar. 5. Ensino fundamental. 6. Educação infantil . I. Lima, Ana Laura Godinho, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 372.40981

Nome: LEME, Andressa Caroline Francisco

Título: Agora é para alfabetizar, sim ou não? Análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de concentração:

Estudos Culturais

Aprovado em: ___ / ___ / _____

Banca Examinadora

Profa. Dra: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao meu irmão Thiago Ricieri, com quem partilho todos os meus sonhos e aprendo sobre a leveza de viver.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Laura Godinho Lima, pela orientação sempre generosa, segura e pela confiança depositada, sem as quais esse trabalho não seria possível.

À Profa. Dra. Luciana Maria Viviani e à Profa. Dra. Kátia Cristina Silva Forli Bautheney, pela leitura atenta e as valiosas contribuições durante o exame de qualificação.

Aos colegas do grupo de estudos foucaultianos, pela oportunidade de troca de conhecimentos, o surgimento de novas ideias e a contribuição irrefutável para a realização desta pesquisa.

Aos professores Luiz Menna Barreto e Ângela Machado de Lima Hutchison, pelos ensinamentos e intermináveis discussões acerca do conceito de normalidade como uma construção cultural e social considerado nesse trabalho.

À Profa. Dra. Tatiana Platzer do Amaral, pelo carinho e preciosos ensinamentos.

À minha mãe Zilda, pela luta diária e incansável, sem a qual eu não estaria aqui. Muitíssimo obrigada, por me estimular na busca pelo conhecimento e o apoio incondicional em todas as minhas escolhas.

Ao amigo Junji Abe, pelo incentivo de longa data para a realização de meus estudos.

À grande amiga Maria Inês Soares Costa Neves, pelo afeto, confiança e ajuda para que eu trilhasse o percurso acadêmico.

Ao amigo Felipe Augusto Vicente Coelho e toda a equipe Anglo Mogi das Cruzes, por todo o apoio para que eu continuasse os meus estudos em um momento em que minha saúde exigia zelo.

À amiga Amanda Vicentino, por vibrar com minhas conquistas como se fossem suas e pelo ombro amigo em todos os momentos.

Ao Otávio Muffo Moreira, por acompanhar com serenidade e ternura essa trajetória, confiando em mim quando eu mesma duvidava.

Aos parceiros de Pós-Graduação: Muara Kizzy Figueiredo, Taline Lima Costa e Diego Félix Miguel, pela partilha das alegrias e aflições na academia ou fora dela.

À amiga e Profa. Alexandra Adele Longobardi Rodrigues, pela leitura cuidadosa deste trabalho e as palavras de incentivo nos dias difíceis.

À amiga Mayra Guesso, pela parceria de sempre, e às demais companheiras da República Pagu: Milena, Bianca, Kátia, Thaila, Elis e Sara, pelo acolhimento e fraternidade no convívio diário durante a pesquisa.

"*A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la*"

(GALEANO, 2010)

RESUMO

LEME, Andressa Caroline Francisco. **Agora é para alfabetizar, sim ou não? Análise dos discursos especializados sobre a idade certa para iniciar a alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos.** 2015. 105 F. Dissertação (Mestrado) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Versão Corrigida.

Esta pesquisa tem como objetivo efetuar uma análise dos discursos especializados sobre as relações entre a infância e a cultura escolar letrada a partir da perspectiva de Michel Foucault. Mais precisamente, busca-se examinar os discursos sobre a idade mais adequada para o início do processo de alfabetização, que marca a passagem da educação infantil para o ensino fundamental. O interesse pelo tema justifica-se tendo em vista a recente ampliação do ensino fundamental para nove anos, com a antecipação do ingresso no primeiro ano, que passou a ocorrer aos seis anos e não mais aos sete anos de idade. Esse fato gerou uma série de discussões pedagógicas acerca das consequências dessa mudança para as crianças de seis anos, que anteriormente frequentavam a educação infantil e passaram a frequentar o ensino fundamental. A partir do estudo de documentos oficiais e revistas pedagógicas destinados à formação docente, pretende-se identificar os argumentos mobilizados nos discursos para a defesa de uma idade mais indicada para o início do processo de alfabetização. A análise evidenciou que os discursos sobre o tema caracterizam a educação infantil e o ensino fundamental como duas culturas escolares distintas. A educação infantil é concebida como uma etapa da escolarização que tem como propósito favorecer o desenvolvimento infantil espontâneo, de modo que todo aprendizado realizado nessa etapa, inclusive o da leitura e da escrita, deve partir do interesse e da curiosidade das próprias crianças. O ensino fundamental, por sua vez, destina-se à formação do estudante por meio do ensino sistemático das disciplinas escolares definidas no currículo.

Palavras-chave: Infância, Alfabetização, Educação Infantil e Ensino Fundamental de Nove Anos.

ABSTRACT

LEME, Andressa Caroline Francisco. **Now is to teach literacy, yes or no? Analysis of specialized discourses about the right age to start literacy in the context of the expansion of basic education to nine years.** 2015. 105 F. Thesis (MS) - School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

This research aims to make an analysis of the specialized discourse on the relationship between childhood and school's literate culture, from Michel Foucault's perspective.

More precisely, it seeks to examine the speeches on the most appropriate age for the beginning of literacy process, which marks the transition from preschool to elementary school. The importance of this subject is justified in view of the recent expansion of primary education to nine years, with the anticipation of entering the first year, which now occur at six and no more at seven years old. This has raised a number of pedagogical discussions about the consequences of this change for children that are six years old, who previously attended kindergarten and began to attend the elementary school. From the study of official documents and pedagogical journals for teachers training, the analysis intended to identify the arguments deployed in the speeches for the defense of a more appropriate age for the beginning of the literacy process. The analysis showed that the speeches on the subject characterize the kindergarten and elementary school as two different school cultures. Early childhood education is conceived as a stage of schooling that aims to foster the spontaneous child development, so that all learning undertaken at this stage, including reading and writing, should start from the interest and curiosity of the children themselves. The primary school, in turn, is intended for the formation of the student through the systematic teaching of school subjects defined in the curriculum.

Keywords: Childhood, Literacy, Early Childhood Education and Nine Elementary School Years Old.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 - INTRODUÇÃO.....166

2 - CAPÍTULO I - PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE O TEMA.....222

3 - CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIOCULTURAIS SOBRE OS MODOS DE COMPREENDER E EDUCAR AS CRIANÇAS.....300

3.1 - DO ASILO À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: INSTITUIÇÕES DE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS 366

3.2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....466

4 - CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES TEÓRICO - METODOLÓGICAS.....500

5 - CAPÍTULO IV – AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS ENTRE DUAS CULTURAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL 566

5.1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CULTURA ESCOLAR PRÓPRIA 566

5.2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL É DIFERENTE DA EDUCAÇÃO FAMILIAR 5959

5.3 - LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. 666

5.4 - ALFABETIZA-SE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....711

6 - CONCLUSÃO.....911

REFERÊNCIAS 955

APÊNDICE A - DADOS DOS ARTIGOS ANALISADOS DA REVISTA NOVA ESCOLA 1000

APÊNDICE B - DADOS DOS ARTIGOS ANALISADOS DA REVISTA EDUCAÇÃO 1022

APRESENTAÇÃO

Não devo/Não quero/Viver como toda essa gente/ Insiste em viver/
E não posso aceitar sossegado/Qualquer sacanagem
ser coisa normal.

Milton Nascimento

Ao pensar sobre as razões que me levaram à graduação em Pedagogia, percebo o quanto essa escolha foi respaldada por uma ideia ingênua do que viria a ser professora, considerando que me pautava na representação de um profissional habilitado apenas a ensinar, com competência, um outro ser humano, dispensando demais aspectos relacionados à prática docente. Contudo, recordo-me com clareza que não foi por essa razão, tampouco nesse primeiro momento, que me identifiquei como professora. Aos 18 anos de idade, nos bancos da Universidade de Mogi das Cruzes, durante a aula de Psicologia da Educação, fui apresentada ao termo "inato" no que tange o contexto educacional – conheci, finalmente, as ideias que levaram minha professora da 1ª série do ensino fundamental no ano de 1996, a dispor os alunos em fileiras, denominadas: "fortes, médios ou fracos". Essa ocasião, não só me trouxe alívio por descobrir que as minhas dificuldades para aprender a ler e a escrever, não autorizava a culpa que minha professora atribuía a mim quando dizia: "Você não tem jeito mesmo, é uma lerda", como também foi preponderante para a compreensão de que eu não teria apenas a função de ensinar habilidades, muito provavelmente, seria lembrada por essas crianças e não me interessava a responsabilidade de perpetuar minha vivência através da prática docente. Durante o percurso acadêmico passei a adensar os estudos sobre a alfabetização. Desenvolvi a pesquisa de iniciação científica destinada à análise dos discursos acadêmicos sobre os métodos de alfabetização na educação infantil e, simultaneamente, realizei outra pesquisa, também sobre alfabetização - atuei como aluna-pesquisadora em uma turma de 1º ano do ensino fundamental da rede estadual, através do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, realizado em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Concluído o percurso acadêmico, e considerando minhas experiências profissionais naquele período, compreendi que a carreira docente não mais se apresentava como uma opção entre outras possíveis, mas sim como uma decisão permanente, desvinculada de qualquer visão romântica do contexto educacional, mas comprometida com uma escola mais justa e igualitária para todos.

> A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que

> estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (FOUCAULT, 2012, p. 41).

Movida por uma série de indagações que iriam guiar meus próximos passos, no dia oito de fevereiro do ano de 2013, ingressei no programa de pós-graduação em Estudos Culturais pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP). Aos vinte e quatro anos de idade, a recém graduada em Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), estava diante de um mundo novo, agora desenhado na cidade de São Paulo e constituído por um novo lar, novos amigos e aprendizados.

Para adquirir subsídios teóricos que me permitissem compreender melhor a questão que fomentou meu projeto de pesquisa - agora voltado à análise dos discursos especializados sobre a idade mais adequada para o início do processo de alfabetização - e ter condições de construí-lo efetivamente, comecei a cursar as disciplinas oferecidas pelo programa. Optei então pela "Construção social do conceito de normalidade em saúde" ministrada pelos docentes: Luiz Menna Barreto e Ângela Machado de Lima Hutchison na EACH/USP, a fim de compreender o que vem sendo dito nessa área do conhecimento sobre o desenvolvimento biológico da criança, numa perspectiva condizente aos Estudos Culturais, ou seja, aquela que considera o "padrão de normalidade" como resultado de um processo de construção no âmbito de uma cultura e uma sociedade em determinado tempo. Nessa disciplina, considero que obtive valiosas contribuições sobre o tema a partir da leitura do texto "O problema da normalidade na história do pensamento biológico", de Georges Canguilhem. No mesmo período, cursei "Mudança educacional: Inovação e Reforma" ministrada pelo professor Elie Ghanem, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Essa disciplina propiciou reflexões sobre os avanços e entraves no meio educacional acerca da temática, e foi assim que revalidei o pressuposto: Nós, professores e estudiosos educacionais, estamos preocupados em como ensinar, mas não podemos esquecer que ainda não superamos a defasagem relacionada à legitimação do saber, capaz de propiciar o acesso a uma educação pública e de qualidade para todos, tal qual exibe as letras da lei em nosso país. Um dos textos que dirigiram essa e tantas outras discussões, "Corpos Dóceis", da obra *Vigiar e Punir* de Michel Foucault. Além das atividades descritas, participei como ouvinte do II Simpósio Internacional de Movimentos Sociais na Contemporaneidade, realizado na EACH/USP.

No segundo semestre do ano de 2013, estudei "História e Teoria dos Estudos Culturais" com os professores Jefferson Agostini Mello e Carlos Henrique Barbosa Gonçalves. Com o intento de atrelar a teoria apresentada ao meu objeto de pesquisa me dediquei às leituras pertinentes, em especial, à do filósofo francês Michel Foucault, como a obra *A ordem do*

discurso. Simultaneamente, dei continuidade aos meus estudos sobre os discursos acerca do desenvolvimento biológico do indivíduo, agora no âmbito da disciplina: "Tempos sociais e Tempos biológicos", com o professor Mário Pedrazzoli e, novamente o docente Luiz Menna Barreto. Nesse momento pude compreender melhor a perspectiva teórica histórico-cultural, segundo a qual o sujeito desenvolve-se em constante interação com o meio em que vive, bem como pelas relações humanas suscitadas por esse processo, premissa descrita no texto estudado: "Adaptação Temporal" de Mirian David Marques, Diego Golombek e Cláudia Moreno. De modo complementar cursei nesse mesmo intervalo a disciplina "Psicologia da educação**",** ministrada pela minha orientadora Ana Laura Godinho Lima na FEUSP, com o objetivo de ampliar minhas leituras, relacionadas aos estudos psicológicos sobre o desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva histórica. Nessa disciplina, destaco o trabalho de Manoel Bergstrom Lourenço Filho em *TESTES ABC*, para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita e, o texto de Maria Helena Souza Patto, "Para uma crítica da razão psicométrica" do livro *Mutações do Cativeiro*: escritos de psicologia e política, por me possibilitarem uma reflexão mais ampla sobre as diferentes tentativas feitas pela psicologia, de compreender e controlar a criança e seu desenvolvimento, a partir da produção de conhecimentos científicos sobre suas (in)capacidades. No mesmo período, atuei também como tutora no programa de Resolução de Problemas da EACH/USP, orientando projetos de pesquisa de uma turma de graduação em Gestão de Políticas Públicas, sob a supervisão da docente Gislene Aparecida dos Santos. A experiência adquirida me proporcionou o contato direto com os discentes e, o aprimoramento de minha compreensão sobre a metodologia científica.

Com o objetivo de complementar meus conhecimentos acerca dos enunciados produzidos nos meios especializados, em consonância com a construção dos modelos sociais, no início do ano de 2014, matriculei-me ainda na disciplina "Educação e Cultura", dirigida pelas docentes: Luciana Maria Viviani, Graziela Serroni Perosa e, mais uma vez, pela professora Ana Laura Godinho Lima. Nesse momento, tive a oportunidade de retomar e me aprofundar no estudo da obra *A ordem do discurso*. Passei também a integrar um grupo de estudos, formado por alunos e professores, direcionado à discussão da obra *A Arqueologia do saber*, também da autoria de Michel Foucault.

As experiências relatadas nortearam a produção do trabalho "Análise dos discursos especializados sobre a alfabetização, no contexto do ensino fundamental de nove anos", apresentado no II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, com o tema central: "Por uma revolução no campo da formação de professores", mais especificamente, no eixo voltado à formação do professor

alfabetizador, realizado durante os dias 7, 8 e 9 de abril de 2014, em Águas de Lindoia pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). E também a apresentação do trabalho "Perspectivas Históricas e Socioculturais sobre a infância e a Cultura Escolar Letrada", na mesa direcionada à Sociologia e Estudos Culturais, no encontro "Estudos Culturais na USP: repensando teoria, agendas e projetos políticos", realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, de 21 a 23 de março de 2015, na Universidade de São Paulo. Por fim, no trabalho intitulado "Considerações Históricas e Socioculturais nos modos de compreender e educar as crianças", apresentado no 6º Seminário Brasileiro/3º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação com o tema "Educação, Transgressões, Narcisismos", no eixo destinado à Infância e Cultura, realizado na Universidade Luterana do Brasil, em Canoas – Rio Grande do Sul, de 01 a 03 de junho de 2015.

Em outras palavras, o percurso na Pós-Graduação, aliado às valiosas e indispensáveis contribuições da docente Luciana Maria Viviani e Katia Cristina Silva Forli Bautheney, recebidas durante o exame de qualificação, foram fatores decisivos para a construção do problema de pesquisa, em sua forma atual. Esta dissertação compõe-se de uma introdução, destinada à delimitação do problema de pesquisa, bem como da exposição de razões que motivaram este trabalho, além de indicar as opções teóricas e metodológicas que orientam a pesquisa. No Capítulo I, exibimos as primeiras aproximações ao estudo sobre o tema proposto, a partir de uma revisão bibliográfica feita dos artigos disponíveis no site SCIELO, o qual incorpora um volume significativo de produção, reconhecida no campo acadêmico, e confirma, sobretudo, a discussão como pauta atual no campo científico.

No Capítulo II, com base em bibliografia pertinente, foram feitas algumas considerações históricas, políticas e culturais sobre a educação infantil e a infância, às quais perpassaram os modos de educar e compreender as crianças, também as transformações que ocorreram nas instituições destinadas a elas, e ainda na legislação brasileira sobre a questão. Já no Capítulo III, retomamos os aspectos teóricos e metodológicos adotados neste trabalho, e apresentamos a aproximação dos Estudos Culturais ao campo da Educação, bem como alguns conceitos adotados sobre a análise do discurso na perspectiva foucaultiana.

No Capítulo IV, apresenta-se a análise produzida a partir dos artigos da *Revista Nova Escola,* a qual constitui uma das fontes nucleares desta pesquisa, por ser um material de ampla divulgação, principalmente, entre os docentes de nosso país, sobre a alfabetização e a transição da educação infantil para o ensino fundamental, e da *Revista Educação,* por contemplar numa série especial sobre a educação infantil o pressuposto deste trabalho, de modo detido atuando

também como um mecanismo de orientação à prática docente, tal como dos documentos oficiais do Ministério da Educação, que normatizam o cenário educacional. A organização deste capítulo deu-se por quatro eixos, organizados em função da recorrência dos enunciados analisados: antes, durante e após as divulgações do MEC sobre a implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – que concerne a ampliação do ensino fundamental para noves anos e a inserção de crianças aos seis anos de idade no 1º ano do ensino fundamental.

1 - INTRODUÇÃO - OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS SOBRE A IDADE CERTA PARA ALFABETIZAR, COMO UM PROBLEMA DE PESQUISA

> Faz tempo que a gente cultiva/ A mais linda roseira que há/Mas eis que chega a roda-viva/E carrega a roseira pra lá.
>
> Chico Buarque

Na nossa cultura letrada, o aprendizado da leitura e da escrita representa uma conquista importante. Pode-se dizer que a alfabetização marca a passagem da primeira infância à vida de estudante do ensino fundamental. A escola de educação infantil destinada às crianças de 0 a 5 anos de idade é percebida como instituição, dedicada ao cuidado e à socialização das crianças, lugar que elas vão para brincar e conviver com seus pares da mesma idade, sob a supervisão cuidadosa dos adultos responsáveis. Nossa cultura partilha a ideia de que a primeira infância não deve ser submetida a exigências escolares, tais como lição de casa; avaliação por meio de notas e trabalhos escritos. O ensino sistemático da leitura e da escrita é deixado para mais tarde, coincide com o ingresso na escola de ensino fundamental, aos seis anos de idade[1]. Passa-se então de uma cultura infantil a uma cultura escolar. Contudo, crianças pequenas, vivendo em ambientes letrados, frequentemente manifestam desde a educação infantil o interesse pela leitura e a escrita, muitas vezes na forma de perguntas dirigidas às professoras sobre como se lê um texto, uma placa, ou como se escreve um nome, ou o nome de alguma coisa.

Atualmente, parece não haver consenso entre os especialistas sobre como as professoras devem atender a essas crianças, e este projeto de pesquisa nasceu do interesse em compreender melhor os discursos especializados sobre essa questão, ou seja, os discursos produzidos por educadores, psicólogos e outros, cuja autoridade é reconhecida no campo educacional. Busca-se compreender, especificamente, como é apresentado nos discursos pedagógicos o debate em torno da idade mais adequada para o início da alfabetização.

Nessa proposta de pesquisa, os discursos especializados sobre a infância e a alfabetização não são entendidos como a expressão de uma verdade universal e atemporal descoberta pelos estudiosos, mas como produções de sujeitos localizados no interior de uma cultura, que apresenta concepções próprias de infância, de escola, de alfabetização e de

[1] Até o ano de 2005, o ingresso no Ensino Fundamental se dava aos sete anos mas, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, o ingresso foi antecipado para os seis anos, mais especificamente, após a publicação da Lei 11.274 em 6 de fevereiro de 2006.

aprendizado, às quais é preciso considerar. Entende-se, além disso, que tal cultura foi constituída historicamente por meio de processos heterogêneos, relativos às representações sociais sobre as crianças, e os modos de tratá-las em diferentes instituições: a família, a escola, o sistema de saúde, as instituições de abrigo e correção. Parte-se, portanto, da hipótese de que a preocupação com uma idade mais adequada para o início da alfabetização não esteve "desde sempre aí", mas foi formada a partir de condições específicas que importa caracterizar.

Em que circunstâncias a alfabetização, antes da entrada no ensino fundamental, pode ser percebida como uma ameaça à infância, ou, pelo contrário, pode ser defendida como uma vantagem, uma forma de proteger as crianças contra o fracasso escolar no futuro? Que características atribuídas à criança pequena são mencionadas quando se discute a questão do ingresso aos seis anos de idade no ensino fundamental? O 1º ano ainda é considerado o momento mais propício para iniciar o processo de alfabetização? Essas são algumas das indagações que se apresentam neste projeto, o qual dá continuidade a reflexões iniciadas desde a iniciação científica.

Ao longo do estudo da didática da alfabetização, junto à disciplina *Fundamentos da prática docente: Língua Portuguesa I e II*[2], no curso de licenciatura em Pedagogia, notou-se a presença de diversas teorias sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, pautadas, principalmente, nos pressupostos de uma teoria construtivista da aprendizagem. Além disso, discutiu-se nessa disciplina a importância da intencionalidade docente durante a escolarização na Educação Infantil, dado o fato de a escola ser o espaço de apropriação, pelos educandos, dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Tais reflexões motivaram a participação no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), finalizado em agosto de 2012. A pesquisa caracterizou-se pela análise dos discursos especializados sobre a alfabetização na Educação Infantil. Foram utilizados como fonte de coleta de dados os trabalhos produzidos no âmbito do Grupo de Trabalho (GT-10) – Alfabetização, Leitura e Escrita da *ANPEd*[3] *(Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)*, bem como os artigos publicados pela *Revista Brasileira de Educação*, ambos bancos de dados públicos. O marco inicial da análise dos materiais foi o ano de 1999, seguinte à publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*

[2] As disciplinas foram ministradas pelo Prof. Ms. Luciano Nunes Sanchez Cores. A proposta de elaboração do presente projeto de pesquisa surgiu, mais especificamente, durante participação nas reuniões de um grupo de estudos independente acerca de temas sobre alfabetização, organizado também pelo professor.

[3] www.anped.org.br

(1998) e o marco final, o ano de 2010. No decorrer dessa pesquisa, nos deparamos com a rara discussão sobre a temática no discurso especializado sobre alfabetização na Educação Infantil, visto que os trabalhos difundidos no Brasil estão voltados, ora para o Ensino Fundamental, ora para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante disso, acreditamos que, ao adensar a análise proposta, poderíamos contribuir para a compreensão dos discursos sobre o tema.

A proposta aqui apresentada deve-se à reflexão primeira de que, ainda que a escola pública brasileira esteja pautada em garantir o acesso pleno para todas as crianças à aprendizagem da leitura e da escrita, verifica-se que há uma controvérsia em torno do momento mais indicado para o início da alfabetização. A questão sobre qual o momento mais propício para o início do processo de leitura e escrita tornou-se alvo de renovado interesse desde a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que determinou a ampliação do ensino fundamental para nove anos, antecipando a entrada das crianças de seis anos nessa etapa da escolaridade. Diversos estudos especializados têm buscado refletir sobre as implicações de tal mudança para as crianças de seis anos e, dentre os aspectos discutidos, sobressai o tema da alfabetização. Uma leitura preliminar desses textos permite perceber que, enquanto há especialistas que defendem a ideia de que a educação das crianças até os seis anos deve privilegiar a socialização e o brincar, de modo que não deve haver um trabalho sistemático com a leitura e a escrita antes dos sete anos, outros entendem que o processo de alfabetização deve ser iniciado desde a educação infantil, inclusive como forma de preparação para as exigências do ensino fundamental.

Esta pesquisa filia-se à perspectiva aberta pelos Estudos Culturais, a qual permite desnaturalizar discursos tidos como estáveis e verdadeiros sobre os seres humanos e suas realizações e, evidenciar o caráter contingente, provisório e instável das verdades sobre os sujeitos, as quais, além disso, são objeto de disputas que é preciso compreender. No livro *Dez lições sobre Estudos Culturais*, Maria Elisa Cevasco (2008) explica que até o século XVIII, a palavra cultura representava "cultura" de alguma coisa, como ocorre na agricultura. Nesse mesmo período o termo passou a ser relacionado também à "civilização", e passou a incluir a esfera do progresso intelectual e espiritual, tendo como cerne o indivíduo, a sociedade e o desenvolvimento humano. As transformações sociais que ocorreram durante a Revolução Industrial evidenciaram que o tipo de "desenvolvimento humano" que se observava na sociedade inglesa até então, não era desejável. Enquanto no século XIX, a palavra "civilização" teve um sentido imperialista, de "civilizar os bárbaros" e era quase uma justificativa para a exploração de outros povos, cultura passou a ser uma palavra empregada em defesa de valores humanos que se contrapunham às aceleradas transformações sociais. No século XX, passou a designar, sobretudo, as artes e outras realizações associadas ao desenvolvimento humano.

Nos anos de 1950 na Inglaterra, a disciplina Estudos Culturais passou por um período de estruturação, ao mesmo tempo em que o sentido de cultura em uma sociedade também se reestruturava durante o pós-guerra. Nesse panorama, destaca-se a obra *Culture and Society* (1958), de Raymond Williams (1921-1988), ao discorrer sobre a importância, cada vez maior, que se dá à "cultura", inicialmente como uma forma de distinção social das elites e, posteriormente, num sentido mais antropológico, em que cultura passa a significar modo de vida.

Na década de 1960, outra mudança semântica sobre cultura ocorreu, mas dessa vez as transformações econômicas e políticas acabaram por enfraquecer um projeto coletivo de mudança social. Nesse momento, a Cultura (com letra maiúscula), deu espaço a culturas no plural, isso porque surgiram as "disputas entre as diferentes identidades nacionais, étnicas, sexuais ou regionais". (CEVASCO, 2003, p. 24). Nesse mesmo contexto, a cultura passou a representar os termos em que a política se desenvolvia. A neutralidade e a inocência da cultura foram desacreditadas, a política passou a ser exercida como prática cultural e defesa de interesses de grupos específicos, bem como afirmação das diferenças culturais (CEVASCO, 2003, p. 25).

Em *"Estudos culturais, educação e pedagogia"*, Costa et al. (2003), membros do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, discorrem sobre as relações entre os Estudos Culturais e a educação. Iniciam pelo exame desses termos durante a IV Conferência Internacional de *Crossroads in Cultural Studies*, realizada em Tampere, na Finlândia, em julho de 2002, que, com a premissa de atender à comunidade dos Estudos Culturais em seus mais variados interesses, propôs 21 tópicos para debate entre pesquisadores e pesquisadoras de vários países. Dentre esses tópicos, um intitulava-se *"Estudos Culturais, Educação e Pedagogia"* e apresentava trabalhos sobre educação na perspectiva dos Estudos Culturais, os quais abordaram múltiplos objetivos e objetos de análise, bem como diversos referenciais teóricos.

> Abordagens sobre questões de metodologia e política na escolarização dos vários níveis, discussões sobre relações de poder no currículo e na sala de aula, bem como contribuições aos debates sobre infância, cidadania, identidade nacional, pedagogias culturais na pós-modernidade, a cultura do "outro", raça, gênero e etnia no capitalismo neoliberal, efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação, o combate à contínua colonização dos saberes e das relações sociais nas escolas emergem das várias propostas formuladas. (COSTA et al., 2003, p. 53).

Os tópicos apresentados na conferência em questão não só foram numerosos, como também variados, representando a diversidade das produções na área. A relação entre Estudos

Culturais da América Latina e o campo educacional reflete a escola em face da complexidade das manifestações culturais no mundo contemporâneo. No Brasil, diversos estudos vêm sendo realizados no âmbito dos Estudos Culturais, boa parte dos quais se vale também da perspectiva foucaultiana e dos estudos de gênero, bem como de outros autores que se distanciaram das metanarrativas da modernidade, tais como Kellner, Stuart Hall e Néstor García Canclini. Assim, diversos temas e objetos têm sido examinados a partir de novas perspectivas, como por exemplo: cartilhas, classes de progressão continuada, legislações educacionais, formação de professores, o cuidar na educação infantil, entre outros. Os Estudos Culturais em Educação constituem uma área transdisciplinar e multifacetada, a qual tem se apropriado de diversas contribuições teóricas e metodológicas: os Estudos Culturais da Ciência, os estudos de gênero, a aproximação pós-colonialista, os estudos foucaultianos, a semiótica e a análise crítica do discurso, cujo intuito é *"analisar a forma como a linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de se comportar e produzir ou impedir certos prazeres e desejos."* (GIROUX, 1995, p. 95 apud COSTA et al., 2003, p. 57).

Nessa perspectiva, o currículo escolar é considerado um exemplo de concretização do poder, que produz saberes, práticas e contribui para constituir os próprios sujeitos. A investigação sobre as relações de poder é necessária devido a seus impactos na produção de subjetividades e identidades e, é nesta vertente que se destacam os Estudos Culturais, em especial quando se aproximam da perspectiva foucaultiana. Conforme evidenciou Foucault, os discursos especializados que pretendem se legitimar verdadeiros são objetos de disputa, e adquirem a condição de verdadeiros a partir de relações de poder. Os Estudos Culturais, em sua aproximação com os estudos foucaultianos, a que se filia esta pesquisa, buscam promover a desnaturalização desses discursos, que pretendem enunciar verdades sobre os sujeitos, comportamentos, relações, conteúdos escolares, etc; compreendendo-os não como um retrato fiel de uma realidade que lhes é exterior, mas como sendo constitutivos dos objetos e fenômenos que pretendem descrever (Costa et al., 2003, p. 58). Nessa perspectiva, se os discursos enunciam que há uma idade e um conjunto de práticas mais adequadas para o início da alfabetização, entende-se que tais enunciados não são a mera descrição da descoberta de algo, mas constituem o próprio problema – qual a idade adequada para o início da alfabetização? - assim como as suas respostas. Esta pesquisa situa-se no campo da educação e fundamenta-se em subsídios teóricos, proporcionados pelos Estudos Culturais e nas contribuições foucaultianas para a análise das formações discursivas, às quais compreendem um conjunto de enunciados, que são objetos definidos no interior de lutas políticas, tornando-se assim, objeto de luta, regulado de maneira instável na ordem do que é dito. Segundo Foucault:

> A análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados – e, mais precisamente, a essa singularidade que as faz existir, as oferece à observação, à leitura, a uma reativação eventual, a mil usos ou transformações possíveis, entre outras coisas, mas não como as outras coisas. Só pode se referir a *performances* verbais realizadas, já que as analisa no nível de sua existência: descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas. (FOUCAULT, 2012, p.133)

2 - CAPÍTULO I - PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE O TEMA

Por meio de um levantamento realizado a partir do SCIELO (Scientific Eletronic Library) com as palavras-chave: “alfabetização”, “alfabetização na educação infantil” e “educação infantil” 48 artigos foram pré-selecionados devido a relação de seus títulos com o proposto neste trabalho, isto é, intitulados de modo a destacar a alfabetização na Educação Infantil após a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração ,entretanto, com a leitura atenta dos resumos e textos completos apenas 10 foram selecionados, num período de 2002 a 2012, por estarem relacionados ao tema. Tal proximidade foi estabelecida a partir da menção direta ao problema de pesquisa no material analisado, ou seja, a idade certa para o início da alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos e, consequentemente, com considerações da temática na Educação Infantil – percebeu-se que o número foi reduzido em razão do tema da alfabetização ser discutido de modo relativo a outros aspectos que são considerados nesse núcleo, como por exemplo, a “forma mais adequada” para que as crianças nessa faixa etária sejam alfabetizadas. Esse conjunto de trabalhos oferece dados e reflexões férteis sobre a educação infantil e a transição para o ensino fundamental de nove anos, bem como sobre os modos especializados de compreender a alfabetização e o letramento das crianças.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação de crianças de 0 a 6 anos passou a ser um direito e, desde que a família manifestasse interesse, um dever do Estado. Com isso, a educação em creches e pré-escolas destinadas aos pequenos, deixou de ser uma atribuição das secretarias de assistência social, passando a ser uma responsabilidade das secretarias de educação dos municípios.

No artigo *“O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas*” (2002), Ana Beatriz Cerisara, professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), discorre sobre o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), considerando o contexto das reformas educacionais durante o governo Fernando Henrique Cardoso e os investimentos feitos na Educação Infantil e na formação de professores na última década. Para a autora, a passagem das creches e pré-escolas para a esfera da educação foi o resultado de mobilizações sociais e de iniciativas de pesquisadores na área da educação:

> Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída, uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de

> diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho. (CERISARA, 2002, p. 328)

A medida exigiu também a afirmação da especificidade do trabalho realizado com essas crianças e a efetivação daqueles que trabalhavam com a Educação Infantil, ou seja, os profissionais deveriam ser reconhecidos como professores, com direito à formação específica. Porém, conforme a autora, a decisão governamental não se fez acompanhar dos recursos e providências necessárias à sua adequada implementação.

Após a redefinição dos objetivos e atribuições relativos à educação infantil, surgiu a Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, a qual instituiu o ensino fundamental de nove anos e a consequente entrada de crianças aos seis anos de idade no 1º ano do ensino fundamental. Em seu artigo 32, a lei estabelece que "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]". A nova lei foi acompanhada de um parecer do Ministério da Educação (MEC) sobre a extensão do ensino fundamental de nove anos, que registra que o principal objetivo da mudança é "assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla" (BRASIL, 2004, p. 17).

A nova medida tem despertado muitos questionamentos dentre os discursos especializados, por seus reflexos, tanto para o próprio ensino fundamental, quanto para a educação infantil, prevalecendo uma preocupação quanto à adequação do espaço, dos materiais e das aulas oferecidas, de modo que a faixa etária das crianças seja respeitada, já que anteriormente frequentavam as salas de educação infantil**.** De uma maneira geral, esses trabalhos destacam as incertezas dos educadores acerca do que cabe à educação infantil, bem como dos objetivos que devem ser alcançados no primeiro ano do ensino fundamental, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização das crianças.

No texto: *"Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental"* (2011), Kramer e Nunes, professoras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – RJ) e Corsino, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, apresentam uma pesquisa desenvolvida em creches, escolas de educação infantil e em escolas de ensino fundamental sobre a mudança. As autoras refletem sobre a organização dos sistemas de ensino, propostas curriculares e a formação de professores, bem como sobre a

instauração da Lei n° 11.274/2006 e concluem que, também nesse caso, a alteração é resultado de reivindicações sociais e de pesquisas realizadas no âmbito das ciências humanas:

> A opção brasileira pelo atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental são frutos de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica, constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana. (KRAMER et al., 2011, p. 71)

Em outro artigo sobre essa questão, Flávia Pansini, professora da Universidade Federal de Rondônia e Aline Paula Marin, mestranda em psicologia pela mesma instituição, apresentam os resultados de um estudo realizado em oito escolas da rede estadual de Rondônia e investigam, nesse contexto, como ocorreu a implantação do ensino de nove anos de duração. Analisam documentos oficiais e observações de práticas em sala de aula, constatando dificuldades relacionadas à falta de preparação dos professores e das escolas para a mudança.

> Os resultados indicam que a implantação da referida política nas escolas investigadas ocorreu de forma intempestiva, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e/ou discussões/formação com as equipes pedagógicas, professores e comunidades. Revelam ainda que a falta de clareza a respeito das propostas pedagógicas a serem implementadas com as crianças de 6 anos pode antecipar o fracasso enfrentado por um grande contingente de crianças em seu processo de alfabetização. (PANSINI; MARIN, 2011, p. 87)

As autoras afirmam ainda, que há quem diga perceber a imaturidade das crianças devido a faixa etária e sentem-se apavorados; como também aqueles que acreditam que nada mudou em termos de planejamento, já que as crianças só estão ingressando antes do tempo, enquanto há ainda quem afirme sentir-se e pressionado pelas famílias das crianças para que elas sejam sim, alfabetizadas no 1° ano, e também os que sentem o descaso dos familiares dos pequenos quanto à vida estudantil destes no momento de transição. A saída encontrada pelos dirigentes das escolas que afirmaram falta de conhecimento prévio sobre a medida, foi a de passar as turmas recém-chegadas para as professoras alfabetizadoras ou para as que tiveram alguma experiência com a educação infantil em outros momentos de sua trajetória, por considerarem que tais profissionais teriam maior facilidade em relação aos seus colegas.

O impacto da nova medida também foi avaliado pelo estudo *"Agora seu filho entra mais cedo na escola*: *As crianças de 6 anos no Ensino fundamental de 9 anos em Minas Gerais"*, de

Santos e Vieira (2006), ambas professoras do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais, estado que aderiu à medida no ano de 2004, assim como alguns outros municípios que, antes mesmo da instauração da Lei n° 11.274/2006, adotou a proposta em suas escolas. Segundo as autoras, o impacto da mudança evidenciou-se muito mais pela extensão do tempo que as crianças passariam na escola, do que pelo ingresso dos pequenos nas escolas de ensino fundamental, e constatam ainda a ausência de consenso no cenário educacional sobre a nova lei, possivelmente pelas razões sintetizadas abaixo:

> O processo de implementação, além dos problemas de infra-estrutura, de currículo e formação docente, torna-se mais complexo, devido ao processo de apropriação, pelos sujeitos envolvidos, dos significados desta política, ou seja, a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca. Este fato é evidenciado por depoimentos colhidos em seminários e encontros com dirigentes e professoras, sejam da rede estadual, sejam das redes municipais de ensino, em Minas e em todo o país, onde várias das questões e dúvidas são levantadas, merecendo, além de respostas, reflexão e pesquisa. (SANTOS; VIEIRA, 2006, p.779)

Ressaltamos que a matrícula de crianças aos seis anos no ensino fundamental não ocorre de maneira inédita em nosso país a partir da nova lei, mas vem sendo realizada em alguns municípios brasileiros desde a década de 1990, favorecida por ações de órgãos não governamentais e movimentos sociais em reivindicação por melhorias no ensino. Observa-se ainda que, embora a medida tenha sido instituída no ano de 2006 com o objetivo de combater de modo direto o fracasso escolar, muitos professores e especialistas em educação têm manifestado o ponto de vista, segundo o qual apenas a maior permanência das crianças na escola será incapaz de melhorar o seu aprendizado da leitura e da escrita nas séries iniciais.

Em seu artigo *"Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política"* (2011), Bianca Cristina Correa, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto apresenta dados levantados a partir de uma pesquisa realizada em duas escolas de ensino fundamental e em uma escola de educação infantil no interior de São Paulo, assim como dados provenientes de estágio curricular na disciplina de educação infantil, do curso de Pedagogia. Correa se dedica a analisar os reflexos da nova medida educacional no que tange à organização pedagógica na educação infantil e assegura:

> Constatamos, pois, que, em relação à implantação do ensino fundamental de nove anos, todos os esforços [...] se dirigiram para este nível de ensino, com investimentos, ainda que insuficientes, na formação docente, na compra de materiais, na contratação de professores auxiliares, bem como na promoção de uma reestruturação curricular. No caso da educação infantil, nenhuma medida foi adotada. (CORREA, 2011, p. 111)

A diretora de uma das escolas analisadas pela mesma autora, não obteve nenhuma informação sobre a mudança e resolveu, por conta própria e pressão das famílias das crianças, posicionar-se, optando por reorganizar o tempo escolar: diminuindo o tempo de atividades e brincadeiras no parque, a fim de preparar as crianças para a rotina que viria a ser vivenciada por elas no ensino fundamental. A mesma preocupação em preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental é apontada por Maria Letícia Pedroso Nascimento, em seu estudo *"As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas"* (2012). A professora da Universidade de São Paulo (USP) teve como objetivo saber quais municípios do Estado de São Paulo investiram no uso de sistemas apostilados na educação infantil e assinala:

> As entrevistas desvelam ainda a concepção de educação infantil presente nas redes públicas, de maneira geral, que é aquela que tem como objetivo a preparação para o ensino fundamental, seja reconhecendo essa preparação como objetivo, [...] por meio do trabalho com a psicomotricidade, ou como um suporte para a elaboração de conceitos, competências e habilidades[...] ou, ainda, desenvolvendo a coordenação motora e a formação de hábitos [...] (NASCIMENTO, 2012, p.72)

Percebemos, portanto, a ausência de referenciais que orientem a prática pedagógica na educação infantil, o que tem resultado, por um lado, na utilização de exercícios e cópia de letras, treino do desenho da letra cursiva, desenvolvimento dos supostos pré-requisitos para a alfabetização ou, por outro lado, o abandono total dos docentes de qualquer atividade sistemática da leitura e escrita na educação infantil, justificado pela convicção de que a criança, por aprender brincando, não possa se relacionar com práticas de leitura e escrita.

Deste modo, algo parece se repetir e estar atrelado: tanto as transformações nos objetivos e atribuições da educação infantil, instituídas pela Constituição Federal de 1988, como a Lei nº 11.274/2006, que institui o ensino fundamental de nove anos, as quais vêm sendo alvo de inquietações por grande parte de educadores e pesquisadores quanto ao modo como estão sendo implementadas em nossas escolas, e os benefícios e malefícios que podem trazer para a educação brasileira.

Flávia Motta, professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em seu texto *"De crianças e alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental"* (2011), apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado em Educação, realizada durante os anos de 2007 a 2009 com uma turma acompanhada desde o 3° período da educação infantil até o 2° ano do ensino fundamental, revelando as dificuldades enfrentadas durante essa transição. Conforme a autora, a obrigatoriedade de transformar aquela

criança de seis anos em *aluno*, caso se efetive, pode ser prejudicial à infância. Em suas observações, a pesquisadora verificou uma ruptura drástica com a primeira etapa da infância, na transição para o ensino fundamental, em que as crianças passaram a ser submetidas a uma série de novas proibições:

> Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faziam parte do repertório do ano anterior (MOTTA, 2011, p. 166)

No mesmo contexto, mas com outro desdobramento temos o texto: *"Os alfabetizados desviantes ou sobre a educação de 6 anos"* (2011), de Leni Vieira Dornelles, da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, discorrendo sobre a alfabetização em uma escola pública da periferia de Porto Alegre. A autora entende a aquisição da leitura e da escrita como um possível meio para que as crianças escapem do estigma da tristeza e do fracasso. Dornelles descreve a experiência de uma professora que por sua trajetória profissional assumiu a tarefa de lecionar em uma turma de 1º ano com crianças aos 6 anos de idade. Essa docente deu ênfase ao letramento e realizou com o grupo aquilo que já fazia na educação infantil, ao trabalhar de maneira lúdica a leitura e a escrita na sala de aula. Assim, o conto de histórias não perdeu espaço, pelo contrário, teve destaque e o uso de cartilhas foi dispensado. Contudo, por ter realizado um trabalho fora do que nesse contexto era apontado como convencional, a professora sofreu uma punição:

> Quando ousou estranhar o que é comum e natural nas aulas que versam sobre alfabetização de crianças de 6 anos, ou seja, estranhar o modo de tratar desse processo, entendendo que este só era possível quando se tramava com a descoberta do mágico da literatura infantil, a professora foi punida. Quando ousou estranhar o que é falado, tratado, narrado e contado [...]e estranhar os modos de se constituir sujeitos alfabetizandos de 6 anos, foi convidada a se retirar. Talvez porque ela não entraria na estatística por não preencher as muitas fichas, talvez porque naquela sala já se falava sobre contos do mundo, inclusive os africanos, os indígenas, os da Luíza down, os das meninas que gostavam de jogar futebol, os inventados e escritos pelo grupo, todos eles já estavam em nossa sala de aula. (DORNELLES, 2011, p. 150)

Outro trabalho relevante para o tema da transição da educação infantil para o ensino fundamental é o artigo *"A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental"*, em que Maria Malta Campos et al. (2011), membros do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, dedicam-se a refletir sobre os resultados de uma Educação Infantil de qualidade. Os autores defendem que os benefícios deste ciclo não devem ser medidos somente a partir dos seus efeitos a longo prazo,

mas principalmente pelo enriquecimento do tempo presente para a criança nessa fase da vida. Entretanto, pontuam que no Brasil os índices de déficits na educação básica roubaram a cena e suscitaram uma série de questões a serem pesquisadas, dentre os quais, está o impacto da educação infantil durante a escolarização futura. Advertem, porém, que não se pode avaliar o desempenho escolar das crianças no ensino fundamental levando em conta apenas sua experiência pregressa na educação infantil, mas é preciso considerar também o que se passa no ensino fundamental e o modo como se deu a transição entre uma etapa e outra da escolarização (CAMPOS et al., 2011, p. 19). Compreende-se, portanto, que, a partir da perspectiva desses autores, o que importa considerar é menos o impacto da educação infantil no desempenho escolar futuro, mas principalmente as condições da oferta do ensino em cada etapa. Em todo caso, o papel da educação infantil no processo de alfabetização das crianças depende de como se estabelecem os objetivos para esse nível e das atividades propostas.

Por sua vez, a professora Márcia Regina Goulart Stemmer, da Universidade Federal de Santa Catarina, em seu artigo *"Alfabetização e Educação Infantil"* (2007) afirma, que a vida da criança desde muito cedo é permeada por situações em que materiais escritos estão presentes sob suas diversas formas. Ainda que possuam maior ou menor grau de contato com os mesmos devido a sua situação econômica, cultural e social, toda criança é apta a receber estímulos e assimilar conhecimentos e, neste momento, o papel da escola se intensifica na transmissão e assimilação de tal conhecimento. Nesse caso, as inseguranças dos professores ao lidar com a curiosidade das crianças acarretam angústias diante das expectativas dos pais e das questões formuladas pelas próprias crianças:

> Não é por acaso que os professores de Educação Infantil comumente levantam questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. São comuns indagações como: Alfabetiza-se? Não se alfabetiza? E se a criança pergunta? E se os pais ensinam? E se os pais exigem que se ensine? Eu digo ou não digo com que letra se escreve? Eu digo ou não digo que está escrito errado? E se não corrijo, o que os pais vão pensar? Eu deixo a criança descobrir sozinha? Como trabalhar com a linguagem escrita na Educação Infantil? Trabalha-se com a linguagem escrita na Educação Infantil? (STEMMER,2007, p. 131)

Além das publicações acadêmicas voltadas para especialistas, também as revistas de divulgação dos conhecimentos especializados sobre educação para um público docente mais amplo, tais como a revista *Nova Escola* e a *Revista Educação* dedicam espaço à controvérsia sobre a conveniência ou não de se iniciar a alfabetização desde a educação infantil. Exemplo disso é a reportagem: "Elas sabem muito. Aproveite!", publicada na revista *Nova Escola* (Dezembro/2012). Nesse texto, a jornalista Bruna Nicolielo faz considerações acerca da

capacidade da criança em lidar com números e textos a partir dos 3 anos de idade, sem que a ludicidade infantil seja perdida. A autora se vale do discurso da professora, Susana Wolman, da Universidade de Buenos Aires, que diz: "É preciso estimular os pequenos a explicar o que fizeram, aceitar o que dizem sem dar a resposta correta logo de cara e propor contraexemplos". (NICOLIELO, 2012, p. 32). Nesse texto, defende-se o trabalho com a leitura e a escrita desde a educação infantil, por outro lado, orienta-se os professores a não responder prontamente às questões formuladas pelas crianças sobre como se escreve.

Tendo em vista a atual ausência de consenso sobre a conveniência ou não de ser ensinado a ler e a escrever desde a educação infantil e os modos como essas questões são aceitas ou não, esta investigação propõe-se a examinar os discursos especializados sobre a questão, destinados a formação de professores e os documentos oficiais que estabelecem diretrizes para o ensino fundamental. O objetivo não é descobrir de que lado está a verdade ou determinar finalmente quem está com a razão, mas evidenciar os modos de produção desses discursos, percebidos como produções culturais relacionadas a saberes especializados, instituições, práticas e relações de poder que precisam ser compreendidos. Buscamos verificar, sobretudo, como se estabelecem nos discursos especializados da pedagogia as relações entre a infância e a cultura escolar letrada, identificando os argumentos favoráveis e contrários à alfabetização das crianças na educação infantil e 1º ano do ensino fundamental, bem como se há ou não, incentivos ou contraindicações ao ensino da leitura e da escrita durante essas etapas da escolarização.

3 - CAPÍTULO II - CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS E SOCIOCULTURAIS SOBRE OS MODOS DE COMPREENDER E EDUCAR AS CRIANÇAS

Discorrer sobre a educação infantil no Brasil atualmente, sem considerar alguns estudos sobre a história da infância – infância (s?) – parece-nos insuficiente. Esses saberes desde o seu surgimento (século XIV e o século XVI), estão em constante processo de transformação, decorrente de numerosas mudanças culturais e mobilizações sociais, às quais apresentam um conjunto de enunciados que insurgem uma mesma formação discursiva que, sobretudo nos dias de hoje, sustentam a singularidade da criança, enfatizando aspectos que a diferenciam de um adulto. Atualmente, consideramos a infância como uma etapa importante da vida, constituída por particularidades que devem ser respeitadas e compreendidas em prol do desenvolvimento do sujeito, mas que nem sempre foi assim. Para Ariès (1981) essa percepção da infância desenvolveu-se lentamente, após um longo período em que a criança não tinha um espaço social específico e no qual não estavam presentes as preocupações e a sensibilidade que cercam a infância contemporânea.

Norbert Elias (2010) afirma que a compreensão das mudanças nas relações entre adultos e crianças na contemporaneidade, requer o conhecimento desses envolvimentos em tempos mais distantes, assim como a compreensão de que essas interações estão associadas a um processo civilizador de longa duração. Por essa razão, buscamos nesse capítulo descrever brevemente algumas das modificações nos modos de compreender e viver a infância desde a Idade Média, principalmente, no que diz respeito à educação e às relações familiares. Em seguida, apresentamos considerações sobre as instituições e a legislação relativas à infância brasileira a partir de uma perspectiva histórica, tendo em vista favorecer a compreensão dos discursos contemporâneos acerca da educação infantil e da idade indicada para o início do processo de alfabetização.

A escola medieval era similar a uma escola técnica destinada aos clérigos, a educação se dava ao longo de toda vida, e referências à idade das crianças no universo escolar eram praticamente inexistentes. À época, essa questão não era importante como nos dias de hoje, e era comum que crianças e adultos compartilhassem o mesmo espaço de aprendizagem, tendo em vista que a matéria a ser estudada era mais relevante do que um ensino voltado à infância. Foi com o início dos tempos modernos que a educação da criança se tornou objeto de preocupação coletiva, e surgiram para elas colégios que funcionavam conforme um regime disciplinar autoritário: moldando e disciplinando a moral e o intelecto dos indivíduos, discriminando em certa medida a infância, como tempo destinado à formação - da sociedade

adulta. É válido ressaltar que essa condição não substituiu de imediato as antigas práticas de socialização da infância da Idade Média. As relações entre idades distintas no interior da escola sequer eram objeto de inquietação, pode-se dizer que essa diferença não era sentida pelos sujeitos naquele período.

Durante a Idade Média a sociedade não partilhava o sentimento da infância, isto significa que não havia atenção para as especificidades da criança nessa fase da vida, ao menos não como conhecemos em nossos dias. Era comum que as crianças, uma vez desprendidas dos cuidados primários de suas mães ou amas, se misturassem ao universo adulto, mais precisamente entre os cinco e sete anos de idade, tendo em vista que não existiam ainda os conhecimentos especializados sobre a infância como uma etapa do desenvolvimento humano. A família não se aprofundava nas relações educacionais, limitava-se à função de dar a vida, um nome e bens, quando era o caso. Mary Del Priore (1999) afirma sobre a visão social dada à criança:

> Há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado. [...] "Miúdos", "ingênuos", "infantes" são expressões com as quais nos deparamos nos documentos referentes à vida social [...]. O certo é que, na mentalidade coletiva, a infância era, então, um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança. (DEL PRIORE, 1999, p. 84)

Foi no século XIV que a arte, por exemplo, passou a retratar a "personalidade que se admitia existir nas crianças, e o sentido poético e familiar que se atribuía à sua particularidade" (ARIÈS, 1981, p. 157), e não mais a criança apenas como uma miniatura do adulto. Ainda no mesmo século as salas de aula da Idade Medieval, foram gradativamente transformadas em colégios modernos, os quais ofereciam o ensino aliado ao adestramento juvenil, originado pela disciplina eclesiástica ou religiosa, e assim foi lançado um olhar mais atento para as idades das crianças. Essencialmente, essa preocupação surgiu em relação às crianças pequenas. Contudo, tal separação não as atingiu propriamente enquanto crianças, mas sim como estudantes, o que inviabilizou uma diferenciação efetiva entre um universo infantil e juvenil.

Inicialmente, o agrupamento escolar, do século XV era justificado pelo grau de conhecimentos similar entre os alunos, foi apenas no fim do referido século que esses grupos passaram a ter um mestre específico, e a ocuparem classes escolares que consideravam a faixa etária e o desenvolvimento dos indivíduos, bem como a capacitação dos mestres para atender às necessidades dos aprendizes. Essa nova perspectiva acerca da classe escolar refutava os métodos medievais e a Pedagogia Humanista e resultou no interesse pelas especificidades da infância e da juventude. Para Ariès (1981) é importante destacar que a relação entre a idade dos

alunos e o seu nível de desenvolvimento estabelecia-se inicialmente por acaso, ou seja, não era uma regra. Às vezes a faixa etária e o grau do aprendiz correspondiam, mas em outros momentos não, e isso não se traduzia em um problema, já que essa correlação não era considerada importante ou necessária naquele momento. Foram transformações como esta que promoveram durante os séculos XVI e XVII o surgimento dos trajes para as crianças, principalmente dos meninos, isto é, as camadas mais ricas da sociedade passaram a ter uma preocupação em diferenciar a vestimenta das crianças e dos adultos. Ao mesmo tempo, as crianças ganharam graça aos olhos dos adultos, sobretudo das mulheres, suas mães ou amas, instaurava-se então um novo sentimento em relação à infância. Essa afabilidade gerada pelas crianças, provavelmente já fazia parte da relação das mulheres encarregadas ao cuidado dos pequenos, entretanto, esse sentimento passou a ser muito mais evidente, os adultos não escondiam mais o contentamento despertado pela presença das crianças, mas isso não significa que tenha se difundido de maneira homogênea pela sociedade. Pelo contrário, esse sentimento despertou também reservas, e até a indignação de muitas pessoas, como atesta o exemplo de Montaigne evocado por Ariès (1981):

> Essa irritação é a base da hostilidade de Montaigne: "Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente". Ele não admite a ideia de se amar as crianças "como passatempo, como se fossem macacos", nem de se achar graça em seus "sapateados, brincadeiras e bobagens pueris". (p. 159)

Sentimentos de bem querer ou, por outro lado, manifestações de certa repulsa pela criança eram uma novidade, do mesmo modo que a preocupação em separar crianças e adultos, por exemplo, na hora das refeições. O que se tinha até então estava mais próximo da indiferença. Essa relação centrada na graça dos pequenos aos olhos dos adultos foi gradativamente superada pela visão de educadores e moralistas do século XVII, os quais passaram a se ocupar da moral e da educação da criança como aspecto fundamental da formação do adulto. A partir desse momento, não bastava aceitar a doçura infantil, era necessário ainda compreender a mentalidade da criança, tendo em vista adaptar o ensino às suas características. Vemos, portanto, que o sentimento de afeição declarada à infância, oriundo do seio familiar, passou a ser questionado por um movimento externo, principalmente de moralistas e educadores, que consideravam a disciplina e a razão como premissas indispensáveis à educação das crianças. Aos poucos, esses princípios também foram assimilados nas relações familiares. As famílias que já ponderavam a doçura e a razão, passaram a se preocupar também com a higiene e a saúde física dos pequenos.

As crianças, por conseguinte, passaram a ocupar um espaço mais importante em suas famílias, tornando-se objeto de afeição e cuidado.

O autor assevera ainda que a *precocidade das infâncias* durante os séculos XVI e XVII propiciou a continuidade de uma escolarização nos padrões medievais, os quais caminhavam junto aos costumes que persistiam naquele tempo sobre a infância e a idade escolar.

> Até o meio do século XVII, tendia-se a considerar como término da primeira infância a idade de 5-6 anos, quando o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas. Aos sete anos, ele podia entrar para o colégio, e até mesmo para o 7ºano. Mais tarde, a idade escolar, ao menos a idade de entrada para as três classes de gramática, foi retardada para os 9-10 anos. Portanto, eram as crianças de até 10 anos que eram mantidas fora do colégio. Dessa maneira conseguia-se separar uma primeira infância, que durava até 9-10 anos de uma infância escolar que começava nessa idade. (ARIÈS, 1981, p. 176)

Esse ingresso tardio das crianças na escola passou a ser justificado mais frequentemente pela fragilidade ou inabilidade dos pequenos e não pela preocupação em preservar a criança. Quando, eventualmente, essa possibilidade era cogitada, não se restringia apenas às crianças menores, ou melhor, à primeira infância que se estendia àqueles com até 10 anos de idade. Não pensemos que a mistura entre as faixas etárias, finalmente deixou de acontecer, pois isso se alongou até os séculos XVII e XVIII.

É importante salientar também que, nem todos ingressavam no ambiente escolar, em alguns casos os meninos frequentavam a escola por um curto período de tempo ou sequer passavam por ela, e com isso a *precocidade das infâncias* continuava vigente no exterior das escolas. Tínhamos também a inserção escolar como independente da classe social ocupada pelo indivíduo - ainda que a maioria dos estudantes fizesse parte da burguesia, de juristas e eclesiásticos - alguns nobres desprezavam a escola para se unirem às tropas do exército, e essa situação só se alterou no século XVIII, quando passou a ser exigido dos oficiais um grau de escolaridade completo, ou quase isso, que por vezes era estendido em escolas militares.

Como vimos, as diferenças de classe social não eram o fator preponderante para que se tivesse acesso à escola, pois, ao mesmo tempo em que alguns nobres desprezavam a escola, havia camponeses e/ou artesãos que a frequentavam. As condições sociais não exerciam o papel de impedir o acesso à escola, mas o gênero, sim. As mulheres não iam à escola e viviam uma infância curta, sua criação era voltada ao mundo adulto de uma mulher apta aos cuidados da casa, marido e filhos. Era comum que não soubessem ler ou escrever, a educação escolar era ausente na vida das mulheres que, não raro, eram levadas a conventos para receberem orientações religiosas apenas, e essa situação se manteve até o fim do século XVII.

Com o afastamento dos jesuítas do contexto educacional naquele período, questões referentes à infância e às condições de acesso escolar foram alteradas, na prática essa medida teria a finalidade de ofertar uma educação rudimentar ao povo e o ensino clássico aos integrantes das classes sociais mais favorecidas.

> Mas esse estado de coisas não durou muito, e, a partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (primário). O secundário é um ensino longo. O primário durante muito tempo foi um ensino curto, e, tanto na Inglaterra como naFrança, foram necessárias as revoluções sociais originárias das últimas grandes guerras para prolongá-lo. Talvez uma das causas dessa especialização social resida justamente nos requisitos técnicos do ensino longo, do momento em que ele se impôs definitivamente aos costumes; não era mais possível tolerar a coexistência de alunos que não estavam desde o início decididos a ir até o fim, a aceitar todas as regras do jogo, pois as regras de uma coletividade fechada, a escola ou comunidade religiosa, exigem o mesmo abandono total que o jogo. Do momento que o ciclo longo foi estabelecido, não houve mais lugar para aquele que, por sua condição, pela profissão dos pais ou pela fortuna não podiam segui-lo nem se propor a segui-lo até o fim. (ARIÈS, 1981, p. 193)

Em suma, a divisão de classes por idade e a parte da população nesta composição não ocorreu por acaso, ao contrário, foram determinadas pela burguesia, durante o século XVIII. Mas foi apenas no fim do século XIX, com a propagação de universidades, grandes escolas e o ensino superior por iniciativa da burguesia, que a distinção entre a faixa etária dos estudantes se estabeleceu de fato, e também a segunda infância – as crianças de 12 e 13 anos de idade- foram separadas dos adolescentes e jovens. Além disso, foi com a definição da correspondência entre a classe escolar e a idade que surgiu a necessidade de uma nova pedagogia e os mestres passaram a compor suas classes de acordo com a faixa etária dos alunos.

Também para Norbert Elias (2010), o processo gradativo que leva uma criança à vida adulta, está intimamente ligado ao tipo de civilização em que ocorre, ou seja, é determinado pelas condições culturais e sociais vividas, em cada época.

A imposição do poder dos pais sobre os filhos continua a ser a regra, porém atualmente já não nos parece legítimo que esse poder seja ilimitado e tendemos a defender modos de interação mais equitativos, em que as opiniões das crianças sejam pelo menos ouvidas pelos seus pais. Vivemos em sociedades muito complexas, que exigem um grau muito elevado de instrução e de autocontrole por parte dos indivíduos. As crianças, por sua vez, nascem selvagens e torná-las civilizadas em sociedades tão sofisticadas quanto as nossas é bastante difícil, tanto para elas próprias, quanto para os adultos encarregados de educá-las, uma vez que há tanto a ensinar. Há, ainda, um agravante ético, político e legal, mesmo que heterogêneo: Em nosso

atual estágio de civilização já não se considera, em geral, aceitável que os adultos empreguem a violência como método de educação das crianças.

Hoje nos parece estranho ou até mesmo equivocado pensar sobre a serventia de um filho para os seus pais, mas, na Europa até o século XVIII essa atitude foi recorrente na maioria das famílias. Para uma família de agricultores, uma criança significava mais uma pessoa apta ao trabalho junto aos adultos, enquanto para famílias urbanas, ricas ou pobres, o número elevado de filhos representava um problema que, muitas vezes, resultou no infanticídio.

> As crianças vinham ao mundo, choravam, representavam uma carga a mais de trabalho, e os pais não sabiam o que fazer, não tinham como as alimentar. Na Grécia e Roma antigas, cansamos de ouvir falar de crianças jogadas sobre pilhas de estrume ou rios. O abandono de crianças era uma moeda corrente. Estávamos habituados a isso. Foi somente no Império em que apareceram as primeiras proibições de infanticídio. A opinião pública da antiguidade considerava natural assassinar ou vender crianças pequenas - elas eram muitas em bordéis ou como escravas. O limiar de sensibilidade dos indivíduos - tanto os europeus da Idade Média e mesmo da época moderna - era muito diferente do que há hoje entre nós, em particular no que se refere ao uso da violência física. Estávamos habituados a que as pessoas fossem violentas umas com as outras e agíamos em uníssono. Nunca ocorreu a ninguém sugerir que as crianças fossem objeto de um tratamento particular. (ELIAS, 2010, p. 3 – 4)

Outras questões perpassaram a infância na Antiguidade, comumente o primogênito (principalmente se fosse menino) tinha o direito à vida sem contestação, já a menina corria um risco muito maior de ser simplesmente "descartada" sem grandes discussões. O afeto também tinha outra representação, podemos dizer que as emoções entre pais e filhos ocorriam de modos muito mais livres e intensos, do que na civilização presente. Atualmente já não se considera adequado que os adultos simplesmente mandem e as crianças obedeçam. Não apenas consideramos uma brutalidade castigar fisicamente as crianças, mas também pensamos que as crianças devem ser respeitadas e consideradas. Perguntas que outrora sequer eram proferidas e/ou pensadas tornaram-se constantes, como por exemplo: "Estou contribuindo para a boa educação de meus filhos?" É importante ressaltar, que as relações entre pais e filhos da Antiguidade Greco-romana ou da Idade Média não eram completamente destituídas de afetividade, eram, todavia muito mais espontâneas, de modo que as manifestações de carinho alternavam-se com gestos de brutalidade, sem que isso gerasse inquietações quanto ao impacto das reações dos pais sobre as crianças e seu desenvolvimento. Hoje, ao contrário, apenas o amor e o carinho de pais por seus filhos assumem um caráter natural, embora corresponda mais propriamente a uma norma social, pois, como vimos, os modos de tratamento e os sentimentos entre pais e filhos baseados no afeto, também passaram por um longo processo de civilização, que exigiu tanto a repressão da própria agressividade no trato com as crianças como o

ocultamento das manifestações da sexualidade diante delas. Como pode ser visto no trecho abaixo:

> Em seus contatos com as crianças, os adultos impunham também menos restrições às suas próprias pulsões do que está previsto hoje em dia. As mães brincavam com os órgãos genitais de seus filhos - costume sempre em uso em muitos países. Nas habitações exíguas das populações pobres, era normal que os filhos presenciassem as relações sexuais de seus pais. Da mesma maneira, eram frequentes, as brincadeiras sexuais entre crianças – entre irmãos e irmãs que dormiam em uma mesma cama - ou entre pais e filhos, por exemplo, nas sociedades antigas; o que é fácil de compreender se considerarmos que durante muito tempo, o Estado não se preocupava com tais fatos e que seus autores não cultivavam nenhum sentimento de culpa. Os historiadores contemporâneos falam muitas vezes sobre o "abuso" cometido sobre as crianças. Mas trata-se, ainda aqui, de uma projeção dos critérios contemporâneos sobre as sociedades nas quais as condições de vida diferiam das nossas. As crianças possuem uma forte necessidade de amor. É difícil estabelecer hoje em que medida as crianças - por exemplo, nos tempos antigos - foram parceiros voluntários ou forçados aos jogos sexuais dos adultos. Há pouca dúvida, entretanto, que eles compartilhavam tais atividades regularmente com os adultos. (ELIAS, 2010, p. 7)

Na atualidade a discussão sobre o desenvolvimento da criança considera aspectos biológicos e sociais, mas ainda não nos desvencilhamos totalmente da ideia de que os sentimentos advindos dessa relação entre pais e filhos e da criança à vida adulta sejam resultantes, sobretudo de algo natural e definitivo; desse modo, acreditamos que amar os filhos é natural e que os sentimentos negativos em relação às crianças são não apenas nocivos, mas também anormais; desconsideramos os efeitos do processo civilizador sobre os sentimentos e os impulsos humanos. A seguir iremos nos deter, na caracterização do debate entre as diferentes concepções de assistência e educação infantil no Brasil, desde a passagem do século XIX para o século XX, quando se criaram uma série de instituições para a assistência e a educação das crianças. Apresentam-se, em linhas gerais, considerações sobre a origem, público alvo, funcionamento e objetivo dessas instituições que precederam a educação infantil, tal como está atualmente configurada em nosso país.

3.1 - DO ASILO À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: INSTITUIÇÕES DE ASSISTÊNCIA E EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS

Uma série de transformações políticas, econômicas e sociais marcaram as últimas décadas do século XIX e início do século XX no Brasil, e as condições vividas pelas crianças impuseram uma série de problemas para o governo. Com o processo de urbanização, o aumento da população nas cidades e a ampliação do trabalho nas fábricas, inclusive das mulheres,

evidenciaram-se as dificuldades enfrentadas pelas famílias, sobretudo as mais pobres, em proporcionar cuidados e educação às crianças. Questões como a sobrevivência na primeira infância, a saúde, a moralização e a educação das crianças tornaram-se então muito mais visíveis, e passaram a ser encaradas como problemas sociais a exigir a intervenção do Estado. As considerações a seguir buscam caracterizar, de maneira sucinta, como foram compreendidos e enfrentados os principais problemas relativos à infância em nosso país desse período em diante: problema da criança trabalhadora ou filho de mãe trabalhadora; problema de segurança pública: as crianças soltas nas ruas em perigo e/ou perigosas; problema de higiene: saúde das crianças, investimento na qualidade da população; problema pedagógico: educação das crianças na primeira infância.

Com o processo de industrialização atrelado à miséria de parte da população, muitas crianças – as que foram libertas pela Lei do Ventre Livre em 1871; os filhos de imigrantes e de famílias que sofriam com condições desfavoráveis de sobrevivência– foram abandonadas ou entregues à roda de expostos, instituição criada em Portugal no ano de 1726, com um sistema que permitia manter em sigilo a identidade dos pais responsáveis pelo abandono de crianças aos seus cuidados. No Brasil, foi no século XVIII que a primeira roda dos expostos foi instituída, no ano de 1726, em Salvador, seguida pela do Rio de Janeiro em 1738 e pela de Recife em 1789. Seu objetivo principal era salvar a alma das pequenas criaturas, tanto que a primeira medida que se tomava ao receberem as crianças era providenciar-lhes o batismo (MARCÍLIO, 2001, p. 54). Essas instituições contavam com amas responsáveis pela alimentação e a criação dos bebês acolhidos e eram quase sempre mantidas por entidades religiosas.

> Embora a última Roda do Brasil, em São Paulo, tenha sido extinta apenas em 1951, esse modelo de instituição começou a ser questionado por médicos e juristas em meados do século XIX, na Europa e no Brasil. Reivindicava-se a extinção da Roda, tendo em vista os altíssimos índices de mortalidade infantil nas casas dos expostos. Começava-se a buscar, por um lado, a implementação de medidas higiênicas e, por outro lado, a reformulação da legislação de proteção às crianças abandonadas. (LIMA; RODRIGUES, 2003, p. 80)

Nos anos de 1920, o país enfrentou uma série de desafios criados pelo processo industrial: ideias anarquistas introduzidas no país pelos imigrantes europeus; a elevação do número de mulheres nas fábricas; a luta operária por melhores condições de trabalho para homens e mulheres; a revisão de jornada e o fim do trabalho infantil. Contudo, ocorreu o empobrecimento da classe operária que, ainda sob os reflexos da guerra de 1914, sofria com condições insalubres de trabalho. Imigrantes europeus logo se opuseram ao tratamento do

governo brasileiro destinado aos trabalhadores, situação que se estendia às crianças que também trabalhavam nas fábricas. Desde o final do século XIX, os anarquistas promoveram mobilizações por melhores condições de trabalho, mas foi no ano de 1917, em São Paulo, com uma greve geral do proletariado, que a questão da exploração infantil esteve em pauta e obteve maior visibilidade social:

> Denunciava-se o desrespeito, entre tantos outros, ao decreto nº 13.113, de 17 de janeiro de 1891, que proibia o trabalho de crianças em máquinas em movimento e na faxina. Os anarquistas, alertavam para a situação das crianças e jovens trabalhadores explicitando as péssimas condições de trabalho dos adultos e, por último, as formas de sobrevivência da família de trabalhadores. (PASSETTI, 2000, p. 351)

As diversas mobilizações instauradas pelos anarquistas representaram uma politização dos operários, que deram visibilidade ao problema da exploração do trabalho infantil e a outras situações, as quais passaram a ser consideradas prejudiciais à infância como, por exemplo, a ausência de escolas e de direitos básicos, tais como saúde, segurança, proteção. Essas denúncias acarretaram na repressão do Estado para com os líderes do movimento anarquista, mas, por outro lado, contribuíram para criar condições para o surgimento das primeiras políticas sociais para as crianças, tais como restrições ao trabalho infantil e a criação de instituições de assistência e correção para crianças infratoras. Através do Código Penal de 1890, estabeleceu-se que menores infratores de até 21 anos de idade seriam abrigados em instituições de recuperação, educados e preparados para o trabalho. Algumas instituições destacaram-se por seguirem essa finalidade, como por exemplo: o Instituto Disciplinar, criado em 1902, a Colônia Correcional de Dois Rios, e a Escola Correcional "Quinze de Novembro" ambas de 1903. Desde então, outras considerações acerca do problema das crianças trabalhadoras e crianças infratoras entraram em evidência.

> Inicialmente, com o decreto nº16.272, de 20 de dezembro de 1923, surge o regulamento de proteção aos menores abandonados e delinquentes, reconhecendo a situação de pobreza como geradora de crianças abandonadas e de jovens delinquentes. Logo depois, em 1927, aparece o Código de Menores, regulamentando o trabalho infantil até que, com a Constituição de 1934, determinou-se a proibição ao trabalho dos menores de 14 anos sem permissão judicial. (PASSETTI, 2000, p. 354)

Com o Código de Menores de 1927, o Estado recorreu à internação para menores de 18 anos, independente do sexo, que vagavam pelas ruas, eventualmente pequenos infratores, tornando-se assim responsável por elas e pelas ações de prevenção para evitar a formação de futuros delinquentes e de novas revoltas. Crianças soltas nas ruas representavam um problema

para elas próprias, por estarem expostas a vários perigos, tais como acidentes, abuso sexual e outros tipos de violência. Além de ser um problema para a sociedade, já que os menores abandonados estariam propensos à criminalidade. Essa situação passou a ser considerada desumana e um desperdício de vidas que poderiam ser postas a serviço do Estado, que empenhou-se na tarefa de domesticá-las, ou seja, retirou-as das ruas para promover a sua moralização e proporcionar, quando possível, instrução para o trabalho.

O aumento do fluxo de mulheres e crianças pobres nos centros urbanos, em busca de melhores condições de vida, contribuiu para que os antigos asilos de recolhimento de crianças pobres e abandonadas continuassem em funcionamento. Contudo, alguns reformadores questionavam a eficácia dessas instituições, pois tanto os asilos quanto as prisões para crianças não impediram na sociedade a estigmatização da criança pobre e abandonada como sendo um delinquente em potencial e, tampouco, que estas cometessem infrações nos próprios locais que deveriam corrigi-las e protegê-las.

Kishimoto (1988), em pesquisa sobre a história das instituições de educação e assistência à infância no Brasil, identifica a existência de uma classificação dos asilos infantis construída com base na justificativa e/ou condições enfrentadas pelos pais para abandonarem seus filhos - tivemos asilos destinados aos órfãos cujos pais faleceram; os asilos de expostos, que recolhiam crianças comumente abandonadas em decorrência da pobreza vivenciada por seus pais; e por fim asilos que se ocupavam de menores infratores, isto é, crianças abandonadas que cometeram algum delito. A disposição mencionada não foi um impeditivo para que muitos desses estabelecimentos atendessem às três categorias num mesmo espaço. As descrições disponíveis desses asilos caracterizam-nos como instalações precárias, sem higiene, superlotadas. Os asilos funcionavam em unidades distintas para meninas e meninos, nas quais as crianças eram devidamente uniformizadas e viviam num regime disciplinar severo. Além disso, no ano de 1919, as estatísticas estaduais passaram a denominar também como **asilo infantil**: orfanatos, creches e escolas maternais, ou seja, essa designação passou a ser empregada genericamente para diversos tipos de estabelecimentos que se ocupassem do amparo de crianças pobres – órfãos, filhos de operários ou não.

A representação estigmatizada das crianças dos asilos já contava com a oposição de muitos reformadores, mas continuou sendo propagada. Os abrigados eram vistos como menores, cujo futuro seria determinado pelas circunstâncias de viverem distantes dos centros urbanos, cercados por altos muros e, portanto, incapazes de conviver em nível de igualdade com o restante da sociedade. No encontro de educadores na Conferência Nacional de Proteção à Infância (1933), no Rio de Janeiro, uma medida com o intuito de extinguir esse tipo de

preconceito surgiu, mais precisamente, a ideia de substituir os nomes: asilos, orfanatos e abrigos - para “Escolas de Socialização”. Outros segmentos assistenciais também se ocuparam dessa questão, como por exemplo a Associação Feminina Beneficente e Instructiva ao determinar em seu estatuto a eliminação das denominações dadas até então, visando o fim do preconceito vivenciado por essas crianças.

Em síntese, para Kishimoto (1988), os asilos podem ser caracterizados por dois modelos: o primeiro com a finalidade de suprir as necessidades básicas do sujeito, e o segundo com o intuito de prepará-lo para o trabalho, bem como para o convívio em sociedade, mas ambos estavam distantes de oferecer um caráter educativo. A difusão destes estabelecimentos perdurou até 1940, tendo impacto direto, tanto na vida da criança, quanto em seu meio social. A autora considera:

> [...] como função do asilo infantil o atendimento das necessidades imediatas dos desamparados como dar comida aos famintos, roupa e abrigo aos necessitados. Desse modo de pensar resulta a ideia, um tanto ingênua, de que, atendido em suas mais urgentes e essenciais necessidades, o indivíduo está apto para ganhar a vida como membro normal da sociedade. A outra tendência acentua a preocupação de oferecer algo mais que a mera satisfação das necessidades urgentes, envolve um esforço para habilitar as pessoas socorridas para que reassumam a direção normal de sua existência sem o auxílio da instituição (LOWRIE, 1936, p. 180). As duas concepções de asilo infantil, tanto a que predomina até os anos trinta como a que surge em seguida, não priorizam a educação, mas apenas o suprimento ou prevenção de necessidades de teto, alimento e roupa. Em decorrência, tais estabelecimentos não podem ser classificados como pré-escolares. (KISHIMOTO, 1988, p. 21-22)

Durante o período do Estado Novo, o governo passou a ocupar-se mais intensamente do problema da família e da mulher trabalhadora. Naquele momento, considerava-se que o ideal seria as mulheres executarem apenas atividades tidas como femininas e que não dificultassem suas tarefas domésticas ou maternas. Os asilos passaram a ser vistos como inadequados para o desenvolvimento da infância e, por conseguinte, as creches como uma necessidade inevitável. Já havia algumas dessas instituições no Brasil desde o início da República, e seu propósito era para cuidar dos filhos de mulheres trabalhadoras, viúvas, abandonadas ou mães solteiras. Em 1940, criou-se o Departamento Nacional da Criança, que, embora não tenha tomado a iniciativa de instituir creches, contribuiu para a sua manutenção por meio de repasses financeiros, e estabeleceu normas de funcionamento para as que havia, tendo em vista os princípios vigentes da puericultura e da educação da infância baseada na recreação. (LIMA; RODRIGUES, 2003, p. 109).

Algumas pessoas preocupadas com a situação promoveram a criação de creches, com fins filantrópicos ou religiosos. Anália Franco teve destaque com seu trabalho assistencial e

educativo realizado em São Paulo, a educadora era sensível às condições vivenciadas por crianças órfãs e pobres - e foi a primeira a utilizar, no Brasil, os termos “creche” e “escolas maternais”, ainda que os ambientes criados por ela e sustentados por doações, se assemelhassem mais ao modelo antigo dos asilos infantis. A denominação “escola maternal” foi proposta pela inspetora Pape-Carpantier no ano de 1848, na França, para superar o preconceito enfrentado pelas crianças nas antigas salas de asilo infantil. Esse distanciamento, ao menos entre os termos, foi concretizado em 1879 pelo decreto de 2 de agosto de 1881, o qual legitima a escola maternal e a distingue das salas de asilo por apresentar uma premissa educativa que deveria considerar o desenvolvimento pleno da criança em consonância às suas particularidades, mas mesmo com o esforço empregado pela também inspetora Kergomard, para que a discussão fosse efetiva, exercícios repetitivos e endurecidos de alfabetização continuaram em vigor.

As creches implantadas por Anália, destinadas às crianças de 2 a 8 anos de idade também funcionavam como internato, ou no período diurno, mediante as necessidades das mães. Seu diferencial era a presença de iniciativas pedagógicas e a utilização de materiais didáticos criados por ela, a partir de influências pedagógicas europeias. A educadora julgava os pais ignorantes acerca do objetivo ou papel da escola maternal e da escola primária, sobretudo quando se tratava do início do processo de alfabetização, por isso defendia a inserção das crianças no universo escolar como uma passagem que viria a contribuir ao ingresso destes alunos no 1º ano, período dedicado ao ensino da leitura e escrita.

É importante observar que tanto a ideia de alfabetização precoce quanto a compreensão de que a educação infantil consiste em um período preparatório para o ensino fundamental e, portanto, propício ao início do ensino da leitura e escrita não são pautas apenas de nosso tempo, ao contrário, tem sido uma preocupação dos educadores desde a Primeira República. Anália, tinha aparente preferência pelo ingresso de crianças até os 7 anos de idade por acreditar que isso traria melhores resultados de seu trabalho, entretanto, o contexto era outro, crianças de 7 ou 8 anos de idade passaram a dividir a sala com os mais novos. Esses acontecimentos trouxeram outros questionamentos sobre as creches como a ineficiência do trabalho realizado, seja pelas condições já apresentadas, ou pela falta de formação específica dos docentes responsáveis por esse processo no ambiente escolar.

Simultaneamente ao funcionamento das creches instauradas por Anália Franco, outros estabelecimentos atendiam às crianças pequenas cujas mães precisavam trabalhar, mas com alguns diferenciais: cobravam uma taxa para acolherem os pequenos, e atuavam em desacordo com as condições de higiene e cuidados com a infância, tal como consideramos atualmente. Fruto do descaso das autoridades que eram negligentes na fiscalização de instituições que

cobravam por seus serviços ou eram mantidas pela caridade, outros estabelecimentos similares, continuaram a surgir. Como exemplo “as creches modelares”, as quais atendiam aos filhos dos operários priorizando a higiene e a saúde das crianças, estavam distantes de oferecer a educação pré-escolar, ainda que recebessem crianças na faixa etária de 0 a 7 anos – a prioridade destas creches era a assistência médica e sanitária aos mais pobres.

Para Kuhlmann Jr. (1998), a existência de creches, no ano de 1916, ainda não era um consenso por duas razões: a ideia de que a criança fosse educada fora do seio familiar era defendida por socialistas que consideravam a necessidade de mães trabalhadoras e o bem estar dessas crianças, enquanto políticos conservadores preferiam manter esse atendimento sob a responsabilidade exclusiva das mães e bem distante do sistema escolar. Essa divergência representou, nesse período, um obstáculo à legitimação social das creches. Ao menos até o final dos anos trinta, as creches não eram reconhecidas como instituições pré-escolares. As creches eram consideradas como um ambiente que supria a ausência da família, ou como uma extensão desta.

> Nesse sentido, Sampaio Dória (1922, p. 65-70), já nos anos vinte, afirma que a creche não pode fazer parte do ensino público, por ter objetivos distintos de uma entidade educativa. Para o jurista, a creche se resume a uma instituição que presta serviços às mães operárias. Sua função social restringe-se à guarda da criança e não atinge a esfera da educação pré-escolar. Se em algum momento essa instituição infantil aproxima-se da área educativa, em virtude da ausência de estruturação de setores especializados, tanto na assistência social como na pré-escola, essa situação deixa de existir em 1933, pelo menos no plano legal, com o advento do Código de Educação, que estabelece o nível de ensino denominado pré-primário, composto apenas pela escola maternal para crianças de 2 a 4 anos e jardim de infância para crianças de 4 a 7 anos. Fica claro, então, que a creche, mesmo atendendo crianças em idade pré-escolar, não faz parte do ensino pré-primário. (KISHIMOTO, 1988, p. 27)

Além dos questionamentos apresentados acerca dos objetivos e o modo de funcionamento das instituições responsáveis pelo cuidado e educação das crianças, outro problema começou a ser considerado no Brasil, a saúde. Num momento em que a força do Estado começava a ser medida em função da saúde e da educação de sua população, os altos índices de mortalidade geral e infantil tornaram-se um problema grave a ser enfrentado pelo poder público. A educação infantil teve seus rumos traçados também pelo movimento higienista, liderado por médicos de nosso país que, sob a influência de ideais europeus consideravam o saber científico como uma resposta para as dificuldades sociais. No final do século XIX e princípio do século XX, o movimento higienista destacou-se com uma proposta social pautada no disciplinamento higiênico do sujeito e da sociedade como um todo. O

higienismo compreendia a vida do sujeito como parte constituinte do poder da sociedade, e buscava o aperfeiçoamento da raça, com o intuito de fortalecer a nação.

> Nessa perspectiva, a infância era um tema caro para a medicina, conforme explica Gondra (2002) e, por esse motivo, a proposta de higienização da infância, com base nessa ótica de racionalidade médica, influenciava não só os serviços de saúde, mas também vários outros segmentos da sociedade, dando, ainda, as diretrizes das políticas públicas naquele período histórico. Entre outras iniciativas, os higienistas combatiam a mortalidade infantil, o aborto, o infanticídio, o alcoolismo e o analfabetismo, fazendo, também, uma intensa oposição ao regime de asilo, devido às precárias condições dos estabelecimentos destinados à guarda das crianças naquele momento, pautando-se, também, em referências de atendimento à criança na Europa. (OLIVEIRA, 2013, p.14-15)

A propagação do movimento higienista no Brasil ocorreu, sobretudo com o médico Carlos Arthur Moncorvo de Figueiredo, tido como o pai da pediatria científica no Brasil. A sua obra teve continuidade por intermédio de seu filho, o também médico, Moncorvo Filho, o qual liderou movimentos de amparo à infância pobre, ações referentes à saúde pública e melhorias nas entidades dedicadas a esse público. O médico defendia a renovação no atendimento das crianças nos asilos infantis e propôs: a seleção das irmãs agentes dos estabelecimentos, melhores salários das amas; e a disposição das crianças por idade nas turmas. É válido salientar que os ideais higienistas estimularam também o monitoramento do adulto em prol da criança, ou seja - o esclarecimento e apoio às gestantes; medidas educativas; ações e políticas públicas nesse sentido.

O Instituto de Proteção e Amparo à Infância (IPAI), fundado no Rio de Janeiro em 1899, por Moncorvo Filho, destacou-se nesse período com o objetivo de atender as crianças pobres, abandonadas, doentes e deficientes (LIMA; RODRIGUES, 2003, p. 91,). De acordo com Kuhlmann Junior (1998), o IPAI era de cunho assistencialista e filantrópico; detinha o apoio dos três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário; e o reconhecimento internacional por seus feitos; o que contribuiu para que no ano de 1929 a instituição somasse 22 filiais em nosso país, das quais 11 contavam com creches. Do mesmo modo, estabelecimentos denominados como "Gotas de Leite", tornaram-se exemplos de assistência à infância na época, caracterizados pela distribuição de leite às mães para alimentarem seus filhos.

Nas primeiras décadas do século XX, o movimento higienista teve forte influência nas políticas educacionais, mais precisamente, por meio da criação da disciplina biologia educacional nos currículos de formação docente. Com os conhecimentos biológicos e científicos para professoras, a saúde individual e o comportamento do sujeito foram considerados, podemos dizer ainda que o perfil profissional da docente, da mulher e da infância

passou a ter suas condutas definidas por essa proposta educacional. Os hábitos da criança em relação à saúde, tal como o seu desenvolvimento moral e intelectual tornaram-se de certo modo esperados, isto é, a assistência direcionada às crianças e aos seus familiares por meio de ações sociais da professora resultariam na educação integral do indivíduo. A biologia e a higiene moldaram aspectos do ambiente infantil, como por exemplo, a higiene, a alimentação e os estímulos do meio, como uma forma de promover o desenvolvimento intelectual do aprendiz. Essas transformações foram evidenciadas por Viviani (2005):

> Os objetivos e a estruturação dada à disciplina por Almeida Jr., a partir da década de 1930, consideraram a necessidade social de formação de professoras que levassem uma ação civilizadora às mais longínquas localidades do estado e do país, a fim de modificar mentalidades e vivências presentes na população brasileira, tidas como atrasadas em comparação com outras, predominantes em países desenvolvidos na época, em especial os Estados Unidos. Isto se faria, por um lado, cuidando tanto da "base biológica" das crianças e de suas famílias, como da formação de mães e donas de casa que assumissem certas funções familiares, por meio da veiculação de preceitos eugênicos e da higiene em seus vários ramos. Por outro lado, era também fundamental a formação de professoras eficientes para inserção no mercado de trabalho, por meio da apreensão de uma cultura científica e de formas de raciocínio e atuação dadas como eficientes. A professora assim qualificada poderia ter mais claros os fins da educação escolar e as técnicas necessárias para implementá-la, também de forma eficiente, formando seus alunos segundo os mesmos parâmetros, e tendo em vista o projeto de educação renovada que se construía no país. (VIVIANI, 2005, p. 207).

Assim como a disciplina biologia educacional, os jardins de infância chegaram ao Brasil como instituições também vinculadas às escolas normais. O médico alemão Friedrich Guilherme Froebel - foi pioneiro no uso do termo para a escola infantil, e o fundamentava em características propriamente educacionais, idealizadas por ele, na Alemanha no ano de 1840. A denominação jardim de infância representa uma alegoria da planta, ou seja, assim como cada flor exige anteparo do jardineiro quanto às suas especificidades, a criança também exige zelo para que o seu desenvolvimento ocorra de maneira saudável, assim sendo, a professora deve garantir a efetivação desses cuidados. Destinado às crianças de 4 a 7 anos de idade, o currículo dos jardins de infância realçava os jogos como auxílio pedagógico e era formado por desenhos, lendas, cuidados com o corpo, ensino religioso, atividades manuais e de linguagem, entre outras atividades. Na década de 1870, a proposta foi difundida em nosso país pelo jornal do médico Carlos Costa, e foi realizada numa turma de jardim de infância próxima a uma igreja protestante americana em São Paulo. Posteriormente, duas outras unidades foram instaladas: uma no Colégio Menezes de Vieira, no Rio de Janeiro em 1875 e, em São Paulo no ano de 1896 no Caetano de Campos.

O período foi marcado por contestações, pois a implementação dos jardins de infância trazia um enfoque pedagógico de origem alemã e protestante, o que gerou impasses com a igreja católica. Além disso, naquela época já se indagava a conveniência ou não, da **criança sair de casa antes do tempo**. Disputas políticas acerca dessa polêmica surgiram: "pois um país que não conseguia nem disseminar a escola primária não podia se dar ao luxo de manter uma **escola para "desmamar bebês"**, uma expressão utilizada naquela época". (OLIVEIRA, 2013, p. 17)

As políticas contrárias não impediram a propagação dos jardins de infância junto à escola normal – ambas instituições públicas - inspirados em modelos europeus de educação que, no Brasil, crianças frequentavam durante meio período, acompanhadas de mães ou governantas. No ano de 1883, tivemos a exibição de textos para a Exposição Pedagógica que ocorreu no Rio de Janeiro, o evento estava centralizado no tema da educação pré-escolar, reunindo publicações que defendiam a implementação de jardins de infância com o objetivo de atender também as classes sociais menos favorecidas. Isso porque constatava-se que, os estabelecimentos educativos não eram ofertados aos pobres. O termo "pedagógico" era utilizado para atrair as classes mais ricas da sociedade, como um esforço para superar e distanciar as novas instituições do atendimento empregado nos asilos e creches populares, que se ocupavam dos mais pobres. Os investimentos privados na educação pré-escolar eram destinados às classes mais abastadas, tal como o modelo de educação infantil de Froebel, praticado no Colégio Menezes Vieira (1875) no Rio de Janeiro; e na Escola Americana em São Paulo (1877). O jardim de infância anexo à Escola Normal Caetano Campos (1896) era público, mas atendia principalmente a burguesia paulistana.

Em síntese, tivemos no Brasil, diversas instituições destinadas ao cuidado das crianças, das quais apenas uma pequena parte apresentava propósito deliberadamente educativo, os jardins de infância de orientação froebeliana. O jardim de infância seria habilitado a educar, enquanto as creches e escolas maternais tinham apenas um caráter assistencialista (KISHIMOTO, 1988). Kuhlmann (1998), por sua vez, considerava que, de certo modo, todas educavam – a primeira para a emancipação - e as outras para a submissão. É nesse sentido que o autor assevera:

> O que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetos educacionais diversos. A creche, para os bebês, embora vista como apenas para atender as classes populares, seria o primeiro degrau para a educação. (KUHLMANN, 1998, p. 78-79)

Pode-se dizer, portanto, que pelo menos dois modelos educacionais foram propagados naquele momento: as escolas maternais, para atender aos filhos dos operários e os jardins de infância, junto aos colégios e grupos escolares, voltados ao público elitizado ou de classe média.

A história da educação infantil em nosso país foi construída por um conjunto de iniciativas e ações políticas, sociais, econômicas e distintas entre si. Diversas instituições de atendimento e/ou educação à infância coexistiram no mesmo período, o que resultou nos mais variados discursos e práticas referentes aos problemas relativos às crianças, seu cuidado e sua educação.

3.2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

O acesso de crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas foi reconhecido como direito legítimo na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Para educadores e pesquisadores de nosso país, a carta é resultante da ação de pessoas que lutaram desde a década de 1970 por essa oficialização. De acordo com Kishimoto, já na década de 1960, um grupo crescente de mulheres no mercado de trabalho travou uma luta por mais creches, e esse movimento ensejou o aumento de instituições infantis na rede pública, por exemplo na cidade de São Paulo. A partir da Constituição a oferta de vagas nas creches e pré-escolas para as famílias que assim desejassem, passou a ser um dever do Estado, ou seja, esse direito passou a existir, mas não em caráter de obrigatoriedade.

Antes da Constituição de 1988, havia apenas orientações pouco elaboradas do Ministério da Educação (MEC), isto é, referências às pré-escolas eram raras e quando ocorriam, eram pouco claras quanto aos objetivos dessa etapa de ensino. Vejamos o artigo 19 § 2º da Lei nº 5.692/71, nossa antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: "[...] os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes". (CAMPOS et al., 2001, p. 44). Essa condição se estendeu à organização administrativa do MEC, que sofreu diversas alterações nos setores relativos à educação infantil, decorrentes de compreensões divergentes quanto à especificidade da escola destinada aos menores de sete anos e ao modo como deveria ser organizada e gerida pelo Ministério. Conforme as descrições das autoras, em um período inferior a 10 anos, ocorreram as seguintes transformações:

> Em 1974 o MEC constituiu um grupo de estudos do qual resultou uma proposta (que se situou neste nível) de categorização do atendimento por faixa etária: 0 a 1 ano, creches; 2 a 3 anos, escolas maternais; 4 a 6 anos, jardins de infância. Essa

> categorização não foi incorporada seja em nível federal, seja no nível das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação. Por exemplo: o Ministério da Saúde reserva o atendimento em creches para crianças entre 3 meses e 4 anos [...] os Censos Escolares, realizados anualmente pelo SEEC/MEC, até 1976 ignoravam, entre os pré-escolares, as crianças com menos de 2 anos; no Município de São Paulo, a Secretaria da Promoção Social mantém uma rede de creches que atende crianças até 6 anos e 11 meses, e a Secretaria Municipal da Educação denomina suas pré-escolas de Escolas de Educação Infantil.
> A partir deste grupo de trabalho de 1974, o MEC criou, extinguiu e modificou diferentes órgãos para cuidar da educação pré-escolar: em 1975 foi criado o Setor de Educação Pré-escolar – SEPRE, vinculado ao então Departamento de Ensino Fundamental; o SEPRE transformou-se em Coordenação (CODEPRE), e ainda em 1975 foi alçado à posição de Coordenadoria de Educação Pré-escolar – COEPRE.
> Em 1981, o MEC lançou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, integrando Secretarias de Estado da Educação e o MOBRAL, tendo tido uma rápida ascensão, sendo responsável por 50% do atendimento pré-escolar público no país em 1982 [...]
> Neste período foram realizados convênios entre o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de expandir a pré-escola, dando preferência a modelos alternativos às modalidades convencionais de jardim de infância, que possibilitassem uma maior cobertura de atendimento e a participação da família e da comunidade [...] (CAMPOS et al., 2001, p. 45-46)

As pesquisadoras Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg e Isabel M. Ferreira ocupam-se do estudo da criança pequena e, na obra *Creches e Pré-Escolas no Brasil*, citada acima, abordam os impactos da Constituição de 1988 para que outras medidas fossem criadas, e como essas questões atingiram as crianças. Para as autoras:

> Esse fato por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como "assistir" ou "amparar a maternidade e a infância", a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança. (CAMPOS et al., 2001, p. 18)

A afirmação justifica-se, na perspectiva das pesquisadoras, posto que a legitimação promovida pela lei representa, pela primeira vez, um direito da criança para além dos direitos na esfera da família. Ademais passamos a ser regidos por normas gerais de educação, que exigem autorização e avaliação prévia do Poder Público para que as creches e pré-escolas funcionem; sejam estas instituições com fins lucrativos ou não. Com isso, as creches, até então estigmatizadas pela ausência de cunho educacional, passaram a existir em junção aos outros níveis de ensino, e todos os estabelecimentos foram submetidos à exigência de fiscalização, algo que até então não ocorria como já mencionamos nesse trabalho.

No ano de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promovendo a criança e seus direitos específicos. O documento reafirma o dever do Estado em garantir o acesso de nossas crianças às creches e pré-escolas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi publicada, promovendo discussões entre a sociedade sobre os

rumos das políticas e questões educacionais. Tivemos duas categorias para classificar a educação nacional: a educação básica, integrando a educação infantil, o ensino fundamental e médio, e o ensino superior. Foi a partir desse documento que a creche foi oficialmente incorporada ao sistema de ensino no Brasil, desligando-se da assistência social. Conforme o texto da LDB/96 ficou determinado que "A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". (p. 19)

Essa lei trouxe outras alterações no âmbito educacional brasileiro, dentre elas, destacamos a separação etária, ou seja, as creches e demais estabelecimentos semelhantes deveriam atender crianças de até no máximo 3 anos de idade, enquanto as pré-escolas, àquelas de 4 a 6 anos, e a formação mínima para a atuação no magistério passou a ser a modalidade normal. Além disso, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) junto ao governo federal, promulgou os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil,* visando estabelecer os objetivos da educação infantil. As preocupações acerca dessa etapa da educação básica impulsionaram o surgimento de outras ações do MEC ao longo dos anos, por meio da formulação dos seguintes documentos, os quais serão analisados a seguir nesta dissertação: no ano de 1999, vieram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*; em 2006, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*; e em 2009 com a participação dos mais variados segmentos da sociedade foram aprovadas novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

Como vimos, ao longo da história tivemos a classificação de estabelecimentos aptos a educar ou cuidar da criança, atualmente, com as transformações no contexto educacional, após a Constituição de 1988 junto aos demais documentos voltados à infância e à educação infantil, temos o surgimento de uma nova dicotomia, agora entre - brincar e aprender. Considerando pertinente a exposição dos significados, a fim de colaborar com uma melhor compreensão do uso ou representação destas, recorremos à representação dos termos no dicionário, **brincar** - entreter-se com um objeto ou uma atividade qualquer; distrair-se com jogos de criança, representando ou simulando alguma coisa ou ação e, **aprender** seria - alcançar, obter conhecimento, compreensão ou domínio de (informação, assunto, matéria etc), por meio de estudo ou prática; adquirir a habilidade de; tornar-se adestrado; fixar na memória; decorar. A presença desses termos nos discursos sobre a educação infantil é recorrente. Contudo, como se procurará evidenciar adiante, verifica-se que brincar e aprender apresentam-se ora como

aspectos distintos da experiência escolar das crianças, ora como elementos que deveriam ser integrados na educação infantil.

Qual o impedimento, se é que há algum, para que os professores, recorram ao brincar e o aprender como instrumentos simultâneos de seu trabalho? A faixa etária do aprendiz determina o momento de aprender e o de brincar? Como essa questão está presente nos discursos especializados? E nos documentos oficiais? Essas são algumas das indagações sobre as quais incide a análise das fontes no próximo capítulo.

4 - CAPÍTULO III - CONSIDERAÇÕES TEÓRICO - METODOLÓGICAS

A partir do estudo da bibliografia pertinente ao campo dos Estudos Culturais e da análise do discurso na perspectiva foucaultiana, procurou-se examinar nos discursos pedagógicos as considerações apresentadas de modo detido sobre a idade mais adequada para o início do processo de alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos. A pesquisa incidiu sobre documentos oficiais relativos ao currículo da educação infantil (RCNEI) volumes 1, 2 e 3, na parte referente ao trabalho com a linguagem e a alfabetização, e sobre os seguintes documentos oficiais relativos à ampliação do ensino fundamental para nove anos: parecer *Ensino Fundamental de Nove Anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade; documento *Ensino Fundamental de Nove Anos:* Orientações Gerais; Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), e por fim, Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014), apresentados pelo Ministério da Educação (MEC). Considerou-se também como material de análise o texto da Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, bem como aquelas que corroboraram e/ou sofreram alterações com a nova medida, sendo estas: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências; a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Foram examinados ainda 18 artigos da *Revista Nova Escola* no período de 2003 a 2015, selecionados a partir da busca pelas seguintes palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos, 1º ano do ensino fundamental, educação infantil, alfabetização e educação infantil, e 12 artigos da série especial intitulada "Educação Infantil" da *Revista Educação*, publicada em 4 fascículos entre os anos de 2009 e 2011, além do artigo disponível, apenas no site da revista em janeiro deste ano, intitulado: "Entenda porque o letramento precoce pode ser prejudicial", por tratar da aquisição da leitura e escrita como sendo um fator importante para danos no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

O exame das fontes feito tendo em vista identificar nos discursos oficiais, na *Revista Nova Escola* e na *Revista Educação* a presença de recomendações sobre a idade mais

adequada para se iniciar o processo de alfabetização e dos argumentos empregados em defesa dessas recomendações, em cada caso. Como forma de favorecer o estudo aqui proposto e também contribuir para outras pesquisas sobre temas correlatos, foram produzidos registros sistematizados das fontes, contendo as seguintes informações: referência bibliográfica completa, informações sobre os autores, informações sobre o conteúdo geral do documento, ou artigo e reprodução literal dos trechos que se referem à idade mais indicada para o início da alfabetização. Foram empregados como fontes:

- O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), datado de 1998, composto por três volumes, marca a legitimação da educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Tem como objetivo auxiliar professores e profissionais da educação, com o apontamento de *metas de qualidade* capazes de promover o desenvolvimento integral das crianças pequenas. É válido ressaltar que o RCNEI propõe que esse processo de desenvolvimento esteja articulado às atividades educacionais, tal como aos direitos e reconhecimento da infância.

- O Ministério da Educação (MEC), no ano de 1997, elaborou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para o ensino fundamental. Esse documento tem o objetivo de auxiliar a prática pedagógica dos professores deste ciclo com orientações didáticas e curriculares. Entretanto, apresenta-se de modo flexível ao contexto cultural de cada região e, portanto, é caracterizada por dar liberdade ao docente para que as orientações fornecidas respeitem esses aspectos na elaboração de seu plano de trabalho em sala de aula.

- *Ensino Fundamental de Nove Anos*: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: No ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC), lançou esse documento, o qual ressalta a decisão política de ampliar o ensino fundamental, aliada ao resultado de estudos que apontaram a superioridade no rendimento escolar dos ingressantes aos seis anos de idade em relação àqueles que entraram na instituição somente aos sete anos. Assim, o MEC, junto à Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), formularam essa proposta com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem da criança que ingressa no ensino fundamental mais cedo, considerando as particularidades da infância de 6 a 10 anos de idade.

- No ano de 2004, o Ministério da Educação (MEC) junto à Secretaria de Educação Básica (SEB)/Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE)/Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), apresentou o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais*, como sendo mais um instrumento elaborado acerca da ampliação do ensino fundamental de nove anos. Esse documento abrange a fala de gestores educacionais durante encontros pautados nessa mesma discussão, a fim de que esses profissionais propiciem uma interlocução com o trabalhado realizado nas escolas.

- Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação, foi publicado no ano de 2009, pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB) e da coordenação-Geral do Ensino Fundamental, para atender os sistemas de ensino relacionados à ampliação do ensino fundamental para nove anos, com início para as crianças aos seis anos de idade.

- *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, foi publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara Nacional de Educação, na publicação, no ano de 2013, nesta versão estão reunidas as novas diretrizes para a base nacional comum, responsável por todas as propostas pedagógicas das redes de ensino do Brasil.

- Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), anunciaram o documento: *Planejando a Próxima Década – Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. O qual deve ser usado como base para a construção dos planos educacionais em esfera estadual, distrital e municipal.

- A *Revista Nova Escola*, foi lançada em 1986 pelo fundador da Editora Abril, Victor Civita e, atualmente, é uma das mais importantes revistas não científicas especializadas em educação no Brasil. Um convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Victor Civita (FVC), permitiu sua distribuição em território nacional, desde sua fundação e, tem ampla aceitação de professores e profissionais de instituições escolares

públicas e privadas. O conteúdo da revista é voltado à prática pedagógica e atinge diretamente aos professores das séries iniciais, com recomendações de especialistas, que apresentam resultados positivos no ensino em razão da adesão às técnicas e métodos de ensino recomendados pelo periódico (TEIXEIRA, 2002).

- A *Revista Educação* foi criada em maio de 1997, pelo professor e jornalista Marco Antônio Araújo, o qual permaneceu na direção desde o ano em que a revista foi fundada até 2002. Destinada aos profissionais da educação básica da rede pública ou privada, a revista é uma publicação da Editora Segmento e, atualmente, é editada pela jornalista Beatriz Rey. Conceituada por veicular matérias sobre economia, literatura, pedagogia, cultura, políticas públicas e novidades no cenário educacional, a revista é premiada em território nacional. (Acesso: http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/fixos/a-educacao-226226-1.asp).

Deste modo, iniciamos uma busca online na Revista *Nova Escola*, a partir das palavras chave: Ensino fundamental de nove anos, 1º ano do ensino fundamental, educação infantil, alfabetização na educação infantil. Após o exame dos textos localizados, selecionamos 18 artigos, levando em conta o critério da proximidade do conteúdo dos textos em relação ao tema da questão da idade certa para a alfabetização na educação no contexto da ampliação do ensino fundamental para noves anos. Verificou-se a versão impressa de todo o material, exceto aqueles que estão disponíveis apenas na versão online da revista. Esses textos se concentraram nas seções da revista destinadas a sanar dúvidas dos professores de todo o país sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita para crianças, ainda que não haja um espaço específico e/ou regular para que essas matérias sejam publicadas. O espaço é formado pela opinião de jornalistas, especialistas do campo da educação, como professores universitários, coordenadores pedagógicos, representantes do Ministério de Educação e docentes do ciclo básico de ensino, os quais ora falam pontualmente sobre determinado tema, ora são apenas citados pelos jornalistas das revistas com a aparente intencionalidade de promover um teor especializado a matéria.

> A maior parte dos especialistas possui alto nível de formação acadêmica e estão vinculados a universidades de grande prestígio. A legitimidade de seu discurso encontra-se, no entanto, mais relacionada à posição acadêmica que ocupam do que ao conteúdo de suas enunciações, que se apresenta vago e genérico quando analisado de forma detida. (TEIXEIRA, 2002, p. 08)

O material da Revista Educação consultado consistiu na versão impressa dos 4 fascículos de uma coleção especial sobre a educação infantil, sendo que a de nº 4 não contém a indicação do ano de publicação, e de um artigo disponível somente pelo acesso da página da revista na web como já mencionado. O título dos artigos está disponível nas referências bibliográficas, e informações sobre os autores desses textos estão disponíveis em anexo neste trabalho. Destacamos ainda que, a legitimidade dos discursos veiculados a partir da fala de um especialista é premissa presente na Revista Educação, tal como na Revista Nova Escola. Aliás, a Revista Educação destaca essa condição - status - em sua página online:

> Destinada aos profissionais da Educação Básica, das redes pública e particular, a revista **Educação** traz as mais importantes tendências educacionais do Brasil e do mundo, debatidas por renomados especialistas, e repercutidas entre quem faz o cotidiano de uma instituição escolar. Uma revista para quem faz e pensa a educação. (REVISTA EDUCAÇÃO)

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa filia-se à perspectiva dos Estudos Culturais, aproximando-se especialmente dos estudos que buscam empreender análise de discursos a partir do referencial teórico foucaultiano. Sendo assim, entende-se os discursos especializados da pedagogia sobre a idade mais indicada para o início do processo de alfabetização a partir da análise dos enunciados e a descrição destes, como formações discursivas que configuram-se em formulações históricas e políticas que é preciso compreender. Isso significa que não buscamos os sentidos ocultos do texto ou a intenção não declarada de seus autores. Como sugere Rosa Maria Bueno Fischer a respeito de como se pode realizar uma análise do discurso a partir da perspectiva foucaultiana:

> A primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal o qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de 'reais' intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (FISCHER, 2001, p. 198)

O exame que se pretende realizar sobre os discursos especializados presentes, nesse caso, na Revista Nova Escola e Revista Educação, acerca da idade adequada para aprender a ler e a escrever não pretende descobrir qual é de verdade a idade certa para se iniciar a alfabetização, mas compreender de que modo procurou-se fazer admitir como verdade uma determinada compreensão das maneiras como e quando se pode alfabetizar e ser alfabetizado. Temos como pressuposto que os documentos são produtos de processos

históricos, de disputas políticas e, que as palavras não são simplesmente a expressão verbal de verdades ou erros estabelecidos de uma vez por todas. Entendemos que as palavras podem produzir verdades ao serem pronunciadas por autoridades reconhecidas, ao tomarem como objetos problemas considerados legítimos, ao se expressarem de acordo com o vocabulário e o quadro teórico, reconhecido no âmbito do discurso em que se produzem. Não buscamos a verdade sobre a idade ideal para as crianças aprenderem a ler e a escrever porque não consideramos que a resposta a essa pergunta esteja inscrita na "natureza" da criança, mas depende do que se pensa, do que se diz, do que se faz com as crianças em diferentes culturas, instituições, regimes discursivos. Sendo assim, procuramos atentar para a singularidade do discurso expresso, buscando compreender particularmente as razões pelas quais alguns enunciados são recorrentes, enquanto outros, virtualmente possíveis encontram-se excluídos e nunca chegam a ser formulados. Conforme evidencia Michel Foucault em *A ordem do discurso* (2012), "Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram e se excluem". Pretendemos, portanto, compreender sob que condições o problema da idade ideal para o aprendizado da leitura e da escrita se coloca nos discursos especializados da pedagogia sobre a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental; apresentar os argumentos em disputa, os quais se expressam na forma de enunciados que se mostram "[...] nessa descontinuidade que os liberta de todas as formas em que, tão facilmente, aceitava-se fossem tomados, e ao mesmo tempo no campo geral, ilimitado, aparentemente sem forma, do discurso" (FOUCAULT, 2013, p. 95-96). Entendemos que os enunciados sobre a idade mais indicada para o início da alfabetização podem ser descritos em sua regularidade, em sua aproximação de enunciados – sobre o que é ser criança, o que é a educação infantil, quais seus objetivos, etc - aos quais pretendem se associar e em seu afastamento em relação a outros enunciados, aos quais pretendem se opor.

5 - CAPÍTULO IV – AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS ENTRE DUAS CULTURAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

5.1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CULTURA ESCOLAR PRÓPRIA

No presente capítulo, buscamos caracterizar os enunciados relativos às especificidades da educação infantil encontrados em documentos oficiais do Ministério da Educação e em duas revistas pedagógicas de ampla circulação no país. Foram analisados os seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais (1997), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Volumes 1, 2 e 3 (1998), Ensino Fundamental de Nove Anos – orientações gerais (2007), Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança aos seis anos de idade (2007), Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implantação (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014), e também a: Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, bem como aquelas que corroboraram e/ou sofreram alterações com a nova medida, sendo estas: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências; a Lei nº11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

Foram considerados também 18 artigos da *Revista Nova Escola* no período de 2003 a 2015, selecionados a partir da busca pelas seguintes palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos, 1º ano do ensino fundamental, educação infantil, alfabetização e educação infantil, e 12 artigos da série especial intitulada "Educação Infantil" da *Revista Educação*, publicada em 4 fascículos entre os anos de 2009 e 2011, além do artigo disponível apenas no site da revista, em janeiro deste ano, intitulado: "Entenda porque o letramento precoce pode ser prejudicial", por tratar da aquisição da leitura e escrita como sendo um fator importante para danos no desenvolvimento das crianças na educação infantil. De modo mais preciso, os enunciados analisados apresentam orientações e posicionamentos acerca da educação infantil após a extensão do ensino fundamental de nove anos e a inclusão de crianças aos seis anos de idade

no 1º ano, sobretudo discorrem sobre o processo de alfabetização nessa fase, e a distinção entre a educação infantil em relação ao ensino fundamental e à educação familiar - centrando a discussão na defesa da ideia de que o conhecimento do processo de desenvolvimento da criança é o principal requisito para o exercício docente nessa etapa da escolarização.

> Além da dimensão afetiva e relacional do cuidado, é preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.
> (BRASIL, 1998).

Nota-se que o desenvolvimento infantil não é definido por uma única característica – temos particularidades sobre a infância a serem consideradas, e o esperado é que os professores estejam habilitados a correlacionar esses aspectos diariamente no ambiente escolar, segundo a *Revista Educação* "o atendimento às crianças menores é um desafio: o docente deve ajudar sem tolher, acompanhar sem direcionar escolhas". (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, nº 1, p.22).

Além disso, os discursos dos especialistas enfatizam com frequência uma lógica que difere os ciclos, regularmente pela compreensão de que na educação infantil a rotina seja flexível para atender aos cuidados exigidos pelas crianças, que a mobília e os materiais devam ser organizados com o objetivo de promover a socialização e também a promoção de um universo a ser explorado por elas. Por se tratar de crianças pequenas, considera-se também que aprender brincando seja o mais indicado, desse modo, o contato com brinquedos e o tempo destinado às brincadeiras costuma ser privilegiado, enquanto tarefas como a lição de casa são deixadas para mais tarde, ou seja, para o ensino fundamental. É no ensino fundamental que os conhecimentos e experiências vivenciadas pela criança na educação infantil tendem a ser oficializadas, aliás, essa passagem representa uma rotina estruturada com o objetivo de que a criança seja ensinada e aprenda, a lição de casa passa assim a fazer parte da rotina do aluno e as carteiras agora são individuais e dispostas em fileiras, admite-se ainda que o professor torne aquela criança, que até então fazia parte de um ambiente alfabetizador, numa criança alfabetizada. Destacamos, contudo, que os enunciados selecionados não se detêm nos aspectos que diferem a organização do tempo e espaço na educação infantil, mas sim, na afirmação de outra cultura própria à educação infantil, que tem como núcleo a criança em desenvolvimento. Conforme enunciado da *Revista Educação*: "Convém lembrar que a educação infantil não segue a mesma lógica que a fase da educação que a sucede, o ensino fundamental. Nele, o

conhecimento começa a ser sistematizado e hierarquizado". (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, nº1, p. 36).

Essa ideia está diretamente relacionada aos discursos difundidos acerca da *iniciativa* e/ou *ritmo* da criança, comumente aceito e reproduzido pelo corpo docente por associar-se à representação de que a criança pequena tem um modo próprio de agir e significar o mundo, essa combinação autoriza a concepção de que considerar o "tempo" dos pequenos para o aprendizado é uma forma de respeito à infância e às suas particularidades. Assim sendo, a criança exige atenção singular e torna-se esperado que a educação infantil tenha um currículo que atenda a essa necessidade, portanto, distinto da etapa escolar seguinte. Na matéria "Quatro a seis anos: no campo do simbólico", da *Revista Educação*, afirma-se: "Na educação infantil, os parâmetros podem e devem ser outros. A busca do conhecimento parte muito mais do interesse demonstrado pela criança ou pelo grupo". (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, p.36-37). Esses enunciados são recorrentes nos textos selecionados, mas não impedem nuances referentes ao papel do professor, à função do brincar nesse espaço e algumas variações quanto aos objetivos da educação infantil na prática pedagógica, bem como as relações admitidas entre o cuidado e o ensino durante esse período.

Como vimos, o *ensino* recebe um sentido próprio. No ensino fundamental, tanto o *ensino* quanto o *aprendizado* aparecem como base inquestionável, e os objetivos do ensino fundamental nos documentos oficiais sobre essa etapa da escolarização apresentam considerações direcionadas aos meios que irão garantir a realização desses princípios e não a sua legitimação.

> [...] é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos.
> (BRASIL, 1997, p. 34)

O oposto ocorre na educação infantil, não raro os discursos ocupam-se em ressaltar que pode haver ensino nesse ciclo desde que não prejudique a criança, quer dizer, desde que esse ensino tenha como ponto de partida a curiosidade ou iniciativa desta, ou seja, questionam se o ensino cabe na educação infantil e como deve comparecer nesse espaço. É importante observar, portanto, que para além da lei que regulamenta a educação infantil como primeira etapa da educação básica - responsável pelo desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, intelectual, psicológico e social, na prática pedagógica (Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação Básica, 2013), o ensino ora se apresenta como permitido, ora como não, sendo considerado uma ameaça à fruição da infância. Por outro lado, de acordo com alguns especialistas, nortear o ato educativo apenas a partir da curiosidade ou iniciativa da criança pode ter como resultado compreensões subjetivas que, em alguns casos, anulam o fazer docente, bem como o direito da criança à aprendizagem. Vejamos, no trecho abaixo, a ideia de que o ensino na educação infantil consiste em criar oportunidades para que a criança aprenda, não em seguir um planejamento criado pelo professor.

> A educação infantil tem, sim, o objetivo de ensinar, mas não no conceito tradicional de seguir um programa criado e definido pelo professor. Sua função principal é propiciar condições para que o aprendizado aconteça por iniciativa da criança e no seu ritmo. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº 2, p. 30)

Cria-se desse modo um efeito paradoxal, os discursos especializados reforçam questionamentos acerca da atuação docente na educação infantil através desses enunciados que, simultaneamente, interditam e/ou permitem a sua prática. Pode-se dizer também que difunde dois outros enunciados, inicialmente aquele que defende a brincadeira e o ato de cuidar como os únicos pilares do ciclo, e outro que tenta evitar a ideia de que a educação infantil seja um espaço preparatório para a etapa seguinte, o ensino fundamental. Em entrevista à *Revista Educação*, a especialista Rosely Sayão, afirma que isso ocorre, pois "temos carências teóricas e metodológicas na educação infantil, a coisa mais fácil é puxar as práticas do ensino fundamental e aplicá-las". (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, nº 1, p.7). É válido ressaltar ainda que comumente encontramos nos discursos especializados denominações distintas para o aluno da educação infantil e do ensino fundamental, isto é, quando se trata da educação infantil fala-se em "criança pequena", para o ensino fundamental temos criança em idade escolar – que enfim pode ser considerado aluno na plena acepção do termo, como aponta a pesquisadora Flávia Naethe Motta, referindo-se aos ciclos educacionais com a ampliação do ensino fundamental para nove anos:

> É chegada a hora de efetivamente integrar a Educação Infantil à Educação Básica, de buscar elos de ligação entre o que se propõe como trabalho de qualidade para as crianças pequenas e para aquelas que chegam à idade escolar. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2012, nº 252)

5.2 - A EDUCAÇÃO INFANTIL É DIFERENTE DA EDUCAÇÃO FAMILIAR

Quando se trata de discutir a educação infantil, os discursos pedagógicos contemporâneos procuram distingui-la, não apenas do ensino fundamental, mas também do modo de educação proporcionado pela família. Considera-se importante afirmar que, embora tanto na família, quanto na escola, as crianças sejam cuidadas e educadas, "professora não é tia" e a função exercida pelos profissionais da educação infantil exige formação especializada e não se confunde com aquela exercida pela mãe e os outros familiares. Tais considerações podem ser compreendidas como parte do processo de migração de instituições como a creche da esfera da assistência social à esfera da educação, no âmbito da legislação com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a primeira a conceder direitos específicos às crianças de 0 a 6 anos de idade e a legitimar o atendimento em creches e pré-escolas como sendo um dever do Estado. Pode-se considerar que essa mudança tornou necessária a defesa discursiva da especificidade da função educativa na educação infantil, assim como da identidade profissional[4] das professoras que aí atuam.

Os discursos afirmam que o professor detém conhecimentos particulares para que, de fato, possa contribuir com a formação intelectual, cultural, política e social dos educandos. A definição da identidade profissional também é tida como um dos aspectos a serem explicitados na educação infantil. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

> É comum que os professores sejam chamados pela designação "tia" ou "tio", tendo sua identidade diluída por trás de um título que, a bem da verdade, nem lhes pertence. A professora e o professor são profissionais e não membros da família das crianças. (BRASIL,1998, p. 30)

Esse distanciamento entre família e professor pretende qualificar o trabalho na educação infantil, posto que demais profissionais não recebem tratamento similar até mesmo em âmbito escolar. No ensino fundamental o comum é que o professor e a professora sejam denominados como tal, podemos dizer que no ciclo que sucede a educação infantil o *status* docente é reconhecido, apresenta-se como uma verdade. Para a especialista Rosely Sayão:

> [...] temos uma tradição na escola infantil de as professoras serem tias, aquela coisa meio familiar. Muitos professores não têm ideia do que significa isso e de quanto isso interfere na relação escolar. Quando colocamos na escola uma regra de convivência

[4]O tema da identidade profissional dos educadores da creche foi investigado no trabalho de dissertação de mestrado (EACH/USP), intitulado: "Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários", de Rosmari Pereira de Oliveira, no ano de 2013.

> desvinculada de um trabalho, começamos a ser tão moralizantes quanto aos pais. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, nº1, p. 5)

Nos discursos examinados, são frequentes os enunciados que afirmam a falta de clareza entre os educadores, as famílias e a própria sociedade sobre a especificidade dos objetivos e práticas apropriados para a educação infantil. Segundo esses enunciados, a educação infantil ora é confundida com a educação familiar, ora com o ensino fundamental.

> [...] é preciso que se discutam as práticas cotidianas da educação infantil e os seus fundamentos teóricos. Nesse quesito, os cursos de pedagogia têm sido falhos ou omissos, ignorando as especificidades que deveriam tornar as formas de trabalho com as crianças menores muito distintas daquelas usadas a partir do ensino fundamental. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº 2, p. 11)

Aquilo que aparece nos discursos pedagógicos como "confusão de papéis" entre a família e a escola é frequentemente atribuído a falhas dos cursos de pedagogia, que não capacitam os futuros profissionais para distinguirem as particularidades da educação infantil e do ensino fundamental, negligenciando, sobretudo, o espaço da educação infantil como sendo autorizado a educar. Afirma-se que esses cursos não favorecem a integração dos conhecimentos relativos à prática e ao conhecimento científico, em outras palavras, não habilitam os professores formados para aproveitar os saberes adquiridos quando estão à frente de uma sala de aula. Observa-se ainda que os documentos oficiais procuram compensar essas ditas "falhas", ao apresentar-se como textos formativos que proporcionam orientações voltadas à prática:

> [...] constata-se um grande desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas. Não são explicitadas as formas que possibilitam a articulação entre o universo cultural das crianças, o desenvolvimento infantil e as áreas do conhecimento.
> Com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo.
> (BRASIL, 1998, Volume 1, p. 43).

Os documentos oficiais afirmam que o trabalho do professor deve ser organizado, sistematizado e oferecer situações de aprendizagem às crianças, asseveram também que a intervenção do professor na educação infantil é imprescindível para que o aluno possa ter conhecimento e autonomia garantidos (BRASIL, 1998). Por outro lado, enunciados veiculados nas revistas analisadas, que se propõem a orientar a prática docente, como por exemplo, o da psicóloga e consultora educacional, Rosely Sayão, conhecida também pela coluna semanal que escrevia no caderno "equilíbrio" da Folha de São Paulo, aponta que "Não tem por que chegar

ao fundamental sabendo coisas; ela pode aprender tudo lá. Isso já melhorou com a extensão do fundamental para nove anos" (REVISTA EDUCAÇÃO: nº 1, 2009).

O afastamento entre os discursos oficiais e os discursos especializados sobre o fazer docente surge atrelado a outro enunciado nessa discussão, agora no que tange à criança e o modo de atendê-la na primeira etapa da educação básica. A educação infantil compreende necessariamente conhecimentos sobre a criança, o educar, o cuidar e a aprendizagem (BRASIL, 1998, v. 2), com isso o recomendado é que não tenhamos práticas que privilegiem uma ou outra concepção.

> Hoje, é consensual a ideia de que a essa visão é preciso acrescentar a visão do educar. Falta aos docentes, no entanto, uma maior reflexão sobre como aliar as noções do cuidar e do educar. E, sobretudo, dimensionar o que significa esse educar a partir de alguma perspectiva da educação infantil, tantas vezes ignorada em prol de uma introdução prévia de práticas e conteúdos que só deveriam ser sistematizados a partir do ensino fundamental. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, nº 1, p. 18)

O cuidar segue como uma necessidade exclusiva da educação infantil, mas não temos um consenso sobre o porquê e quais cuidados são admitidos nesse ambiente, o mesmo acontece quando se fala em educar durante esse processo, ou seja, de acordo com o discurso especializado, os professores não compreendem porquê e quais ações resultam no ato de educar "certo" na educação infantil. Os especialistas apontam também que a falha dos professores na integração do educar e cuidar ocorre por considerarem que alguns cuidados competem às mães, ou por não encontrarem no cuidado um vínculo com o ato educativo.

> A dificuldade de perceber nos cuidados uma dimensão do aprendizado explica-se por uma compreensão equivocada de como se dá o desenvolvimento infantil e traz distorções, como, por exemplo, o fato de muitos se ressentirem de tarefas que acreditam pertencer à mãe, como dar banho. (REVISTA EDUCAÇÃO, nº 4, p. 23)

Afirma-se que as crianças exigem cuidado, não nascem autônomas e o processo de conhecer e ser em sociedade contempla a interação com o outro – defendendo-se a ideia de que cuidar também é estimular a experimentação, promover ações que não reduzam as crianças a seres dependentes e inertes. Sendo assim, os documentos oficiais e os discursos especializados de modo consensual, recomendam que o educar e o cuidar sejam associados de modo que não perdure a hierarquização entre as dimensões do cuidado e da educação, e seja superada a perspectiva de que aquele que cuida é inferior àquele que educa. Em entrevista à *Revista Educação*, Danielle Cristina Wolff, psicóloga e diretora do Ceduc, entidade responsável pela gestão de creches de várias empresas como Natura, Unilever e Avon, pontua que esta situação

acaba "[...] empobrecendo a percepção sobre a criança e restringindo a ação educativa". (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, nº 1, p.27). Os discursos que defendem essas concepções como ações indissociáveis apontam o brincar como a forma mais indicada para que os professores da educação infantil promovam através de atividades lúdicas, por exemplo, a criatividade, a comunicação e a autonomia das crianças.

A defesa do brincar sustenta-se na particularidade do universo infantil, entende-se que ao brincar a criança pode descobrir e significar a si e ao outro, tal qual o meio em que está inserida. Essa interação é tida como indicada para o desenvolvimento integral da criança, bem como um instrumento para que o professor detecte as potencialidades que devem ser trabalhas para que o processo de aprendizagem seja ampliado, mas quando o assunto é *como e por qual razão* a criança deve brincar, algumas considerações são retratadas. Alguns especialistas reivindicam que a brincadeira seja planejada pelo professor, caso contrário não há nenhuma diferença entre brincar na escola ou fora dela, como enfatiza Rosely Sayão,

> A gente não sabe sair disso, não consegue associar esse conhecimento a uma metodologia de abordagem da primeira infância, que basicamente é dar oportunidades e estar atento àquilo que ela produz e o que fazemos com o que ela produz, porque dar um monte de massinhas para ela brincar, fazê-la construir coisas e deixar por isso mesmo, isso pode ser feito em casa, não faz diferença alguma. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, nº 1).

Ao mesmo tempo, outros especialistas debatem essa proposição por considerarem que atividades dirigidas e pautadas em algum objetivo desqualificam a espontaneidade atribuída ao brincar. Para Maria Ângela Barbato Carneiro, professora da Faculdade de Educação da PUC e coordenadora do Núcleo de Cultura, em São Paulo, "O que tem acontecido nas escolas, porém, é a didatização da brincadeira, na qual as atividades lúdicas são formatadas e dirigidas com o objetivo específico de acelerar o aprendizado formal" (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, p. 30). O argumento da didatização apresenta-se como crítica às atividades realizadas por meio de brincadeiras, planejadas para contribuir com um aprendizado que se considera condizente com o ensino fundamental. Na crítica, tais brincadeiras são caracterizadas como desvirtuadas ou desnaturadas, na medida em que não têm origem na espontaneidade infantil. A especialista reitera que o ciclo seguinte é o espaço apropriado para a educação formal, o que de certo modo desautoriza a formalização na educação infantil. O exame das fontes evidencia que os discursos especializados apresentam-se mais frequentemente como defesa de uma determinada concepção de educação infantil do que como um conjunto de orientações para a prática

pedagógica. Nesse aspecto, esses discursos distinguem-se do RCNEI, que pretende proporcionar essas orientações.

De acordo com o documento oficial:

> Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.
> (BRASIL, 1988, Volume 1, p. 27)

Vejamos que a brincadeira e o aprendizado não se confundem nessa afirmação. O desenvolvimento da criança exige as mais diversas situações e a intervenção docente, incluindo os termos, mas estes não compreendem uma mesma ação. Deste modo,

> [...] não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência de que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão.
> (BRASIL, 1998, Volume 1, p. 29)

Contudo, o mesmo documento descreve que:

> A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais infantis. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim, elaborarem, de forma pessoal e independente, suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais.
> (BRASIL, 1998, Volume 1, p. 29)

O documento que explicitava a distinção entre o brincar sistematizado pelo professor e o brincar como prática espontânea da criança os coloca num mesmo contexto. Temos a orientação de um trabalho organizado, e a presença da criança, como sendo participante ativa de um processo que resultaria nas mais diversas aprendizagens, sobretudo, por meio de sua participação pessoal e autônoma. Sendo assim, temos posicionamentos distintos entre os discursos dos especialistas e os documentos oficiais referentes ao brincar na educação infantil. Os especialistas apresentam discursos em oposição - alguns defendem o brincar sistematizado pelo professor como sendo a orientação educacional mais indicada, enquanto outros consideram

que o brincar seja um ato espontâneo e deve ser encarado como tal, entretanto, o documento oficial não se ocupa da interdição de uma ou outra modalidade de brincadeira no ambiente escolar mas sim, da distinção desses significados, orienta-se, portanto, que os professores tenham discernimento sobre essas representações e as coloquem na prática escolar.

Como vimos, as práticas pedagógicas na educação infantil são relacionadas aos atos de cuidar e brincar, e há muitas considerações sobre esses princípios nos discursos analisados. Os enunciados ainda formulam como um problema as práticas de preparação do aluno para a etapa escolar seguinte ou a reprodução de práticas consideradas próprias do ensino fundamental na educação infantil, e concluem: "São muitos os desafios com que o professor se depara e é preciso ter clareza sobre as melhores práticas para que a educação infantil não se transforme em uma mera preparação para o ensino fundamental". (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº 3, p. 25)

São igualmente repetitivos aqueles que negam a continuidade dessas práticas, esses últimos insistem nas especificidades do corpo discente, que exigem espaço e currículo adaptados ao seu estágio de desenvolvimento. Do mesmo modo, persiste o enunciado que atribui o que se considera como desorientação na educação infantil a falhas na formação dos professores, que se ocupam dessa etapa da escolarização básica, as quais abrangem a escassez teórica e metodológica, que têm como resultado levar grande parte dos professores a agir conforme suas preferências ou opiniões pessoais, sem embasamento teórico consistente. Essa ponderação nos discursos especializados surge como um fator explicativo para problemas como a realização de atividades do ensino fundamental na educação infantil ou a realização parcial dos objetivos da educação infantil, por exemplo, a valorização do cuidar, em detrimento do educar, ou do brincar em prejuízo do aprender.

Reconhecida pela *Revista Educação,* como uma das mais respeitadas especialistas no setor e referência quando o assunto é educação infantil, a professora da PUC/SP, presidente da ONG Ação Educativa e pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas, Maria Malta Campos assevera:

> As pessoas precisam saber o que estão fazendo, seus objetivos. Há rotinas, até medievais, que se reproduzem indefinidamente. E são empobrecedoras. Você chega a uma creche e as crianças estão encostadas, sentadas no chão, sem falar ou se mexer, e você pergunta para a educadora o que estão fazendo. A resposta é que estão esperando a hora do lanche, ou do banho, ou de ir embora, ou de ir para o pátio. Estão sempre esperando. Por quê? Porque é uma rotina que se limita a higiene, alimentação e sono, não existe um objetivo que transcenda isso – de aprendizagem, de ampliação do conhecimento, de socialização, de contato com a natureza.
> (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº 2, p. 8)

Em suma, pode-se afirmar que o propósito da educação infantil e seus modos de concretização por meio da prática pedagógica são objetos de discussão entre os especialistas da área, o que se evidencia na análise dos discursos apresentados. Essa característica já se manifestava antes mesmo da implantação do ensino fundamental de nove anos de duração, que regulamenta também o ingresso de crianças aos seis anos de idade no 1º ano do ensino fundamental. Contudo, verifica-se que os mesmos questionamentos aqui apresentados foram intensificados e aliados a outros com a nova medida, a qual será descrita a seguir.

5.3 - LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

A implementação da lei supracitada não ocorreu de forma isolada e imediata, as alterações correspondentes foram discutidas em nosso país desde o ano de 2004, e legitimadas aos poucos - com a Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, o ensino fundamental de nove anos foi estabelecido como meta da educação nacional, já no ano de 2005 a Lei nº 11.114 de 16 de maio, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, e tornou obrigatória a matrícula de crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental. Foi a partir dessas mudanças que surgiu a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, a qual modificou a redação da LDB, estabelecendo o ensino fundamental de nove anos de duração e a matrícula de crianças aos seis anos de idade no 1º ano, tendo sua obrigatoriedade em vigor no território nacional desde o ano de 2010.

> **LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.**
> Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. (BRASIL, 2006)

A fim de apresentar sistematicamente o que mudou na legislação educacional a partir das leis mencionadas, utilizamos o quadro abaixo, extraído do documento "Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação", criado pelo MEC em setembro de 2009.

LDBEN. 9.394/96	LEI 11.114/05	LEI 11.274/06
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (NR)	Art. 6º - .....(mantido)
Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.	Art. 30 -..... (mantido) I - .....(mantido)	Art. 30 -..... (mantido) I - .....(mantido)
II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. *	Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.	Vetado o inciso II
Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:	Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ..... (NR)	Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: ..... (NR)
Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3° - ..... I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.	Art. 87 —..... (mantido) § 3º - ..... I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:	Art. 87 – § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3° - ..... I – matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental. a) (REVOGADO)
	a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;	b) (REVOGADO) c) (REVOGADO)
		Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Quadro 1 – Alterações na legislação com a ampliação do ensino fundamental para nove anos.
Fonte: Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação, 2009.

A nova medida foi abordada no documento *Planejando a Próxima Década*: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação no ano de 2014, a qual surgiu alicerçada em outros documentos do MEC para a sua oficialização, sendo eles: *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações gerais (2007), *Ensino Fundamental de nove anos*: orientações para a inclusão da criança aos seis anos de idade (2007), e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013), os quais incidem mais especificamente sobre a ampliação do ensino e a inclusão de crianças que, anteriormente, frequentavam as salas de educação infantil. Os documentos

apontam também justificativas, as quais iremos considerar nesse momento, para a implementação da lei destacada e as ações a serem adotadas para nortear toda a comunidade escolar durante o processo de transformação.

> O objetivo da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, foi assegurar a todos um tempo mais prolongado de permanência na escola, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem, de modo que os alunos prossigam nos seus estudos e concluam, com qualidade, a educação básica. (BRASIL, 2014, p. 19)

A ampliação do ensino fundamental e o ingresso de crianças aos seis anos de idade como um meio de garantir um tempo mais longo de vivência escolar e, por conseguinte, maiores oportunidades de aprendizagem aparecem repetidamente nos documentos oficiais analisados. E segue-se de outro enunciado, no qual o MEC complementa que a decisão de promover a inserção de alunos aos seis anos de idade - e não mais aos sete –foi respaldada em dados de pesquisas que, associam essa medida à melhoria do rendimento escolar.

> Fator decisivo para a implantação de tal medida são resultados de pesquisas revelando que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos 7 anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos 7 anos. (BRASIL, 2014, p. 19)

Quando se fala em resultados superiores, não temos um único significado - tanto os documentos oficiais quanto o discurso defendido por alguns especialistas apontam que a ampliação do ensino e a obrigatoriedade da inclusão de crianças aos seis anos de idade representam um avanço no processo de escolarização, mas, simultaneamente, os mesmos enunciados relacionam os resultados superiores como sendo a possibilidade para que os alunos das classes mais pobres da sociedade tenham a escolarização assegurada pelo Estado, posto que as camadas mais abastadas há muito tempo têm a inserção das crianças dessa idade na escola. Percebemos, portanto, que o discurso não adquire outra forma, mas assume uma estratégia distinta no mesmo contexto: ora abrange a ideia de avanço no processo de aquisição de competências pela maior permanência das crianças na escola, ora a possibilidade de garantir o acesso daquelas mais pobres.

Em suma, são três os argumentos defendidos pelo MEC para a implementação da lei: a maior permanência na escola como um meio de melhorar os resultados educacionais, a inserção de caráter obrigatório como um mecanismo para garantir o acesso das camadas mais pobres da população à escola, e por último, seguindo a ordem expressa nos materiais selecionados, a intenção do Brasil de equiparar-se aos demais países que já adotam a proposta em questão. De

acordo com o documento "Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais", publicado no ano de 2007, a alteração pode ainda contribuir para que se tenha no país uma transformação na estrutura e cultura escolar. Sendo assim, é importante observar que nos documentos oficiais analisados, a Lei nº 11.274 não está sustentada em uma única justificativa, e os enunciados, ainda que possam ser complementares, não aparecem com a mesma regularidade.

Vejamos, por exemplo, que dentre todo o material analisado, temos apenas um enunciado que não seja dos documentos oficias, relativo a ideia de inclusão da população menos abastada da sociedade de modo claro - a professora, Patrícia Corsino, a convite da revista *Nova Escola* (nº 225, 2009), diz que "A inclusão dessa clientela é um grande passo para a democratização do acesso escolar. Apenas os filhos das classes mais pobres não estudavam aos 6 anos." O atendimento no ensino fundamental de crianças na faixa etária em questão realmente não se trata de uma novidade no cenário educacional brasileiro, muitas escolas autorizavam esse processo antes mesmo das normas vigentes, visto que a LDB já indicava a ampliação do ensino fundamental como uma possibilidade, mas a ideia que contrapõe a maior permanência dos pequenos na escola como um meio de assegurar resultados elevados de ensino é muito mais discutida no meio especializado do que a situação que já ocorria no país ou a possível garantia de acesso à escola de uma parcela menos favorecida financeiramente.

Os especialistas asseveram que a mera permanência ampliada da criança na escola não pode ser considerada como garantia da melhoria da qualidade educacional, e, a partir daí, questionam as justificativas dadas pelo MEC para a transformação, incluindo a ausência de escolas, materiais e professores habilitados para a mudança, como mostra a afirmação abaixo, da presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação, Justina Silva:

> Boa parte das cidades, até pouco tempo atrás, não oferecia sequer Educação Infantil, até por problema de financiamento. Isso não se muda de uma hora pra outra. Não tem professor adequado nem material. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008)

Formulam ainda dúvidas sobre o alcance das orientações oficiais na prática escolar e afirmam que em muitos casos o ensino fundamental foi simplesmente antecipado para as crianças mais novas, sem qualquer tipo de adaptação, como se evidencia nos trechos abaixo, respectivamente, da superintendente do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, Maria Luiza Bretas e, Karina Rizek, da escola de Educadores:

> No Rio Grande do Sul e em Goiás, por exemplo, os livros das crianças de 7 anos tiveram de ser aproveitados nas aulas dos novos estudantes de 6 anos. "Não veio nada específico da União, apenas informações genéricas. Foi o jeito que encontramos para seguir trabalhando". (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008)

> [...] infelizmente, houve mais o movimento de antecipar a realidade da antiga 1º série para esse novo público do que o que era proposto na pré-escola. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, nº 225).

Posicionamentos como os apresentados anteriormente por gestores, professores e demais profissionais da área educacional, foram rebatidos pelo MEC através de orientações presentes nos documentos oficiais sobre o tema.

> Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização. (BRASIL, 2007, p. 22).

A recomendação foi dada no ano de 2007, ou seja, antes mesmo dos posicionamentos dos especialistas mencionados. E segue-se também no documento: "Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança aos seis anos de idade", publicada no mesmo ano.

> É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. Em relação às crianças que não frequentaram espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto, às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentidos à realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser tomado. É essencial que elas possam sentir a escola como um espaço diferente de seus lares, visto que aquele se organiza como um espaço público e não privado como a casa, mas se sintam acolhidas e também possam continuar aprendendo criativamente". (BRASIL, 2007, p. 87).

Os jornalistas Gustavo Heidrich e Arthur Guimarães, em matéria intitulada "Fundamental de 9 anos: em ritmo lento" na *Revista Nova Escola* (2008), contrapõem de certo modo os documentos oficiais como uma afirmação do próprio MEC: "Há ainda, segundo o MEC, casos em que os obstáculos são políticos, como gestores estaduais e municipais que preferem manter os alunos de 6 anos na educação infantil, alegando que esta é a melhor opção pedagógica". É válido destacar que, nos documentos analisados, o discurso não é direcionado às dificuldades para a implementação da lei de ampliação do ensino fundamental para nove anos, mas sim aos aspectos a serem considerados para a viabilização do processo. Ainda no mesmo artigo a representante do MEC, Edna Borges, esclarece: "As dificuldades são enormes, sobretudo nos municípios do Norte e do Nordeste, que não dispõem de espaço físico suficiente

para receber as crianças de 6 anos". Em síntese, o MEC refere-se à adaptação de espaços, currículo e também a preservação da bagagem cultural e social da criança nesse novo momento educacional, nesse caso, os discursos especializados que defendem a ausência de clareza quanto às recomendações expressas nos documentos oficias, sustentam-se muito mais pela ausência de recursos para a efetivação da medida em algumas regiões do país do que, necessariamente, pela falta de orientações.

Além disso, as indagações dos professores vigentes nos discursos especializados – estão apoiados de modo direto ao que permite ou impede a alfabetização, não apenas das crianças que aos seis anos de idade ingressam no ensino fundamental, mas também àquelas que constituem o espaço da educação infantil. Insistimos que a discussão acerca do quê e porquê pode ser ensinado ou considerado específico para o trabalho docente na educação infantil não se trata de uma novidade no debate educacional, mas essas questões sem dúvida foram acentuadas com a implementação da ampliação do ensino fundamental para nove anos. Isso se explica, ao menos em parte, em função da defesa de uma "cultura escolar" própria para a educação infantil. No momento em que uma lei estabeleceu que parte dessa população, constituída pelas crianças de seis anos, deveria passar ao ensino fundamental, emergiram nos discursos pedagógicos as considerações sobre a inconveniência de serem submetidas desde os seis anos à cultura do ensino fundamental. O discurso de parte dos educadores especializados em educação infantil evidencia que essa passagem passou a ser percebida como um risco, o da abreviação da infância. Desse modo, o direito à educação pareceu entrar em conflito com o direito à infância, para as crianças dessa faixa etária, fazendo proliferar os discursos em torno do tema.

5.4 - ALFABETIZA-SE NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Verifica-se nos documentos oficiais enunciados que afirmam a importância de que os conhecimentos relativos à linguagem oral e escrita sejam apresentados às crianças desde a educação infantil (Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança aos seis anos de idade, 2007). Essas novas recomendações oficiais sobre os modos de promover a aproximação das crianças ao universo da leitura e escrita na educação infantil parece produzir uma série de dúvidas e questionamentos entre os professores, para os quais os discursos dos especialistas buscam oferecer respostas. "Posso alfabetizar minha turma de educação infantil? ", essa foi a pergunta feita por uma leitora no artigo intitulado: "Perguntas e respostas sobre alfabetização", respondida pela *Revista Nova Escola,* desse modo: "Sim, desde que a

aprendizagem não seja uma tortura. Participar de aulas que despertem a curiosidade e envolvam brincadeiras e desafios nunca será algo cansativo". (Março/2013). A análise dos textos veiculados nas revistas examinadas evidencia que o discurso dominante sobre o tema valoriza o contato das crianças com a leitura e a escrita desde a educação infantil, mas ao mesmo tempo, recrimina as iniciativas dos professores de ensinar a ler e escrever nessa etapa de escolarização. Como entender isso? Os exemplos a seguir podem ajudar a compreender melhor a perspectiva dos especialistas.

Gladys Rocha, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em entrevista à *Revista Educação* pondera: "A criança pode e deve se apropriar de determinadas características e propriedades da palavra escrita antes mesmo de saber a ler e escrever de forma autônoma". (REVISTA EDUCAÇÃO, 2001, nº 3, p.24, grifos nosso). Para Ivaneide Dantas da Silva, professora de pedagogia e coordenadora do programa de extensão universitária do Instituto Singularidades "À medida que descobrem novas histórias, as crianças incorporam seus enunciados ao próprio discurso, apropriando-se de uma sintaxe e de um jeito de organizar as palavras que fazem parte da linguagem escrita, mas também enriquecem a linguagem oral. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº 3, p.23). É nesse momento que os discursos especializados aproximam-se sobre a questão, a alegação que compreende o processo de ensino e aprendizagem no ciclo como um meio de favorecer experiências que permitam às crianças perceber a escrita e a leitura como mecanismos de expressão e comunicação em seus mais variados aspectos, também aparece na fala da coordenadora executiva do Instituto Avisa Lá, Silvia Pereira de Carvalho:

> [...]é importante aproximar os pequenos, desde a Educação Infantil, de livros e de outros tipos de material escrito, além de fazê-los entrar em contato com o próprio nome e o dos amigos a fim de que aprendam a reconhecê-los e escrevê-los. A contação de histórias é outra prática válida para a alfabetização inicial porque influencia positivamente no processo de aquisição da escrita. Nenhuma dessas práticas impede as crianças de brincar e todas contribuem para que já ao fim da Educação Infantil elas estejam imersas na cultura escrita. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008, nº 215).

Essas afirmações costumam ainda aliar-se a outra, enunciada por Sílvia Mattos Gasparian Colello, professora e coordenadora do grupo de estudos sobre alfabetização e letramento da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: "Um ambiente rico em cultura e escrita, instigante e cheio de pequenas intervenções, torna-se alfabetizante mesmo sem atividades de formalização da escrita". (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº3, p.24).

Os discursos, portanto, que pretendem defender a alfabetização na educação infantil não seguem os mesmos argumentos usados para a prática no ensino fundamental, espaço em que as

competências podem e devem ser organizadas para que as crianças tornem-se leitores e escritores. Na primeira etapa da educação básica, aprender a ler e escrever é indicado desde que estejam fundamentados na ideia de promover um ambiente alfabetizador. Para melhor compreendermos o que isso significa e os modos como os discursos especializados se apropriam dessa representação, destacamos a definição formulada pelo MEC para o termo:

> Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve. (BRASIL, 1998, Volume 3, p. 151).

Para a coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita, Regina Scarpa, na publicação "Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?", a dúvida acerca do que indica ou não a prática de alfabetizar as crianças na educação infantil existe em razão de sentidos distintos no que tange a alfabetização, escrita e como se aprende a ler e escrever, e responde:

> Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização. Se a Educação Infantil cumprir seu papel, envolvendo os pequenos em atividades que os façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa eles estarão naturalmente alfabetizados (ou aptos a dar passos mais ousados em seus papéis de leitores e escritores. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2006, nº189)

Afirma-se que o papel da educação infantil é cumprido ao viabilizar situações para que a alfabetização seja possível e, em seguida, que a garantia dessas condições resulta numa criança naturalmente alfabetizada, pode-se dizer, portanto, que a coordenadora pedagógica faz uma releitura das orientações do MEC sobre um ambiente alfabetizador. É possível encontrar nos textos examinados enunciados que defendem a ideia de que os professores da educação infantil devem iniciar o processo de alfabetização já nessa etapa. Para a formadora de professores, Heloisa Ramos, é preciso "[...] ter claro que o trabalho com a língua escrita pode – e deve – começar na Educação Infantil. Cabe ao professor dar início ao contato dos pequenos com o mundo dos livros ou ampliá-los". (REVISTA NOVA ESCOLA, 2012, nº 254). Mas, mesmo nesse caso, expressa-se a ideia de que esse aprendizado não pode ocorrer sem que seja de maneira indireta, isto é, ao professor da educação infantil cabe a função de proporcionar o contato entre a criança e os livros, a criança e as letras. Segundo Tizuko Kishimoto, pedagoga e professora da Faculdade de Educação da USP e organizadora do livro Jogo, brinquedo, brincadeira e educação:

> Ao adulto cabe interpretar os sinais que a criança dá de suas habilidades e maturidade. Observando como ela explora os objetos e os interesses que manifesta, o educador perspicaz é capaz de fisgar sua atenção para estimular novas aquisições. A partir daí, o aprendizado acontece naturalmente e a criança torna-se alguém capaz de realizar projetos e interagir de modo próprio com o meio e as pessoas, em vez de se limitar a cumprir tarefas. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº 2, p. 31)

De acordo com o MEC "[...] há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil". (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, p. 94, 2013). Tanto nos documentos oficiais quanto nos discursos especializados das revistas, é frequente uma construção discursiva, que parte da constatação de que os professores da educação infantil não compreenderam bem as orientações relativas à especificidade da alfabetização nessa etapa, que parte do diagnóstico de que os professores estão confusos e têm muitas dúvidas sobre o tema, para, em seguida, oferecer respostas às interrogações, fazendo proliferar no discurso as explicações e as recomendações especializadas.

A partir do exame das fontes, pode-se dizer que o discurso dominante acerca da alfabetização na educação infantil afirma que as crianças podem aprender a ler e a escrever nessa etapa, mas os professores não podem ensinar, ao menos não diretamente. É o ambiente que pode e deve ser alfabetizador, um ambiente no qual as crianças aprendam "naturalmente", quase "sem perceber". Elas devem ser "imersas" na cultura escrita e podem sair naturalmente ou espontaneamente "alfabetizadas", quase como se tivessem tomado um banho de alfabetização! Assim, se o professor não pode ensinar propriamente, pode e deve preparar esse ambiente "alfabetizador" ou propor brincadeiras que contribuam para a alfabetização. Em todo caso, o que parece ser importante para os especialistas é que as crianças **não percebam** as intenções alfabetizantes da professora na brincadeira ou no ambiente... Proíbe-se o ensino, ao passo em que se encoraja a "descoberta" da leitura e da escrita por meio do contato entre a criança e o ambiente alfabetizador. O professor deve preparar o ambiente, propor a brincadeira e então afastar-se, de modo a deixar a criança descobrir por si, em contato com os livros, as letras e até os colegas, menos ele próprio. Pode-se dizer, assim, que o aspecto fundamental que diferencia a alfabetização na educação infantil e no ensino fundamental é o fato de que ela deve passar despercebida no primeiro caso e, ao contrário, deve ser tornada consciente no ensino fundamental, quando a criança deve saber que está na escola para aprender a ler e a escrever e deve envolver-se conscientemente em seu próprio aprendizado. Aí então, talvez o professor seja finalmente autorizado a ensinar, embora, mesmo assim, deva fazê-lo com todo cuidado, para

não correr o risco de ser acusado da pior transgressão de todas, que é "oferecer respostas prontas" o que, supostamente, impediria os alunos de pensar...

Em coluna destinada a responder dúvidas sobre a sala de aula, são recorrentes as consultas de professores leitores acerca do que se pode ensinar às crianças de seis anos no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos. De um modo geral, as respostas mobilizam o discurso pedagógico dominante sobre a importância de se levar em conta as especificidades da faixa etária e evitar antecipar exigências e o currículo do ensino fundamental para esses alunos. A formadora de professores Heloisa Ramos, propõe-se a esclarecer, a pedido de uma leitora de Santa Catarina, se é ou não correto antecipar conteúdos do ensino fundamental a crianças que estão na pré-escola,

> Com a criação do Ensino Fundamental de 9 anos e o ingresso de crianças de 6 anos nessa etapa, muitos docentes ficaram inseguros sobre como agir. Para responder à questão, é preciso deixar claro que não se deve pular fases nem cobrar dos pequenos atitudes de crianças mais velhas. A educação infantil marca o início do ensino básico e deve ser organizada por meio de um currículo próprio, capaz de ajudar a turma a significar o mundo. A criança pequena tem um modo particular de pensar e agir". (REVISTA NOVA ESCOLA, 2011, nº 248)

Outras indagações nesse sentido estão presentes neste espaço da revista – um leitor da Paraíba pergunta se é indicado dar provas às crianças na Educação Infantil e o que deve fazer se a escola exigir. Heloisa, novamente atua como porta-voz das recomendações oficiais em âmbito educacional:

> Como aparece no artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), "na Educação Infantil, a avaliação (da criança) far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental". (REVISTA NOVA ESCOLA, 2011, nº 247)

E conclui: "O objetivo do trabalho é acompanhar a aprendizagem da turma sem a intenção de seleção, promoção ou classificação". (REVISTA NOVA ESCOLA, 2011, nº 247). Ainda que a resposta não seja distinta da orientação dada na LDB e nos demais documentos oficiais sobre o tema, a fala da especialista segue sendo usada pelos professores como material de apoio para atuarem em sala de aula. Uma outra pergunta vem do Rio Grande do Norte, e o leitor quer saber se a criança pode ou não sair lendo da Educação Infantil:

> A reposta depende do que você entende por estar "lendo", Patrícia. A aprendizagem da leitura, como atividade cognitiva de atribuição de sentido, é um processo contínuo, que pode se iniciar antes mesmo da escolarização e deve prosseguir por toda a vida.

> Esse percurso precisa ser pautado por práticas pedagógicas de continuidade, voltadas à aprendizagem da leitura em situações que garantam experiências diversificadas. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2012, nº 254)

Não se trata exclusivamente da compreensão da leitora sobre o que significa "estar lendo" ou não, visto que a fala da formadora de professores relaciona-se, sobretudo ao discurso recorrente entre os especialistas de que a alfabetização seja um processo - acontece aos poucos ou até mesmo ao longo da vida. Além disso, nota-se que os discursos defendidos pelos especialistas para que a alfabetização faça parte da primeira etapa da educação básica, de modo detido, não afirmam que a criança deve sair lendo e escrevendo da educação infantil, a recomendação é que o contato com o universo da leitura e escrita seja assegurado, isto é, se a criança irá concluir esse período alfabetizada não aparece como sendo o fator preponderante nessa fase.

O MEC também se refere às dúvidas dos professores durante o processo de ampliação do ensino:

> Neste início do processo de ampliação do ensino fundamental, existem muitas perguntas dos sistemas de ensino sobre o currículo para as classes das crianças de seis anos de idade, entre as quais destacamos: o que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos?
> (BRASIL, 2007, p. 8)

As inquirições acerca da ampliação do ensino fundamental para nove anos não são restritas as que foram exemplificadas no documento oficial acima, e vem seguida de outras tantas compreensões como, por exemplo, no artigo "Como orientar a transição da pré-escola para o 1º ano", no qual a jornalista Elisângela Fernandes acentua:

> Até novembro é permitido -é valorizado - correr, brincar, conversar e beber água quando dá vontade. Poucos meses depois, após o recesso escolar, a situação é outra: a mesma criança precisa ficar sentada em sua carteira, em silêncio e trabalhar sozinha. Ir ao parque, só é permitido uma vez na semana. A descrição pode parecer insólita, mas esses fatos são bastante recorrentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2012, nº 252)

Na matéria "Da pré-escola ao 1º ano: novidade sem susto", da *Revista Nova Escola*, redigida pela jornalista Tatiana Pinheiro, o discurso inclui enunciados formulados pelas crianças da educação infantil acerca de suas expectativas sobre o ensino fundamental, os quais reforçam a ideia de uma ruptura entre duas culturas escolares distintas, uma das quais respeita a infância e a outra a ameaça:

> "Agora a gente vai parar de brincar?", perguntam as turmas de pré-escola que estão prestes a iniciar o 1º ano. A dúvida cruel de nove entre dez crianças vem acompanhada de várias outras, que evidenciam a ansiedade que essa passagem pode causar: "Vamos fazer provas? ", "Quem vai ser nossa professora? ", "E lição de casa, tem todo dia? " (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008, nº 218)

Percebe-se que as interrogativas expressas pela Revista ultrapassam a "ansiedade" das crianças frente à nova medida, nos dá ainda indícios claros da representação que, culturalmente e politicamente, estabeleceu-se sobre o ensino fundamental – as crianças aos seis anos de idade, que até então frequentavam as salas da educação infantil, em algum momento foram informadas sobre as características do 1º ano do ensino fundamental. Salientamos também que a apropriação direta da fala das crianças não é rara nos discursos especializados para abordar o tema. Para a professora de uma escola municipal de educação infantil em São Paulo, Silvana dos Santos Silva "Elas chegam ao 1º ano achando que não poderão mais brincar [...]" (REVISTA NOVA ESCOLA, 2012, nº 256). Constatamos que as crianças não estão sozinhas nessa questão, alguns professores também não sabem se a criança deve ou pode brincar no 1º ano do ensino fundamental, já que até então o brincar era dirigido e legitimado como prática da educação infantil, mas não só por essa razão.

Com a proposta de sanar dúvidas dos leitores sobre o ensino fundamental de nove anos antes mesmo de a medida ser efetiva no país, a *Revista Nova Escola*, coloca a questão da leitora do Rio Grande do Sul "Aos seis anos, as crianças devem ser alfabetizadas ou só brincar na escola?", dessa vez, quem responde é Silvia Pereira de Carvalho, coordenadora executiva do Instituto Avisa Lá, em São Paulo:

> A ideia de que a garotada dessa idade tem só de brincar na escola para quando mais velha ser alfabetizada não coincide com o mundo real, pois já foi comprovado que muitas crianças dessa faixa etária se alfabetizam quando têm muito contato com as práticas de leitura e escrita, inclusive em situações não escolares. Por isso, é importante aproximar os pequenos, desde a Educação Infantil, de livros e de outros tipos de materiais escritos, além de fazê-los entrar em contato com o próprio nome e o dos amigos, a fim de que aprendam a reconhecê-los e escrevê-los. A contação de histórias é outra prática válida para a alfabetização inicial porque influencia positivamente no processo de aquisição da escrita. Nenhuma dessas práticas impede as crianças de brincar e todas contribuem para que já ao fim da Educação Infantil elas estejam imersas na cultura escrita. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008, nº 215).

A ideia difundida acerca da indicação ou desvalorização do brincar nas salas de aula do 1º ano do ensino fundamental está associada à legitimidade da alfabetização nesse espaço. De acordo com os discursos especializados, os professores não entendem ou ao menos se confundem com a simultaneidade dessas ações. No texto da *Revista Nova Escola* "Leitura e

escrita na pré-escola", denominada originalmente como "Ler e escrever começa agora!", a jornalista Anna Rachel Ferreira diz que:

> [...] a melhor época para se iniciar no mundo das letras tem sido um tabu ao longo dos anos. Na escola pública, defende-se que essa prática é séria demais para a Educação Infantil, muito escolar para os pequenos que merecem exercer seu direito de brincar. O inverso acontece nas instituições particulares, que defendem a alfabetização nessa faixa etária. Mas, entre a proibição e a obrigação, existe uma criança que explora o mundo da escrita e pensa ativamente sobre ela. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2014/2015, nº 278)

O enunciado acima revela algumas das nuances mais presentes nos discursos especializados quando se trata da alfabetização na educação infantil. A hora certa para a aprendizagem da leitura e escrita, tal como a aprovação dessa prática na educação infantil realmente tem tido vida longa no meio acadêmico, é inegável também que a presença constante destas questões, sobretudo com a ampliação do ensino fundamental para nove anos tenha fomentado o debate que, como vimos, sequer deixou de existir. Pontuamos também que a fala da jornalista referente a aceitação ou a recusada alfabetização na educação infantil na rede pública e privadas e aproximada justificava declarada nos documentos oficias de que a ampliação do ensino seja uma forte medida para atingir uma maior parcela da população em idade escolar, a qual ainda apresenta-se com desigualdade para crianças em classes sociais distintas. Por fim, nesse caso, temos o discurso que coloca a criança ativamente no processo de aprendizagem - essa ideia de que a criança pode estar em contato com o universo da linguagem oral e escrita, antes mesmo que essa permissão tenha sido dada a elas é considerada por muitos especialistas, e está presente também nos documentos oficiais. No que concerne à alfabetização de crianças aos seis anos de idade o MEC enfatiza:

> Observando essas crianças, podemos constatar que desde muito cedo elas manifestam um grande interesse pela leitura e pela escrita, ao tentar compreender seus significados e imitar o gesto dos adultos escrevendo. Nesse processo, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas. (BRASIL, 2007, p. 21)

Notou-se que a discussão é extensa acerca dos modos e perspectivas que aconselham a alfabetização como prática docente durante a educação infantil, entretanto, as mesmas razões são usadas por alguns especialistas por considerarem que a defesa da alfabetização nessa etapa do ensino contribui para um processo de antecipação que pode prejudicar o desenvolvimento das crianças, seu direito à infância - estas ponderações costumam estar vinculadas à afirmação da falta de maturidade dos pequenos para que sejam submetidos à condição de estudante do

ensino fundamental, etapa que apresenta um histórico que legitima a aquisição da leitura e escrita, além de outras especificidades que distanciam o ciclo da educação infantil.

A *Revista Educação* apresenta o artigo "Entenda por que o letramento precoce pode ser prejudicial", seguido do subtítulo: "Aprender a ler e a escrever antes do tempo pode excluir etapas decisivas no desenvolvimento das crianças", no qual a jornalista Juliana Duarte embasa seu enunciado no seguinte entendimento:

> Introduzida pelo filósofo e educador austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) em 1919, a pedagogia Waldorf defende que os pequenos (com até 7 anos de idade) tenham apenas uma responsabilidade na escola: brincar. Ao participar de jogos e atividades lúdicas, meninos e meninas desenvolvem diversas habilidades, entre físicas e motoras, além de um estímulo essencial para a vida: a confiança. Segundo a teoria, nessa fase o aluno tende a gastar muita energia e se prepara fisicamente – isso é fundamental para o seu desenvolvimento neurológico e sensorial. Tais capacidades refletem em domínio corporal, linguagem oral e, principalmente, contribuem para a inteligência da criança.
> Em poucas palavras: na educação infantil, aprimorar essas características é mais importante do que aprender a ler o próprio nome. "Eliminar atividades que favorecem a criatividade e o pensamento pode ter consequências graves. Infelizmente, muitas dessas práticas estão sendo substituídas pela escolarização antecipada", alerta Luiz Carlos de Freitas, diretor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). (REVISTA EDUCAÇÃO, 2015)

A jornalista acentua que o letramento precoce pode ser prejudicial, mas o que significa esse termo? Estaria a jornalista falando sobre a alfabetização? No texto "Letramento e alfabetização: as muitas facetas", Magda Soares, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, doutora e livre-docente em educação, explica que não se trata da mesma coisa, ou seja, alfabetização e letramento são conceitos distintos em suas especificidades ainda que, sejam e devam, ser indissociáveis na prática docente:

> [...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto *de* e por *meio* de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto *da* e por *meio* da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização". (SOARES, 2004, grifos da autora).

Pode-se dizer, portanto, que a alfabetização é referente ao aprendizado do processo de aquisição da leitura e escrita, enquanto o letramento ao desenvolvimento destas habilidades, e que a jornalista, ao eximir a distinção e as particularidades dos termos, exemplifica outra afirmativa de Magda Soares: "no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam,

se superpõe, frequentemente se confundem" (SOARES, 2004). Além disso, notou-se que a defesa daquilo que presumivelmente seja o objetivo da educação infantil e do ensino fundamental é evidente no enunciado, do mesmo modo é perceptível na fala do diretor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Luiz Carlos de Freitas, o quão vago é a justificativa para que aprender a ler e a escrever nessa etapa de ensino seja caracterizada como uma ameaça ao desenvolvimento infantil.

Após análise de enunciados presentes nos discursos especializados, os quais, ao contrário dos documentos oficiais, levantam objeções à alfabetização na primeira etapa da educação básica, verificou-se que tais alegações não costumam ser destrinchadas, ou melhor, as consequências não são postas de maneira clara – ficam apenas expressas pela possibilidade de sua ocorrência, mas quais efeitos são esses não sabemos. Nem por isso essa ideia deixa de ser propagada entre os especialistas. Para Elvira Souza Lima, antropóloga, psicóloga, com formação em música, especialista em neurociência, pesquisadora em desenvolvimento humano dedicada à pesquisa aplicada nas áreas da educação, mídia e cultura: "[...] ler e escrever o próprio nome virou uma marca de inteligência e isso sacrifica o próprio desenvolvimento simbólico da criança" (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº. 3, p. 7). A especialista descreve com mais detalhes a sua afirmação a seguir:

> Nós identificamos escrita com o ato de escrever. Só que a alfabetização acontece internamente, é preciso o desenvolvimento da função simbólica para formar acervos de memória. Isso não se forma escrevendo no papel, mas trabalhando com narrativas, dramatização, desenho. O domínio da parte gráfica da escrita acontece a partir do sexto ano de vida, então antecipar o processo muitas vezes cria sentimentos de fracasso. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº 3, p. 8)

Novamente temos a caracterização dos aspectos que viabilizam a alfabetização, e que de modo detido – e aparentemente despercebido –considera algumas das recomendações para a construção e/ou garantia de um ambiente alfabetizador: a narrativa, dramatização e desenhos, são exemplos disso. Contudo, as semelhanças com os discursos favoráveis à alfabetização param por aí, Elvira enfatiza a contrariedade dessa prática para as crianças da educação infantil e a aptidão das crianças para a escrita somente a partir dos seis anos de idade, e conforme seu discurso, a consequência da antecipação da linguagem oral e escrita relaciona-se ao possível sentimento de fracasso ao qual a criança então passa a estar suscetível durante esse processo. Em caráter conclusivo, a entrevistada da *Revista Educação* recorre ao argumento do limite estabelecido pela própria natureza da criança: "A educação tem de se adequar ao

desenvolvimento da espécie, não forçar a criança no que achamos que ela tem que fazer". (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº 3, p. 6)

Para o MEC a questão é mais abrangente, a alfabetização torna-se uma habilidade conflituosa para alguns professores – complementamos que para alguns especialistas também - e a partir daí surgem os mais variados argumentos e justificativas, os quais comumente imputam a própria criança como sendo a causa para a efetivação ou não da alfabetização na prática escolar:

> Do ponto de vista pedagógico, é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária, considerando-se que esse processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, pois, em vários casos, inicia-se bem antes, fato bastante relacionado à presença e ao uso da língua escrita no ambiente da criança. As crianças não compreendidas nesse quadro frequentemente levam os professores a preocuparem-se com o que eles consideram insuficiência ou inexistência de requisitos. (BRASIL, 2007, p. 20-21)

Asserções como a da pesquisadora Elvira, e outros profissionais da área educacional, que acatam o pressuposto apresentado pelo MEC, resultam em outros desdobramentos sobre a mesma questão, os quais não passam silenciosamente pelo cotidiano escolar. Para Regina Scarpa, coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita:

> [...] alguns educadores receiam a antecipação de práticas pedagógicas tradicionais do Ensino Fundamental antes dos 6 anos (exercícios de prontidão, cópia, memorização) e a perda do lúdico. Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, brincadeira, desenho, etc) saíssem por outra. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2006, nº189)

Debruçados numa discussão sobre a leitura e a escrita na educação infantil, bem como as particularidades das crianças para que a prática seja ou não aceita nesse espaço, constatou-se ainda que os enunciados selecionados sobre o 1º ano do ensino fundamental, em sua maioria, relatam o momento em que o direito de ir e vir, falar, brincar e agir como uma criança é inibido ou desautorizado por práticas que, de maneira peremptória e definitiva, são enfim consideradas como educação ou ensino. Certos de que essa discussão não será findada nesse trabalho, o qual, na realidade nem se propôs a isso, mas simplesmente a caracterizar os termos do debate, nos valemos da reflexão incitada pelo MEC:

> Questões como alfabetizar ou não na educação infantil e como integrar educação infantil e ensino fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico

> na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. (BRASIL, 2007, p. 19-20)

Para a pedagoga e coordenadora do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Neide Noffs, "A primeira dificuldade é vencer uma formação e uma cultura profissional que valorizam excessivamente a alfabetização e a matemática" (Revista Educação, 2011, nº 3, p. 35). De fato, o centro da discussão nos discursos sobre o currículo da educação infantil é a alfabetização, raramente encontramos referências ao ensino de outras matérias, as quais não parecem despertar o mesmo tipo de preocupação. Quando se trata de discutir o que "pode" ser trabalhado pelos professores durante a educação infantil e o 1º ano do ensino fundamental após a ampliação para nove anos, mesmo a matemática é pouco citada. A título de exemplo, apresentamos a ênfase sobre a questão com o currículo indicado pela *Revista Nova Escola* (2009), no artigo "Organizar a rotina da alfabetização", da jornalista Tatiana Pinheiro, a seguir:

Proposta	Primeiro semestre	Segundo semestre
Projetos	- Livro de reescrita de contos de fadas ditado para o professor. - Livro de brincadeiras preferidas do grupo ditado para o professor	- Livro de reescrita de histórias do mesmo autor ou do mesmo personagem já trabalhados na sequência didática de leitura do primeiro semestre. - Produção de uma agenda telefônica do grupo.
Atividades permanentes	- Escrita e leitura diárias do próprio nome e dos colegas. - Escrita e leitura de listas de palavras de um mesmo campo semântico. - Leitura diária de textos literários pelo professor. - Roda de leitura e empréstimo de livros.	- Leitura de nomes próprios para a análise da ordem alfabética. - Escrita e leitura de títulos de histórias conhecidas. - Leitura pelo professor de textos informativos e literários. - Roda de leitura e empréstimo de livros. - Indicação literária dos livros apreciados pelo grupo.
Sequências didáticas	- Escrita e leitura de parlendas e cantigas (ordenação, ajuste do falado ao escrito, análise e discussão com base na localização de palavras no texto). - Leitura de várias versões do mesmo livro ou de várias obras do mesmo autor ou ainda de livros diferentes que apresentem o mesmo personagem principal (lobo, bruxa, princesa etc.).	- Escrita e leitura de adivinhas e charadas. - Ler para estudar características de animais, regiões, culturas, costumes etc.

Quadro 2 – Organização da rotina
Fonte: Clélia Cortez, formadora do Instituto Avisa Lá, em São Paulo.

No artigo “A elaboração de um bom currículo para o ensino fundamental de 9 anos”, com o título original “Ajustar a bússola”, os jornalistas da *Revista Nova Escola*, Arthur Guimarães e Bianca Bibiano dizem que:

> Apesar de todo o esforço para garantir a infraestrutura necessária à ampliação do Fundamental, é na área pedagógica que a entrada das crianças de 6 anos gera os maiores dilemas. O eixo da polêmica está na organização do currículo e na alfabetização inicial. Um letramento sistemático nessa fase é prematuro? Ou a faixa etária já oferece condições para entrar a fundo em atividades de leitura e escrita? E os conteúdos das demais disciplinas, como ficam? (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, nº 225)

Esse texto faz parte de uma proposta de ajuste da bússola, e assim mostra uma característica muito típica da *Revista Nova Escola*, a de orientar ou atrair os leitores com frases de impacto que costumam veicular a promessa da resolução do problema com saídas ideais, definitivas. Observa-se que o tema do letramento recebe menção especial, enquanto as outras disciplinas são referidas de maneira indiscriminada.

Para a indagação alusiva à faixa etária das crianças como fator a ser considerado nessa discussão, destacamos os excertos abaixo - em ordem cronológica, presentes em dois documentos oficiais:

> As diferenças que caracterizam cada fase de desenvolvimento são bastante grandes, o que leva, muitas vezes, as instituições a justificar os agrupamentos homogêneos por faixa etária. Esta forma de agrupamento está relacionada muito mais a uma necessidade do trabalho dos adultos do que às necessidades da criança. (BRASIL, 1998, volume 1, p.72)

> A enturmação dos alunos por idade e não por nível de conhecimento passou a ser uma alternativa ao que costumava ser feito quando as escolas dividiam as turmas de alunos em fracas, médias e fortes, as quais terminavam prejudicando especialmente os considerados mais fracos e aumentando a defasagem entre eles e os demais. Pesquisas mostraram a impossibilidade de formar turmas homogêneas, em vista das diferenças existentes entre os alunos. Evidenciaram, também, que muito do que se aprende na escola é aprendido nas interações dos próprios alunos e advogam, há algumas décadas, que a heterogeneidade das turmas pode se converter em uma vantagem, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto do afetivo e do cultural, pois favorece a ajuda entre os educandos, estimula-os mutuamente e enriquecendo o seu convívio. (BRASIL, 2013, p. 121)

De acordo com os documentos do MEC apresentados, a relação que estabeleceu a disposição das turmas escolares por turmas surgiu num contexto específico, e deu-se muito mais pela necessidade que os adultos atribuem à organização do trabalho docente do que a pré-disposição ou aptidão da criança para o aprendizado. Essas informações não foram suficientes para que os discursos contrários a alfabetização não assinalem a idade e a maturidade das crianças como premissa, bem como à atribuição ao exercício docente como sendo conduzida a partir da curiosidade do aluno, tal como é exemplificado no trecho abaixo:

> A não-obrigatoriedade da alfabetização e do letramento matemático não significa que ele não deva ser trabalhado, pelo contrário. Mas aqui volta à cena a questão da atuação do professor de educação infantil como alguém que age a partir da curiosidade da criança. O importante é permitir que ela construa suas hipóteses para que a aprendizagem seja significativa. E isso acontece também com a alfabetização, que é um processo longo. (REVISTA EDUCAÇÃO, 2009, nº 1, p. 37)

Do mesmo modo, não é um obstáculo para que até mesmo os discursos favoráveis à alfabetização na educação infantil refutem tais mensurações. Gladys Rocha, professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais exemplifica: "Claro que as iniciativas devem respeitar a idade e a maturidade dos alunos, mas sem o exagero de mantê-los afastados da escrita formal apenas porque, segundo alguma programação ou teoria, "ainda não é a hora" ". (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011, nº 3, p. 24). Pode-se dizer que os discursos que aprovam ou recriminam a alfabetização na educação infantil, e também no 1º ano do ensino fundamental têm algo em comum: o que de fato não é valorizado, e torna-se cada vez mais visível nos enunciados é que, a prática educacional ou o discurso seja um reflexo daquilo que possa ferir ou roubar a infância das crianças. Na *Revista Nova Escola* a aproximação dos discursos aparece nas matérias praticamente como um *slogan*, a título de exemplo seguem os enunciados: "A matriz curricular deve focar o ensino dos conteúdos das diversas disciplinas ao mesmo tempo em que preserva a infância [...]". (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, nº 225). Em outro momento, a mesma fala: "[...] é necessário criar uma nova matriz curricular com um caminho híbrido que garanta o ensino dos conteúdos das diversas disciplinas ao mesmo tempo em que preserva a infância". (REVISTA NOVA ESCOLA).

Chama-nos atenção, a ocupação dos discursos especializados em descrever o ambiente, posicionar-se frente às características da infância que devem ser preservadas e respeitadas durante essa trajetória e, sobretudo, acerca do currículo a ser adotado, sem que nenhuma menção seja feita ao que assevera o MEC acerca da alfabetização após a Lei instituída:

> [...] encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2014, p. 2)

Salientamos que a premissa de não ferir a infância é amplamente mencionada não só nos discursos especializados, mas também nos documentos oficias, ainda que de outra forma. As características postas pelo MEC para que a leitura e a escrita sejam efetivas ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental estão diretamente relacionadas à ideia de evitar uma ruptura com a realidade escolar que as crianças estavam habituadas até então nas salas de educação infantil, e assim aproxima-se da enunciação de especialistas favoráveis a medida de ampliação de ensino. O mesmo efeito acontece com os discursos especializados, que apoiam a alfabetização e indicam a necessidade de tornar o ambiente do ensino fundamental mais

próximo do espaço da educação infantil, com o intuito de refutar uma possível possibilidade de tolher a infância dessas crianças, e que para tanto, anexam-se ao mecanismo adotado pelos discursos contrários à alfabetização com a medida de ampliação do ensino, os quais mensuram os aspectos da questão a partir do julgamento que fazem dos sentimentos das crianças.

> Muito longe de ter sua infância roubada, o pequeno João Vitor e diversos outros colegas dele avançaram enormemente na aprendizagem em 2007 e estão muito felizes com isso, pois não há desafio mais natural para o ser humano do que exercitar a curiosidade e se desenvolver, sobretudo intelectualmente. A chave, claro, é oferecer uma Educação de qualidade para todos. É óbvio que não dá para colocar as crianças aos 6 anos na escola e querer que elas façam exatamente as mesmas coisas que sempre foram exigidas das de 7 anos. Não é esse o ponto e nem deveria ser. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007, nº 208)

Acentuamos que o trecho supracitado, segue-se da fala da diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Ministério da Educação, Jeanete Beauchamp: "É preciso reconsiderar essa etapa da Educação Básica em seu conjunto", (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007, nº 208). O qual parece ter sido ajustado pela Revista para dar credibilidade ao excerto em destaque, de maneira incoerente - posto que reconsiderar o ciclo de ensino em seu conjunto nesse caso, significa então manter intacta a afirmação que claramente impõe uma distância entre a aptidão da criança aos seis e sete anos de idade para o ensino, e por conseguinte, a legitimidade de duas culturas escolares distintas – educação infantil e ensino fundamental - sobretudo, no que repreende ou valida o trabalho de competências e o sentido imposto à criança e ao ser criança nesses espaços escolares, ou seja, não há o que reconsiderar se a proposta neste enunciado segue exatamente a mesma propagada ao longo do tempo em muitas salas de aula.

Dado o decorrer desta análise, torna-se inegável que a discussão acerca da temática abrange uma série de aspectos que são atribuídos a uma mesma questão, e que, de modo detido, os discursos nem sempre dizem aquilo que se propõe a dizer. Sendo assim, é válido considerar que não só a preservação à infância como a pertinência ou não de permitir o brincar como prática legitima no ensino fundamental de nove anos com a inserção de crianças aos seis anos de idade, também passou a ser considerada como um aliado de alguns professores, os quais partilham da reflexão de que o "caminho certo" para a sua prática profissional está relacionado às sensações das crianças durante o aprendizado. O relato da professora do 1º ano do ensino fundamental, Silvana dos Santos Silva exemplifica:

> Hoje sei do que cada um precisa", diz. Para alcançar essa confiança, além da experiência em sala, Silvana buscou capacitações, especialmente quando o Ensino

> Fundamental passou a ter nove anos. “Não sabia se tinha de ensinar a escrever ou não”, lembra. Hoje, a dúvida está superada. A tranquilidade das crianças revela estar correto o caminho pelo qual a professora superou o dilema: brincar ou escrever durante o 1º ano? Os dois juntos”. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2012, nº 256)

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, os discursos especializados passaram a exprimir a permissão do aprendizado, desde que em simultaneidade coma preservação da infância, seja com o uso direto desses termos, ou através de orientações sobre o currículo e salas de aula mais adequadas para o momento de transição, por exemplo. De acordo com o artigo “Uma sala de 1º ano”, nomeado originalmente - “Como planejar a rotina na sala de 1º ano”, dos jornalistas da *Revista Nova Escola*, Arthur Guimarães e Bianca Bibiano:

> A receita para receber bem a turma de 6 anos e levá-la a avançar na aprendizagem envolve um caminho híbrido entre o mundo do Ensino Fundamental e a prática da pré-escola. “A imigração dessas crianças não pode significar que elas deixem de brincar para estudar como os mais velhos. A escola não precisa ter um cotidiano sério para ter qualidade. Brincar é um direito delas”, argumenta Ângela Borba, da Universidade Federal Fluminense (UFF).
> Isso não significa que a alfabetização deva ser deixada de lado. Ela precisa ter a roupagem certa. “Lemos e escrevemos para conhecer mais sobre o mundo e também para participar das práticas sociais e culturais, e não para preencher lacunas de exercícios didáticos”, diz a especialista. Esse mesmo princípio tem de guiar as atividades propostas em todas as disciplinas: fazer sentido para as crianças, assim como fazem na vida. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, nº 225)

No trecho supracitado a *Revista Nova Escola* compromete-se a dar a receita para que os professores recebam as crianças ingressantes no ensino fundamental após a ampliação para nove anos, ou seja, o “modo de fazer” e de “preparo” da sala de aula indicada para o 1º ano, a qual é apresentada no infográfico abaixo, extraído do artigo em questão:

Infográfico 1 –Sala ideal para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos
Fonte: "Uma sala de 1º ano", Revista Nova Escola, 2009.

A representação acima exibe breves descrições dos espaços que compõem a sala de 1º ano proposta pela Revista, contudo, esses escritos não serão considerados nessa análise por ser ilegível. A imagem retrata a sala de 1º ano como sendo uma sala de educação infantil, e a descrição dada por Karina Rizek, da Escola de Educadores, em São Paulo, sobre a transição do ambiente planejado na educação infantil para o ensino fundamental constata isso: "As características da sala mudavam muito. *Revista Nova* Na pré-escola, havia cantos de leitura, desenho, teatro, e na 1ª série ficavam todos sentados em carteiras enfileiradas". (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007, nº 208). Essa caracterização que transpõe de modo fidedigno a sala de educação infantil se justifica, visto que a *Revista Nova* sugere, no fragmento destacado anteriormente, que o caminho adequado durante a transição seja dado no cruzamento de práticas do ensino fundamental e da educação infantil.

Em outras palavras, entre aquilo que, ao longo do tempo vem sendo aceito no espaço educacional como sendo referente à educação infantil e ao ensino fundamental: o universo lúdico, proporcionado pelas brincadeiras e condições para a alfabetização. Agora, desde que esta última tenha uma "roupagem certa", representada nesse caso e em tantos outros, como sendo tocante ao que faz sentido para as crianças, menção comumente usada pelos especialistas, que saem em defesa da alfabetização nesse período, e que na realidade expressa pelos enunciados está estritamente relacionada ao que os adultos e professores responsáveis subentendem que faça "sentido" para as os alunos, e seja simultaneamente condizente ao desenvolvimento infantil.

Na mesma matéria, os jornalistas mencionados afirmam: "O ambiente em que os pequenos vão estudar e brincar e as atividades propostas devem lembrar os momentos proporcionados pela Educação Infantil". Sob a mesma ótica a *Revista Nova Escola* apresenta o artigo "O direito de aprender", escrito pela jornalista Cristiane Marangon, a qual anuncia que: "Três são os ingredientes essenciais para garantir que as turmas de 6 anos façam uma boa transição para o ensino fundamental: estrutura física adequada em toda a escola, professores bem formados e um currículo consistente e claro na intenção de ensinar" (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007, nº 208). Vejamos, como o "currículo consistente" é descrito na mesma matéria:

> Outra dúvida recorrente diz respeito ao que ensinar no 1º ano. Por mais que a alfabetização seja, naturalmente, uma meta a atingir, os especialistas defendem que ela não deve ser a única preocupação do professor. Mesclar a experiência da Educação Infantil e garantir que todos tenham espaço para brincar, se divertir e se socializar (além de aprender) também é essencial. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007, nº 208)

Em contraponto, os documentos oficiais recomendam que as práticas docentes não devam mesclar o que até então era tido como pertencente a um ou outro ciclo, ao contrário, o MEC propõe nos textos orientadores elaborados antes e depois da transição, que um novo currículo seja construído por professores e gestores escolares para que essas crianças aos seis anos sejam atendidas.

> O Conselho Nacional de Educação (CNE), cumprindo as suas funções normativas, tem elaborado Diretrizes e orientações que devem ser observadas pelos sistemas de ensino para a reorganização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos. (BRASIL, 1997, p. 109)

Ainda assim, a *Revista Nova Escola* continua em destaque com a publicação de artigos que assinalam como correto no ensino fundamental de nove anos a mistura curricular dos ciclos. Convidada para falar sobre estratégias para a construção de um bom currículo referente a ampliação do ensino, Lígia Ferreira Ribeiro, diretora do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Acre, relata:

> Chamamos todos os que trabalhavam com crianças de 6 e 7 anos para uma jornada de estudos. Tínhamos consciência de que a mudança demandaria alterações profundas e

> de que precisaríamos misturar o modo de trabalhar a Educação Infantil com os do início do Fundamental. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, nº 255)

A especialista refere-se a uma alteração profunda, mas a medida adotada não passou de uma adaptação das etapas de ensino para atender os alunos recém-chegados no ensino fundamental. A questão segue em pauta, novamente no artigo "Um bom currículo para o fundamental de 9 anos", com o título original "Ajustar a bússola", Patrícia Corsino da Universidade Federal do Rio de Janeiro assevera:

> Quando essa turma que estaria na pré-escola foi chegando e trazendo uma série de demandas, houve um princípio de revolução. Para atendê-las, buscou-se o que havia de melhor na Educação Infantil. "Só que isso não combina com uma escola quadrada, que não oferece espaço para a garotada se movimentar, nem tempo para brincar". (REVISTA NOVA ESCOLA, 2009, nº 255)

O ensino fundamental é o cenário dessa enunciação e o "melhor da educação infantil" o eixo a ser perseguido nesse período, logo, à educação infantil cabe a mensuração de qualidade unicamente centrada na brincadeira e exploração do espaço escolar pelas crianças, ao mesmo tempo que uma "escola quadrada" de ensino fundamental não cumpre com essas atividades por serem destituídas dela. Ainda assim a especialista considera que a implementação trouxe o princípio de uma mudança estrutural no ensino com o ingresso das crianças aos 6 (seis) anos de idade, mas repete a saída encontrada pela especialista do Acre de acomodar o currículo da nova proposta com o que já existia na educação infantil, não há revolução alguma nisso.

6 - CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi analisar os discursos pedagógicos veiculados em revistas especializadas e documentos oficiais sobre a controvérsia acerca da idade certa para o início da alfabetização, considerando-se a ampliação do ensino fundamental para nove anos, o qual promoveu a inserção de crianças aos seis anos de idade no 1º ano do ensino fundamental, desde o ano de 2010, no Brasil. A motivação para essa pesquisa surgiu em estudo anterior sobre o tema da alfabetização nos discursos educacionais, no qual se constatou a recorrência das discussões sobre o papel que cabe à educação infantil no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita. Conforme se procurou explicitar, a perspectiva a partir da qual se realizou esta análise não partilha da crença de que exista a "idade certa" para iniciar a alfabetização, definida pela natureza do desenvolvimento infantil. Recorrendo-se à perspectiva teórica aberta pelos Estudos Culturais e pelos escritos de Michel Foucault a propósito das formações discursivas, procurou-se compreender os debates em torno do tema como disputas relativas à produção e à imposição de um conjunto de verdades sobre a criança e o seu desenvolvimento, sobre a escola e suas funções. Não se pretendeu, portanto, decidir quem está com a razão ou onde está a verdade, nem defender a necessidade de superação do debate por meio do estabelecimento de um "consenso". O que se procurou fazer foi uma caracterização dos discursos sobre o tema, por meio da descrição de seus enunciados mais recorrentes, das relações que se estabelecem entre eles e que produzem os efeitos de "evidência" e de "verdade" acerca do modo como se pode/deve alfabetizar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Como foi possível verificar, esses efeitos de "evidência" e de "verdade" relacionam-se à associação entre a "idade certa" para alfabetizar e a "natureza" do desenvolvimento infantil e ao "respeito" pela infância. Tais associações produzem simultaneamente a valorização de toda a ação pedagógica que leve em conta a natureza da criança e o respeito à infância, como a desqualificação de qualquer intervenção que não tenha origem na compreensão dessa natureza e no respeito às motivações infantis.

A partir de um levantamento bibliográfico realizado com o objetivo de identificar as produções acadêmicas contemporâneas sobre o tema, foi possível observar que a ampliação do ensino fundamental para nove anos gerou uma série de trabalhos realizados por especialistas da educação e da psicologia acerca das consequências da antecipação do ingresso das crianças nessa etapa da escolarização, que passou a ocorrer aos seis anos, e não mais aos sete. Tais trabalhos evidenciam a preocupação com a passagem das crianças dessa idade da educação infantil para o ensino fundamental, concebidos não apenas como duas etapas sucessivas da

escolaridade básica, mas como duas culturas escolares essencialmente distintas. Essa preocupação torna-se ainda mais evidente quando se trata de pensar sobre a alfabetização, que constitui uma marca, em nossa cultura letrada, da passagem da condição de criança à condição de estudante. A partir da análise dos discursos empreendida, evidenciou-se o temor de que a antecipação do ensino da leitura e da escrita para as crianças de seis anos que cursam o primeiro ano ou ainda para as mais novas, por meio de atividades preparatórias, realizadas desde a educação infantil, possam prejudicar as crianças, ao coibir a espontaneidade infantil, que deveria ser a marca dessa etapa do desenvolvimento da criança.

Verificou-se que a procura pela idade certa para a alfabetização das crianças na educação infantil ou daquelas que, após a implementação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2010, ingressam aos seis anos no ensino fundamental, vincula-se a outros temas que caracterizam os discursos sobre a educação infantil ao longo do tempo, dentre os quais a importância da brincadeira e do jogo para o desenvolvimento das crianças nessa etapa da escolaridade. Relaciona-se ainda à discussão sobre como se relacionam nessa fase o educar e o cuidar, em suma, ao modo como se estabelecem os objetivos da escola e à maneira como se define o trabalho dos professores na educação infantil. Essas questões não são inéditas, mas sem dúvida foram acentuados com a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Como se procurou evidenciar na análise empreendida, os discursos veiculados nos documentos oficiais e nos textos das revistas delineiam duas culturas escolares distintas ao referir-se à educação infantil e ao ensino fundamental. Na primeira etapa, a escola é descrita como um espaço para abrigar o desenvolvimento infantil espontâneo. A existência de um currículo ou planejamento pré-estabelecido nessa etapa costuma ser malvista, como prejudicial ao desenvolvimento e como um desrespeito às necessidades da criança. Defende-se que as atividades, mesmo quando propostas pelos professores, tenham como ponto de partida a curiosidade ou o interesse das próprias crianças. Por isso mesmo, nessa etapa, um dos requisitos mais importantes para a formação dos professores é o conhecimento da psicologia do desenvolvimento. Já no ensino fundamental admite-se que haja ensino propriamente dito, que as atividades sejam definidas a partir de um planejamento prévio tendo em vista um currículo pré-definido, o que costuma ser designado como a "sistematização" do aprendizado. Como se procurou evidenciar nesta dissertação, a concepção dessas duas culturas escolares distintas tem consequências para a maneira como se entende que deve ocorrer a alfabetização nos anos finais da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.

Os discursos examinados, em sua maioria, defendem que as crianças da educação infantil sejam expostas à leitura e à escrita de maneira informal. Recomendam que as crianças

sejam recebidas em um "ambiente alfabetizador", ou seja, um espaço em que os livros e outras formas de texto estejam presentes, onde possam observar práticas de leitura e escrita do professor. Enuncia-se que desse modo, sendo "imersas" nesse ambiente, as crianças podem, eventualmente, chegar a aprender "naturalmente", o que quer dizer "espontaneamente" a ler e a escrever ou, pelo menos, tomar contato inicial com a leitura e a escrita como preparação adequada para o trabalho de alfabetização sistemática que deve ocorrer apenas a partir do ensino fundamental. Simultaneamente, a alfabetização é contraindicada por alguns especialistas, os quais consideram que pode causar prejuízos ao desenvolvimento "natural" das crianças, ao antecipar habilidades recomendadas apenas para o ensino fundamental, essas ponderações são levantadas também em razão da natureza das crianças, as quais muitas vezes são vistas como imaturas para aprenderem a leitura e a escrita nesse momento da vida. Ainda que os discursos favoráveis ou contrários à alfabetização desde a educação infantil se pretendam distintos, o argumento centrado na "natureza", ou seja, na curiosidade ou interesse espontâneo das crianças para adquirir novos conhecimentos os aproximam. Sendo assim, observa-se que não se trata propriamente de uma controvérsia, mas de duas maneiras distintas de enunciar a mesma coisa, ou seja, que o objetivo da educação infantil é promover o desenvolvimento infantil espontâneo. Portanto, só se admitem nessa etapa atividades relacionadas à leitura e à escrita que não se caracterizem como "ensino", mas como elementos da brincadeira, do jogo ou do ambiente que a criança pode ou não perceber, pode ou não aproveitar para o seu aprendizado. A partir disso, observou-se nos discursos que as crianças estão, de certo modo, entregues à própria sorte nesse contexto– ler e escrever na primeira etapa da educação básica é parte inicial de um processo indicado, desde que seja espontâneo e promovido pelo ambiente montado para isso e, caso não ocorra, também tido como legítimo, já que o aprendizado terá continuidade ou, será sistematizado no ensino fundamental. O que parece passar despercebido em ambos os discursos é que, embora se estabeleça um afastamento entre os ciclos por meio da caracterização de duas culturas escolares distintas, a instituição do ensino fundamental de nove anos tende a promover a sua aproximação, uma vez que as crianças de seis anos transitaram do infantil ao fundamental.

Pode-se dizer que os discursos oficiais são mais cautelosos do que os discursos dos especialistas veiculados nas revistas e destinados ao público docente. Enquanto os primeiros procuram oferecer orientações baseadas nas teorias pedagógicas e as teorias do desenvolvimento infantil, os últimos evidenciam desde os seus títulos o apelo comercial na promessa da solução de todos os problemas e dificuldades enfrentados pelos professores. Em muitos casos, os artigos apenas reproduzem, sintetizam ou fazem uma releitura das recomendações dos documentos oficiais, transformando-os em respostas definitivas para os

problemas formulados. Oferecem respostas sobreo currículo ideal, a sala de aula mais adequada, atividades mais acertadas etc. Em outras palavras, os discursos do MEC aproximam-se mais da reflexão acadêmica, embora também busquem oferecer princípios que possam orientar o fazer docente, enquanto os discursos das revistas aproximam-se mais do estilo da receita ou autoajuda, tendo em vista a solução prática de dificuldades cotidianas.

Ao concluir este trabalho, espera-se ter oferecido subsídios para a compreensão das razões pelas quais a idade certa para o início da alfabetização constitui-se atualmente como um problema nos discursos educacionais. Tal problema se constitui na imbricação de uma certa concepção de infância, que se define em termos de um desenvolvimento físico e psicológico determinado em boa medida pela natureza e uma certa concepção de escola, de ensino e de alfabetização, como aculturação inevitável, mas, por isso mesmo, como potenciais ameaças ao desenvolvimento espontâneo ou "natural". Estabeleceu-se no discurso uma divisão entre a educação infantil como o espaço abrigado da espontaneidade infantil, do desenvolvimento pleno de todas as potencialidades individuais, deixando-se para mais tarde, no ensino fundamental, o indispensável trabalho de transmissão da cultura. Trata-se, contudo de uma solução problemática, na medida em que se reconhece que a cultura já está desde sempre presente no desenvolvimento dos seres humanos e, por outro lado, o desenvolvimento "natural" evidentemente não se conclui aos seis ou sete anos de idade. Sendo assim, o problema específico que diz respeito à idade certa para iniciar a alfabetização parece constituir apenas uma manifestação específica de um tema muito mais amplo da educação, que diz respeito ao modo como se estabelecem em cada contexto, as relações entre a natureza e a cultura, entre o indivíduo e a sociedade. Quanto ao problema específico que se procurou examinar, talvez valesse a pena considerar não apenas os perigos de se iniciar "antes do tempo" a alfabetização, mas também os perigos de considerar a alfabetização perigosa para as crianças.

REFERÊNCIAS[5]

ARIÈS, P. **História Social sobre a Família**. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

BARROS, R. (Ed.). Em busca do especifico. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 2, p. 11, 2011. Educação Infantil.

_____. Entrevista - Rosely Sayão, **Site da Revista Educação**, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/141/artigo234526-1.asp>. Acesso em: 15 Nov. 2014.

_____. Falta de vínculos. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 1, p. 4-7, 2009. Educação Infantil.

_____. Ser integral. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 2, p. 4-8, 2011. Educação Infantil.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. MEC/Secretaria de Educação Básica e o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental: Brasília, 2004.

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** passo a passo do processo de implantação. MEC/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica e a Coordenação Geral do Ensino Fundamental: Brasília, 2º edição, 2009.

_____. **Planejando a Próxima Década.** Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. MEC/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino: Brasília, 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf Acesso em 09 jul. 2013.

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2007.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001, disponível em: https://www.planalto.gov.br Acesso em 09 jul. 2013.

_____. Lei nº11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005, disponível em: https://www.planalto.gov.br Acesso em 09 jul. 2013.

[5] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023 (2002).

_____. **Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br Acesso em 09 jul. 2013.

_____. **Parâmetro Curricular Nacional.** MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 1997.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 1998.

BIBIANO, B.; GUIMARÃES, A. A elaboração de um bom currículo para o Ensino Fundamental de 9 anos. Título Original: Ajustar a bússola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 225, 2009.

_____. Prepare-se! Um novo aluno está chegando. Título Original: Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 225, 2009.

_____. Uma sala de 1º ano. Título Original: Como planejar a rotina na sala de 1º ano. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 225, 2009.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

CAMPOS, M. M.; BHERING, B. E.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B.; VALLE, R. & UNBEHAUM, S. **A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 2011.

CAVALCANTE, M. Perguntas e respostas sobre a Alfabetização. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2003.

CERISARA, A. B. **O referencial curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.

CEVASCO, E. M. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. Boitempo editorial, SP, 2003.

CORREA, C, B. **Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.1, Jan/Abr. 2011.

DORNELLES, V. L. **Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, Jan/Abr. 2011.

DUARTE, J. Entenda por que o letramento precoce pode ser prejudicial, **Site da Revista Educação**. São Paulo. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/entenda-por-que-o-letramento-precoce-pode-ser-prejudicial-337697-1.asp>. Acesso em: 19 Jan. 2015.

ELIAS, N. (2010) « **A civilização dos pais** ». In : ELIAS, N. Audelà de Freud: sociologie, psychologie, psychanalyse. Paris, Éditions la dé couverte. (tradução: Mariana Rocha de Oliveira e Graziela Perosa).

FERNANDES, E. Como orientar a transição da pré-escola para o 1º ano. Título Origina: Transição delicada. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 252, 2012.

FERREIRA, A. R. Leitura e escrita na pré-escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 278, 2014/2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, nº114, Nov. 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GUIMARÃES, A.; HEIDRICH, G. Fundamental de 9 anos: em ritmo lento. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2009.

HOLANDA, J. A criança é um ser de cultura. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 3, p. 4-8, 2011. Educação Infantil.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER. S., NUNES. R. F. M., CORSINO. P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 2011.

KUHLMANN, J.M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LIMA, Ana Laura Godinho; Rodrigues, Flavia Silvia; Rufino, Cesar. (Org.). **Para uma história da Reeducação e Assistência a Menores em Portugal e no Brasil dos Séculos XIX e XX**: Discursos e Instituições. 1 ed. Lisboa: Educa, 2003, p. 7-126.

MARANGON, C. O direito de aprender. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 208, 2007.

MARCÍLIO, M.L. (2001) **A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1976 - 1950**. In: Freitas, M.C. (Org), História Social da Infância no Brasil: 4. ed, São Paulo: Cortez.

MELLO, F.; LAKATOS, S. Brincar é preciso. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 2, p. 26-33, 2011. Educação Infantil.

_____. Ler o mundo. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 3, p. 22-24, 2011. Educação Infantil.

_____. Uma relação em construção. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 4, p. 18-25. Educação Infantil.

MOTTA. N. M. F. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, 2011.

NASCIMENTO, M.L.B.P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas**. Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

NICOLIELO, B. Elas sabem muito. Aproveite. **Revista Nova Escola**. Edição: 258.Dez. 2012.

OLIVEIRA, R. P. **Entre a fralda e a lousa**: Um estudo sobre identidades docentes em berçários. São Paulo: Dissertação de mestrado EACH-USP, 2013.

PANSINI. F., MARIN. P.A. **O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia.** *Educação e Pesquisa, v.37, n.1, 2011*.

PASSETTI, E. **Crianças carentes e políticas públicas**.In: PRIORE, Mary Del (org.) História das crianças no Brasil - 2a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

PINHEIRO, T. Da pré-escola ao 1º ano: novidades sem sustos. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 218, 2008.

_____. Organizar a rotina da alfabetização. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2009.

PRIORE, M. D. (org.). **História das crianças no Brasil** - 2a ed. São Paulo: Contexto, 2000.

RAMOS, H. A criança deve sair da Educação Infantil lendo?. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 254, 2012.

_____. É correto antecipar conteúdos do Ensino Fundamental a crianças que estão na pré-escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 248, 2011.

_____. É indicado dar provas às crianças na Educação Infantil? O que fazer se a escola exigir?. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 247, 2011.

REVISTA EDUCAÇÃO. A Educação. **Site da Revista Educação**, São Paulo. Disponível em: < http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/entenda-por-que-o-letramento-precocepode-ser-prejudicial-337697-1.asp>. Acesso em: 10 Fev. 2015.

_____. As Revistas. **Site da Revista Educação**, São Paulo. Disponível em: <http://www.editorasegmento.com.br/revistas.php>. Acesso em 12 Set. 2015.

_____. Curiosidade natural. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 3, p. 32-35, 2011. Educação Infantil.

_____. Educar e cuidar no dia-dia. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 1, p. 26-27, 2009. Educação Infantil.

_____. O caminho da alfabetização. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 3, p. 2529, 2011. Educação Infantil.

_____. O desafio da primeira infância. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 1, p. 16-21, 2009. Educação Infantil.

_____. Quatro a seis anos: no campo do simbólico. **Revista Educação**, São Paulo, Edição: nº. 1, p. 34-39, 2009. Educação Infantil.

REVISTA NOVA ESCOLA, Ensino Fundamental de 9 anos, **Site da Revista Nova Escola**, São Paulo. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ensino-fundamental9-anos/>. Acesso em: 19 Jan. 2015.

SANTOS. C. P. L., VIEIRA. F. M. L. **Agora seu filho entra mais cedo na escola: A crianças de 6 anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais.** Educ., Soc., v.27, n.96, 2006.

SCARPA, R. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 189, 2006.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação:** n° 25 jan/fev/mar/abr. 2004.

STEMMER, M. R. G. S. A Educação Infantil e a Alfabetização.In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

TEIXEIRA, M. S. **Revista Nova Escola: uma análise do discurso especializado.** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2012.

TUNES, S. 1º ano com espaço para brincar, ler e escrever. Título Original: Espaço para brincar sem deixar de ler escrever. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 256, 2012.

VICHESSI, B. Aos 6 anos, as crianças devem ser alfabetizadas ou só brincar na escola?. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição: nº. 215, 2008.

VIVIANI, M. L. (2005). **Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 31, nº 2, p. 201-213.

APÊNDICE A - DADOS DOS ARTIGOS ANALISADOS DA REVISTA NOVA ESCOLA

Título	Número	Autor	Especialistas citados	Ocupação
Perguntas e respostas sobre Alfabetização	Mar, 2003	Meire Cavalcanti	Telma Weisz; Patrícia Diaz; Cleonice Maria Rodrigues Magalhães; Rosana Scarpel da Silva; Clarice Medeiros; Liliane Donata Pereira Rothenberger; Helena Cristina Cruz Ruiz; Valéria de Araújo Pereira; Jaidê Canuto de Sousa; Silvia Batista de Freitas.	Consultora do MEC e Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Alfabetização no Instituto Superior de Ensino Vera Cruz, em São Paulo. Supervisora do Programa Ler e Escrever e Responsável pela Elaboração da Prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP); Integrante da equipe pedagógica do Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (Cedac), em São Paulo; Professora do 1º ano de uma escola municipal, em Catas Altas (MG); Professora do Infantil IV de uma Escola Municipal de Educação Infantil, em São José dos Campos (SP); Professora do Infantil III, de uma Escola Municipal de Educação Infantil, em São José dos Campos (SP); Professora do Infantil II, de uma Escola Municipal de Educação Infantil, em São José dos Campos (SP); Orientadora Pedagógica; Professora de Português em uma Escola Estadual , em Taboão da Serra (SP); Professor de Ciência em uma Escola Estadual , em Taboão da Serra (SP); Coordenadora-Geral do programa na Diretoria de Ensino de Taboão da Serra (SP).
Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?	Fev, 2006	Regina Scarpa	Regina Scarpa.	Coordenadora Pedagógica da Função Victor Civita.
O direito de aprender	Dez, 2007	Cristiane Mar angon	Jeanete Beauchamp; Cesar Callegari; Patrícia Corsino; Karina Rizek; Valéria Rodrigues de So uza Porto; Doralice Aparecida Para nzini Gorni; Artur Ribeiro; Tânia Simões; Márcia do Vale; Elisabetha Gricelda Klei n; Ivanete Grando; Laurete Pavanello.	Diretora do Departamento de Políticas de Edu cação Infantil e Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC); Secretário Municipal de Taboão da Serra (SP); Professora de Prática e Ensino da Educação In fantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Integrante da Escola de Educadores, em São Paulo; Diretora de uma Escola Municipal de Educação Infantil, em Taboão da Serra (SP) Professora de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná; Professor do 1º ano em uma Escola Municipal de Educação Infantil, em Taboão da Serra (SP); Secretária Municipal de Educação de São Vicente (SP); Diretora da EFEM Auguste de Saint Hilaire;

				Secretária Municipal de Educação de Campo Grande (MS); Diretora de uma Escola Municipal, em Campo Grande (MS); Diretora de uma escola Básica Municipal, em Indaial (SC).
Fundamental de 9 anos: em ritmo lento	Jul, 2008	Arthur Guimarães e Gustavo Heidrich	Edna Borges, Justina Silva; Maria Luiza Bretas.	Representante do MEC, Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; Superintendente do Ensino Fundamental da Secretária do Educação do Estado de Goiás.
A elaboração de um bom currículo para o Ensino Fundamental	Set, 2008	Arthur Guimarães e Bianca Bibiano	Lígia Ferreira Ribeiro; Rosaura Soligo; Patrícia Corsino; Telma Leal.	Diretora do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (AC); Coordenadora de projetos do Instituto Abapor u, Rio Branco (AC); Professora de Prática e Ensino da Educação In fantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
Aos 6 anos, as crianças devem ser alfabetizadas ou só brincar na escola?	Set, 2008	Beatriz Vichessi	Silvia Pereira de Carvalho.	Coordenadora Executiva do Instituto Avisa Lá em São Paulo.
Da Pré-Escola ao 1º Ano: novidade sem susto	Dez, 2008	Tatiana Pinheiro	Maria Cristina Barbosa de Camargo; Elisabete Duarte; Denise Falbo; Maria Cristina Costa.	Coordenadora Pedagógica; Professora 1º ano; Professora pré-escola; Professora pré-escola.
Organizar a rotina da alfabetização	Mar, 2009	Tatiana Pinheiro	Mirta Torres, Débora Samori; Clélia Cortez.	Especialista em didática da leitura e da escrita; Pedagoga e formadora de professores do Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (Cedac); Formadora do Instituto Avisa Lá, em São Paulo.
Uma sala de 1º ano.	Set, 2009	Arthur Guimarães e Bianca Bibiano	Ângela Borba,	Universidade Federal Fluminense.
Prepare-se! Um novo aluno está chegando	Set, 2009	Arthur Guimarães e Bianca Bibiano	Patrícia Corsino; Maria do Pilar Lacerda; Karina Rizek Lopes; Beatriz Ferraz.	Professora de Prática de Ensino de Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Secretária de Educação Básica do MEC; Escola de Educadores; Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária.
É correto antecipar conteúdos do Ensino Fundamental a crianças que estão na pré-escola	Dez, 2011	Heloísa Ramos	Heloísa Ramos.	Formadora de Professores.

É indicado dar provas às crianças na Educação Infantil? O que fazer se a escola exigir?	Nov, 2011	Heloísa Ramos	Heloísa Ramos.	Formadora de Professores.
Como orientar a transição da pré-escola para o 1º ano	Mai, 2012	Elisângela Fernandes	Flávia Miller Naethe Motta; Fernanda Muller; Ordinália Alves e Almeida	Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa Sobre a Infância na Universidade de Brasília; Professora e Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
A criança deve sair da educação Infantil lendo?	Ago, 2012	Heloísa Ramos	Heloísa Ramos.	Formadora de Professores.
1º ano com espaço para brincar, ler e escrever	Out, 2012	Suzel Tunes	Silvana dos Santos Silva.	Professora do 1º ano de uma escola municipal, em São Paulo.
Elas sabem muito. Aproveite	Dez, 2012	Bruna Nicolielo	Susana Wolman; Claúdia Molinari; Eliana Borges Correia de Albuquerque;	Professora da Unidade de Buenos Aires, na Argentina; Professora na Universidade de La Plata, na Argentina; Pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Leitura e escrita na pré-escola.	Dez, 2014 Jan, 2015	Anna Rachel Ferreira	Silvana Augusto; Claudia Molinari; Regina Scarpa;	Formadora do Instituto Avisa Lá; Especialista Argentina; Coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita.
Ensino Fundamental de 9 anos.	-	Revista Nova Escola	* Não citam nenhum especialista, apenas utilizam respostas relativas aos documentos oficiais do MEC.	

APÊNDICE B - DADOS DOS ARTIGOS ANALISADOS DA REVISTA EDUCAÇÃO

Título	Número	Autor	Especialistas citados	Ocupação
Falta de vínculos	Nº 1, 2009	Rubem Barros	Rosely Saião	Psicóloga e Educadora
O desafio da primeira infância	Nº 1, 2009	Revista Educação	Maria Letícia Nascimento	Docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Educar e cuidar no dia-dia	Nº 1, 2009	Revista Educação	Danielle Cristina Wolff	Diretora do CEDUC.
Quatro a seis anos: no campo do simbólico	Nº1, 2009	Revista Educação	Nara Soares de Couto; Heloísa Ponzio; Nilson José Machado (citado pela revista)	Mestre em Educação pela UNESP; Consultora da Revista da Educação; Docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).
Em busca do especifico	Nº 2, 2011	BARROS, Rubem	Maria Malta Campos	Professora da PUC-SP, presidente de ONG ação educativa e pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas.
Brincar é preciso	Nº 2, 2011	Fábio Mello; Suzana Lakatos	Lenira Haddad; Maria Ângela Barbato Carneiro; Gisela Wajskop; TizukoKishimoto; Adriana Friedmann; Lourdes Atié; Mara Campos de Carvalho.	Psicóloga e Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas; Professora da Faculdade de Educação da PUC e Coordenadora do Núcleo de Cultura, Estudos e Pesquisas do Brincar em São Paulo (SP); Socióloga e Presidente do Instituto Superior de Educação Singularidades; Pedagoga e Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP); Pedagoga do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismos, Infância de Desenvolvimento de São Paulo; Socióloga, Educadora, Consulta Pedagógica e Membro de Centro de Estudos sobre Mudança na Cultura e na Educação, da Universidade de Barcelona, na Espanha; Psicóloga e Professora do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo (USP) Ribeirão Preto e especialista ambiental.
Ser Integral	Nº 2, 2011	Rubem Barros	Maria Malta Campos	Professora da PUC-SP, presidente de ONG ação educativa e pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas;

A criança é um ser de cultura	Nº 3, 2011	Juliana Holanda.	Elvira Souza Lima	Antropóloga, Psicóloga, com formação em música, especialista em neurociências, pesquisadora em desenvolvimento humano e dedicada à pesquisa aplicada nas áreas de Educação, Mídia e Cultura.
Ler o mundo	Nº 3, 2011	Fábio Mello; Suzana Lakatos.	Gisela Wajskop; Emilia Ferreiro (citada pela revista); Ivaneide Dantas da Silva; Gladys Rocha; Sílvia Mattos Gasparian Colello; Débora Silva Vaz de Almeida.	Socióloga e Presidente do Instituto Superior de Educação Singularidades; Psicóloga e Pedagoga argentina; Pedagoga, Professora de Pedagogia e Coordenadora do Programa de extensão universitária do Instituto Singularidades; Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerias (UFMG); Pedagoga, Professora da Faculdade de Educação e Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Alfabetização e Letramento da Universidade de São Paulo (USP); Pedagoga, Consultora em Educação e Diretora Pedagógica em uma escola, em Barueri (SP).
O caminho da alfabetização	Nº 3, 2011	Revista Educação	Gisela Wajskop; Débora Silva Vaz de Almeida; Ana Raquel Lucato Cianflone;	Socióloga e Presidente do Instituto Superior de Educação Singularidades; Pedagoga, Consultora em Educação e Diretora Pedagógica em uma escola, em Barueri (SP); Psicóloga, Médica, Pedagoga e Professora do Departamento de Filosofia, Ciência e Letras da Universidade de São Paulo (USP), em Ribeirão Preto (SP).
Curiosidade natural	Nº 3, 2011	Revista Educação	Neide Noffs; Dominique Colinvaux;	Pedagoga e Coordenadora do curso de Pedagogia da PUC, em São Paulo (SP); Psicóloga e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).
Uma relação em construção	Nº 4 Ano: ---	Revista Educação	Bianca Côrrea; Maria Eulina Pessoa de Carvalho; Neide Barbosa Saisi; Heloísa Szymanski; Daniela Teperman;	Professora da Faculdade de Pedagogia da USP, Ribeirão Preto (SP); Professora do Centro de Educação da UFPN, em João Pessoa (PB); Pedagoga, psicóloga e professora da PUC-SP;

				Coordenadora do programa de pós-graduação em psicologia da educação da PUC, em São Paulo (SP); Psicanalista do Instituto Singularidades, em São Paulo (SP).