

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**A ANTECIPAÇÃO ETÁRIA DE CRIANÇAS DE CINCO
ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A ÓTICA DOS PEQUENOS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Mariléia Azeredo dos Santos

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**A ANTECIPAÇÃO ETÁRIA DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A ÓTICA DOS PEQUENOS**

Mariléia Azeredo dos Santos

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, Área de Concentração em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Docência na Educação Infantil**.

Orientadora: Viviane Ache Cancian

Santa Maria, RS, Brasil

2013

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova o Trabalho de Conclusão de Curso

**A ANTECIPAÇÃO ETÁRIA DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A ÓTICA DOS
PEQUENOS**

Elaborada por

MARILÉIA AZEREDO DOS SANTOS

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Docência na Educação Infantil.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a Viviane Ache Cancian
. (Presidente/Orientador)

Prof^a. Dr^a. Débora Mello (UFSM)

Prof^a. Dr^a. Simone Gallina (UFSM)

Santa Maria, 13 de setembro de 2013.

A ANTECIPAÇÃO ETÁRIA DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A ÓTICA DOS PEQUENOS

Mariléia Azeredo dos Santos¹
Universidade Federal de Santa Maria
leia.matte@hotmail.com

Viviane Ache Cancian²
Universidade Federal de Santa Maria
vica.acancian@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo de caso, em que se buscou compreender a ideia que as crianças menores de seis anos de idade que já se encontram matriculadas no Ensino Fundamental têm sobre a antecipação da matrícula neste nível de ensino, identificando o que elas pensam, vivem e sentem neste cenário. Buscou-se ainda diagnosticar se há dificuldades constatadas por estas crianças, bem como analisar as vivências destas crianças que tiveram antecipadas sua matrícula no ensino fundamental. Para alcançar os objetivos foram aplicados questionários para descrever a compreensão que alunos e pais têm sobre estar na faixa etária dos 5 anos e encontrar-se na escola de ensino fundamental. Procurou-se estabelecer uma verificação crítica destas falas, para entender porque os pais antecipam a matrícula dos seus filhos no ensino fundamental e como as crianças constroem suas vivências nesta conjuntura. Fica evidente que a antecipação da matrícula no ensino fundamental não é pedagogicamente viável já que a educação infantil é essencial para que a criança viva intensamente a primeira infância, construindo seus processos de aprendizagem naturalmente em consonância com suas especificidades etárias.

Palavras-chave: Antecipação; Educação Infantil; Infância, Ensino Fundamental.

¹Aluna da Pós-graduação em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Maria.

²Professora Orientadora da Universidade Federal de Santa Maria.

A ANTECIPAÇÃO ETÁRIA DE CRIANÇAS DE CINCO ANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA SOB A ÓTICA DOS PEQUENOS

Mariléia Azeredo dos Santos³
Universidade Federal de Santa Maria
leia.matte@hotmail.com

Viviane Ache Cancian⁴
Universidade Federal de Santa Maria
vica.acancian@gmail.com

ABSTRACT

This article presents a case study, in which they sought to understand the idea that children under six years of age who are already enrolled in primary education have on the anticipation of enrollment at this level of education, identifying what they think, live and feel in this scenario. We sought to further diagnose whether there difficulties encountered by these children, as well as analyzing the experiences of these children who had anticipated their primary school enrollment. To achieve the objectives questionnaires were applied to describe the understanding that students and parents have about being in the age group of 5 years and be in elementary school. Sought to establish a critical check these lines, to understand why parents anticipate enrolling their children in school and how children construct their livings at this juncture. It is evident that early enrollment in primary school is not educationally viable as early childhood education is essential for the child to live intensely infancy, building their learning course in accordance with their specific groups.

Keywords: Anticipation, Early Childhood Education, Childhood, Elementary Education.

¹Aluna da Pós-graduação em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Maria.

²Professora Orientadora da Universidade Federal de Santa Maria.

SUMÁRIO

MEMORIAL - MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA	7
INTRODUÇÃO	15
TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	17
ESPECIFICIDADES DA CRIANÇA AOS 5 ANOS: SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA	22
REFLEXÕES SOBRE A ANTECIPAÇÃO ETÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	27
A ANTECIPAÇÃO SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS.....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA

As histórias criadas pelo escritor Monteiro Lobato traduzem um mundo de aventuras, fantasias, verdades e encantamentos pela qual transitam os mais incríveis personagens. Foram essas histórias simples, mas muito criativas, que vem cativando crianças e adultos há gerações, inclusive a mim, dando um colorido todo especial à literatura brasileira.

Minha história se fosse contada pelo mestre Monteiro Lobato reconstruiria sua obra mais famosa: O Sítio do Pica-Pau Amarelo. Esse sítio representa o interior do Brasil, aqui então, representa Pejuçara, a cidade da minha infância. Nos caminhos que andei, a minha grande serenidade foi sempre poder contar com o aconchego do meu sítio. Falar das minhas memórias se torna irresistível quando se fazem presentes lá, minhas mais intensas e duradouras vivências, meus achadouros de infância. O universo rural, com seus modos e costumes, mitos e credices é um lugar mágico, onde tudo é permitido. Ao iniciarmos a leitura da obra: “Mariléia, a Menina do Nariz Esquentado” o primeiro capítulo seria mais ou menos assim:

Nasci numa primavera, no ano de 1976, na cidade de Cruz Alta, sendo a primeira filha do casal Sady e Eva. Meu pai é o nosso Tio Barnabé, um agricultor que migrou da roça para o serviço público. Detentor de uma grande sabedoria popular, bonachão, simpático e querido, ele é respeitado socialmente. Dele sei que herdei este jeito amigo e moleque de ser, enxergo em mim hoje muito do meu pai, penso e me dizem ser a mais parecida com ele, até mesmo nas inquietudes e brabezas. Meu pai estudou até o quinto ano primário em colégio das freiras, voltando a concluir o Ensino Médio como ele mesmo fala: “depois de velho com os filhos crescidos, no meio da piazada”.

Trago bem nítido na minha lembrança a figura de meu pai contando histórias para dormir, fazendo brincadeiras e dando presentes para mim e minha irmã... Éramos as princesas do seu reino. Neste reino destaca-se a teoria Walloniana onde a afetividade expressada por meu pai contribuiu na minha formação e na construção do meu caráter e personalidade, constituindo-se como um dos pontos principais das minhas lembranças trazidas e utilizadas na vida adulta. É pensando neste jeito de ser do meu pai que procuro deixar boas memórias para os pequenos que convivo.

Já minha mãe é a Dona Benta, a proprietária e comandante do sítio. Assim como a avó paciente e amorosa da fábula de Monteiro Lobato, ela também é uma professora primária de família humilde, para que estudasse foi separada da família ainda criança e estudou num internato, recebendo uma educação rígida e alguns castigos comuns nesta época. Batalhadora, e multifuncional, assim eu via minha mãe, me sinto uma miniatura perto de tamanha integridade e personalidade. Além de ser mãe de cinco filhos em idade escolar, professora, dona de casa e esposa, ela não pensou duas vezes para cursar Pedagogia em regime de férias, formando-se no ano de 1984.

Não há como não espelhar-me na minha mãe, pois me vejo igualmente a ela, tendo que fazer o impossível para garantir uma vida digna e de sucesso pessoal e profissional. Carrego na minha bagagem a lembrança de uma mulher brava, porém amável ao mesmo tempo, que me ensinou tão bem a ser uma pessoa correta e sempre buscar viver integralmente. Trago os ensinamentos e exemplos de minha mãe, principalmente na minha profissão, pois sempre ouvia nas rodas sociais grandes elogios sobre sua competência e capacidade de ensinar, o que me orgulhava e me deixava com vontade de ser igual a ela.

Antes do meu nascimento meus pais já tinham três gurus. O mais velho Luiz é o nosso sábio Visconde de Sabugosa. Desde pequeno sempre foi o mais calmo, sério, obediente e disciplinado, formando-se em dois cursos superiores. Everaldo o segundo filho, batizado com o nome de um dos craques do time do Grêmio da década de 70, recebe junto com o nome famoso a missão de ser um campeão dos gramados. Vejo que meu pai apostava neste filho a realização de um sonho pessoal devido à paixão que tem pelo futebol, idolatria sucedida nos corações de todos os filhos espontaneamente. Terminou com muito custo o Ensino Médio, facilmente se encaixa no papel do Marquês de Rabicó, sempre mais preocupado com sua barriga do que com qualquer outra coisa, contudo é feliz aquele que cair nas suas graças. Clodoaldo, o terceiro, é um rapaz reservado, com personalidade muito forte, nunca se deu bem com os estudos, evadiu muitas vezes da escola e abandonou a faculdade de Educação Física no quarto semestre. Lembro-me das brincadeiras gostosas que fiz com este meu irmão, era companheiro mesmo, rimos muito na infância, infelizmente parecemos tão distantes agora, neste imaginário ele se constitui como o Pedrinho.

E foi neste contexto que me desenvolvi, criando alicerces para a minha concepção de mundo.

Minha infância é o segundo capítulo deste conto. Neste período sou uma cópia fiel da boneca Emília, espreitada, atrevida, rebelde, inteligente e muito, mas muito corajosa e audaciosa. Encantava a todos pela criatividade e carinha angelical com longos cabelos loiros e nariz empinadinho. Por certo já havia indícios da minha veia docente, pois mesmo pequena era facilmente a professora dos amigos mais velhos e até comandava os meninos da casa, tudo girava conforme minha vontade. Mas meu reinado durou pouco.

Em 1978 nasceu minha irmã caçula, ela era a boneca da Emília. Outro bebê neste contexto me fez, claro, perder o colo e foi então que ganhei o mundo. Com tantos cuidados dedicados para a minha mana, passei a fazer grandes descobertas. Assim como Pedrinho e sua turma, participei de grandes aventuras. Não temia nada e ninguém, se houvessem estudos na época seria diagnosticada como hiperativa, porém na minha memória transita a imagem de uma criança extremamente feliz por subir em árvores, cair, andar de bicicleta, atirar pedras nas casas e vizinhos, moleca mesmo, tinha muitas amigas e amigos. E como era bom ser criança.

Ao iniciar os estudos, lembro sentir uma emoção gigante, pois meu irmão contava de como era a escola, de tudo que ele sabia e eu não via a hora de aprender, queria como ele arrumar minha mochila e cadernos.

Iniciamos este capítulo no início da década de 80, quando no então jardim da infância, minha primeira professora foi minha mãe. Lembro-me das suas canções e brincadeiras que até hoje fazem parte na minha prática docente. Eu a amava.

É necessário fazer uma pausa aqui, pois quero salientar a importância que teve este momento na minha vida, o mundo delicioso do brincar na escola, de fazer amizades e participar ativamente das minhas construções. Foi no meu jardim da infância onde quis eternizar a vida escolar. Lembro nitidamente das inúmeras travessuras que fiz, principalmente de pensar que a infância tem que ser vivida na sua melhor definição. Foi um período decisivo para a constituição do que sou hoje e das coisas que acredito serem importantes para ser feliz. Neste período, deixo de ser a irreverente boneca Emília para assumir a figura do Saci.

Iniciei a primeira série, esta lembrança para mim é bem triste, lembro-me de não ter gostado do modo de ensinar da minha professora. Tenho certeza que ela

não conhecia as ideias de Paulo Freire, pois apesar de me apropriar facilmente dos saberes, nunca estava bom e nada era permitido em sua sala.

Lembro-me de aulas com quadro e caderno. Saí de um mundo fantástico e não queria ter parado ali naquele contexto. Por que as coisas tinham mudado tanto? Porque eu não podia mais inventar meu teatro? Porque eu era mocinha e não mais criança? O que me fazia ficar tão triste naquele novo universo? Esta inquietude me desconsolava ao olhar para a janela e ver as crianças do jardim dando altas risadas, enquanto eu tinha que copiar aprender a ler e copiar de novo.

Sinto que a minha curiosidade faz sentido até hoje, em dezessete anos de vida profissional como educadora e, apesar das mudanças legislativas da primeira etapa da educação básica, não consigo ver as professoras dando importância na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Não sentem interesse em saber o que as crianças pensam de sair do mundo encantado para a realidade tradicional das escolas em se transformarem em soldadinhos engessados.

Passavam-se os anos, com a chegada da década de 90, nosso mundo real passa por transformações na esfera política. Precisava romper de vez o casulo que me ligava aos meus pais, iniciar minha metamorfose, criar asas e voar rumo à felicidade.

Depois de concluir a oitava série, nomenclatura do término do primeiro grau da época, chegara a hora de deixar o sítio e conhecer a cidade. Para tanto concordei com meu pai em fazer o magistério. E neste momento me vejo morando em Cruz Alta. A terra de Érico Veríssimo deixou em mim marcas que nem o Tempo, nem o Vento apagarão.

Neste decorrer da história sou como o personagem Conselheiro de Monteiro Lobato, me encontro mais voltada para os estudos. A escola era pública e bem conceituada. As ideias de Emília Ferreiro expressas na teoria do construtivismo norteavam a linha pedagógica da escola. Nas aulas de artes descobri certo talento para o teatro, naturalmente subi aos palcos, realizando-me plenamente em todos os sentidos. Além dos trabalhos, provas e aulas que meu curso exigia, dividia meu tempo com festas e baladas, ensaios e treinos. Contudo, sabia da importância de estudar e que isso seria a base para a construção da minha vida profissional.

Chegou a hora de cumprir o estágio supervisionado e não me assustei, pois tinha domínio de sala e certeza de como deveria agir, Por conta da minha espontaneidade e clara vocação para ser professora, pois tais coisas me causavam

alegria e prazer. Mas esta não foi uma experiência muito prazerosa, alguns acontecimentos, por pouco, não me fizeram desistir de tudo. A realidade dos problemas sociais vivenciados por meus alunos silenciavam minha alma e me vi de mãos atadas perante tanto descaso dos pais, da escola, enfim de toda a sociedade. Sem estímulo estava disposta a largar a carreira antes mesmo de iniciá-la, mas como todo conto de fadas tem uma fada, é chegada a hora de aparecer uma no meu.

Neste momento entra em cena minha “Thumbelina” na figura de uma professora que por acreditar e confiar em meu trabalho providenciou uma troca da escola e de turma. Segui em frente de cabeça erguida, além do mais a nova escola me recebeu de braços abertos. Foi uma experiência inesquecível, finalmente a paixão de ensinar tomou conta de mim, com atividades desafiadoras, lúdicas e muito criativas. Alfabetizar passou a ser meu propósito e meu ideal. A percepção de que as crianças chegam ao momento de alfabetização, por vezes imaturas e tomadas por inúmeras mudanças ao sair da pré- escola torna-se novamente alvo de meu desassossego, como se este mistério não tenha respostas. E bem neste instante vejo o fim deste ciclo, minha vida de menina moça termina sem eu imaginar o quanto a vida ainda seria dura e surpreendente.

Com o diploma de professora primária e um filho para criar, fiz concurso público, sendo nomeada para o município. Lembro-me nitidamente de deixar meu filho Fernando com muita dor no coração e sair todos os dias antes de clarear o sol, retornando somente à noite. Ele ficava em uma escolinha tradicional, que aplicava métodos que eu discordava, avaliações absurdas para a idade dele, sem contar da pouca relevância que davam ao fato de ficarmos o dia todo longe um do outro. Neste início de afastamento, meu filho, forte como era, estranhamente adoecia seguidamente.

Embora me sentisse feliz dando aula, também sentia uma aflição por estar compartilhando no trabalho idéias retrógradas sobre a educação de crianças. Minha maneira de ser e pensar chamou a atenção da Secretária de Educação do nosso município, tanto que fui convidada a estar à frente da direção de uma EMEI, com apenas dois anos de nomeação. Aceitei o desafio mesmo sabendo que iria enfrentar um período de várias mudanças e adaptações.

Era final de 1997 e no ano seguinte seria necessário fazer os ajustes de acordo com a LDB vigente, para tanto, das histórias de Lobato, entra em cena

Narizinho, disposta a fazer o bem. Foram três anos de muita luta e aprendizagem. Foi neste período que minha vontade de seguir os estudos falou mais alto. Ingressei no curso de Pedagogia. Cada vez mais encantada com o mundo de possibilidades dentro da Universidade, consigo realizar uma excelente gestão na EMEI apesar das precárias condições de trabalho e carência de recursos humanos e materiais. O contato com o universo de bebês e crianças tão pequeninas brota em mim, sonhadora como Narizinho, a aspiração de uma Educação Infantil ideal para os pequenos, embora com pouca experiência e conhecimento deste mundo inocente, meu objetivo maior era ofertar atividades pedagógicas e lúdicas para este público. Lamento o fato de que até hoje nosso município não ter se adequado totalmente às exigências da lei.

Ainda assim meu anseio era descobrir o motivo que fazia as crianças serem tão felizes na Educação Infantil e quando iam embora para iniciar uma nova etapa, encontravam-se cheias de compromissos e diferentes responsabilidades, quase que adultos num barco a deriva. O que fazia o mundo das brincadeiras transformar-se em um mundo trabalhoso e atribulado?

Enquanto ia estudando fui nomeada no Estado, tive que sair da Educação Infantil e iniciar a trabalhar 40 horas em sala de aula. É neste momento que a heroína da história vivenciada e contada até aqui faz um intervalo no seu mundo primoroso para receber das mãos divinas, junto ao novo milênio um presente, mas um presente que não chegou assim como todos os outros. Pausei minha vida profissional, não pelo filho, que amei desde o primeiro contato, mas pela circunstância e a necessidade que tivemos de lutar insaciavelmente pela sua vida. Na verdade a menina sonhadora passa a viver a sua "*Persona non grata*", o Pesadelo. Foram tempos de muita aflição, dor e angústia. Meu Deus! Não tinha certeza de nada, nem mesmo de mim, só eu sei as coisas horríveis que me diziam a respeito de sua saúde e da perspectiva breve de sua vida.

Todavia segui meus estudos, em meio a atestados e faltas no serviço, cirurgias e trabalhos. Comecei a pensar no valor das coisas que não faziam muita diferença antes de tudo isso acontecer. Foram cinco anos de muita imprecisão, diagnósticos cruéis e ainda assim segui em frente para concluir a graduação.

Agradeço a Deus por ter me colocado em contato com tantos conhecimentos: psicológicos, pedagógicos, filosóficos e cognitivos, pois tudo o que li e ouvi sobre grandes educadores, psicanalistas, pensadores, cientistas, enfim tudo o que fui

motivada a saber para me capacitar a trabalhar nas escolas, pude e fiz questão de por em prática com meu filho, estes conhecimentos se constituíam na nossa única esperança.

Meus olhos fixavam-se em leituras, mas o pensamento voava longe. E dentro de tantos acontecimentos eu não poderia desistir, teria que crer, primeiramente em Deus e depois em mim. Esta foi uma receita de muito sucesso, hoje vejo o quanto tudo foi necessário e o quanto valeu à pena. Nyckolas é o nosso “Príncipe do Reino das Águas Claras”, ele representa a alegria e a vitalidade em minha história. No meio de tanta luta veio finalmente a minha formatura, e o que era para ser um marco na minha vida, dá lugar a um dos episódios mais dolorosos que já vivi e ainda não superei. A bruxa “Cuca” entrou na minha história com seu caldeirão, impedindo que eu me formasse, pois faltava uma nota de um trabalho de uma professora que havia viajado de férias e não completou seu caderno. Pois bem, este foi um dos maiores desapontamentos da minha vida. Os feitiços da Cuca foram um sucesso e deu errado para mim: fui impedida de participar da solenidade de formatura. Na semana seguinte recebi o diploma com a alma ferida e sem compreender o motivo de tanto infortúnio.

O universo não deixou de evoluir para consolar minhas dores, e o tempo passou. Ao final do ano de 2007, mudei-me para Santa Maria, no coração do Rio Grande, onde encontrei o “Meu Reino das Águas Claras”. Infelizmente deixei meu príncipe, o filho mais velho aos cuidados da vó no sítio. Foram anos muito felizes, pois consegui superar uma antiga tristeza, voltei a trabalhar com crianças desfavorecidas socialmente, esquecidas e muito carentes afetivamente, o que considero meu ponto forte. Sei que nestes dois anos fiz exatamente o que deveria ter feito em meu estágio. Amei a docência mais uma vez. Nada como a vivência de uma experiência assim para poder ressignificar nossas práticas. Foi um sucesso e uma satisfação este tempo, sinto que contribuí de forma significativa na vida daquelas crianças e no ano seguinte tive o prazer de alfabetizar meu filho, que embora tão desacreditado cientificamente, provou que o amor, a dedicação, a fé e o estímulo são capazes de operar milagres na prática docente.

Lembram-se do Sítio? Como havia deixado um tesouro chamado Fernando, não hesitei ao decidir voltar, desta vez trouxe o grande amor da minha vida para construirmos juntos mais uma parte desta história. Recebo então, a oportunidade de reiniciar e reiterar minha vida. No campo pessoal e afetivo encontro-me feliz, amada

e impulsionada a realizar meus sonhos e lutar pela concretização daquilo que havia posto em segundo plano.

Na perspectiva profissional sou colocada novamente frente as minhas angústias e ao assumir a pasta da educação infantil na Coordenadoria Regional de Educação, me vi tomada por uma vontade enorme de redescobrir este mundo, de além de buscar informações e atualidades, queria fazer parte dele. Concomitantemente atuava como professora de primeiro ano. Então pela primeira vez tive a oportunidade de buscar as respostas para uma questão instigante na minha trajetória docente: como e o que sentem as crianças que transpõem da educação infantil para o ensino fundamental, qual a barreira a ser quebrada e por que as mudanças são tão abruptas? O que os pequeninos pensam ao deixarem suas vivências infantis para integrar o mundo das letras, às vezes tão severo e cheio de cobranças.

São as minhas ultimas memórias antes deste momento novo na minha vida, onde agora tudo começa a fazer sentido, onde depois de ansiosamente esperar o resultado da seleção para ingressar na especialização, finalmente começo a fazer parte do grupo de Pós Graduação em Docência em Educação Infantil. Nunca antes estive com tanta vontade de ser a única personagem que Monteiro Lobato poderia ter criado: Eu mesma. E neste palco onde pude interpretar o meu papel favorito, fui muito feliz, ainda cá estou feliz demais!

As lembranças que me surgem agora são de viagens cansativas, trabalhos, noites e dias distribuídos entre estudar, ler e trabalhar. Minha família sempre se sacrificando junto comigo e amigades que posso verdadeiramente dizer serem para sempre. Tudo o que foi visto, ouvido e falado durante nossas aulas na UFSM, tem sentido na minha prática. Teorias, conceitos, técnicas, exemplos e muitas discussões trazem para o meu cotidiano um novo sentido de ser professor.

Estudar a infância e suas particularidades foi pra mim a melhor e maior aprendizagem, pude por em prática todas as apropriações de conhecimentos relevantes aos professores e tão importantes para o convívio com o mundo dos pequenos. Finalmente o portal do meu mundo encantado se abriu e entre duvidas e sonhos escolhi desmistificar aquilo que a muito me intriga. Tenho hoje a grande oportunidade de investigar e registrar o que pensam os pequeninos em idade escolar antecipada no ensino fundamental, o que sentem ao darem adeus a educação infantil e chegarem num lugar onde tudo é novo, diferente e por vezes

intrigante. Estou curiosa para descobrir. Relembrar a minha trajetória pessoal e profissional até aqui, me fez ir à busca daquilo que há muito tenho vontade de saber.

Hoje sei que ainda faltam muitas páginas a serem escritas no meu livro, muitos personagens ainda surgirão, ainda poderei usar meu pó de pirlimpimpim e descobrir o que me desassossega, terminar novos capítulos e desvendar a esfinge que permeia meu universo de educadora.

Por hora é o que planejo para um futuro próximo, no mais, somos fantoches, aguardando que Deus nos conceda na última página deste livro, um final clássico, mas sempre esperado... e foram felizes para sempre.

INTRODUÇÃO

Vivencia-se, e não é de hoje, uma grande expectativa no que diz respeito à importância e necessidade das crianças cursarem a educação infantil, subsidiando-a como pré-requisito indispensável para o início da vida escolar.

Sabe-se ainda, que muitos pais permitem a antecipação etária da educação infantil para o ensino fundamental de seus filhos, acarretando situações tristes e traumáticas para as crianças.

Sendo assim, minha história, o que construí no curso hoje faz com que eu pense nas crianças como sujeito de direito através do seguinte problema de pesquisa: Quais concepções as crianças menores de seis anos de idade que já se encontram matriculadas no Ensino Fundamental tem sobre a antecipação da matrícula neste nível de ensino e quais as dificuldades constatadas por elas?

Impulsionada por discordar, ter que conviver com esta conjuntura e, acreditando que a infância e todas as fases que o indivíduo perpassa para o seu desenvolvimento, num todo devem ser respeitadas, já que é uma fase que não pode ser vivida em outro momento, justifica-se a escolha da temática.

O trabalho teve como objetivo fazer o levantamento das concepções que as crianças menores de seis anos de idade que já se encontram matriculadas no Ensino Fundamental tem sobre a antecipação da matrícula neste nível de ensino, identificando o que elas pensam, vivem e sentem neste cenário. Buscou-se ainda diagnosticar se há dificuldades constatadas por estes alunos, bem como analisar as

vivências destas crianças, que tiveram antecipadas sua matrícula no ensino fundamental.

Para realizar o processo investigativo, a abordagem foi qualitativa e desenvolvida por meio de estudo de caso, tendo como fonte de dados as observações e entrevistas realizadas com crianças menores de seis anos de idade, matriculadas na turma do primeiro ano dois de uma Escola Estadual no município de Cruz Alta, estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2013. Para fazer um levantamento sobre o que dizem sobre este assunto também foram feitos questionamentos aos pais.

Com referência em Santos e Vieira (2006) e Barbosa, Kramer e Silva (2005), será utilizada também a pesquisa bibliográfica, trazendo um suporte teórico para a investigação destas questões. Esboçando desta forma, uma tentativa de entender o que as crianças perpassam durante esta transição da educação Infantil para o ensino fundamental, tendo como agravante a antecipação da sua idade.

Inicialmente apresenta-se um panorama geral do presente trabalho, quando se explicita o que originou o estudo, seus objetivos e o que a pesquisa reflete a cerca das perspectivas de descrever a compreensão que alunos, pais e professores têm sobre estar na faixa etária dos 5 anos e encontrar-se na escola de ensino fundamental.

A seguir fez-se um breve histórico da Educação infantil, a fim de assinalar as mudanças que envolvem este nível de ensino no Brasil e procura dar enfoque a magnitude da primeira etapa da educação básica na vida dos pequeninos, preservando o “ser” criança.

Num terceiro momento, busca-se fazer uma análise com o intuito de embasar teoricamente quais as especificidades das crianças menores de 5 anos e quais delas possivelmente atravancadas com este adiantamento etário. Para maior relevância ao tema, na oportunidade, faz-se necessário retomar e conceituar o termo infância, validando aqui o status da pesquisa.

No capítulo seguinte após análise da lei dos 9 anos, do ensino fundamental, realiza-se uma reflexão no que tange a antecipação da educação Infantil para o ensino fundamental, considerando que as prioridades da primeira não contemplam as mesmas da educação infantil, por se tratarem de diferentes trajetos e terem objetivos distintos.

O capítulo seguinte é destinado especificamente à transcrição das entrevistas, onde os dados foram confrontados com idéias e posições dos autores sobre o tema. Procura-se estabelecer neste instante uma verificação crítica das respostas das crianças, pais e professores, para que seja possível entender porque os pais antecipam a matrícula dos seus filhos no ensino fundamental e como as crianças constroem suas vivências nesta conjuntura.

No último capítulo tecem-se as considerações finais, onde no meu entendimento os pais e professores permitem a precipitação do desenvolvimento cognitivo e humano que acontecem na primeira infância. A relevância deste estudo se dá ao confirmar a importância da criança manter-se na educação infantil na idade certa, gozando plenamente do seu direito a fim de legitimar este período como etapa fundamental para o desenvolvimento total dos pequeninos.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil a herança das mazelas encontradas atualmente na educação infantil com certeza se dá por seu difícil acesso vindo do período colonial e imperialista da história. Nesta época, esta etapa na vida das crianças era considerada somente responsabilidade da família ou dos grupos sociais e assumia funções de assistencialismo e preparação para alfabetização. Não havia nenhuma preocupação com o desenvolvimento da criança quanto a aprendizagem, muito menos com a infância propriamente dita. Era comum a criança não receber manifestações de afeto dos adultos e parecia nem existir.

No Brasil a herança das mazelas encontradas atualmente na educação infantil com certeza se dá por seu difícil acesso vindo do período colonial e imperialista da história. Nesta época, esta etapa na vida das crianças era considerada somente responsabilidade da família ou dos grupos sociais e assumia funções de assistencialismo e preparação para alfabetização. Não havia nenhuma preocupação com o desenvolvimento da criança quanto a aprendizagem, muito menos com a infância propriamente dita. Era comum a criança não receber manifestações de afeto dos adultos e parecia nem existir, neste período, os adultos

não tinham preocupação em preservar o que falavam e faziam perto dos pequenos, sem respeito ou preservação alguma, ignorando totalmente a idade dos pequeninos.

A origem das primeiras creches vem associada ao movimento das revoluções industriais, causadoras de grandes mudanças sociais e econômicas, visto que a partir deste momento mães trabalhadoras tem a necessidade de buscar um lugar para deixar seus filhos enquanto vão para os seus empregos. Surgem então no Rio de Janeiro e São Paulo os primeiros jardins de infância, os quais foram introduzidos no sistema educacional de caráter privado.

Timidamente o modo de pensar da sociedade vai se modificando e a partir do surgimento de uma literatura pedagógica destinada aos pais e educadores, que passaram a olhar a criança como um ser capaz de pensar e sentir, a educação infantil ganha força. Segundo Kramer (1995, p.55) "na década de 1920, passava-se á defesa da democratização do ensino, educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais".

Na década de 30, o atendimento pré-escolar passa a contar com a participação direta do setor público, de reformas jurídicas educacionais, onde o estado assumiu o papel de buscar incentivo junto aos órgãos privados para atender à nova ordem legal da educação: pública, gratuita, e para todos, vindo desta forma a colaborar com a proteção da infância.

Com o surgimento das escolas, passou-se também a encarar a infância de uma nova forma. A criança passou a ter um espaço especial e uma preocupação maior dos educadores, com a organização de salas, modo de ensino e conteúdos.

Seguindo nesta linha a educação infantil ganha destaque, sob a influência de diferentes pedagogos ou educadores como Froebel, conhecido pela criação dos jardins de infância, através de uma pedagogia diferenciada para a educação das crianças agrupando-os em diferentes faixas etárias.

Nos anos seguintes, basicamente as ações que priorizam a criança vem através da criação de órgãos e departamentos direcionados a saúde, bem estar social e educação, visando a ampliação da assistência infantil.

Novembro de 1959, a ONU declara os direitos universais da criança afirmando que esta, em decorrência de sua imaturidade física e mental, requer proteção e cuidados especiais, quer antes ou depois do nascimento. Tal como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança

enuncia o reconhecimento dos direitos e as liberdades enunciados e que todos se empenhem para sua efetivação, sejam às organizações voluntárias, às autoridades locais e aos governos.

Com este gesto monumental se dá um importante passo para que a criança deixe de ser um individuo sem participação na sociedade e passa a ter cuidados específicos e um olhar mais detalhado para suas especificidades.

A promulgação da lei 5692/71 apenas atribuía aos sistemas de ensino a oferta de jardins da infância para alunos menores de sete anos, e com a Constituição Federal de 1988 finalmente a oferta de vagas em creches e pré-escolas vem a ser direito de família e dever do Estado, aumentando ainda mais as discussões referentes à infância e os direitos que tangem a faixa etária até os seis anos de idade. Segundo Oliveira (2002, p.115):

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1998, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Dois anos depois, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surge para amparar os direitos das crianças, garantindo proteção integral as crianças e adolescentes.

Seguindo a linha de expansão na melhoria da qualidade da educação Infantil, no ano de 1994, o MEC estipulou metas e políticas de melhoria no atendimento às crianças, através da publicação do documento Política Nacional de Educação Infantil. Mas foi com a criação da LDB 9694/98 que a educação Infantil é estabelecida como a primeira etapa da educação básica, conquistando finalmente um olhar mais preciso as suas individualidades. Conforme a LDB 9694/96:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

É também através do texto da lei que se institui a competência dos municípios a este nível de educação. Como pode se afirmar no seu Artigo 11º, parágrafo V:

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Além de ter a finalidade de proporcionar melhores condições para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências, a legislação caracteriza as crianças enquanto cidadãos de direitos e instituindo alternativas diversas de socialização com ampliação de espaços para as crianças nas mais diferentes instituições já existentes.

Na lei fica fixada a participação dos recursos obrigatórios dos municípios e estados destinados à educação infantil, sendo um fator de grande importância para a promoção de uma efetiva democratização do acesso para toda a população, já que se ampliam os investimentos aplicados nesta etapa da educação.

Nesta conjuntura e, acompanhando um movimento crescente em prol da garantia do atendimento de qualidade as crianças de 0 a 6 anos, intensificam-se as políticas públicas para a educação infantil. O MEC elaborou no ano de 1998 os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).

Este documento vem esclarecer, nortear e amparar questões importantes para o trabalho na educação infantil como assegura o RCNEI (1998, p.7):

(...) nosso objetivo, com este material, é auxiliá-lo na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. Considerando a fase transitória pela qual passam creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes decrescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

Os documentos legais elaborados com a participação da comunidade, ao longo da história têm contribuído para clarear a especificidade da Educação Infantil. Em 2009, com a publicação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro deste ano, que fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. As DCNEI (2009, p.11) além de “estabelecer as Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil”, reafirmam esta como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas e que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade. A matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula é obrigatória, sendo que as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março também devem ser matriculadas na Educação Infantil.

Esse documento assegura as crianças o direito de frequentarem a educação infantil, assim como assegura uma proposta pedagógica de acordo com a faixa etária, a dizer que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI, 2009, p. 18).

De um modo geral percebe-se que essas diretrizes buscam garantir melhores condições para o desenvolvimento e o bem-estar infantil e preocupam-se em contemplar todos os aspectos da vida da criança para criar condições para que a aprendizagem seja rica e significativa e que o desenvolvimento da criança englobe tanto os aspectos físicos, como os motores, emocionais, sociais e intelectuais.

Com tudo, mesmo ampliando-se as discussões e progressos acerca da temática, assegurando os direitos que há anos foram silenciados, pode-se dizer que a educação infantil encontra-se contemporaneamente ainda com algumas arestas a serem preenchidas, sobretudo no que diz respeito à escolarização das crianças, pois fica evidente um paradoxo entre manter crianças em salas de aulas inadequadas, com atividades exaustivas e de repetição e contemplar as especificidades e necessidades do desenvolvimento infantil desta faixa etária.

ESPECIFICIDADES DA CRIANÇA AOS 5 ANOS: SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA

O papel dos movimentos sociais no processo de identificar a criança como cidadã nas discussões, foi decisivo no reconhecimento da educação e direito a creches e pré-escolas de qualidade. Assim surge a necessidade de aprofundarem-se criticamente os estudos da infância.

Pode-se dizer que a infância deixa de ser apenas uma etapa da vida e torna-se uma possibilidade a ser superada na medida em que é necessário abandonar a infância para alcançar o bem estar, que a razão e a ciência prometem.

Agamben (2005) relacionando a infância com a experiência entre linguagem e história, acredita que são sempre crianças e não adultos que aprendem a falar. Desse modo, se abandonarmos a infância, abandonamos também a possibilidade de entrar na linguagem. O ser humano não pode renunciar a infância, pois assim perderia a capacidade de se inventar e inventar um novo mundo, uma vida sem infância, sem uma relação infantil com a linguagem parece uma vida vazia de sentido.

Platão (1980) apud Kohan (2003) disse que “uma criança sempre está sendo nascida”, ou seja, somos sempre algo novo, estamos em permanente devir, não há como renunciar a infância, pois é aí que há uma imagem da novidade, da criação, da interrupção do dado e da transformação, sempre presente num novo ser.

Buscando aprofundar ainda mais os estudos da infância, propõe-se uma aproximação dos campos sociológicos e antropológicos, onde a primeira reconhece a infância como categoria social e a segunda aprofunda a dimensão cultural de infância, constatando a diversidade de suas representações de uma sociedade a outra. Sendo assim a socioantropologia não é basicamente funcional ou cultural, mas sim permite construir novos objetos de estudos atentos à experiência cotidiana das crianças, enriquecendo as análises com o ponto de vista das crianças para compreender o funcionamento das instituições.

Ao pensar hoje em infância necessitamos considerar a criança como contribuinte nas mudanças sociais, políticas e culturais, buscando torná-la prioridade

em todos os sentidos, para garantir a sua dignidade e idoneidade moral e física, ameaçados pela desigualdade social que atinge o nosso país.

Manoel de Barros (2003) nos leva a observar que a vida se constitui em infâncias: primeira, segunda e terceira; esses são tempos para aquilo que é próprio de criança, pois não cabe acreditar que a infância trata-se apenas de uma idade cheia de etapas, de continuidade ou de modelos a serem seguidos, mas sim crer na intensidade da sua duração.

Contemplando as ideias dos autores, na caminhada docente é relevante fazer referência a outras possibilidades de aprendizagem que são as crianças. Discutir outras abordagens sobre o tema, apontar avanços e conquistas é fundamental para compreender a criança numa totalidade e através de um caráter ainda não investigado.

Cada etapa da vida da criança é muito significativa para ela, por isso precisa ser analisada profundamente para que aquela etapa em que ela encontra-se não seja simplesmente transcorrida, mas sim profundamente aproveitada em seu futuro.

Nesse sentido, cada fase de desenvolvimento da criança persiste em respectivas capacidades e habilidades para a realização de determinadas tarefas e atividades. No que diz respeito à aquisição de novas aprendizagens isso funciona da mesma forma, sendo necessário o respeito às características individuais e etárias da criança.

As DCNEI (2009, p.20) deixam clara a necessidade de respeitar as características etárias ao colocar que as propostas pedagógicas da educação infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

Percebe-se assim que as DCNEI (2009) propõem diretrizes para que o ensino seja realizado de maneira global considerando as especificidades etárias, sociais e culturais das crianças.

Neste contexto, vale destacar que a educação infantil deve primar oportunidades em que a criança seja capaz de ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas.

Ao redimensionar as práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil, faz-se indispensável à aplicação destes objetivos, face que destacam as necessidades primordiais a serem trabalhadas com esta faixa etária.

No que diz respeito aos aspectos motores pode-se colocar, seguindo as concepções de Carvalho (2012), que aos cinco anos a destreza manual está estabelecida, sendo que a criança já é capaz de se vestir e despir sozinha e é capaz de assegurar a sua higiene de forma independente.

A destreza manual é construída e muito utilizada na educação infantil o que pode vir a contribuir no desenvolvimento da criança, pois muitas vezes elas fazem uso de materiais para criar outros, improvisando jogos e situações imaginárias, onde os objetos de uso diário como caderno, lápis, se transformam em carrinhos, super-heróis e espadas e os casacos das crianças possam virar bebês.

Sobre os aspectos cognitivos Carvalho (2012) coloca que normalmente a criança aos 5 anos de idade fala fluentemente, utilizando corretamente o plural, os pronomes e os tempos verbais, conseguindo desta forma manter uma intenção comunicativa no seu discurso. Para esse autor pelo fato de nessa faixa etária a criança se encontrar numa fase de grande exploração, quer fisicamente, quer intelectualmente, a mesma encontra-se predisposta e motivada para experimentar. Assim nesta fase a criança experimenta e repete de forma incessante as palavras que vai apreendendo, não se preocupando com o seu significado, sendo normal que vocalizem alguns palavrões.

Em termos gramaticais Carvalho, (2012) diz que aos 5 anos a criança consegue compreender ordens dadas em frases na negativa, consegue articular bem as consoantes e vogais e constrói frases. Conseguem ainda evidenciar uma capacidade precoce de adaptação ao interlocutor, isto é, modificam as suas expressões em função da idade, estatuto do interlocutor e o grau de familiaridade.

Para Piaget na fase dos 4 aos 5 anos de idade a criança encontra-se no estágio Pré-Operatório, num subestágio mais desenvolvido denominado de pensamento intuitivo em que permite à criança resolver determinados problemas baseados na percepção de dados sensoriais. Para o autor a criança responde às questões colocadas com base na aparência, ou seja, com base nos dados imediatos da percepção. Através das respostas dadas pela criança Piaget percebeu a grande dificuldade que as crianças têm em compreender a reversibilidade das relações.

É necessário ainda destacar, como coloca Carvalho (2012), que aos cinco anos a criança já é capaz de seguir instruções e aceita supervisão, conhece as cores, os números, animais, etc. Além disso, consegue memorizar histórias e repeti-las e é capaz de agrupar e ordenar objetos tendo em conta o tamanho (do mais pequeno ao maior).

Em relação aos aspectos sociais essa faixa etária é caracterizada e pela fase em que a criança imita/copia os adultos. Concentra-se mais, focalizando-se na tarefa ou brincadeira. A criança conhece as diferenças de sexo e manifesta preferência em brincar com crianças do mesmo sexo (início da identificação do gênero), sendo que ao brincar o faz de forma independente. Já começa a ser capaz de esperar pela sua vez e de partilhar e aprecia conversar durante as refeições, embora encontra-se numa fase de maior conformismo, criticando aqueles que não apresentam o mesmo comportamento (CARVALHO, 2012).

Deve-se ter em mente que:

As crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala, mas, “pelo avesso”, o reconstruem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras de suas próprias infâncias, mas também como atores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social (FERREIRA, 2004, p.58).

Em relação aos aspectos emocionais, na visão de Carvalho (2012), aos cinco anos a criança preocupa-se em agradar aos adultos, envergonha-se facilmente, além de apresentar maior sensibilidade relativamente às necessidades e sentimentos dos outros.

Em relação aos aspectos morais devido à sua grande preocupação em fazer as coisas bem e em agradar, poderão por vezes mentir ou culpar os outros de comportamentos reprováveis (CARVALHO, 2012). É necessário destacar aqui a importância da socialização para o desenvolvimento moral já que, já que como defende Sarmiento (2008), no sentido da reprodução interpretativa as crianças, na sua interação com os adultos, recebem valores, conhecimentos e pautas de conduta que não são passivamente incorporados. São transformados, gerando interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e transformação das formas sociais.

Nesta conjuntura, é fundamental propiciar vivências nos diferentes eixos norteadores da educação infantil e em áreas do conhecimento a serem desenvolvidas integralmente as crianças de 5 anos, destacando a expressividade, a música, os jogos, as brincadeiras, as artes visuais, o ser social, a matemática e a linguagem oral e escrita.

Neste último é necessário distinguir que na idade de 5 anos a criança ainda está envolvida com a fantasia, com descobrir do mundo para tanto considera-se que Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subsequentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura ou dramatização das histórias. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode-se oferecer uma ideia distorcida do que é ler.

Logicamente, as crianças que já se encontram no ensino fundamental nesta idade, perdem a magia da leitura, devido à cobrança exacerbada de normas de conduta, rotinas cansativas e posicionamentos adultizados.

O que fica evidente é que cada idade corresponde uma forma de vida que tem especificidades, valor, equilíbrio e coerência e isso precisa ser respeitado, levado a sério. Em cada etapa existem problemas e conflitos diferentes que precisam ser vivenciados no tempo certo. A antecipação encurta a infância e pode se traduzir em perda para as crianças. Deve-se ter em mente que:

Assim, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças (MELLO, 2007, p. 91).

Assim, vivendo cada fase da infância e cada etapa e desafios da aprendizagem, uma de cada vez, no espaço e no tempo certo a criança terá uma aprendizagem muito mais rica e significativa.

REFLEXÕES SOBRE A ANTECIPAÇÃO ETÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Nos últimos anos o cenário educacional brasileiro tem sido marcado por estudos e discussões em torno da transição da educação infantil para o ensino fundamental, diante das mudanças da legislação que antecipa a entrada das crianças no ensino fundamental e o amplia de oito para nove anos

A lei 11.274 de 2006 que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 e dispôs sobre a duração do ensino fundamental com matrícula obrigatória e em seu artigo 32 versa que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

A ampliação de oito para nove anos de ensino fundamental já estava prevista na meta nº 2, da Lei nº 10172/2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação. Nela está previsto que a crianças devem ser incluídas aos seis anos de idade no ensino fundamental, o que tem como objetivo proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória, já que ingressando mais cedo no sistema de ensino acredita-se que as crianças prossigam seus estudos e alcancem maior nível de escolaridade.

Um estudo das orientações gerais do ensino fundamental de nove anos identifica algumas justificativas para a ampliação do ensino fundamental para nove anos, como a necessidade de aumento do número de crianças incluídas no ensino fundamental, beneficiar aos setores populares já que as crianças de seis anos da classe média e alta já se encontram na maioria incorporadas ao sistema de ensino, seja na pré-escola, seja na primeira série do Ensino Fundamental. Desse modo, a inclusão, mediante a antecipação do acesso, é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental que podem levar a uma escolarização mais construtiva, é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, bem como maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.

No contexto de mudança no ingresso no ensino fundamental, ocorreu uma diminuição do número de matrículas no primeiro ano na rede estadual de ensino, pois os pais preferiram então manter os filhos nas escolas da rede pública municipal, que são menores e mais próximas de casa. Com essa conjuntura as escolas estaduais que tinham como orientação aceitar nas vagas remanescentes alunos menores de seis anos nas turmas de alfabetização, iniciaram uma procura de crianças fora da faixa etária, ou seja, com cinco anos de idade, para conseguir montar turmas e garantir que a escola pudesse manter ou aumentar a quantidade de alunos na instituição.

Com esta conjuntura surgem questionamentos sobre como as crianças de cinco anos irão assimilar tudo isso e quais seriam os benefícios, ou malefícios, que essa antecipação na incorporação das crianças no ensino fundamental pode trazer. A antecipação etária significa realmente benefício para a aprendizagem? Teria as crianças de cinco anos condições para frequentarem o ensino fundamental?

Esses questionamentos esbarram-se com a necessidade de respeitar os níveis de desenvolvimento de cada criança evitando assim que etapas de seu desenvolvimento sejam atropeladas já que sabemos que a Educação Infantil é de fundamental importância para a socialização e desenvolvimento intelectual da criança já que é através dela que a criança amplia suas relações e inicia sua vida escolar.

De acordo com Antunes (2006) a ciência mostra que o período que vai da gestação até o sexto ano de vida é o mais importante na organização das bases para as competências e habilidades desenvolvidas ao longo da existência humana e

isso prova que a etapa educacional referente a essa faixa etária é imprescindível para o desenvolvimento da criança.

Sabe-se que o processo de gerar conhecimento é enriquecido pelo intercâmbio com os objetos e com os outros e que os mecanismos de captação e de processamento da informação são individuais, embora sejam enriquecidos pelo intercâmbio e pela comunicação. Isso posto resta questionar se a estrutura física do ensino fundamental terá condições de atender as necessidades da criança de 5 anos quanto a organização dos espaços escolares e quanto a criação de espaços para as vivências lúdicas tão necessárias ao seu desenvolvimento.

A organização do espaço escolar é sem sombra de dúvida fator preponderante na construção da aprendizagem já que é necessário que o ambiente escolar seja devidamente organizado de forma a desenvolver a criatividade e potencialidades da criança.

A esse respeito Zabalza (1998) diz que a organização adequada dos espaços é uma condição básica e coloca que a Educação Infantil possui características muito particulares no que diz respeito à organização dos espaços afirmando a necessidade de espaços amplos, bem diferenciados, que apresentem fácil acesso e identificados com a função e as atividades que se realizam nos mesmos.

Com base nas considerações desse autor percebe-se a necessidade de adaptação dos espaços físicos das instituições de ensino para receber as crianças de cinco e seis anos de idade já que o fato de essa criança ingressar no ensino fundamental não irá fazer com que a mesma avance em sua fase de desenvolvimento que é individual e única. Cabe destacar aqui as colocações de Aguiar (2011, p.3) que diz que:

Essa inserção da criança de seis anos na escolaridade também representou um ano a menos na educação infantil, que costuma se organizar com uma outra configuração de tempos e espaços distintos da escola. Quer queiramos ou não, a escolarização impõe outras maneiras de se pensar o ensino e aprendizagem que estão inscritas na sua própria tradição e, muitas vezes, se apresentam de forma dogmática e qualquer movimento para repensá-las constitui-se em um grande desafio.

Percebe-se assim claramente que a matrícula das crianças aos cinco anos no ensino fundamental significa dois anos a menos de educação infantil o que pode significar mudança repentina para a criança uma vez que o espaço da educação infantil está organizado de uma maneira diferente do ensino fundamental. No ensino

fundamental o lúdico e as brincadeiras tendem a ocupar menos espaços cedendo lugar para a escolarização.

A construção da aprendizagem dialoga com os espaços na qual a criança está inserida de forma que o aprendizado acontece na relação dos sujeitos com o mundo e com o objeto de ensino. A esse respeito Vygotsky (1991) *apud* Oliveira (1999) coloca que a relação dos indivíduos com o mundo, não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, em que a linguagem ocupa um papel central, pois além de possibilitar o intercâmbio entre os indivíduos, é através dela que o sujeito consegue abstrair e generalizar o pensamento. Para o autor a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordena as instâncias do mundo real e agrupa todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual, cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem.

Vygotsky (1991) observou que durante a construção do conhecimento a criança apresenta níveis de desenvolvimento chamados real e potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se a etapas já alcançadas pela criança, isto é, as coisas que ela consegue fazer sozinha, sem a ajuda de alguém. Já o nível de desenvolvimento potencial, diz respeito à capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros. Esta interferência para o desempenho de uma atividade é fundamental.

A perspectiva teórica do sociointeracionismo destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiências diversificadas e enriquecedoras, para que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver sua capacidade. Enfatiza a importância do brincar e da brincadeira de faz-de-conta para o desenvolvimento infantil.

Frente à essas colocações surgem questionamentos sobre quais seria as mudanças que a antecipação etária poderia trazer para as crianças no que diz respeito ao diálogo com os colegas, com os adultos e com o ambiente que o cerca, especialmente no que diz respeito ao ato de brincar.

A importância do ato de brincar é ressaltada nos estudos de Fulghum (2004, p.16) ao expressar que:

Tudo que eu precisava, mesmo, saber sobre como viver, o que fazer e como ser aprendi no jardim de infância. A sabedoria não estava no topo da

montanha mais alta, no último ano de um curso superior, mas sim no tanque de areia do pátio da escolinha maternal.

As palavras desse autor além de chamar a atenção para a importância da educação infantil apontam para a importância do brincar como instrumento de aprendizagem e revelam a necessidade de levar consideração a importância do brincar no processo de desenvolvimento.

De acordo com Zanluchi (2005, p. 89) “quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”.

As brincadeiras possibilitam ao aluno uma melhor relação e convívio com outras crianças, além de possibilitar uma viagem ao mundo imaginário, fazendo com que a criança represente o mundo adulto através da brincadeira.

Embora os adultos muitas vezes menosprezem o valor do ato de brincar, a brincadeira é algo muito importante para a criança. Brincar é tão importante e sério para a criança como o trabalho é para o adulto. Isso explica por que encontramos tanta dedicação da criança em relação ao brincar. Brincando ela imita gestos e atitudes do mundo adulto, descobre o mundo, vivencia leis e regras, experimenta sensações (SMOLE *et al*, 2000).

A brincadeira se torna um instrumento de ligação entre o mundo imaginário e o mundo dos adultos, pois “a criança que manipula o brinquedo possui entre as mãos uma imagem a decodificar. A brincadeira pode ser considerada como forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo” (BROUGÉRE, 2000, p. 8).

Cabe aos adultos proporcionar a criança o contato com brincadeiras que oportunizem experiências diversificadas e enriquecedoras, o que nem sempre é levado em consideração nas instituições de ensino fundamental já que no ensino fundamental tradicionalmente se limita os espaços destinados a vivenciais lúdicas. Neste sentido cabe destacar as palavras de Aguiar (2011, p.3) ao dizer que “por mais que se defenda a ideia da criança como um ser de direitos, e dentre estes está o direito de brincar, sabemos que o espaço para que isso ocorra nas escolas do ensino fundamental é sempre mais limitado do que na educação infantil”.

No que diz respeito ao uso do brinquedo como recurso ludo-pedagógico é necessário ter em mente que, além de se oferecer espaços de tempo para a

vivência de experiências lúdicas, mais importante é oferecer espaço para que a criança possa falar de suas produções. O diálogo precisa existir para que as crianças manifestem os significados expressos em suas produções, para que ouçam e sejam ouvidas. A educação assume assim um caráter dialógico, em que o aluno ao falar de suas produções possibilita aos colegas aprenderem com suas experiências, da mesma forma que aprende com a experiência dos colegas.

Frente ao que foi até aqui exposto surge o questionamento sobre se estarão às escolas de ensino fundamental, da forma com que estão atualmente organizadas, preparadas para essas vivências lúdicas e para oferecer um ambiente de ensino que respeite cada fase de desenvolvimento da criança e tornar a aprendizagem agradável e significativa.

Fica evidente que para trabalhar com o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos é necessário romper com os moldes antigos de turmas de primeiro ano já que não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de nove anos, considerando as especificidades de cada criança. Nota-se que isso se faz ainda mais necessário quando ocorre a antecipação da matrícula no ensino fundamental aos nove anos já que a criança chega dois anos mais cedo à escola de ensino fundamental.

Nota-se que isso se faz ainda mais necessário quando ocorre a antecipação da matrícula no ensino fundamental aos nove anos já que a criança chega dois anos mais cedo à escola de ensino fundamental.

Percebe-se que o primeiro ano do ensino fundamental não foi organizado para ser um ensino tradicional como era organizada a primeira série do ensino fundamental, mas sim para se conceber uma nova forma de organização do ensino que leve em consideração o perfil dos alunos. Para isso se conceber na prática alguns desafios são enfrentados como os apontados por Nascimento (2007, p.31) *apud* Aguiar (2011, p. 09) ao dizer que:

Os desafios que envolvem esse momento são muitos. Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas. Algumas crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de

viver novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido.

O primeiro ano do ensino fundamental pode ser a primeira experiência da criança na escola para aquelas que não frequentaram o ensino pré-escolar ou pode ser uma nova oportunidade de aprendizagem para os que já possuem experiência na pré-escola. Cabe a escola estar preparada para criar espaços atrativos que proporcionem as crianças vivências ricas em afetividade e em aprendizagens significativas.

De acordo com as DCNEI (2009, p.30) fica bem claro a necessidade de uma transição da educação infantil para o ensino fundamental de forma tranquila e natural para a criança, tendo consonância com a suas individualidades e respeitando o seu desenvolvimento:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino Fundamental.

Com a saída das crianças da Educação Infantil, as famílias enfrentam mudanças. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe do primeiro ano. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento.

Neste contexto é fundamental a verificação de como os pais e as crianças de cinco anos sentem e encaram a antecipação da matrícula do ensino fundamental para verificar se as instituições tem conseguido vencer os desafios que a antecipação propõe e se as crianças estão conseguindo se adaptar a as metodologias e aos espaços físicos destinados ao ensino fundamental de nove anos.

A ANTECIPAÇÃO SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS

A pesquisa teve como objetivo fazer o levantamento das concepções que as crianças menores de seis anos de idade já matriculadas no Ensino Fundamental tem sobre a antecipação da matrícula neste nível de ensino, identificando o que elas pensam, vivem e sentem neste cenário. Teve ainda como objetivo diagnosticar se os alunos enfrentam dificuldades em frequentar o ensino fundamental, bem como analisar as vivências destas crianças, que tiveram antecipadas sua matrícula no ensino fundamental.

A abordagem foi qualitativa e desenvolvida por meio de estudo de caso, tendo como fonte de dados as observações e entrevistas realizadas com seis crianças menores de seis anos de idade, matriculadas na turma do primeiro ano dois de uma Escola Estadual no município de Cruz Alta, estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2013.

Para uma melhor compreensão da temática realizou-se ainda coleta de dados com os pais desses alunos, totalizando seis pais entrevistados e buscando verificar como os mesmos veem a matrícula dos filhos no ensino fundamental aos cinco anos.

A realização de entrevistas com as crianças que tiveram sua matrícula antecipada no ensino fundamental, bem como a visão dos pais dessas crianças buscou saber como está se efetivando na prática o ensino fundamental de nove anos, quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos e pelos pais diante da matrícula aos cinco anos de idade.

Quando questionados se gostam de estudar as crianças são unânimes em afirmar que gostam de estudar, o que demonstra que a aquisição de novas aprendizagens é bem aceita por elas.

Ao serem questionadas sobre qual das escolas os alunos mais gostam de estudar apenas uma criança demonstra preferência pela escola da educação infantil, sendo que as demais são claras ao dizer que preferem a escola do Ensino Fundamental à Educação Infantil.

Entre as justificativas para preferirem o ensino fundamental a maior reclamação das crianças é o fato de ter que dormir na antiga escola. A esse respeito um entrevistado coloca que:

Não gostava de dormir na outra escola, era a pior parte dormir porque ainda tinha que ficar quieto, aqui não tem que dormir.

O Entrevistado 1 complementa dizendo que:

Lá na outra escola eu tinha que dormir eu tinha horror de dormir.

Essa exigência para dormir e ficar quieto faz parte do controle sobre os corpos que a escola tenta historicamente impor sobre os alunos na tentativa de impor disciplina. A esse respeito Foucault (1983, p.126) diz que a escola é uma instituição disciplinar que consiste numa “codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos”. Segundo o autor a escola “[.] fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.”.

Outra justificativa para a preferência pela escola de ensino fundamental está a qualidade da merenda que, na visão do Entrevistado 5:

É bem boa e a gente come quantas vezes quer.

O que é reafirmado pelo Entrevistado 1 dizendo que:

Eu gosto mais daqui é por causa da merenda.

Do mesmo modo os seis pais entrevistados também são unânime sem afirmar que preferem o ensino fundamental à educação infantil e justificam suas afirmativas no fato de que **“as crianças tem coisas mais sérias no ensino fundamental “e que “é bom que ele comece mais cedo no ensino fundamental por que assim ele se forma antes e se encaminha na vida”**.

Contudo, mesmo que a maioria dos alunos tenha respondido gostar mais do ensino fundamental, todas as crianças demonstram dificuldades em frequentar o Ensino Fundamental.

Uma das crianças, assim se manifestou:

Eu não gosto de escrever emendado e de ter que copiar eu fico cansado. É diferente da outra escola que a gente ficava brincando e jogando e indo na

praça, mas aqui a gente vai ler e escrever e passar de ano, eu não gostava de dormir na outra escola era a pior parte dormir porque ainda tinha que ficar quieto, aqui não tem que dormir e a merenda é bem boa e a gente come quantas vezes quer, gosto de ir no recreio e na informática, pena que não tem pracinha.

Pode-se perceber nessa fala que a criança justifica o cansaço que passa durante o processo de ensino no fato de que vai ler e escrever para passar de ano, mesmo que para isso tenha que escrever emendado e copiar fato que ela mesma reconhece não gostar.

No entanto a maioria dos pais coloca como vantagem a escrita emendada conforme poder ser visto numa das falas de um entrevistado que diz que **“no ensino fundamental meu filho vai parar de brincar de letrinhas e vai aprender a ler e escrever. Agora ele até já está aprendendo a escrever emendado”**. Essa fala é complementada por outro pai ao dizer que **“na educação infantil eles só brincavam e agora eles vão aprender a ler e escrever chega de brincar”**.

Percebe-se que os pais têm nitidamente construindo que brincar não auxilia na aprendizagem já que na concepção deles é preciso parar de brincar para aprender a ler e escrever.

Os pais demonstram pressa e parecem querer que os filhos sejam escolarizados precocemente e a antecipação da matrícula no ensino fundamental aos cinco anos veio de certo modo legitimar essa prática. A respeito da escolarização Ferreira (2000, p. 39) não incentiva o início precoce da alfabetização e defende que aos seis anos a criança precisa estar exposta a material escrito de qualidade em que os adultos leem para ela para que a criança perceba a importância do ato de leitura e conseqüentemente da escrita e os valorize, começando assim um processo de alfabetização o mais natural possível.

Importante acrescentar no que diz respeito a essa pressa em alfabetizar as crianças as provocações de Vigotsky (1991, p. 133) que coloca que a leitura e a escrita devem ser ensinadas naturalmente, além de fazer parte da vida das crianças e que seja algo que elas necessitem, sendo que **“deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.”** (VIGOTSKI, 1991, p. 133).

É necessário aos pais e educadores despertar para essa nova forma de encarar a construção da leitura e da escrita, levando em consideração a

compreensão da linguagem escrita a partir do entendimento da criança e não dos adultos.

Analisando as falas dos pais e das crianças é necessário atentar para os problemas que essa pressa em alfabetizar os alunos, a exigência em escrever emendado e as atividades de cópia podem trazer para a vida escolar da criança, especialmente aos cinco anos, já que podem vir a originar bloqueios emocionais que podem vir a dificultar a aprendizagem da criança. A esse respeito SCOZ (1994, p.64), fala dos bloqueios emocionais e nos diz que:

Embora bloqueios emocionais possam estar relacionados a inúmeros fatores que fogem a controle da escola, muitas vezes também podem originar-se no próprio contexto escolar, em decorrência de exigências rígidas e inadequadas que redundam na rejeição dos alunos, principalmente, dos provenientes das camadas mais baixas da população. Se as exigências do professor transformam p aprendizado da escrita em tarefa difícil, que sobrecarrega os alunos, estes tendem a estabelecer uma relação negativa com o professor e a rechaçar a língua escrita, formando-se, assim, um obstáculo sócio afetivo para o aprendizado.

Fica claro nas colocações das crianças que as atividades de escrita emendada e as atividades de cópias tem tornado a tarefa de aprender difícil e sobrecarregado os alunos de forma que os mesmo situam o ato de escrever negativamente, como algo cansativo e sem prazer, tornando-se obstáculos para a aprendizagem.

Do mesmo modo as cobranças dos pais no sentido de alfabetizar precocemente os alunos vêm a contribuir para a criação desses obstáculos que prejudicam a aprendizagem dos alunos. Para Veronezzi (2011) a escolarização precoce deteriora a infância sendo que as solicitações que a criança recebe são constantes ameaças e, tentando atender as expectativas e livrar-se da pressão, a criança se perde como ser genuíno. O autor coloca que as crianças “tem preferências, características e potencialidades que, como sementes, esperavam oportunidades para desabrochar, mas acabam apodrecendo sufocadas pelas exigências dos modelos a serem alcançados (p.61)”.

A fala dos entrevistados deixam claro que escrever emendado é uma tarefa difícil e que sobrecarrega os alunos, como pode ser visto na colocação do Entrevistado 2 ao comparar uma escola com a outra dizer que:

Na outra escola era diferente porque eu brincava na pracinha, aqui não tem pracinha e a gente não usa massinha de modelar, aqui a gente cansa as vezes de tanto copiar do quadro e ai fica chato.

Percebemos aqui, como bem coloca Ferreiro (2001, p.18-19), a necessidade de superar o modo tradicional de se considerar a escrita infantil que consiste em prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos e perceber que “do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (FERREIRO, 2001,p.18-19).

A realidade expressa tanto na fala dos pais como das crianças tornam indiscutível que não se tem considerado as características individuais e etárias recomendadas quando da implantação do ensino de nove anos, tal como as expressas em Legislação do Ensino fundamental de nove anos (2011, p. 17-18) em que versa que:

O cuidado na sequência do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos de idade implica o conhecimento e a atenção às suas características etárias, sociais e psicológicas. As orientações pedagógicas, por sua vez, estarão atentas a essas características para que as crianças sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado.

Essa orientação não tem sido seguida em sua íntegra já que as atividades mecânicas e a reclamação de cansaço presentes nas falas das crianças dão conta de uma grande insatisfação dos alunos para com a forma com que as aulas acontecem. Isso é agravado se considerarmos que as colocações acima exposta se referem ao ensino fundamental aos seis anos e que com a antecipação temos um ano a menos a ser considerado no que diz respeito à faixa etária.

Chega a ser impactante a colocação de outro aluno ao dizer:

Eu amo estudar, minha prof. é bem querida e meus colegas também, mas eu não gosto é que eles as vezes ficam gritando e eu chego em casa cansado de tanto copiar e escrever. Eu quando aprendi a escrever emendado, sonhei com a letra emendada. Eu não gosto de escrever emendado e de ter que copiar eu fico cansado... é diferente da outra escola que a gente ficava brincando e jogando e indo na praça [Entrevistado 5]

Percebem-se claramente aqui os problemas psicológicos que a antecipação e a escolarização precoce podem trazer, assim como atesta os danos que as atividades repetitivas trazem para esse aluno que revela ter sonhado com a letra emendada o que demonstra uma demasiada preocupação com a forma de escrever. Vejamos bem que a alfabetização não tem nada a ver com o escrever ou não emendado, mas sim com o domínio do código escrito. Neste sentido destacamos os estudos de Guedes *et al* (2001, p.152) que aponta para a necessidade de:

Criar situações para que o exercício da escrita pelo aluno se constitua realmente numa atividade intelectual - e não na atividade meramente braçal da cópia-, para que ele tenha a oportunidade e devida orientação para buscar eficácia e perfeição, para que escreva para produzir (e não apenas para resumir, parafrasear ou repisar lugares-comuns); para registrar, comunicar, influir, entender, comover, criar, nada menos do que tudo isso.

Nota-se que o foco dessa escola está no escrever emendado e não na compreensão do que se escreve, uma vez que, a nosso entender, não importa se a criança escreve em letra cursiva ou palito, desde que a criança saiba o que está escrevendo.

Neste sentido os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) apontam para a necessidade de superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura, sendo que a principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, convertendo letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. De acordo com os parâmetros “por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.” (BRASIL, 1997, p.55).

Parece indispensável ainda desenvolver a concepção de que:

Ensinar a escrever é uma tarefa de uma escola disposta a olhar para frente e não para a repetição do passado que nos trouxe à escola que temos hoje: trabalhar com o texto implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e não reproduzir velhas certezas, pois certezas nos deixam no mesmo lugar: é o erro que nos leva na direção do novo (GUEDES *et al*, 2001, p.155).

A colocação do Entrevistado 5 ao dizer que **“eu não gosto de escrever emendado e de ter que copiar eu fico cansado”** aponta ainda para a

transformação repentina que a antecipação da matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental em detrimento da educação infantil pode ocasionar e dos possíveis prejuízos que isso pode trazer já que apenas um dos entrevistados não se queixou do cansaço causado pelas atividades de cópia e da ausência de vivências lúdicas.

Em relação ao cansaço os pais colocam que **“minha filha reclama de que a escola que estuda agora é diferente por que não pode brincar, não tem pracinha e que ela cansa muito para escrever”** (Pai 2). Essa colocação é completada pelo Pai 6 que diz que **“no início meu filho só reclamava da escola, que não podia brincar e que cansava muito para escrever emendado. Teve dias que ele não queria ir a escola. Mais agora ele se acostumou e raramente reclama”**.

O que se verifica nas colocações desses pais é uma grande transformação na vida escolar da criança que sofre com uma mudança muito repentina na maneira de ser tratada na escola e na forma com que o ensino acontece. Essa ruptura que ocorre na transição da educação infantil para o ensino fundamental repercute negativamente na aprendizagem. Motta (2011, p. 166) em sua pesquisa descreve a ruptura que acontece na transição da educação infantil para o ensino fundamental e aponta que:

O primeiro dia de aula marca uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faziam parte do repertório do ano anterior.

A pesquisa desse autor traz bastante presente a realidade escolar e se soma as reclamações presentes nas falas dos alunos por não haver espaço para as brincadeiras. A falta sentida pelos alunos dos aspectos lúdicos presentes no ato de brincar aparecem nas falas dos demais entrevistados. O Entrevistado 3 diz que **“O que não gosto da atual escola (ensino fundamental) é o fato de que não tem pracinha”**. Essa colocação é reafirmada pelo Entrevistado 5 ao dizer que gosta **“de ir no recreio e na informática, pena que não tem pracinha”**.

A que se destacarem os prejuízos que essa ausência das brincadeiras pode trazer para a aprendizagem da criança já que, como coloca Vigotsky (1991, p.23) a brincadeira “cria na criança uma nova forma de desejo a um eu fictício ao seu papel na brincadeira e suas regras [...] as aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições, que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Os pais de certa forma legitimam o menor espaço destinado pela escola para as atividades lúdicas ao afirmarem que:

Agora vão parar com os desenhos e brincadeiras e vão aprender a ler e a escrever (Pai 4).

Antes perdiam muito tempo brincando e desenhando, agora ele estão aprendendo a escrever. (Pai 1).

O que se percebe é que os pais não compreendem a importância da brincadeira para a aquisição do conhecimento, cabendo a escola rever suas práticas incluindo mais espaço para as atividades lúdicas já que, como aponta Mello (2005, p.28-29), “o tempo dedicado ao desenho e ao faz-de-conta, na escola da infância, precisa ser revisto no intuito de receber uma atenção especial do professor”.

De um modo geral as reclamações dos alunos apontam para a necessidade de melhorias na infraestrutura e também na formação dos professores que atuam no ensino fundamental de nove anos. A esse respeito Campos *et al* (2011, p. 29), colocam que:

As mudanças legais que levaram à implantação da escola fundamental de 9 anos no Brasil adotaram como estratégia a incorporação do último ano da pré-escola ao EF, ampliando o primeiro segmento dessa etapa de 4 para 5 anos e antecipando o ingresso da criança no EF para a idade de 6 anos. Tal desenho implica a diminuição da duração da pré-escola de três para dois anos, correspondendo à faixa etária de 4 e 5 anos e não mais àquela de 4 a 6 anos. Pode-se argumentar que se buscou, com as novas medidas legais, apressar a universalização do atendimento educacional para as crianças de 6 anos, intenção reforçada pela adoção da obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos. Porém, essa nova organização da carreira escolar foi adotada sem que houvesse antes, nas escolas de EF, a garantia de condições de infraestrutura, formação docente, diminuição de número de alunos por turma, adaptação de currículos e materiais didáticos, entre outras, que permitissem uma transição menos acidentada para o novo formato.

Fica evidente que não houve grandes mudanças no currículo para receber as crianças de seis anos de idade, tão pouco para a antecipação da matrícula no ensino fundamental aos cinco anos. Isso é atestado por Arelaro, Jacomini e Klein (2011) ao relatarem que não houve grandes mudanças no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, mas somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série permeado por pequenas adequações metodológicas que não incorporam o lúdico como específico da infância.

Percebe-se ainda que a exigência dos pais é por uma escolarização precoce e as escolas tem legitimado essa prática de escolarização, trazendo prejuízos para as crianças. De acordo com Veronezi (2011, p. 6110):

O que tem sido visto são escolas “queimando” etapas com o consentimento ou sob a pressão dos pais, pois há uma ânsia pela aprendizagem precoce da leitura e escrita, como se esse desenvolvimento pudesse dar vantagens intelectuais futuras à criança. Como resultado, as clínicas e consultórios de diferentes especialidades estão recebendo pacientes muito jovens, ora porque ainda não sabem falar determinado som, ora porque confundem letras, ora porque são dispersivos e querem brincar, quando lhes é imposto participar de determinada atividade escolar na educação infantil.

As colocações desse autor no remetem ao fato de que a pressa em alfabetizar as crianças tem feito com que pais e educadores exijam das crianças comportamento de adultos. No entanto, como coloca Veronezi (2011, p.6110) o mais adequado não é adultização, mas deixar “uma “margem segura” de tempo preparando a criança para a alfabetização, seja nas escolas de educação infantil, seja em casa, com estímulos ao seu desenvolvimento global”. A autora acrescenta ainda que:

A idade de cinco ou seis anos já pode ser vista como um tanto precoce para a introdução de todas as crianças no universo da escrita; exigir, então que já estejam lendo aos cinco, seis anos, parece estar lhes causando transtornos e bloqueios que podem prejudicá-las seriamente em seu contato e relacionamento com o universo da língua escrita (VERONEZI, 2011, p. 6110).

A pressa dos pais para que os filhos sejam alfabetizados e o trabalho desenvolvido pela escola, no sentido de escolarizar precocemente, cai por terra diante da necessidade de se respeitar as particularidades da faixa etária e diante dos transtornos que causam.

A realidade investigada durante as entrevistas possibilita estabelecer um breve diagnóstico a cerca dos problemas que se tornaram reais na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos e que podem se traduzir em prejuízos para a vida escolar das crianças, especialmente aos que tiveram a matrícula antecipada. Ente eles podemos citar:

a) Pouco espaço destinado a vivências lúdicas, sendo necessário resgatar os aspectos lúdicos na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Neste sentido convém destacar as colocações de Amaral (2008) que destaca que o brincar no espaço da escola também é muito significativo e valioso no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental.

b) Escolarização precoce que, segundo Mello (2005, p. 24) “ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz de conta, da conversa em pequenos grupos quando as crianças comentam experiências e conferem os significados que atribuem às situações vividas”.

c) Concepção de que essas atividades de brincadeiras, desenhos e o faz de conta são de segunda categoria, sendo necessária a substituição pela convicção de que são essenciais para a aprendizagem. A esse respeito Mello (2005, p.28-29) pontua que:

Ao tratar dessas atividades, não tratamos de atividades de segunda categoria, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana. Ou seja, se quisermos que as crianças se apropriem efetivamente da escrita, não de forma mecânica, mas como uma linguagem de expressão e de conhecimento do mundo, precisamos garantir que elas se utilizem profundamente do faz-de-conta e do desenho livre, vividos ambos como forma de expressão e de atribuição pessoal de significado àquilo que a criança vai conhecendo no mundo da cultura e da natureza.

d) Desestimulo presente na fala dos alunos diante da realização de atividades de escrita, sendo que, como defende Mello (2005 p.30-31):

[...] Faz com que a criança passe longos períodos sem se expressar na escola: para as formas pelas quais ela poderia expressar-se – a fala, o desenho, a pintura, a dança, o faz-de-conta... que formam, aliás, as bases necessárias para a aquisição da escrita –, não há tempo, uma vez que ela está ocupada com o treino de escrita, e pela escrita ela ainda não pode expressar-se ainda, porque ainda está aprendendo as letras. Sem exercitar a expressão, o escrever fica cada vez mais mecânico, pois sem ter o que dizer, a criança não tem porque escrever.

a) Necessidade de mudança na estrutura da escola para receber as crianças aos cinco e seis anos de idade já que, como aponta Kishimoto et al (2011, p. 206) “a falta de atenção às condições dos espaços escolares e dos recursos materiais e humanos interfere diretamente na organização dos tempos e das rotinas, e na qualidade das práticas pedagógicas”.

b) Necessidade de mudanças no currículo que, como bem colocam Pansini e Marin (2011), que visem atender as especificidades das crianças que têm por volta cinco e seis anos de idade.

De um modo geral percebe-se que a legislação mudou, as crianças passaram a frequentar mais cedo o ensino fundamental, mas a estrutura escolar e as concepções pedagógicas ainda não estão preparadas para oferecer o tratamento adequado aos alunos matriculados no ensino fundamental aos seis anos de idade, tão pouco para antecipar a matrícula para os cinco anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias gerais originadas a partir dos resultados da pesquisa trazem a tona algumas preocupações que a escola deve levar em consideração ao desenvolver o trabalho no ensino fundamental de nove anos.

A primeira delas diz respeito ao fato de que a concepção de infância sustentada pelas práticas na educação infantil, que situa a infância como período dos 0 aos 6 anos de idade, foi desconsiderada na transição para o ensino fundamental de nove anos devido a falta de discussão e de tempo para a construção de uma proposta pedagógica mais adequada às mudanças requeridas por essa inserção.

Isso ocasionou uma ruptura com a maneira com que o currículo era vivenciado na educação infantil. Além disso, o trabalho desenvolvido deixou de levar em consideração as características etárias e individuais, fazendo com que houvesse uma espécie de choque da criança que repentinamente trocou um ensino lúdico e prazeroso, por um ensino muito mais mecânico e menos atraente.

A realidade da escola investigada deixa visível que na antecipação da matrícula muitas etapas importantíssimas na vida escolar da criança foram “atropeladas” na ânsia de se alfabetizar no primeiro ano, principalmente no que diz respeito aos alunos que tiveram sua matrícula antecipada para os cinco anos de idade. É como se a criança tivesse subindo a escada do conhecimento rumo à alfabetização e tivesse que saltar do primeiro para o último degrau repentinamente. Torna-se evidente que muitas perdas aconteceram nesse salto, dentro delas o desgosto em aprender que as atividades repetitivas de cópias e a exigência do escrever emendado trouxeram para a criança e a falta que sentem de participar de atividades recreativas e lúdicas.

A forma equivocada com que o ensino fundamental de nove anos foi implantado pode ser atribuída, a nosso entender, com o conceito historicamente construído de que o primeiro ano do ensino fundamental serve para alfabetizar os alunos o que fez com que houvesse certa desatenção as orientações do MEC que prevê que se levem em consideração as particularidades etárias e individuais no momento de ensinar.

Os professores passaram a atender crianças de cinco e seis anos da mesma forma que atendiam as crianças de sete anos, deixando de considerar as características individuais físicas e psicológicas próprias de cada faixa etária. Essa realidade deixa evidente a necessidade de se investir na formação dos educadores que irão trabalhar com os alunos de seis anos de idade, especialmente para que compreendam os objetivos da educação de nove anos e a forma adequada com que se projetou executá-la.

Mello (2007) salienta a importância de investir-se cada vez mais em políticas públicas voltadas a educação infantil, fortalecendo-a enquanto nível de escolarização obrigatório. É preciso propiciar um maior atendimento as crianças de 0 a 6 anos, garantindo sua permanência e um atendimento especializado de acordo com as suas especificidades. Portanto é um equívoco permitir a matrícula de crianças com menos de seis anos no Ensino Fundamental.

Assim, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações como entorno e o

entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças (MELLO, 2007, p. 91).

Fica evidente que a antecipação da matrícula para os cinco anos de idade não é pedagogicamente viável já que a educação infantil é essencial para que a criança viva ainda mais a infância, se preparando psíquica, física e socialmente para avançar nas outras etapas da educação, em coerência com sua idade e maturidade.

É fato que se equivocou ao pensar que mudanças no sistema de ensino podem ser realizadas sem uma discussão aprofundada com os educadores e isso vem se traduzindo em prejuízos para a aprendizagem dos sujeitos que foram inseridas no ensino fundamental de nove anos.

Percebe-se ainda que a antecipação da matrícula aos cinco anos de idade não cumpre com o previsto nas DCNEI (2009) que diz que nessa idade a criança deve ser matriculada na Educação Infantil. Do mesmo modo as especificidades etárias mencionadas nas diretrizes não estão sendo seguidas na matrícula antecipada aos cinco anos, o que causa graves prejuízos na aprendizagem da criança.

Precisamos cada vez mais conduzir os debates no sentido da realização de estudos que possibilitem a compreensão de que a criança precisa ser considerada em suas particularidades e potencialidades individuais, respeitando a sua faixa etária e a necessidade de interagirem com formas lúdicas de aprendizagem para que consigam aprender de forma significativa e prazerosa.

A criança adapta-se aos mais diversos contextos, é verdade que quando estimulada consegue superar barreiras e evoluir rapidamente, construindo os alicerces necessários para sua vida. Enquanto mediador deste processo, o professor precisa caminhar ao encontro daquilo que acredita ser realmente significativo para a vida de nossos pequenos. Aprofundarmos a prática e proporcionar as nossas crianças espaços mais ousados e mais sensíveis à infância para podemos contribuir na construção de um novo tempo, o tempo de iniciar-se pensar, o tempo de permitir-se ser feliz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.

AGUIAR, M. A. L. de. **A inclusão da Criança de seis anos no ensino fundamental: reflexões e indagações**. 2011. Acesso em 15 Mai 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n1p11>>.

AMARAL, A. C. T.. **O que é ser criança e viver na infância na escola**: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANTUNES, C.. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

ARERALO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B.. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr. 2011.

BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S.; SILVA, J. P. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. V 23, Janeiro/Junho, Florianópolis: 2005.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**: infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Língua Portuguesa**. Vol. 2. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1, 2 e 3.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília : MEC, SEB, 2009.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2000.

CAMPOS, M. M. *et al.* **A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v.37, n.1, p. 15-33, jan./abr. 2011.

CARVALHO, J. A. V. de. **Descrição Sumária do Desenvolvimento Cognitivo Crianças entre os 2 e os 5 Anos de Idade.** Acesso em 01 jul 2013. Disponível em:<<http://unidoscabo Verde.com.sapo.pt/DesenvolvimentoCognitivo.pdf>>.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização,** 24 Ed. Cortez, São Paulo, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Tradução de Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

FULGHUM, R. **Tudo o que eu devia saber aprendi no Jardim de Infância.** São Paulo: Best Seller, 2004.

GUEDES, P. C.; NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHAFFER, N. O.; KLUSENER, R. **Ler e Escrever: Compromisso de Todas as Áreas,** Porto Alegre, 2001.

KISHIMOTO, T. M. *et al.* **Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, jan./abr. 2011.

KOHAN, W. O. **Infância: Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO S. A. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores associados, 2005. p. 23-40.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p.83-104, jan./jun. 2007.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1999.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002

PANSINI, F.; MARIN, A. P. **O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-103, jan./abr.2011. 52

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. “**Agora seu filho entra mais cedo na escola**”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais”. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 775-796, Out. 2006

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, M. e GOUVEA, M.C. S. de (orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidades escolar: o problema escolar de aprendizagem**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CANDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VERONEZI, A. M. – UTFPR. A Alfabetização Precoce e Problemas de Aprendizagem da Língua Escrita X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. I **Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação** – SIRSSE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Acesso em 25 jun 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5761_3133.pdf>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4 .ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANLUCHI, F. B. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: 2005.