

ALFABETIZAR OU NÃO AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS? UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS ESPECIALIZADOS NO CONTEXTO DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andressa Caroline Francisco Leme¹

Ana Laura Godinho Lima²

RESUMO

O artigo caracteriza os discursos especializados sobre o momento mais adequado para o início da alfabetização das crianças, no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos, a partir da promulgação da Lei nº 11.274 em 6 de fevereiro de 2006. A análise inspira-se na perspectiva teórico-metodológica de análise do discurso de Michel Foucault e incide sobre artigos acadêmicos, documentos oficiais e textos publicados em revistas de divulgação destinadas a professores no período compreendido entre a década de 1990 e a de 2010. A partir do exame das fontes foi possível caracterizar os discursos considerados como sendo pertencentes a uma mesma formação discursiva. Seus enunciados nucleares dizem respeito à necessidade de se respeitar as características das crianças na transição da educação infantil ao ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se busca favorecer o seu aprendizado da leitura e da escrita, preferencialmente de maneira lúdica e a partir do seu interesse espontâneo.

¹ Mestre em Filosofia pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH – USP. Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2966-2158> E-mail: andressaleme@usp.br

² Livre Docente em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP e no Programa de Mestrado em Estudos Culturais da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo - EACH-USP. Pesquisadora associada ao Projeto Temático FAPESP que tem como título SABERES E PRÁTICAS EM FRONTEIRAS: por uma história transnacional da educação (1810-...). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4154-0858> E-mail : alglima@usp.br

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil.

LITERATE OR NOT SIX-YEAR-OLD CHILDREN? AN ANALYSIS OF SPECIALIZED DISCOURSES IN THE CONTEXT OF THE EXPANSION OF ELEMENTARY EDUCATION

ABSTRACT

The article characterizes the specialized discourses about the most appropriate moment for the beginning of children's literacy, in the context of the expansion of basic education to nine years, after the enactment of Law 11,274 on February 6, 2006. The analysis is inspired by the theoretical-methodological perspective of Michel Foucault's discourse analysis, and focuses on academic articles, official documents and texts published in magazines aimed at teachers in the period between the 1990s and the 2010s. Based on the examination of the sources, it was possible to characterize the discourses considered as belonging to the same discursive formation. Its core statements refer to the need to respect the characteristics of children in the transition from early childhood education to elementary education, while seeking to promote their learning of reading and writing, preferably in a playful way and based on their spontaneous interest.

Keywords: Literacy. Childhood Education. Child Development.

¿ALFABETIZAR O NO LOS NIÑOS DE SEIS AÑOS? UN ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS ESPECIALIZADOS EN EL CONTEXTO DE LA AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA

RESUMEN

El artículo caracteriza los discursos especializados acerca del momento más adecuado para el inicio de la alfabetización de los niños, en el contexto de la ampliación de la enseñanza básica para nueve años, desde la promulgación de la Ley 11.274 en el 6 de febrero

de 2006. El análisis se inspira en la perspectiva teórica-metodológica del análisis del discurso de Michel Foucault y a él están sometidos los artículos académicos, documentos oficiales y textos publicados en revistas de divulgación destinadas a profesores en el período entre las décadas de 1990 y 2010. A partir del examen de las fuentes fue posible caracterizar los discursos considerados como pertenecientes a una misma formación discursiva. Sus enunciados nucleares se refieren a la necesidad de respetarse las características de los niños en la transición de la educación infantil a la enseñanza básica, al mismo tiempo en el que se busca favorecer su aprendizaje de la lectura y de la escrita, preferentemente de manera lúdica y desde su interés espontáneo.

Palabras-clave: Alfabetización. Educación Infantil. Desarrollo Infantil.

INTRODUÇÃO

Na nossa cultura letrada, 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 a que elas vão para brincar e conviver com seus pares da mesma idade, sob a supervisão cuidadosa dos adultos responsáveis. Partilha-se também a ideia de que a primeira infância não deve ser submetida a certas exigências escolares, tais como lições de casa, avaliações por meio de notas e trabalhos escritos. O ensino sistemático da leitura e da escrita é deixado para mais tarde, coincidindo com o ingresso das crianças na escola de ensino fundamental, aos seis anos de idade³. 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 aos educadores sobre como se lê um texto, uma placa, ou como se escreve um nome, ou o nome de alguma coisa. Parece não haver

³ Até 2005, o ingresso no ensino fundamental se dava aos sete anos de idade, mas, com a ampliação dessa etapa para nove anos, o ingresso foi antecipado para os seis anos de idade, mais especificamente após a publicação da Lei nº 11.274 em 6 de fevereiro de 2006.

consenso entre os especialistas sobre como as professoras/es devem atender essas crianças, se devem ou não responder às suas perguntas sobre a escrita, e se o ensino da leitura e da escrita pode ser realizado desde que as crianças manifestem interesse.

Este artigo busca oferecer subsídios para a reflexão sobre o tema, por meio de uma análise dos modos como a questão é tratada nos discursos de educadores, psicólogos e outros especialistas, cuja autoridade é reconhecida no campo educacional. A análise incide sobre textos publicados no período que antecede e que sucede a promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual determinou a ampliação do ensino fundamental para nove anos, antecipando a entrada das crianças de seis anos nessa etapa da escolaridade. No período compreendido, a questão sobre qual o momento mais propício para o início do ensino sistemático da leitura e da escrita tornou-se alvo de renovado interesse, e diversos estudos especializados buscaram refletir sobre as implicações de tal mudança para a escolarização das crianças de seis anos. Dentre os aspectos discutidos, sobressaiu o tema da alfabetização.

Na análise realizada, os discursos especializados sobre a infância e a alfabetização são caracterizados a partir da perspectiva da análise do discurso de Michel Foucault. Isso significa que os conhecimentos especializados não são considerados como a expressão da verdade sobre a criança descoberta pelos estudiosos e revelada em seus textos. Em vez disso, os discursos são tomados como produções de sujeitos localizados no interior de uma prática social específica, a qual participa do processo de produção da própria criança como objeto do discurso, com suas necessidades e possibilidades (FOUCAULT, 2012). Também a escola, suas funções em cada etapa da vida, a alfabetização e o seu aprendizado são constituídos como objetos do discurso no interior de uma prática coletiva socialmente regulada, que precisa ser considerada. Entende-se, além disso, que o discurso especializado sobre a alfabetização das crianças faz parte de uma formação discursiva mais abrangente sobre a educação das crianças, a qual por sua vez se relaciona com as ciências da educação, com a cultura escolar e com as representações sociais sobre as crianças e os modos de tratá-las em diferentes instituições: a família, a escola, o sistema de saúde e as instituições

de abrigo e correção. Tais relações se constituíram historicamente e têm sido alvo de disputas no campo educacional. Segundo Foucault,

As condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas para que dele se possa “dizer alguma coisa” e para que dele várias pessoas possam dizer coisas diferentes, as condições para que ele se inscreva em um domínio de parentesco com outros objetos, para que possa estabelecer com eles relações de semelhança, de vizinhança, de afastamento, de diferença, de transformação – essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade (FOUCAULT, 2004, p. 54).

Entendem-se os discursos especializados sobre a idade mais indicada para o início do processo de alfabetização como uma configuração histórica e política, que permanece como objeto de disputas. Assim foi possível caracterizar a ambiência discursiva na qual a lei que ampliou para nove anos o ensino fundamental surgiu, bem como avaliar os seus possíveis efeitos sobre os discursos especializados relativos à idade certa para aprender a ler e a escrever. Realizou-se um levantamento da produção acadêmica atual sobre o tema e tomou-se como fonte, além da própria lei mencionada, o conjunto de documentos oficiais relativos ao currículo da educação infantil e à ampliação do ensino fundamental para nove anos. Foram considerados também artigos da revista *Nova Escola*, no período de 2003 a 2015, e 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* dessa revista intitulado “Entenda por que o letramento precoce pode ser prejudicial”, de janeiro de 2015, por tratar da aquisição da leitura e escrita como um fator prejudicial ao desenvolvimento das crianças na educação infantil.

Ao realizar esta análise, não pretendemos revelar qual é, afinal e “de verdade”, a idade certa para se iniciar a alfabetização, mas compreender os termos do debate, ou seja, explicitar como se tem procurado fazer admitir como verdade uma determinada compreensão do problema. Não buscamos a verdade sobre a idade ideal 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 e regimes discursivos. Em vez disso, buscamos descrever os enunciados sobre a idade mais indicada para o início da alfabetização em sua regularidade, em sua aproximação com outros enunciados sobre o que é ser criança, o que é a educação infantil, quais seus objetivos etc.

CONSIDERAÇÕES SOBRE MODOS DE COMPREENDER, EDUCAR E ALFABETIZAR AS CRIANÇAS

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina os rumos das políticas educacionais. Ela dividiu o sistema educacional em duas grandes etapas: a educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e a educação superior. Foi a partir desse documento que a creche oficialmente incorporou-se ao sistema de ensino no Brasil, desligando-se da assistência social. A referida lei promoveu outras alterações no sistema educacional, como a separação etária – ou seja, as creches e os demais estabelecimentos semelhantes passaram a atender crianças de até três anos de idade, enquanto as pré-escolas foram destinadas àquelas de quatro a seis anos – e o estabelecimento da formação mínima para a atuação no magistério, incluindo a educação infantil, como a modalidade normal. Além disso, em 1998, o Ministério da Educação (MEC), junto ao governo federal, publicou os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, visando estabelecer os objetivos e as práticas da educação infantil. As preocupações acerca dessa etapa da educação básica impulsionaram outras ações do MEC nos anos seguintes, tais como a formulação dos seguintes

documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), cuja elaboração contou com a participação de vários segmentos da sociedade⁴.

Após a redefinição dos objetivos e atribuições relativos à educação infantil, foi promulgada a Lei nº 11.274 de 6 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. A justificativa do MEC para a mudança implementada valeu-se dos seguintes argumentos: ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental, que é de caráter obrigatório, seria um modo de garantir um ano a mais de escolaridade aos alunos, em especial aos das camadas mais pobres da população, que em geral não têm acesso à educação infantil; seria ainda um meio de melhorar os resultados educacionais pela ampliação do tempo de ensino; por último, permitiria equiparar o ensino fundamental do Brasil ao de outros países que já adotam essa etapa de nove anos. Vale acrescentar que a matrícula de crianças aos seis anos no ensino fundamental não ocorreu de maneira inédita em nosso país a partir da nova lei, como aponta o estudo de Santos e Vieira (2006), ambas professoras do Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais:

Experiências dessa natureza não são, no entanto, novidade na rede pública de ensino. Há dez anos, alguns municípios incluíram as crianças de 6 anos no cadastro para o ensino fundamental. Isto ocorreu na rede municipal de Belo Horizonte em 1994,

⁴ No ano de 2009, representantes de entidades nacionais formularam um texto com aspectos a serem debatidos em audiências públicas sobre a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais foram promovidas em três estados, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A elaboração do documento teve a contribuição, em síntese, de grupos de pesquisa, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais. Considerou-se também a contribuição de 18 entidades e grupos de diferentes regiões do país, bem como de pesquisadores de universidades e instituições de pesquisa de 13 estados.

quando esta medida foi anunciada no contexto da implantação das reformas estabelecidas pelo projeto "Escola Plural". Esta reforma também instituiu os ciclos de formação, substituiu a seriação e gradativamente foi incorporando ao ensino fundamental as crianças de 6 anos, absorvendo todo cadastro desta faixa etária, a partir de 1999 (SANTOS; VIEIRA, 2006, p. 778).

Mesmo assim, a medida foi objeto de uma série de questionamentos entre especialistas. Flávia Pansini, professora da Universidade Federal de Rondônia, e Aline Paula Marin, então mestranda em psicologia pela mesma instituição, em um estudo realizado em oito escolas da rede estadual de Rondônia (2011), investigam como ocorreu naquele contexto a implantação do ensino de nove anos de duração. A análise de documentos oficiais, registros fotográficos das salas de aula, entrevistas coletivas com as professoras e entrevista individual com a coordenadora pedagógica da representação de ensino da Secretaria de Estado da Educação do município de Rolim de Moura permitiu a constatação de dificuldades relacionadas à falta de preparação das educadoras e das escolas para a mudança. As autoras consideraram que a ampliação ocorreu de modo intempestivo, sem a devida adequação pedagógica, curricular e estrutural das escolas. Com base nos relatos de professoras, as autoras afirmam ainda que a falta de clareza quanto à garantia dos aspectos mencionados pode levar ao fracasso na alfabetização das crianças, enquanto algumas docentes sentiam-se apavoradas ao perceber a imaturidade das crianças devido à faixa etária, outras acreditavam que nada havia mudado em termos de planejamento, visto que as crianças só estavam ingressando antes do tempo; havia também aquelas que se sentiam pressionadas pelas famílias das crianças para que elas fossem alfabetizadas no 1º ano, e ainda as que sentiam o descaso dos familiares dos pequenos quanto à sua vida estudantil na transição para uma nova etapa da vida escolar. A saída encontrada pelos dirigentes das escolas pesquisadas, 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 ensinar as crianças menores, em relação aos seus colegas.

Ponderações semelhantes aparecem no artigo “Educação Infantil e Ensino Fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política” (2011). Bianca Cristina Correa, professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, a partir de roteiros de observação e de entrevistas com professoras, crianças, mães, diretoras e um inspetor de alunos de cada escola, apresenta 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 de uma universidade pública paulista. Correa discute os efeitos da ampliação do ensino fundamental para nove anos e indica que não houve adequação pedagógica, curricular e estrutural das escolas à nova medida. Além disso, observa que as discussões especializadas sobre o tema estão diretamente voltadas ao funcionamento do ensino fundamental, e que nesse cenário a educação infantil não tem sido tratada com a mesma preocupação, ou seja, os esforços estão dirigidos à adequação dos procedimentos para o ensino fundamental, enquanto a educação infantil não tem merecido atenção suficiente. De acordo com a autora, a falta de orientação destinada aos docentes da educação infantil em relação à mudança tem resultado na antecipação de atividades de leitura e escrita para crianças de três a cinco anos de idade, que em sua avaliação não deveria ocorrer. A diretora de uma das escolas de educação infantil analisadas por Correa não obteve nenhuma informação sobre a mudança e, sob pressão das famílias das crianças, resolveu posicionar-se, optando por reorganizar o tempo escolar: diminuiu 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.

Flávia Motta, professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, indica uma ruptura drástica com a primeira etapa da infância, na transição para o ensino fundamental, em seu texto “De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da

Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (2011). A autora apresenta os resultados de uma pesquisa com uma turma acompanhada desde o 3º período da educação infantil até o 2º ano do ensino fundamental. Em suas observações, verificou que a obrigatoriedade de transformar aquela *criança* de seis anos em *aluno* pode ser prejudicial à infância, uma vez que as crianças passaram a ser submetidas a uma série de novas proibições como, por exemplo, correr e cantar de modo espontâneo no ambiente escolar.

A propósito da mesma questão, no texto “Os alfabetizados desviantes ou sobre a educação de 6 anos” (2011), Leni Vieira Dornelles, da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta outros elementos para a compreensão dos efeitos da lei que ampliou o ensino fundamental para nove anos. Em sua pesquisa sobre a alfabetização em uma escola pública da periferia de Porto Alegre, a autora descreve a experiência de uma professora que assumiu a tarefa de lecionar em uma turma de 1º ano com crianças aos seis anos de idade. Essa docente deu ênfase ao letramento e realizou com o grupo aquilo que já costumava fazer na educação infantil, ao trabalhar de maneira lúdica a leitura e a escrita na sala de aula. A leitura e a narração de histórias não perderam espaço em sala de aula – 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, quando ousou cruzar a linha feiticeira de Deleuze (1992), e estranhar os modos de se constituir sujeitos alfabetizando 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, (sic) 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).

Os trabalhos mencionados evidenciam alguns dos efeitos da lei mencionada na produção acadêmica contemporânea relativa ao momento propício para a alfabetização da criança. Se na educação infantil não está previsto o ensino sistemático da leitura e da escrita, se a alfabetização é atribuição do ensino fundamental, o que acontece com as crianças de seis anos que são, por força de lei, transferidas da educação infantil para o ensino fundamental? Como a antecipação da alfabetização pode afetá-las? Essas são questões que atravessam os discursos aludidos.

A professora da Universidade Federal de Santa Catarina, Márcia Regina Goulart Stemmer, em seu artigo "Alfabetização e Educação Infantil" (2007), apresenta questões relacionadas a essas, do modo como se manifestam entre as professoras da educação das crianças na educação infantil:

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, como a revista *Educação* e a revista *Nova Escola*, dedicam espaço ao debate sobre a conveniência ou não de se iniciar a alfabetização desde a educação infantil e como conduzi-la no primeiro ano do ensino fundamental para um público de seis anos, como veremos a seguir.

AS CRIANÇAS DE SEIS ANOS ENTRE DUAS CULTURAS ESCOLARES: a alfabetização na educação infantil e no ensino fundamental

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 (FERNANDES, 2012, n.p.).

A questão formulada no título deste artigo pode ser melhor compreendida por meio da análise dos discursos dirigidos aos professores da educação básica sobre como deve ser orientado o processo de alfabetização na etapa da educação infantil e sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. A seguir, apresenta-se uma caracterização de discursos oficiais veiculados pelo Ministério da Educação e Cultura, nos documentos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais (2004), e Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007), além de textos publicados nas revistas *Nova Escola* e *Educação* sobre esses dois temas. Foram examinados 18 artigos da *Nova Escola*, publicados entre 2003 e 2015, e 12 artigos da série especial intitulada “Educação Infantil” da *Educação*, publicada em 4 fascículos entre 2009 e 2011, além do artigo disponível *on-line* dessa revista, publicado em janeiro de 2015, intitulado “Entenda por que o letramento precoce pode ser prejudicial”, que trata da aquisição da leitura e escrita como um fator associado a prejuízos no desenvolvimento das crianças na educação infantil.

A análise permitiu observar que os discursos oficiais se aproximam daqueles veiculados nas revistas de divulgação do discurso especializado para os professores, no nível dos enunciados, o que quer dizer que uma série de enunciados pode ser encontrada

tanto nos textos oficiais que procuram esclarecer e orientar os gestores e professoras/es sobre a implementação do ensino fundamental de nove anos quanto nos artigos das revistas para professoras/es. Pode-se afirmar que os sujeitos dos enunciados desse discurso fundamentam-se principalmente nos saberes especializados da educação e da psicologia do desenvolvimento. Mesmo que os artigos dessas revistas sejam produzidos por jornalistas, costuma-se recorrer à palavra dos especialistas, em geral professoras universitárias ou profissionais que exercem cargos de gestão em instituições de ensino públicas, privadas ou organizações não governamentais.

Foi possível verificar ainda que a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são descritos como duas etapas da escolaridade que apresentam características bem distintas. As diferenças são justificadas a partir do critério das fases do desenvolvimento humano. Afirma-se que a educação infantil é destinada a proporcionar condições favoráveis à vivência da infância, a propiciar a convivência com outras crianças e o contato com elementos da natureza e da cultura, de maneira espontânea e lúdica, atendendo aos interesses manifestados pelas próprias crianças. Os aprendizados nessa etapa da educação resultam principalmente do envolvimento das crianças nas brincadeiras, de sua curiosidade espontânea e de sua interação com as outras crianças, os espaços e as professoras/es. Sendo assim, diversos elementos reconhecidos como parte da cultura escolar – tais como as diferentes disciplinas que compõem o currículo, a definição da grade horária para o estudo dessas disciplinas, a delimitação do recreio como tempo destinado às brincadeiras, a realização de lições de casa e as avaliações realizadas pelos alunos – são considerados como inadequados à educação infantil. O próprio modo de se referir ao público atendido em cada etapa – *crianças* na educação infantil e *alunos* no ensino fundamental – sugere a existência de duas culturas escolares distintas e de um corte entre elas, que seria estabelecido pelo critério do desenvolvimento, pela divisão que se estabelece entre primeira infância, do zero aos seis anos de idade, e infância, a partir dos sete anos.

Entre os aspectos comuns observados nos discursos analisados, três merecem destaque e serão examinados mais detidamente a seguir. Em primeiro lugar, destaca-se a avaliação de que professoras/es da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental frequentemente não compreendem bem como devem ser conduzidas as atividades de alfabetização na transição entre esses dois níveis de ensino e, por isso, apresentam dificuldades em atuar de modo a favorecer o aprendizado das crianças. Sendo assim, boa parte do conteúdo dos discursos oficiais e das revistas destinadas às professoras/es se volta para o esclarecimento dessa questão, o que se explicita na seção da revista *Nova Escola* em que diversos especialistas respondem às questões enviadas pelos leitores.

É recorrente também o enunciado segundo o qual, na educação infantil, as crianças podem chegar a aprender a ler e a escrever “naturalmente”, desde que estejam “imersas na cultura escrita” ou, em outras palavras, desde que a escola propicie um “ambiente alfabetizador”. Assim, os discursos buscam esclarecer às professoras/es que sua função não é propriamente alfabetizar, mas proporcionar a imersão das crianças em um ambiente alfabetizador que favoreça a descoberta da leitura e da escrita.

O terceiro aspecto diz respeito ao currículo adequado ao primeiro ano do ensino fundamental para crianças de seis anos. De um lado, defende-se que, a partir da implementação do ensino fundamental de nove anos, o primeiro ano – que passou a receber as crianças de seis anos – deve “mesclar” características da educação infantil e do ensino fundamental, o que significa principalmente que é preciso preservar o tempo destinado às brincadeiras enquanto se promove a alfabetização. Do outro lado, afirma-se que não se trata de misturar os currículos da educação infantil e do ensino fundamental, mas é preciso um esforço de elaboração de um novo currículo para o ensino fundamental de nove anos, que leve em consideração as necessidades das crianças de seis anos. Essas duas perspectivas não chegam a configurar, contudo, uma discordância, mas referem-se a dois modos distintos de enunciar a mesma convicção, ou seja, a de que o ensino deve ser adequado às características dessa faixa etária, no que diz respeito a sua fase de desenvolvimento. Na prática, isso significa que o primeiro ano do

ensino fundamental deve ter como foco a alfabetização, que deve ser conduzida por meio de atividades lúdicas sempre que possível, enquanto, ao mesmo tempo, propiciam-se espaço e tempo para que as crianças de seis anos possam brincar na escola.

Na revista *Nova Escola*, a seção destinada a responder às dúvidas enviadas pelos leitores sobre a sala de aula oferece elementos importantes para a compreensão das relações que se estabelecem entre professoras/es que atuam na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental e os discursos dos especialistas sobre a alfabetização e questões correlatas. São recorrentes as consultas de professoras/es acerca do que se pode ensinar às crianças de seis anos no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos e, principalmente, se a alfabetização já deve ser iniciada nessa idade. Antes mesmo da medida ser efetivada no país, a revista citada publicava a seguinte questão de uma leitora do Rio Grande do Sul: “Aos seis anos, as crianças devem ser alfabetizadas ou só brincar na escola?”. Quem respondia era Sílvia Pereira de Carvalho, coordenadora executiva do Instituto Avisa Lá, em São Paulo. A especialista se pronuncia no âmbito do discurso segundo o qual a educação infantil deve promover a imersão da criança na cultura escrita:

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 (VICHESSI, 2008, n.p.).

No artigo “Perguntas e respostas sobre alfabetização” (2003), publicado pela mesma revista, outra leitora já levantava a questão: “Posso alfabetizar minha turma de educação infantil?”, sendo respondida pela revista do seguinte 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” (CAVALCANTE, 2003, n.p.).

As respostas frequentemente sublinham a importância de se levar em conta as especificidades da faixa etária e evitar antecipar exigências e conteúdos do ensino fundamental para esses alunos. A formadora de professoras/es Heloisa Ramos propõe-se a esclarecer, a pedido de uma leitora de Santa Catarina, se seria ou não correto antecipar esses conteúdos na educação de 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 (RAMOS, 2011, n.p.).

Um leitor da Paraíba pergunta se seria indicado dar provas às crianças na educação infantil e o que deve fazer se a escola exigir. Heloisa, novamente, atua como porta-voz do discurso especializado e oficial sobre o tema:

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”

[...] “O objetivo do trabalho é acompanhar a aprendizagem da turma sem a intenção de seleção, promoção ou classificação” (RAMOS, 2011, n.p.).

Ainda que a resposta não seja distinta da orientação dada na LDB e nos demais documentos oficiais sobre o tema, a fala da especialista parece oferecer as professoras/es maior respaldo para atuarem em sala de aula. Uma outra pergunta vem do Rio Grande do Norte, e a leitora quer saber se a criança pode ou não sair lendo da educação infantil. O mesmo discurso caracterizado anteriormente retorna em resposta:

A resposta 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 (RAMOS, 2012, n.p.).

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, faz restrições às iniciativas das professoras/es de ensinar a ler e escrever nessa etapa, as quais são referidas como formalização do ensino, como mostram os exemplos a seguir. 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, p. 24). 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, p. 23).

Nos discursos sobre a alfabetização na educação infantil sobressai a importância conferida ao “ambiente alfabetizador”, o qual parece substituir com vantagem a atuação direta das professoras/es. De acordo com 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, p. 24). A seguinte definição do Ministério da Educação e Cultura, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), evidencia que a expressão “ambiente alfabetizador” foi incorporada no discurso oficial sobre o tema:

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, v. 3, p. 151).

Para Regina Scarpa, coordenadora pedagógica da Fundação Victor Civita, no texto “Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?”, publicado em 2006 pela revista *Nova Escola*, a dúvida existe em razão de sentidos distintos atribuídos à alfabetização, à escrita e aos modos como se aprende a ler e a escrever. Pronunciando-se no interior da mesma formação discursiva, ela afirma:

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) (SCARPA, 2006, n.p.).

No entanto, mesmo nesse caso, expressa-se a ideia de que o ensino deve ocorrer de maneira indireta. Assim, caberia as professoras/es da educação infantil a função de proporcionar o contato entre a criança e os livros, a criança e as letras. Vale mencionar que, no conjunto de artigos examinados, foi possível identificar textos que chegam a afirmar que a intenção de alfabetizar na educação infantil pode ser prejudicial às crianças, ao roubar tempo de outras atividades mais importantes para o desenvolvimento infantil e ao impor a elas exigências descabidas para a sua etapa de desenvolvimento. No artigo “Entenda por que o letramento precoce pode ser prejudicial: aprender a ler e a escrever antes do tempo pode excluir etapas decisivas no desenvolvimento das crianças”, publicado na revista *Educação*, a jornalista Juliana Duarte fundamenta da seguinte maneira o título do texto:

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) (DUARTE, 2015, n.p.).

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” (HOLANDA, 2011, p. 7). Segundo ela, “a educação tem de se adequar ao desenvolvimento da espécie, não forçar a criança no que achamos que ela tem que fazer” (HOLANDA, 2011, p. 6). Considera ainda que a exigência, quando feita antes do tempo devido, pode produzir como consequência o sentimento de fracasso na criança que não consegue atendê-la. Esse discurso, contudo, não parece representar o ponto de vista dominante sobre o tema. Como consta no documento “Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade”, veiculado pelo MEC, a questão da idade não deveria ser o único fator a ser considerado, mas associar-se às possibilidades oferecidas pelo ambiente da criança:

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).

No texto da revista *Nova Escola* “Leitura e escrita na pré-escola”, a jornalista Anna Rachel Ferreira chama atenção para um aspecto importante do problema relativo ao ambiente em que vivem as crianças, que diz respeito às diferenças entre o que se passa nas escolas públicas e nas particulares:

[...] 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 (FERREIRA, 2014/2015, n.p.).

Essa fala da jornalista referente à aceitação ou à recusa da alfabetização na educação infantil nas redes pública e privada aproxima-se de uma das justificativas presentes nos documentos oficiais: Ensino fundamental de nove anos – orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007) e Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais (2004), que versam sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Segundo tais documentos, essa mudança permitiria reduzir a desigualdade entre o ensino ofertado a crianças ricas e pobres ao ampliar em um ano a escolaridade da parcela da população que não tinha acesso garantido à educação infantil.

Um outro conjunto de textos ajuda a compreender a formação discursiva examinada aqui, o qual apresenta considerações sobre o lugar da brincadeira na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Nesses textos, chamam atenção as referências à fala das próprias crianças quando manifestam suas expectativas e temores quanto à transição entre as duas etapas da educação básica. Na matéria “Da pré-escola ao 1º ano: novidade sem susto”, da 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 que respeita a infância e outra que 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?” (PINHEIRO, 2008, n.p.).

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 [...]” (TUNES, 2012, n.p.). Além das crianças, também professoras/es expressam suas próprias dúvidas acerca do espaço que cabe à brincadeira no 1º ano do ensino fundamental. De acordo com os discursos especializados, professora/es não entendem ou ao menos se confundem em relação à possibilidade de conciliar brincadeira e alfabetização na escola. Gladys Rocha esclarece:

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’ (MELLO; LAKATOS, 2011, p. 24).

Na mesma direção, Regina Scarpa assim se pronuncia:

[...] 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 (SCARPA, 2006, n.p.).

Em síntese, defende-se que no primeiro ano do ensino fundamental as crianças podem e devem aprender a ler e a escrever, enquanto também se preserva o seu direito de brincar, como ilustra o seguinte trecho da revista *Nova Escola*, que reproduz o relato de Silvana dos Santos Silva, professora do 1º ano do ensino fundamental:

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 (TUNES, 2012, n.p.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar os discursos pedagógicos veiculados em revistas especializadas e documentos oficiais sobre a questão da idade certa para o início da alfabetização no contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos, que implicou a antecipação do primeiro ano do ensino fundamental para as crianças de seis anos de idade. Conforme se procurou explicitar, a perspectiva aqui adotada não partilha da crença de que exista a “idade certa” para iniciar a alfabetização, definida pela natureza do desenvolvimento infantil. Recorrendo-se à perspectiva de Michel Foucault a propósito das formações discursivas, procurou-se compreender os debates em torno do tema como disputas relativas à produção e à legitimação de um conjunto de verdades sobre a criança e o seu desenvolvimento, sobre a escola e suas funções.

As preocupações relacionadas a essa questão não são inéditas, mas sem dúvida foram acentuadas com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que deslocou o momento de transição entre a educação infantil e a primeira etapa do ensino fundamental. Essas duas etapas são caracterizadas no discurso educacional como duas culturas escolares bem distintas, cada uma delas correspondente a uma etapa do desenvolvimento da criança, ao qual o currículo deve ser adaptado. A educação infantil é associada ao desenvolvimento infantil espontâneo; assim, defende-se que as atividades propostas pelas professoras/es tenham como princípio a curiosidade das crianças, de modo que seus interesses espontâneos sejam considerados. O ensino fundamental, por sua vez, é descrito

como uma etapa em que já ocorre a “formalização” do aprendizado, em que se propõem atividades a partir de um planejamento e um currículo predeterminados. No entanto, os argumentos que pretendem diferenciar a educação infantil e o ensino fundamental no que se refere ao início da alfabetização desde a educação infantil se aproximam, na medida que tecem considerações sobre a necessidade de levar em conta a “natureza” do desenvolvimento infantil, especialmente a curiosidade das crianças e a sua necessidade de brincar. Sendo assim, não surpreende que a antecipação do ensino fundamental para crianças de seis anos tenha se tornado fonte de preocupação e objeto de discussão entre os especialistas.

A análise evidenciou que os discursos oficiais oferecem orientações baseadas nas teorias pedagógicas e nas teorias do desenvolvimento infantil produzidas pelos especialistas, e que os discursos veiculados pelas revistas evidenciam desde os seus títulos o apelo comercial na promessa da solução para os problemas e dificuldades enfrentados pelas professoras/es. Em muitos casos, os artigos apenas reproduzem, sintetizam ou fazem uma releitura das recomendações dos documentos oficiais e textos acadêmicos, transformando-as em respostas para os problemas formulados sobre o currículo ideal, as atividades de alfabetização mais adequadas a cada faixa etária, as modalidades de avaliação etc. Em outras palavras, os discursos do MEC aproximam-se mais da reflexão acadêmica, embora também apresentem princípios norteadores do fazer docente, enquanto os discursos das revistas apresentam um tom mais prescritivo, oferecendo orientações para a solução prática de dificuldades cotidianas.

Por outro lado, os discursos se aproximam ao defender que o processo de alfabetização na transição da educação infantil para o ensino fundamental seja adequado às necessidades, possibilidades e interesses característicos da faixa etária. Afirma-se que na etapa da educação infantil deve-se evitar a “formalização” do ensino, bem como a pressão sobre a criança decorrente das expectativas dos adultos em relação ao seu aprendizado, as quais podem ser prejudiciais para o desenvolvimento infantil.

Ao concluir essa análise, observamos que os discursos examinados privilegiam os conhecimentos especializados da

psicologia do desenvolvimento e evidenciam a consideração e o cuidado em relação às especificidades da infância. Consideramos, no entanto, que a reflexão pedagógica deveria considerar, para além dos eventuais prejuízos de se iniciar “antes do tempo” a alfabetização, os riscos de se veicular a ideia de que a alfabetização pode ser perigosa para a criança.

REFERÊNCIAS

BRASIL Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

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

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.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 04 mar. 2020.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAVALCANTE, M. Perguntas e respostas sobre a Alfabetização. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 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. **Revista Educação**, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2015/01/19/por-que-o-letramento-precoce-pode-ser-prejudicial/> Acesso em: 20 jun. 2021

FERNANDES, E. Como orientar a transição da pré-escola para o 1º ano. Título Original: Transição delicada. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 252, 2012.

FERREIRA, A. R. Leitura e escrita na pré-escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 278, 2014/2015.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOLANDA, J. A criança é um ser de cultura. **Revista Educação**, São Paulo, n. 3, p. 4-8, 2011. Educação Infantil.

MELLO, F.; LAKATOS, S. Ler o mundo. **Revista Educação**, São Paulo, n. 3, p. 22-24, 2011. 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.

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

PINHEIRO, T. Da pré-escola ao 1º ano: novidades sem sustos.

Revista Nova Escola, São Paulo, n. 218, 2008.

RAMOS, H. A criança deve sair da Educação Infantil lendo? **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 254, 2012.

RAMOS, H. É correto antecipar conteúdos do Ensino Fundamental a crianças que estão na pré-escola? **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 248, 2011.

RAMOS, H. É indicado dar provas às crianças na Educação Infantil? O que fazer se a escola exigir? **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 247, 2011.

REVISTA EDUCAÇÃO. Curiosidade natural. **Revista Educação**, São Paulo, n. 3, p. 32-35, 2011.

SANTOS. C. P. L.; VIEIRA. F. M. L. Agora seu filho entra mais cedo na escola: as crianças de 6 anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, 2006.

SCARPA, R. Alfabetizar na Educação Infantil. Pode? **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 189, 2006.

STEMMER, M. R. G. S. A Educação 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: Alínea, p. 127-148, 2007.

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, n. 256, 2012.

VICHESSI, B. Aos 6 anos, as crianças devem ser alfabetizadas ou só brincar na escola? **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 215, 2008.

Submetido em: Maio/ 2020.

Aceito em: Março/ 2021.