

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

16571 - Resumo Expandido - Trabalho - XV Reunião ANPEd Sul (2024)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 07 - Alfabetização, Leitura e Escrita

ALFABETIZAÇÃO AOS CINCO, SEIS OU SETE ANOS: EDUCAÇÃO INFANTIL OU ENSINO FUNDAMENTAL? QUEM DEVE MEDIAR?

Rachel Karpinski - UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL; UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**ALFABETIZAÇÃO AOS CINCO, SEIS OU SETE ANOS: EDUCAÇÃO INFANTIL
OU ENSINO FUNDAMENTAL? QUEM DEVE MEDIAR?**

RESUMO: A pesquisa explorou desafios relacionados à escolarização, focando na EI e no EF até o segundo ano. Utilizando abordagem qualitativa, envolveu uma rede de profissionais e espaços escolares dessas etapas, em que foram mediados diálogos/grupo de estudos e análises de documentos, para entender as percepções e práticas em torno do processo. O aporte teórico fundamentou-se em Barbosa (2012), Piva (2019), Formosinho (2016), Carvalho (2015). Os achados revelaram desafios sobre a responsabilidade pela escolarização das crianças, evidenciando que já está ocorrendo na EI devido às avaliações realizadas no segundo ano do EF, na lógica adultocêntrica e não no seu tempo e espaço. Essa antecipação tem levado à perda do direito a uma EI adequada, substituída pela pressão imposta pelos adultos. A pressão por avaliações e resultados no segundo ano do EF está influenciando negativamente a prática educativa na EI, resultando em escolarização precoce, comprometendo o desenvolvimento integral previsto para essa fase, ao encontro das construções cotidianas. A conclusão destaca a necessidade de reavaliar práticas e expectativas em torno da escolarização precoce, recomendando abordagens que respeitem os direitos das crianças à EI, sem antecipar a escolarização que deveria ocorrer no EF, com garantias que tenham tempos e espaços apropriados entre as referidas etapas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Impasses. Alfabetização/Escolarização. Olhar Adultocêntrico.

Em estudos e reflexões a respeito das dificuldades na alfabetização aos sete anos, nota-se que algumas justificam a preparação obrigatória aos seis anos das crianças, tais como o próprio impasse acerca da identidade da Educação Infantil, que acaba, por vezes, impactando as crianças dessa etapa. Ao analisarmos o que as políticas públicas trazem em relação à alfabetização das crianças, percebemos que não há uma coerência entre uma e outra, fazendo com que o(a) professor(a) da Educação Infantil acabe por não saber de quem, de fato, é a responsabilidade em alfabetizar. Assim, parece ocorrer um processo de antecipação de pontos do Ensino Fundamental, já na Educação Infantil, para atender avaliações, por exemplo, que ocorrem no 2º ano do Ensino Fundamental.

Há inversão do entendimento sobre o que, de fato, significa a obrigatoriedade da matrícula de quatro e cinco (4 e 5) anos de idade, bem como a ampliação do Ensino Fundamental e o desencontro entre a política educacional e os aportes disponibilizados aos docentes e responsáveis.

Há, quanto a esse fato, um entendimento, por vezes, equivocado, justamente pela obrigatoriedade da matrícula, pois vemos que, com isso, há a escolarização das crianças já na pré-escola e não processos de aprendizagens, ou, ainda, não se percebe a obrigatoriedade como meio de ampliar e garantir o direito à educação. Afinal, é preciso garantir o que é de direito das crianças, como brincadeiras e interações, cuidar e educar, ou seja, a obrigatoriedade não implica na antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental, mas sim do direito à educação como um direito social para/com as crianças.

Neste sentido, a política da obrigatoriedade às crianças de quatro e cinco (4 e 5) anos tem servido muito mais para antecipar o ensino escolarizante e a alfabetização sistemática, por meio de práticas pedagógicas tradicionais e mecânicas, ao submetê-las ao preenchimento gráfico de cadernos e horas a fio sentadas, bem como a ter que ouvir explicações orais sobre as tarefas a serem realizadas. Inclusive, a Formação continuada reproduz, por vezes, os desafios da formação inicial, constituindo-se, portanto, em um desafio diante da necessidade de considerarmos as especificidades da Educação Infantil.

Segundo Barbosa *et al.* (2012), a forma como organizamos a vida cotidiana nas instituições educacionais tem grande importância na formação das crianças e, por isso, não podemos ficar enraizados em pedagogias ou em concepções de educação com ênfase apenas nas normas, nas transmissões de conteúdos e nas avaliações objetivas e de larga escala, de maneira rígida, mas sim, em questões que possam estabelecer novas relações com os tempos e espaços *das/com* as crianças. Os espaços educativos precisam contar com as vivências coletivas infantis, com possibilidades para as ações *das/com* crianças, tanto individuais quanto coletivas, já que cada uma traz consigo uma experiência cultural, social e emocional: seja um bebê, uma criança bem pequena ou uma criança pequena, seja um(a) professor(a). Há, portanto, a necessidade de um tempo para transformarmos esse espaço em um ambiente, um lugar onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum, pois:

É ele, ou outro, o tempo que nos oferece a dimensão de continuidade, descontinuidade ou de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva, mas é também o tempo que errou e um instante desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer (Barbosa *et al.*, 2012, p. 215).

Barbosa *et al.* (2012) argumentam que Guattari (1985) indica que a creche/escola de Educação Infantil, na atualidade, inscreveu as crianças em um tempo acelerado do capital. O tempo do não perder tempo, de seguir o relógio, da repetição das ações. Esse tempo capital, nas creches/escolas de Educação Infantil, tem sido o processo de acelerações que não reconhece as crianças, seus ritmos, suas experiências e imprime um modo de ser empresarial na creche/escola de Educação Infantil como um todo, prevalecendo a organização e a lógica

adultocêntrica, e não o tempo das crianças. Desse modo, apressamos o ingresso das crianças no processo produtivo ao ritmo do capital e, com isso, criamos uma rotina sem sentido: de forma linear, as suas ações são reguladas por tempos fixos, sem desenvolvimento; são, portanto, produtivas ao processo do sistema, mas não são significativas *para/com* elas.

Para contestar essa compreensão de creche e pré-escola, as autoras sugerem que é preciso pensarmos na Educação Infantil como um momento fundamental, portanto, é necessário rompermos com o linear, com a aceleração e com a ideia imposta pelo sistema capitalista, em que a aceleração provoca ausência de sentido naquilo que realizamos no cotidiano (Barbosa *et al.*, 2012). É necessário pensarmos o momento, a oportunidade e termos um olhar sensível para o sentido real de tempo, que pode nos ajudar a propormos e pensarmos a interação com os moldes de educação e espaços escolares e as disposições sobre como são oferecidas às crianças as experiências de infância

Na Educação Infantil, podemos incorporar, nas práticas da vida cotidiana, outros modos de concebermos e produzirmos o tempo, formas que rompam com a lógica temporal dominante porque a infância é um lugar de encontro, de construções e relações como produção de culturas outras, meio em que podem ressignificar e inventar novas culturas. Em relação a isso, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2016) destacam a importância de rompermos com abordagens pedagógicas tradicionais para que possamos construir coletivamente abordagens pedagógicas participativas que privilegiem as relações de cooperação e parceria entre todos(as) os(as) profissionais, crianças, contextos familiares, colocando os pequenos e pequenas no centro das propostas pedagógicas e, para além do centro, que possam ser suas construções, suas identidades e pertencas.

No que diz respeito ao tempo com as crianças, torna-se contraditório estabelecermos horários fechados e rígidos para cada momento, como hora para alimentação, hora para trocas de fraldas, hora para brincar com interrupções bruscas, pois, quando se gerencia o tempo dessa forma, parte-se do princípio de que todas as crianças possuem o mesmo tempo biológico e do conceito de tempo construídos em um ritmo de fábrica, hostil e mecânico (Piva, 2019, p. 50).

Carvalho (2015, p. 128) conceitua que “[...] o desafio está na necessidade de serem provocadas rupturas na lógica linear de organização do tempo na Educação Infantil, como forma de proporcionar às crianças outras possibilidades de viverem suas infâncias no cotidiano institucional”. Na mesma direção, Barbosa (2013, p. 217) argumenta que, ao olharmos para esse tempo cotidiano, vincula-se o fato “[...] de romper com a compreensão do tempo linear”, da ideia de rotina e de criarmos ruptura com a “[...] dinâmica de aceleração imposta pelo sistema capitalista”. Rompermos com lógicas que estão a “[...] se enraizar em concepções de educação que estão atentas apenas às normas, às transmissões de conteúdos e às avaliações” (Barbosa, 2013, p. 214-216).

Uma nova ideia de cultura pode ser criada com as crianças a partir do cotidiano infantil. Logo, no espaço escolar, não podemos reduzir a vida àquilo que já existe, pois, dessa forma, um futuro diferente parece impossível. Há necessidade de ampliarmos repertórios.

Diferente de construirmos novos meios, seremos sempre docentes que compartilham situações de outros tempos em que as crianças apenas seguirão reproduzindo. Por esse motivo, a vida em comum, a brincadeira, a imaginação e a construção de narrativas são elementos políticos importantes na educação das crianças que podem contribuir, significativamente, para o crescimento e as aprendizagens, ou mesmo para uma possível regressão e um processo marcante, não tão positivo, “[...] uma vez que as transições educativas podem ser ‘generativas ou degenerativas’ e vão depender da forma como são vividas e/ou apoiadas” (Oliveira-Formosinho; Passos; Machado, 2016, p. 36).

Olharmos para a criança implica respeitarmos seu processo. Para tanto, é primordial pensarmos como contemplar as transições cotidianas e darmos suporte nos processos de participação encaminhada, ou seja, o(a) professor(a) exercendo a função de mediador(a) do progresso de pequenos e pequenas dentro do espaço de ensino e aprendizagem (Piva; Carvalho, 2020).

Portanto, para além de uma ideia de grupo etário, alfabetizar ou letrar, e a idade na qual isso deve acontecer, está o processo de entendimento de cada etapa de ensino, porque é pertinente considerarmos que crianças que estão para além da idade corte (31 de março), por exemplo, poderão ter um dia, semanas ou meses de diferença das que estão na idade corte. Com isso, a provocação de que alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, por meio dos tempos, espaços, contextos, demandas, necessidades e demandas das crianças, ainda seja o modo mais adequado, pois a pressa nesses processos é do(a) adulto(a), não delas, ou seja, mais uma vez na perspectiva adultocêntrica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll e colaboradores. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano - tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 31, n. 61. p. 213-22, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias: Infância, Literatura e Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517/17497>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GUATTARI, Félix. **Apresentación**. Mozere, L. Y Aubert, G. Perspectivas. Barcelona: Gedisa, 1985.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete. Algumas lições aprendidas. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto Editora, 2016. p. 197-203.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASSOS, Filipa; MACHADO, Inês. O bem-estar das crianças, famílias e equipes educativas: as transições sucedidas. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto Editora, 2016. p. 35-53.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e das crianças bem pequenas na creche**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200123>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PIVA, Luciane; CARVALHO, Rodrigo. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cwSBMVNcW3bMHXHjTB9FZyN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2024.