



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

revedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Kramer, Sonia; Nunes, Maria Fernanda R.; Corsino, Patrícia
Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental
Educação e Pesquisa, vol. 37, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 69-85
Universidade de São Paulo
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819095005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental

Sonia Kramer

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Maria Fernanda R. Nunes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Patrícia Corsino

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo

A inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental tem provocado indagações tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, especialmente no que tange às políticas e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças. O objetivo deste texto é analisar e discutir questões que atravessam essas etapas a partir de pesquisa desenvolvida em creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental. Pesquisar as práticas com crianças na educação infantil permitiu problematizar o trabalho com as crianças de 6 anos no ensino fundamental. Mais do que conceber as duas etapas de modo dicotômico, trata-se – na ótica deste texto – de pensar, para além, transições e desafios na organização dos sistemas de ensino e em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos neste trabalho. Com este objetivo, o primeiro item analisa as políticas da educação básica no contexto da expansão da obrigatoriedade e os desafios para trabalhar com as crianças de 6 anos. O segundo apresenta e problematiza a pesquisa no que diz respeito às práticas de leitura e escrita observadas. O terceiro sugere prioridades para o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação e as transições.

Palavras-chave

Educação infantil – Ensino fundamental – Leitura e escrita.

Correspondência:

Sonia Kramer

Av. Nossa Senhora de Copacabana,

1344/1001 - 22070-012

Rio de Janeiro/RJ

E-mail: sokramer@puc-rio.br

Childhood and six-year-old children: Challenges of the transitions in early childhood education and in Fundamental education

Sonia Kramer

Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro

Maria Fernanda R. Nunes

Federal University of the State of Rio de Janeiro

Patrícia Corsino

Federal University of Rio de Janeiro

Abstract

The insertion of six-year-olds into fundamental education has been raising questions both to early childhood education and to fundamental education, especially in what concerns the pedagogical policies and practices and their suitability to the children's age. The objective of the present text is to analyze and discuss some of the issues that permeate these stages of education, on the basis of a research carried out in crèches, early childhood education schools, and elementary schools. The study of practices applied to children in early childhood education made it possible to problematize the work with six-year-olds in fundamental education. Instead of just seeing the two stages in dichotomic terms, one should – under the viewpoint proposed here – think beyond that, reflecting about the transitions and challenges in the organization of education systems, and in terms of public policies and management, of proposals for curriculum and for the training of teachers and of all other professionals involved. To such end, the first section of the text analyzes the policies for basic education within the context of the expansion of compulsory schooling, and the challenges of working with six-year-olds. The next section introduces and problematizes the research with respect to the reading and writing practices observed. The third section suggests priorities for the work with reading and writing in early childhood education and in the initial years of fundamental education, the formation and the transitions involved.

Keywords

Early childhood education – Fundamental education – Reading and writing.

Contact:

Sonia Kramer

Av. Nossa Senhora de Copacabana,

1344/1001 - 22070-012

Rio de Janeiro/RJ

E-mail: sokramer@puc-rio.br

[...] grande parte de tudo o que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos. (Vigotski, 2009, p.16)

A inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental tem provocado indagações tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, especialmente no que tange aos espaços e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças. O objetivo deste texto é analisar e discutir questões que atravessam essas etapas a partir de uma pesquisa desenvolvida com foco nas práticas e interações entre crianças e adultos em instituições públicas – creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental.

Com base em Benjamin (1987a, 1987b), Bakhtin (1988a, 1988b) e Vigotski (1972, 2009), concebemos as crianças como produtoras de cultura, constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e com diferenças físicas, psicológicas e culturais. Elas brincam, aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem. Seu desenvolvimento cultural implica construir a história pessoal no âmbito da história social. Quando interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. Aos adultos, cabe a função de mediação, iniciação, colaboração. O papel do outro é fundamental na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que fazem ao longo da vida. Esses processos constroem realidades individuais e históricas. Desde bem pequenas, criam e imaginam, expressam desejos e emoções. Crianças da mesma faixa etária sofrem ações da estrutura social em que estão inseridas e, nas interações com seus pares e com os adultos, recriam as culturas em que estão imersas.

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. O diálogo entre estas duas dimensões – político-administrativa e técnico-científica – produziu a ideia de educação infantil, com dois segmentos etários (0-3 e 4-5), mas, em tese, sem fragmentação do processo educacional (Corsino, Nunes, 2009).

A Lei nº. 11.274/2006 institui o ensino fundamental de nove anos de duração e a inclusão das crianças de 6 anos de idade. As crianças com 6 anos completos até o início do ano letivo não estão mais na educação infantil. A intenção foi evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento, avaliação, no entender de Didonet (2007). Contudo, o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. Por outro lado, tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir).

Analisar e problematizar as práticas na educação infantil, na investigação realizada, favoreceu a reflexão sobre a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental. Tendo em vista a relevância da escola na formação das crianças e dos jovens, e as dificuldades dos sistemas de ensino para responder às exigências em relação à linguagem, leitura e escrita, inú-

meros desafios foram identificados no que se refere à transição da educação infantil para o ensino fundamental, espaços reconhecidamente educativos. No universo das instituições pesquisadas, há uma gama de concepções de leitura e escrita que, quando traduzida em práticas, torna o desafio ainda maior: organização dos espaços, planejamento da rotina/atividades, seleção de materiais são experiências de cultura ou priorizam ações instrucionais? Isto é, brinca-se sempre para aprender algo? As histórias contadas e os livros, que funções exercem?

Pesquisar as práticas na educação infantil permitiu problematizar o trabalho com as crianças de 6 anos no ensino fundamental. Mais do que conceber as duas etapas de modo dicotômico, trata-se – na ótica deste texto – de pensar, para além, transições e desafios na organização dos sistemas de ensino e em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos neste trabalho.

Com estes focos, o primeiro item analisa as políticas da educação básica no contexto da expansão da obrigatoriedade e a os desafios para se trabalhar com as crianças de 6 anos. O segundo apresenta e problematiza a pesquisa que desenvolvemos (Kramer, 2009), no que diz respeito às práticas de leitura e escrita observadas. O terceiro sugere prioridades para o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, para a formação e as transições.

Educação infantil – um conceito vigente?

A concepção de educação infantil que orientou a Constituinte de 1988, a formulação das políticas (Brasil, 1988,1990,1996) e que tem orientado pesquisas e projetos curriculares na área está marcada pela indissociabilidade de creches e pré-escolas, historicamente cindidas.

As publicações oficiais voltadas à formação docente e à divulgação de dados estatísticos, os discursos acadêmicos, por meio de pesquisas

voltadas ao estudo da infância e da educação, as propagandas eleitorais e as preleções políticas se apropriam e difundem seus diferentes significados de “educação infantil”. Do ponto de vista da pedagogia e da organização escolar, esta expressão referenda a educação infantil e a designa como base da educação básica, que tem no pacto federativo e na distribuição de responsabilidades dele decorrente o seu alicerce. Pensá-la como uma unidade educacional, um grupo constituído, com os mesmos objetivos e finalidades, e relacionar esses objetivos a uma idade definida¹, se, de um lado, afirma esta etapa como a de ingresso à educação, de outro dissimula contradições nas condições de acesso e frequência, nos tipos de equipamentos existentes, na formação de docentes, no ideário do gestor público e da sociedade em geral sobre a sua importância educativa para as crianças.

Analisar os diferentes universos educacionais em que creches e pré-escolas se desenvolvem permite pensar as condições desta etapa de ensino, suas diferenciações, bem como os mecanismos de inclusão nas redes pública e privada do país, nos sistemas de ensino: no Brasil, a média do atendimento das crianças de 0 a 3 anos é de 18%, enquanto para as de 4 e 5 anos este percentual se eleva para 73% em 2010 (IBGE, PNAD, 2008).

Desvelar e desnaturalizar a educação infantil como um todo indissociável, tal como formulado em lei, implica conhecer e reconhecer que creches e pré-escolas guardam identidades muito diversas, produzidas, ao longo da história, em torno do conceito de educação para crianças de pouca idade. A ideia de educação infantil é uma construção histórica e social, sendo, portanto, impossível conhecê-la apenas pelos critérios legais que a envolvem. O termo é circunstanciado na legislação, mas adquire significação a partir da experiência e do lugar que creches e pré-escolas ocupam no sistema de ensino no Brasil e em outros países. Orga-

1. Creche para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para as de 4 a 6 anos.

nismos internacionais, por exemplo, cunham o termo educação infantil em cartas de princípio e compromisso, ratificando que as crianças têm direito à educação. Entretanto, para muitos deles, não há institucionalidade educativa formal para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Nomeia-se educação infantil como sinônimo do ingresso das crianças na pré-escola, do início da socialização e dos primeiros passos na compreensão da linguagem e da cultura escolar.

No Brasil, a mudança na duração do ensino fundamental de oito para nove anos e a vigente obrigatoriedade educacional para as crianças de 4 a 17 anos (Brasil, 2009c) provocam responsáveis que atuam em secretarias de educação, diretores e famílias a repensar o funcionamento da educação e a qualidade do ensino. Pelas exigências distintas para a creche e a pré-escola na formação dos profissionais, na organização de carreiras, na composição do espaço físico, na seleção de material pedagógico, a expressão educação infantil, pela materialidade das ações desenvolvidas, se reconfigura, aproximando a pré-escola do ensino fundamental e distanciando a creche do que se tem defendido como direito das crianças.

De acordo com o Observatório da Equidade (Brasil, 2008), em 2008, das crianças brasileiras que têm acesso a creche, apenas 11,5% pertencem ao 1º quinto de renda do rendimento médio mensal familiar, ou seja, as 20% mais pobres do país. As crianças mais ricas do país (5º quintil) têm três vezes ou mais chances de estar na creche, conforme atestam os 37,7% das matrículas. Uma das causas das precárias condições de acesso refere-se ao fato de que as creches não são vistas como parte da educação e primeira etapa da educação básica: 23% dos municípios brasileiros não possuem creches públicas. O contraste da desigualdade se acentua quanto mais o foco capta especificidades tanto da população (sexo, cor e raça, renda *per capita*) quanto da região de moradia (macroregião, rural e urbana) – apenas 6,2% das crianças de 0 a 3 anos residentes no Norte do

país e pertencentes ao 1º quinto de renda frequentam creche, enquanto 44,1% das crianças moradoras da Região Sul e dos estratos mais ricos da população o fazem. Para a pré-escola, a situação é mais positiva para os mais pobres, tomando-se por base as taxas de frequência à creche, pois 64,5% das crianças de 4 a 5 anos e com renda inferior a meio salário mínimo estão frequentando os estabelecimentos educacionais. Das crianças situadas na faixa de 20% das mais ricas da população, o percentual de frequência à pré-escola é de 91,5%, considerando-se a média nacional, o que significa uma desigualdade de 27 pontos percentuais em relação às mais pobres. Segundo os dados do IBGE (2008), somente 0,7% dos municípios brasileiros não possuem pré-escolas públicas, o que acentua a hipótese de esta etapa estar fortemente associada ao acesso ao ensino fundamental.

O conceito de política pública para a infância poderia organizar o argumento que situa a educação infantil no âmbito da política educacional do tipo universal. Todavia, com base na situação apresentada, a universalidade da política pública está afeta às crianças de 4 a 6 anos, pois o atendimento às crianças de 0 a 3 anos é ainda residual. Quanto à faixa etária de 0 a 3 anos, sempre uma parcela da população não demandará a educação nos primeiros anos de vida. O consenso sobre a importância da creche para a criança pequena está longe de ser atingido, e uma das metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) é promover debates com a sociedade civil sobre o direito das crianças à educação infantil. Entretanto, as crianças pobres e suas famílias, pela oferta reduzida, ficam com poucas possibilidades de opção por um atendimento.

O desenvolvimento de políticas públicas de redistribuição e reconhecimento para as creches é fundamental se tivermos como perspectiva o atendimento dos direitos humanos e a criação de mecanismos institucionais que permitam enfrentar os eixos socioeconômicos e culturais causadores de injustiça. Segundo

Lahire (2003), o pesquisador deve se empenhar na tarefa de conhecer a gênese

[dos] processos de legitimação, de deslegitimação ou de relegitimação dos diferentes tipos de atividades ou saberes, pois só assim será possível explicitar as lutas para a definição social do “*que conta*”, do “*que tem valor*”, em suma, do que faz “*capital*” aos olhos da maioria das pessoas. (p. 995)

Para o autor, o discurso sobre as desigualdades sociais de acesso à escola só pode ser instaurado se e quando a cultura escolar passa a ser um valor social coletivamente compartilhado.

A tendência internacional de ampliação da escolaridade obrigatória e a inclusão das crianças com menos idade no ensino fundamental é determinada pela complexidade do mundo contemporâneo. No Brasil, desde o período de redemocratização, esse tema integra ações de organizações não governamentais e movimentos sociais por melhoria na educação, e a importância do debate é corroborada, também, nas discussões em torno dos planos decenais de educação. Em alguns municípios brasileiros, as crianças de 6 anos já estavam matriculadas no ensino fundamental desde a década de 1990, conforme atestam os dados do Censo Demográfico de 2000, tanto pela presença das classes de alfabetização quanto pela matrícula das crianças de 6 anos no ensino fundamental.

Assim, há pelo menos dez anos, 29,6% das crianças brasileiras de 6 anos estavam no ensino fundamental e 13,6% frequentavam as classes de alfabetização (IBGE, 2000). A vitória das oposições ao governo militar produziu mudanças na política educacional brasileira, que acenava para uma nova visão do papel da escola pública, e trouxe a urgência de medidas inovadoras para a melhoria do quadro de repetência, evasão e distorção idade/série, principalmente na rede pública de ensino. Políticas de ciclos escolares para regularizar o fluxo e limitar a repetência e a evasão dos alunos, bem como da progressão continuada, da promoção

automática e das políticas de não reprovação, tomaram a cena no debate.

A despeito destas medidas, de acordo com os resultados de proficiência em leitura obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)² em 2006, o Brasil teve um desempenho bastante aquém do desejado³, pois a maior parte dos jovens (27,7%) na faixa etária de 15 anos está concentrada no nível 1 de proficiência – o que significa dizer que apenas sabem “localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas” – e apenas 1,1% no nível 5 – que demonstram que sabem “organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar”⁴ (Brasil, 2006a). Vale, ainda, chamar a atenção para o fato de que estes resultados são coincidentes com a Prova Brasil, que destaca que os alunos não sabem interpretar textos com linguagem verbal e não verbal, nem inferir informações marcadas por metáforas (Brasil, 2009a).

Além disso, segundo dados do Ministério da Educação veiculados em 2010⁵, 79 mil crianças de 6 anos foram reprovadas no ensino fundamental, número que representa 3,5% das matrículas do primeiro ano de ensino. A matéria, alardeada na mídia, apresentava como motivo do fracasso a ausência de experiência da criança na pré-escola ou o despreparo dos professores pré-escolares, criando o estigma de uma pré-escola que não se baseou no preparo para o ensino futuro. Porém, essa reprovação indica problemas na pré-escola ou no ensino fundamental? Houve estratégias de transição?

2. Pisa: Programa internacional de avaliação comparada cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

3. 49º lugar no ranking dos 56 países.

4. Níveis de proficiência do Pisa.

5. Divulgado na *Folha de São Paulo* em 23/02/2010.

Ambas as pesquisas indicam que foram desperdiçadas conquistas educacionais? A articulação dos movimentos sociais em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos tornou possível o direito de todas as crianças e jovens a frequentar instituições educacionais com professores, equipamentos e materiais adequados. Muitos municípios ainda lutam para superar uma realidade desigual, sem professores habilitados, em prédios emprestados ou alugados. São muitas histórias, embates políticos, técnicos e administrativos que atravessam o cotidiano da educação nas suas dimensões históricas, sociais e culturais.

A educação é um campo de disputa. Educação infantil e ensino fundamental estão colocados num patamar dispar na educação básica. Concorrem. A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creches e pré-escolas e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação infantil dos princípios formulados para a creche e a pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições.

Por outro lado, diferentemente de diversas ações e programas implementados pelo governo, a sociedade não foi convidada ao debate sobre a obrigatoriedade e, com isso, as interpretações sobre a concepção educativa do que se espera para as crianças de 4 anos podem cair por terra, sem chances de germinarem os frutos das conquistas. Antecipação instrucional? Práticas escolarizantes? Reforço escolar? Estas são algumas das questões que começam a habitar os planejamentos educacionais. Apaga-se a história das políticas, a memória dos professores, suas lembranças e a experiência vivida com o argumento de que os sistemas devem concentrar a atenção neste

novo suposto. Contudo, o passado, expulso da consciência pela porta da frente, costuma voltar, disfarçado, pela porta dos fundos.

Como enfrentar o desafio de tornar a educação pública – seja na educação infantil seja no ensino fundamental – de fato um direito público na esfera municipal?

As práticas: o que se ensina na educação infantil?

A pesquisa “Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação”, realizada de 2005 a 2008 (apoio CNPq e Faperj), teve o objetivo de conhecer e compreender práticas institucionais e interações entre crianças e adultos em 21 instituições situadas em uma capital da Região Sudeste: cinco creches, nove escolas exclusivamente de educação infantil e sete escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil, distribuídas em 17 instituições públicas, duas comunitárias e duas privadas. Dentre elas, já em 2006, realizamos estudos de caso em três creches, três escolas de educação infantil e três de ensino fundamental. Foram adotadas as seguintes estratégias metodológicas: observação, entrevistas com adultos e crianças, interações com base em produções culturais e fotografias de espaços, objetos e interações. O estudo teórico e a pesquisa empírica tiveram uma perspectiva interdisciplinar, aproximando os estudos da linguagem, os estudos culturais, a sociologia da infância e a antropologia. O extenso e denso material reunido a partir desses estudos foi objeto de diversas publicações, além de teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias de especialização.

Este item focaliza a oralidade, a leitura e a escrita nas práticas observadas nas creches, pré-escolas e escolas pesquisadas, a partir de um referencial teórico que concebe a linguagem como central nas interações sociais, no desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimento. A linguagem vincula-se à imaginação, à criação, ao diálogo, à expressão de saberes,

afetos, valores; constitui a consciência e organiza a conduta: nela e através dela, são assimilados conceitos e preconceitos. A linguagem verbal – materializada nas relações sociais como oralidade ou como escrita – tem todas essas características e as potencializa.

Para Bakhtin (2003), linguagem e vida são indissociáveis. Em “Arte e responsabilidade”, o autor afirma que ciência, arte e vida são campos da cultura humana que se articulam, mas tanto podem adquirir unidade no indivíduo que as incorpora, como permanecer cindidos e manter entre si apenas uma relação mecânica e externa. Se a cisão acontece, a arte ou a ciência passa a ser entendida de forma autônoma, autossuficiente, isolada da vida. Essa postura tem consequências éticas que empobrecem culturalmente o homem:

[...] o poeta deve compreender que sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que sua falta de exigência e de seriedade nas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. (2003, p. XXXIV)

A articulação entre ética e criação – na ciência ou na arte – desafia a produção de conhecimento e o agir humano. Para Bakhtin (1976), o discurso da vida e o discurso da arte têm o outro como interlocutor. A alteridade supõe a diversidade e a pluralidade, já que o outro – situado fora de mim – tem horizontes vivenciados não coincidentes com o meu. Nas inter-relações entre eu e o outro se confrontam múltiplos discursos e, nesta arena, nos constituímos e somos constituídos mutuamente. A pesquisa em Ciências Humanas, nesta perspectiva, renuncia à ilusão de transparência do discurso tanto dos sujeitos pesquisados quanto dos pesquisadores. Mas, alerta Amorim (2001), a ilusão de transparência a que se renuncia não deve ser confundida com uma renúncia à teoria e a todo trabalho de objetivação e conceitualização.

O acontecimento único do ato enunciativo – singular e irrepetível – está situado

num contexto partilhado. Nessa perspectiva, as análises dos discursos que circulam no campo empírico da pesquisa foram construídas na tensão entre a singularidade e a universalidade. Os eventos recolhidos em campo foram tratados nessa tensão: enunciam algo singular e, por se inscreverem em contextos mais amplos, trazem algo além. Remetem aos contextos das políticas, da formação, das práticas de oralidade, leitura e escrita e enunciam aspectos do trabalho realizado nas escolas na educação infantil, no ensino fundamental e nas estratégias de transição.

Os estilos de comunicação entre adultos e crianças eram marcados por ambiguidades nas formas de uma mesma professora agir e interagir com a turma, alternando diálogo e imposição, carinho e rispidez, respeito e deboche, afetividade e autoritarismo. O modo como as crianças eram nomeadas pelos adultos e entre si, nas diferentes instituições – onde várias crianças se chamavam por *Nem* e muitas haviam chegado à escola sem saber o nome –, é motivo de preocupação. O tratamento indiferenciado parece caracterizar o anonimato a que são submetidos outros atores da esfera escolar, onde professoras são *Tia*, os pais, *Pai* e as mães, *Mãe*.

Foram identificadas professoras que desenvolvem um importante trabalho em torno do nome da criança (fazendo rima, cantando, identificando em fichas etc.), conferindo-lhe reconhecimento e diferenciação das outras crianças, mas muitas imprimiam um tratamento impessoal nessa relação. *Psiti, psiu, outro, ei, você menino, menina, amiguinho, pequeno, pequena* eram formas utilizadas pelos adultos para designar crianças tornadas anônimas. Em uma das instituições, as crianças saíam do anonimato quando a professora, em momentos de denúncia, de reprimenda ou mesmo em situações de dificuldade de aprendizagem, enunciava em voz alta seus nomes. Algumas professoras referiam-se a si mesmas na terceira pessoa do singular (a tia está falando, a Maria quer que vocês...), como um ele. O eu parecia ficar escondido na impessoalidade da terceira

pessoa do discurso, rompendo a possibilidade de uma interlocução direta entre o eu e o tu, sujeitos em interação.

O distanciamento físico dos adultos em relação às crianças foi observado na organização do espaço, na postura corporal e nas roupas ou acessórios. Professoras atrás das mesas, sentadas em cadeiras – enquanto as crianças estavam no chão, participando da rodinha –, usando salto alto, saia justa e portando a bolsa embaixo do braço, impedindo movimentos, foram cenas que chamaram a atenção dos pesquisadores em diferentes instituições.

Com frequência as crianças puxavam as pesquisadoras, chamavam a atenção dando presentes, desenhos, pediam para “dar a mão” nos deslocamentos pelo prédio, puxavam conversa e perguntavam sobre o que estavam escrevendo. Houve expressões semelhantes das professoras: queixas, desabafos, pedidos de ajuda, conselhos ou apoio para o exercício de sua função, e também expressões de alegria pela presença das pesquisadoras marcaram as interlocuções das professoras e provocaram a escuta das suas questões.

Em relação ao saber e à aquisição de conhecimentos, quase todas reiteravam ou buscavam confirmar o que já era conhecido pelas crianças, com repetição de padrões de gestos e movimentos, a rerepresentação, o reconhecimento. As perguntas eram lineares, previsíveis, algumas apenas lacunas a serem preenchidas com respostas únicas. Mesmo em situação de roda – lugar próprio de aconchego e troca –, o passar o turno da fala para a criança não garantia a interlocução. Um aceno concordando ou o enunciado de um “legal!” indicava que era a vez do outro falar, dando a impressão de que a professora pouco ouvia das argumentações das crianças, não se colocava por inteiro no diálogo, indagando ou expressando pontos de vista.

Havia ações que instigavam o interesse das crianças pelo conhecimento. Seus olhos brilhavam principalmente quando a professora desenvolvia um projeto. Os movimentos desencadeados pelo

tema criavam um elo entre as atividades, parecendo fazer sentido para os sujeitos. Com frequência o desenho curricular evidenciou temas ligados a festas religiosas ou datas comemorativas (Identidade, Páscoa, Natal, Festa Junina, dia das mães, dia das crianças, Folclore, Primavera). A abordagem, na maior parte das vezes, acontecia de forma acrítica, colada ao conhecido, no senso comum ou na mídia. Se “uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto” (Moreira, Candau, 2007, p. 21), nas instituições pesquisadas, a educação infantil e o ensino fundamental têm dificuldade de cumprir a tarefa de ampliar as referências das crianças, dando-lhes oportunidade de se transformar e transformar.

O adultocentrismo e a invisibilidade das crianças predominaram. Nos murais, a produção das professoras sobressaía: desenhos, painéis, folhas mimeografadas, dobraduras, frases e poemas. O trabalho com a linguagem mostrou que as intenções educativas das professoras nem sempre ampliam as possibilidades de as crianças imaginarem e criarem.

Muitas atividades de leitura e escrita eram realizadas com ênfase em abecedários, mesmo em turmas de creches. Alguns apresentavam as letras em sequência; outros traziam desenhos ou figuras recortadas de revista ilustrando cada letra. Calendários e chamadas eram frequentes nas salas, estas quase sempre divididas por gênero: figuras de um menino e de uma menina em cima de cada coluna indicam a classificação das fichas. A maioria das professoras fazia a chamada com fichas com o nome das crianças. Algumas inventavam brincadeiras e as variavam, outras seguiam rotinas. Depois, as fichas ficavam expostas para consulta.

Havia livros de literatura nas salas. Cestas, prateleiras, pequenas estantes, que guardam e/ou expõem os livros das bibliotecas de sala ou cantos de leitura. Também foram observados momentos de leitura e “contação” de histórias,

mas estas serviam, muitas vezes, como fio que conduz a atividades dirigidas. Nem todos os dias as professoras liam histórias e raramente as crianças tinham oportunidade de folhear, de escolher, de fazer suas leituras.

O controle e o direcionamento das professoras muitas vezes perderam o caráter de colaboração e tornaram-se tutela. As práticas pedagógicas expressavam o trabalho feito nas salas (em muitas instituições, chamadas de “salas de aula”), o que adultos e crianças falavam sobre o que aprendiam, como e de que forma compartilhavam ou não. Explicitando tensões e contradições, revelavam práticas de leitura, escrita e outras formas de expressão presentes nas instituições, delineando um quadro em que predominavam práticas instrucionais constituídas pelo ensino de conteúdos predefinidos, repetição, modelos a serem copiados, gestos, atitudes e habilidades aprendidas, com formas escolares rígidas e a presença forte da cultura escolar com ênfase a rotinas, tempos de espera, filas, separação dos grupos por gênero.

O desafio foi ter um olhar e uma escuta sensíveis, entender a linguagem para além do que era dito, compreender significados do corpo e movimentos, tensões e apreensões, sentidos do choro, do riso, de disputas, demonstrações de carinho, raiva, partilha. Em muitas instituições, as crianças estavam visíveis, mas em outras a invisibilidade era a marca. Os limites impostos pelos adultos cerceavam as interações, limitando as brincadeiras e restringindo as ações. As crianças eram controladas até nas festas. Os aportes teóricos da teoria crítica da cultura, da antropologia, da sociologia da infância pairavam sobre elas, largos demais. A despeito dos avanços teóricos, das mudanças nas políticas públicas e nas propostas curriculares, predominaram práticas instrucionais voltadas ao ensino, mesmo em relação às crianças bem pequenas.

A coexistência no mundo contemporâneo de diferentes concepções de infância, de educação e do próprio conhecimento, as ambivalências e paradoxos nas relações entre adultos e crianças

(direito e tutela, liberdade e controle, inclusão e exclusão) geram condutas em que ora as crianças são consideradas pela ótica da falta, ora pela da competência. A dificuldade em se romper com uma visão linear e mecânica da história também está presente nas práticas com as crianças e no seu desenvolvimento. As crianças vivem o tempo presente nas inter-relações com os inúmeros outros que as constituem. Pensar a sua atualidade no entrecruzamento entre passado, presente e futuro (Benjamin, 1987a) motiva a indicação de prioridades para a educação infantil e o ensino fundamental. É o que o item seguinte focaliza.

Prioridades: conhecimento, arte e agir ético na formação de crianças e adultos

As análises no âmbito das políticas públicas e as observações da pesquisa voltada às práticas sugerem reflexão e exigem o delineamento de diretrizes para a ação. Neste terceiro item, optamos por um tom propositivo, sugerindo prioridades para o trabalho pedagógico – em suas mais diversas alternativas curriculares – na educação infantil e no ensino fundamental que considerem as crianças como sujeitos de cultura, pessoas de pouca idade, cidadãos de direitos. A inserção nas diversas esferas traz perguntas, exige respostas, ensina, mobiliza, provoca, motiva-nos ao estudo, à ação e nos possibilita propor. Tais prioridades foram definidas com base na experiência e no conhecimento produzido: i) na atuação direta em creches, pré-escolas e escolas, nos anos 80, como professoras e/ou gestoras e, em seguida, como docentes do ensino superior; ii) em práticas pedagógicas observadas, fotografadas e analisadas na trajetória do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura e Formação (Infoc) desde o início dos anos 90 (Nunes, 1995; Corsino, 2003; Kramer, 2005, 2009); iii) em consultorias realizadas junto a diversos órgãos públicos desde os anos 80; iv) em projetos de intervenção junto a creches, pré-escolas e escolas; v) na participação em movimentos sociais, em fóruns locais, estaduais e federal.

A possibilidade de inserção nas diferentes esferas trouxe perguntas, exigiu respostas, ensinou, mobilizou, provocou, motivou os estudos e a ação. Com base nesta experiência sugerimos prioridades, organizadas nas três dimensões que constituem a cultura humana, e que são denominadas por Bakhtin (2003) de conhecimento, arte e agir ético, por Vigotski (2009) de conhecimentos científicos, artísticos e espontâneos ou vivenciais, e por Benjamin (1987a;1987b) de dimensões epistemológica, estética e ética do conhecimento. Os três autores e suas obras embasam o delineamento teórico das pesquisas desenvolvidas e orientam a gestão e a intervenção educacionais com vistas à mudança em que temos nos engajado nos últimos anos.

Garantir a formação de professores e gestores que atuam com crianças de 6 anos na educação infantil e no ensino fundamental considerando essas três dimensões é o principal desafio. Como formar a não ser tendo clareza quanto aos conhecimentos científicos que os adultos que trabalham com as crianças têm necessidade de aprender, construir, adquirir, incorporar? Como formar a não ser assegurando a expressão, o acesso à produção cultural e à criação, numa perspectiva de formação cultural de professores e gestores (Kramer, 2005)? Como formar a não ser provocando a reflexão sobre a prática, a inquietação sobre o agir ético, os modos de conduta que orientam as decisões cotidianas, os critérios usados na resolução de conflitos nas creches, pré-escolas e escolas? As proposições apresentadas a seguir visam provocar ou adensar o debate, as críticas e o levantamento de outras alternativas.

Formação e a importância dos conhecimentos científicos

Na formação de professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental, alguns conceitos são centrais por embasarem alternativas curriculares e práticas pedagógicas e por terem sido objeto de intensas investigações nas últimas décadas. Na formação inicial e na

formação continuada, é crucial trabalhar com professores e gestores: concepções de infância e formas de inserção das populações infantis; concepções de linguagem, alfabetização, leitura e escrita; leitura literária; processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos e seu papel na reflexão sobre as práticas; infância, juventude e vida adulta; cidade, diversidade e contemporaneidade; mudança.

O acesso aos conhecimentos teóricos, aos documentos legais relativos ao ensino fundamental de nove anos (Brasil, 2006b) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009b) e a análise de suas implicações práticas interessam aos profissionais que trabalham nas instituições de educação infantil e nas escolas de ensino fundamental.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender.

Este papel da educação infantil na formação do leitor se vincula à inserção das crianças na cultura escrita, à alfabetização, meta dos primeiros anos do ensino fundamental, uma alfabetização entendida como entrada no mundo da escrita, ação cultural para a liberdade, prática de liberdade (Freire, 1982a, 1982b).

As escolas de ensino fundamental e os profissionais que nelas trabalham têm o papel de assegurar a leitura, a todas as crianças e adultos, dos mais variados gêneros textuais, e que tenham acesso às normas e regras da escrita. Até o quinto ano do ensino fundamental, as crianças e os adultos têm o direito de ler com proficiência e

escrever com correção, vencendo o medo e produzindo textos com sentido, expressando suas ideias, sentimentos, planos e desejos. Assegurar que todos saibam ler e escrever, queiram ler e escrever e tenham espaços e condições concretas nas instituições para fazê-lo são conquistas da escola de ensino fundamental e de seu papel na formação e na produção cultural.

Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos.

Formação cultural e o papel da arte e da leitura literária

Pesquisas desenvolvidas desde os anos 90 mostram que predominam práticas estereis, mecânicas e instrumentais na educação infantil (em creches, pré-escolas e escolas) e nos primeiros anos do ensino fundamental. Prevalece uma concepção de língua como objeto, conjunto de informações, normas e regras. Ao contrário, a língua é viva, circula, transforma-se na tensão entre a sua materialidade e seus sentidos, tem história (Bakhtin, 1988a). Professores de creches e escolas se conduzem como se o mais importante fosse ensinar gramática, não importando a língua que falamos, mas a que supostamente deveríamos ensinar. Pouco se explora a oralidade, a expressão gráfica ou plástica, o teatro e a literatura; mais se ocupam adultos e crianças com o treinamento motor, os exercícios repetitivos e a cópia.

Segundo várias pesquisas, os professores ou gestores não aprenderam a gostar de ler e não se percebem como leitores (Oswald, Kramer, 2001). A

escolaridade que tiveram não garantiu seu direito à educação de qualidade, o que significa dizer à leitura ficcional, à literatura. Atuar na formação dos professores de educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental como leitores deve ser prioridade, de modo que eles enfrentem suas dificuldades e percebam, no exercício do magistério, que é possível passar a gostar de ler, voltar a gostar de ler (se já tiveram este gosto e prática e os perderam) e realizar práticas de leitura literária com as crianças, deleitando-se com os livros em seus mais diferentes gêneros.

Para favorecer o papel da educação infantil e do ensino fundamental na formação do leitor e de crianças e adultos que gostem de escrever e queiram escrever, as instituições de ambas as etapas da educação básica devem ampliar a experiência estética com música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura, diversificando as atividades das crianças com a leitura e a escrita como narrativa, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio, repetimos, com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

É prioridade, no trabalho com leitura e escrita na educação infantil e no ensino fundamental, evitar ações instrucionais, informativas, moralizadoras, mecanicistas, instrumentais; é preciso resgatar a dimensão cultural da pedagogia e dos conhecimentos (Kramer, 1993; 1995). As políticas públicas devem viabilizar a formação do gosto, a valorização dos clássicos, a formação cultural de professores e gestores na formação inicial e na continuada. Para tanto, objetivos, intenções, precisam se alicerçar em condições concretas em termos de espaço (bibliotecas, salas de leitura) e tempo (para ler, estudar, planejar).

Formação e agir ético

Escrita de professores – planejamento e avaliação 1

Muitos professores têm medo de escrever. Tremem diante da página em branco. A escola-

ridade que tiveram não assegurou a posse desta prática cultural (a escrita) que ajuda a sistematizar o conhecimento, a planejar a conduta e a organizar o pensamento. Escrever o planejamento, longe de ser uma cobrança burocrática, precisa corresponder a uma necessidade prática e da prática de professores de crianças na educação infantil e no ensino fundamental. Por outro lado, a escrita de relatórios de avaliação, longe de cultivar preconceitos sobre o que as crianças sabem ou não fazer e ao invés de fomentar competições, comparações e reprimendas às crianças ou às famílias, precisa se efetivar em uma dimensão de produção e conhecimento.

Aprender a observar e a registrar as observações feitas – seja em estágios ou outras modalidades de iniciação profissional – é parte do processo de aprendizagem e da prática de observação e registro da nossa própria atuação pedagógica. Importa observar e registrar relações e processos, mais do que fatos ou objetos. Na educação infantil e no ensino fundamental, são requisitos para o planejamento e a avaliação: conhecer a própria prática, pensar a prática, observar a própria prática; observar e fazer registro diário das crianças, seus processos e relações; observar-nos uns aos outros (professores), de modo a aprendermos uns com os outros; identificar problemas e dificuldades enfrentadas no cotidiano; ler textos científicos e livros literários que ajudem a pensar a prática, a criar e imaginar; escrever e repensar nossas relações com a escrita; escrever para sistematizar práticas, atividades realizadas, dúvidas, conhecimentos.

Supervisão e intervenção – planejamento e avaliação 2

Os gestores que atuam nas creches, pré-escolas e escolas em funções chamadas de orientação, supervisão ou coordenação (os nomes variam nas instituições e nas redes de educação) têm o papel importante de acompanhar as práticas, identificar os problemas, preparar a análise de casos ou situações a serem discutidos coletivamente em reuniões que de fato reúnam

(sic) professores da educação infantil e do ensino fundamental, sentados lado a lado, pensando juntos, contando o que têm feito e o que não conseguem fazer.

Priorizar essa modalidade de formação continuada exige entender que o objetivo desses encontros é pensar, discutir e problematizar o currículo, decidindo sobre o que compete à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, prevendo estratégias de transição tanto nas escolas de ensino fundamental que têm turmas de educação infantil quanto nas que recebem crianças de outras escolas ou pré-escolas. É papel da educação infantil garantir que as crianças queiram ler e escrever e confiem nas suas próprias possibilidades de ler e escrever para que cheguem ao ensino fundamental com desejo de aprender. Semana a semana, mês a mês, ano a ano, acompanhar o trabalho pedagógico e avaliar para manter ou mudar são objetivos da supervisão, de forma a perceber conquistas e catalisar recursos, potencializar aspectos positivos e superar dificuldades.

Considerações finais

As três dimensões da cultura humana podem constituir o tripé de processos de formação de crianças e adultos e originar movimentos com professores e gestores da educação infantil e do ensino fundamental. Os relatos da prática fornecem material para a discussão das dificuldades e dos conflitos encontrados e para a reflexão sobre as formas de enfrentá-los. O estudo teórico de autores e textos de natureza científica contribui para repensar alternativas práticas e criar novos modos de colaboração. Rodas de leitura literária ajudam a sensibilizar, rir, chorar, compreender, compartilhar: os conhecimentos artísticos humanizam e fornecem material de análise e reflexão sobre práticas e relações cristalizadas que precisam de mudança.

O maior desafio, porém, está no modo como essas três dimensões se combinam.

Conhecimentos científicos, arte e agir ético entrecruzam-se nas práticas, na forma como professores e gestores planejam as práticas, refletem e enfrentam problemas que necessitam ser alterados no cotidiano, nas condições materiais e em nós mesmos. O papel do outro na construção do meu conhecimento é central tanto no que se refere às crianças quanto aos adultos.

Em que pesem as contradições próprias do ser humano, o agir ético impõe uma resposta ao outro que se expressa na estética de gestos, entonações, palavras, vozes. O trânsito entre polos díspares constatado nas instituições pesquisadas denota a cisão do sujeito e remete às condições de produção destes discursos na esfera das políticas, da formação profissional e pessoal. A assimetria geracional entre adultos e crianças não pode prescindir do agir ético entre sujeitos. Falar, ouvir e ser ouvido, manter uma relação de afeto, carinho, respeito, troca e confiança mútua são condições para as relações interpessoais fluírem. São ações necessárias à relação ensino-aprendizagem em qualquer nível de ensino ou etapa educacional.

Historicamente, o foco das políticas dos primeiros anos de escolaridade sempre foi o desempenho. Nas classes de pré-primário, nas classes de alfabetização, classes de adaptação, turmas de aceleração entre outros (ou mesmos?) modos de denominar tais grupos em diversas políticas públicas de municípios, estados ou em distintos projetos pedagógicos de escolas específicas, o foco sempre foi, vale repetir, o desempenho das crianças e a medida de suas fragilidades, faltas, deficiências. Para que a atual política do MEC – de inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental – não seja apenas mais uma, instituindo o mesmo, reiterando o que existe, a proposição aqui encaminhada – para as políticas e para as práticas – é de que a prioridade seja colocada nas crianças e adultos que com elas trabalham. Isso significa garantir condições para que a prática pedagógica se realize como processo de humanização e formação cultural, e especialmente literária, de adultos

e crianças. Isso requer que o trabalho com as crianças de 6 anos na educação infantil e no ensino fundamental e com suas professoras e professores favoreça situações de narrativa de experiências vividas, de leitura literária e de escrita como registro da vida e de tudo o que foi aprendido.

A linguagem é material e instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem o pensamento e a consciência. No agir no mundo, produzimos discursos e também somos por eles produzidos. É com a linguagem que os sujeitos se relacionam com a cultura, que produzem significados nas interações que estabelecem com as pessoas e com as produções culturais que os cercam, que criam e recriam o que está à sua volta. A linguagem das crianças está impregnada de marcas de seus grupos sociais de origem, valores e conhecimentos. Seus modos de falar e agir fazem parte de suas bagagens culturais, de vida – são modos de ler a realidade. Colocar a lente da pesquisa nas ações, produções e apropriações das crianças propiciou a reflexão sobre a complexidade da linguagem e do trabalho com a linguagem tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

A escolarização está pautada em um modelo de conhecimento que cinde ciência, arte e vida e no controle do conhecimento, com propostas de soluções prefixadas e previsíveis. É urgente que as práticas pedagógicas na educação infantil e no ensino fundamental se desloquem desse modelo e favoreçam a construção de significados singulares não só previamente determinados, mas constituídos nos acontecimentos da história. E que sejam delineadas estratégias de transição entre as etapas, cuja omissão se constitui em grave problema. Atuar nas transições pode contribuir para criar nas escolas de educação infantil e ensino fundamental espaços para a prosa do dia a dia, onde as narrativas tecidas favoreçam os nexos, os sentidos, as mudanças institucionais e pessoais.

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2001.

BAKHTIN, M. Discurso na vida e discurso na arte. Trad. Cristóvão Tezza). In: Voloshinov, V. N. **Freudianism**: a Marxist critique. New York: Academic Press, 1976 (mimeo).

_____. (Voloshinov.) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988a.

_____. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec, 1988b.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

_____. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Censo demográfico 2000**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2000.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

_____. **Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Brasília: Inep/Mec, 2006a.

_____. **A ampliação do ensino fundamental para 9 anos**. Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006b.

_____. Secretaria do conselho de desenvolvimento econômico. **As desigualdades na escolarização no Brasil**. Relatório de Observação, nº.2, Brasília, 2008.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008 (PNAD 2008)**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008.

_____. **Prova Brasil**. Brasília: Inep/Mec, 2009a

_____. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. O Diário Oficial da União de 18 de dezembro de 2009b.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59**. Institui nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica de 11 de novembro 2009c.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento**: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003. Tese de doutorado em Educação, PUC-Rio.

_____. NUNES, M. F. R. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (org.). **Educação infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

DIDONET, V. **Desafios legislativos na revisão da LDB**: alguns aspectos gerais e itens sobre a Educação Infantil. Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Educação, 2007.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola – leitura, escrita e formação de professores. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 1995.

_____. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, nº. 84, Campinas, set. 2003.

MEC - BEAUCHAMP, PAGEL e NASCIMENTO (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 16 jan. 2011.

NUNES, M. F. R. **Educação infantil no Estado do Rio de Janeiro**: um estudo das estratégias municipais de atendimento. Rio de Janeiro, 2005, Tese de doutorado, UFRJ.

_____. **Os interpretativos do mundo**: histórias de vida de professoras alfabetizadoras. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de mestrado em Educação, Uerj.

OSWALD, M. L.; KRAMER, S. **Didática da linguagem**: ensinar a ensinar ou ler e escrever? Campinas: Papirus, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **El arte y la imaginación en la infancia**. Madrid: Akal, 1982.

VIGOTSKI, L. S. **Criação e imaginação na infância**. São Paulo: Ática, 2009a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

Recebido em: 29.09.2010

Aprovado em: 10.12.2010

Sonia Kramer é pedagoga pela Faculdade de Educação Jacobina (1975), com mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981), doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992), pós-doutorado na New York University. É professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil e do Curso de Especialização em Estudos Judaicos da mesma universidade.

Maria Fernanda Rezende Nunes é psicóloga pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1981), com mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Unirio e professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: fernandanunes@domain.com.br

Patrícia Corsino é pedagoga pela Universidade Santa Úrsula (1978), com mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2003). É professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: patriciacorsino@terra.com.br