



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LEIDIANE ALBUQUERQUE DE SOUSA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL:
O PROCESSO DE ENSINO E A REALIDADE DA CRIANÇA**

**FORTALEZA
2014**

LEIDIANE ALBUQUERQUE DE SOUSA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL:
O PROCESSO DE ENSINO E A REALIDADE DA CRIANÇA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Cristina Façanha Soares.

**FORTALEZA
2014**

LEIDIANE ALBUQUERQUE DE SOUSA

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL O PROCESSO DE ENSINO E A REALIDADE DA
CRIANÇA

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, outorgado pela Universidade Federal do Ceará.

Data da aprovação _____/_____/_____

Leidiane Albuquerque de Sousa
Aluna

Prof^a. (Orientadora) Cristina Façanha Soares
Universidade Federal do Ceará

Prof^a.
Universidade Federal do Ceará

Fortaleza-Ce
2014

A minha filha Laís a quem tanto amo, Aos meus pais, Francisco de Sousa, e Maria Simá, presença constante em minha vida, aos meus irmãos, Alexsandra, Luciana e Pedro Neto.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nunca me abandonou, sempre me dando forças para seguir em frente.

A minha família, por acompanharem e incentivarem meus estudos, para obtenção de novos conhecimentos.

Ao Moisés Zúniga que me ajudou na busca dos meus objetivos.

A dedicação e orientação da professora Cristina Façanha Soares, que com desvelo soube encaminhar-me para a escrita desta monografia.

Aos demais professores e participantes do Curso de Pedagogia, que forneceram dados relevantes para essa concretização.

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p. 13).

RESUMO

A presente pesquisa enfoca o tema “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o processo de ensino e a realidade da criança”, com a finalidade de compreender o processo de transição da escolaridade dessa faixa etária e as mudanças ocorridas face aos impactos tanto positivos quanto negativos sobre o desenvolvimento infantil. A investigação delimitou-se em três objetivos principais: Compreender o processo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I; Conhecer as interações criança/criança, criança/adulto; Identificar as perspectivas das crianças no ensino fundamental I. A relevância do estudo decorre da necessidade de analisar tais processos, tendo em vista o aprofundamento do assunto em questão. Esta pesquisa de cunho teórico descritivo envolve uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo realizada em uma escola da rede pública, em Messejana-Ce com professores do Ensino Fundamental I, cuja abordagem se dará por meio de um questionário desenvolvido e aplicado de forma a focar os objetivos em questão, cujas conclusões após análise, fornecerão suporte as considerações a serem apresentadas ao término deste estudo. O estudo sobre o tema encontra-se fundamentado em diversos autores, dando ênfase nos estudos de Saviani, Vygotsky e Piaget e especialistas que tratam do assunto em questão. Os resultados indicam que atualmente há uma grande preocupação com a qualidade da Educação Infantil, o principal objetivo é o desenvolvimento da criança sob todos os aspectos - corporal, intelectual e afetivo e o preparo das escolas, para isso entende-se como primordial a formação do profissional para desenvolver essa qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Transição.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL - A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	12
2.1 Breve histórico do desenvolvimento da Educação Infantil	12
2.2 As contribuições da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica para o estudo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	17
2.3 A aprendizagem e o desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky e Piaget e outros estudiosos.....	19
CAPÍTULO 3 - A PSICOGÊNESE DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA E A RELAÇÃO COM A TRANSIÇÃO PARA O FUNDAMENTAL	23
3.1 Fundamentos teóricos da proposta pedagógica	23
3.2 Alfabetização enquanto processo psicogenético	25
CAPÍTULO 4 - ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A SUA ESTRUTURA PEDAGÓGICA CURRICULAR	29
4.1 Deslocamento e permanência da criança nessa nova modalidade de ensino.....	32
CAPÍTULO 5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
5.1 Caracterização da pesquisa.....	35
5.2 Caracterização dos sujeitos participantes.....	35
5.3 Instrumentos de coleta de dados.....	36
5.4 Análises dos dados.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	42
ANEXOS.....	46

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho traz um enfoque sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o processo de ensino e a realidade da criança, tema este, bastante complexo que engloba a compreensão de múltiplos fatores. Tem como finalidade, compreender o processo de transição da escolaridade dessa faixa etária e as mudanças ocorridas face aos impactos tanto positivos quanto negativos sobre o desenvolvimento infantil, tendo em vista o processo de alfabetização a criança constrói ao longo de sua vida diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, anteriormente a sua compreensão do sistema alfabético.

Sua importância reside, principalmente, no fato de sua compreensão possibilitar estratégias de promoção do desenvolvimento infantil, contribuindo com a otimização da trajetória escolar e, conseqüentemente, com um desenvolvimento global mais saudável.

No cotidiano escolar o ingresso das crianças em novas séries traz algumas modificações confusas para elas, acontecem rupturas traumáticas ocasionando notas baixas e até mesmo a evasão escolar. O ingresso da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental é mais um momento de transição na vida do educando, requerendo um processo de adaptação não só deste, mas também de seus pais. É um momento de incertezas e questionamentos, Sabe-se que há todo um imaginário construído em torno do ingresso da criança no Ensino Fundamental. Pode-se dizer que este é um dos primeiros ritos sociais ao qual a criança pequena é submetida.

Sabe-se que a transição entre a pré-escola e o ensino fundamental é um momento crucial na vida das crianças, e suas implicações para membros de diferentes grupos sociais têm sido objeto de estudo ao longo das últimas décadas, adquirindo destaque na produção acadêmica nacional e internacional. Diversos estudos buscam compreender os significados da transição entre os distintos espaços de socialização da criança.

Recentemente, com as mudanças ocorridas no ensino fundamental brasileiro, com a promulgação da Lei Federal 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que em seu contexto ampliou o Ensino Fundamental para nove anos – dos 06 aos 14 anos, traz em seu bojo o princípio de uma política pública afirmativa, pois com a determinação do

cumprimento desse dispositivo legal os maiores beneficiados foram as crianças das classes populares que, a partir de 2006, tiveram direito de iniciar mais cedo o seu processo de escolarização.

A partir da análise da Lei 11.274, que aborda a obrigatoriedade escolar para pessoas de 4 a 17 anos, para Kramer (2006) e Santos e Viera (2006) o debate da ampliação da obrigatoriedade escolar necessita do empenho de legisladores, educadores e pesquisadores para alinhar discursos e práticas a respeito do vínculo entre educação infantil e ensino fundamental, compreendendo os fenômenos sociais dentro do processo.

Neste contexto, baseando-se nos estudos de Marturano e & Gardinal (2008), tem-se a compreensão de transição, fator em que as crianças precisam lidar com demandas cotidianas que podem ser frustrantes, irritantes e muito exigentes. O estresse associado ao cotidiano escolar na transição ao primeiro ano do ensino fundamental é um elemento inerente à situação, entretanto, não necessariamente nocivo, pois as características psicológicas das próprias crianças são fatores fundamentais na determinação da qualidade do enfrentamento nesse período educacional significativo. Pode desencadear sentimentos de ansiedade e tensões.

É importante ressaltar que com a transição das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental nos leva a refletir sobre a dicotomia que envolve este segmento de ensino e a Educação Infantil, uma vez que, é comum observarmos práticas pedagógicas na educação infantil envolvendo o brincar, a fantasia, a ludicidade, enquanto que o Ensino fundamental cabe ensinar alfabetizar as crianças, tendo o foco na aprendizagem da leitura e escrita.

Nesse exposto, partiu-se do seguinte questionamento: quais os desafios pedagógicos na transição da educação infantil para o ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem da criança, tendo em vista o processo de alfabetização das crianças? Tal indagação delimitou-se em três objetivos principais. A história da Educação Infantil trilhou por muitos caminhos, as funções ao atendimento infantil ao longo da história, contudo o cuidado não anula a importância do trabalho do professor. Nesse sentido, a discussão sobre o tema visa que todos os envolvidos que relacionam-se com as crianças, compreendam que, mesmo com o cuidado, a interação e a brincadeira, definem-se vínculos afetivos significativos e importantes ao bem-estar infantil. (ALVES et al, 2007).

O objetivo geral consiste em compreender o processo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, mas, especificamente, os dois objetivos

visam conhecer o processo de escolarização na infância e identificar as perspectivas do ensino fundamental de nove anos e sua estrutura pedagógica curricular para criança da educação infantil.

Assim, a relevância do estudo decorre da necessidade de analisar tais processos, tendo em vista o aprofundamento do assunto em questão. Esta pesquisa de cunho teórico descritivo envolve uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo realizada em uma escola da rede pública, em Messejana-CE com professores do Ensino Fundamental I, cuja abordagem se dará por meio de um questionário desenvolvido e aplicado de forma a focar os objetivos em questão, cujas conclusões após análise, fornecerão suporte as considerações a serem apresentadas ao término deste estudo. O estudo sobre o tema encontra-se fundamentado em diversos autores e especialistas que tratam do assunto em questão.

Para tanto, o estudo traz em seu contexto estrutural, além desta introdução, os seguintes capítulos: o primeiro discorre sobre o processo de escolarização na infância, com abordagem teórica acerca das contribuições da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica para o estudo da transição da Educação Infantil para o ensino Fundamental de nove anos e ênfase nos estudos de Saviani, Vygotsky e Piaget.

O segundo capítulo trata da abordagem teórico-metodológica do processo de escolarização da infância, com ênfase na psicogênese da leitura e da escrita segundo Ferreiro e Teberosky e demais especialistas envolvidos.

O terceiro capítulo traz um enfoque sobre o Ensino Fundamental de nove anos e a sua estrutura pedagógica curricular, com ênfase no processo de deslocamento e permanência da criança nessa nova modalidade de ensino.

O quarto capítulo trata dos procedimentos metodológicos com apresentação e contextualização da pesquisa realizada.

Nas considerações finais foi possível constatar que é necessário rever as questões relacionadas ao ensino fundamental de nove anos, para que se obtenha um ensino de qualidade, como apontado pelas professoras, a formação docente, o currículo, entre outros aspectos precisam ser revistos. A transição da educação infantil para o ensino fundamental precisa ser repensada para que traga benefícios ao desenvolvimento das crianças.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL - A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Neste capítulo pretendemos apresentar um breve histórico do percurso do atendimento à criança, bem como algumas contribuições da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica que contribuem para o estudo da transição da Educação Infantil para o ensino Fundamental de nove anos com ênfase nos estudos de Saviani, Vygotsky e Piaget.

2.1 Breve histórico do desenvolvimento da Educação Infantil

Muitos estudos foram realizados desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96, podendo destacar entre elas a Lei nº. 10.172/01, que estabelece o Plano Nacional de Educação e propõe a implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos, pela inclusão da criança de seis anos, com o objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que ingressando mais cedo, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

A importância de refletir sobre o sentimento das crianças que ingressam, suas expectativas, sobre a escola e ter cuidado para não as frustrar, pois irão frequentar esse espaço institucional por anos de suas vidas. Alguns questionamentos são colocados, novamente referindo à importância do processo de adaptação:

[...] então, como as receber sem as assustar com o rótulo de “alunos do Ensino Fundamental?” De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da Educação Infantil? (BRASIL, 2006, p.9)

Dessa forma, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica que tem o objetivo o desenvolvimento integral das crianças, constitui-se um espaço privilegiado para as interações e aprendizagens significativas, onde o lúdico é o foco principal. (BRASIL, 2006).

Assim, cabe destacar que as discussões sobre os programas educacionais dirigidos às crianças menores de seis anos, seu currículo, a formação de seus profissionais, sua legislação, dentre outros elementos vêm passando por revisões,

extensivas, inclusive, à sua própria denominação. Desse modo, não são mais denominadas por creche e pré-escola, mas por Educação Infantil.

Nos estudos de de Ariès (1981, p. 120), a palavra creche, de origem francesa, quer dizer berço. E, neste sentido, subentende-se a ideia de guardar, de cuidar. Embora fosse recomendado que as crianças pequenas e os bebês permanecessem sob os cuidados maternos, a partir das décadas de 1920-1930, os filhos de mulheres pobres e operárias poderiam freqüentar as creches, o que as liberava para o trabalho. Em outras palavras, ainda que a separação entre a mãe e a criança fosse considerada negativa, a necessidade do trabalho feminino gerou uma solução dirigida às classes mais pobres da população. Dessa forma, a educação para crianças pequenas assumiu o caráter de suporte às famílias das camadas populares, tornando-se uma alternativa ao abandono.

Nesse contexto, segundo Kuhlmann Jr. (1999), as creches tiveram seu início ligado aos asilos infantis, cujo principal objetivo era mediar uma situação de enorme precariedade por meio do atendimento das necessidades imediatas dos desamparados, como alimentação, vestuário e abrigo. As creches para crianças de zero a três anos foram a alternativa para que as mães não abandonassem seus filhos nas Casas dos Expostos¹, atitude comum nos séculos XVIII e XVIII em virtude da extrema situação de pobreza e miséria de grande parte da população.

Para Kuhlmann Jr. (1999) o assistencialismo² como proposta educativa, tem como uma de suas principais características o objetivos de atendimento de baixa qualidade, com intuito de propor uma educação moral em maior volume que a intelectual, visando um criança resignada em sua condição social e desinteressada sobre sua realidade social. O isolamento da criança meios que viessem a contaminá-la, por exemplo, a rua, era uma peculiaridade do assistencialismo, e encarada como uma virtude pedagógica, sendo assim, a baixa qualidade se tornou tolerável, uma vez que a prática foi vista como um favor ao pobre.

Por outro lado, as pré-escolas tiveram uma origem distinta, na Alemanha de 1848, com os *kindergartens* (jardins de infância) de Friedrich FröbeI (1782-1852), onde as crianças pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor e simpatia - estariam livres para

¹Eram consideradas "expostas" as crianças que não tinham filiação reconhecida. A Roda dos Expostos consistia em um cilindro que tinha um de seus lados abertos e girava sobre um eixo vertical. Os pais colocavam seus filhos nesta abertura que era girada e, do outro lado, uma instituição as recolhia, preservando, assim, o sigilo sobre a identificação de seus componentes familiares.

aprender sobre si mesmas e acerca do mundo. Essas instituições concediam maior atenção à área cognitiva e não priorizavam apenas o cuidado, mas o desenvolvimento infantil como um todo.

A esse respeito, Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), destacam que o acesso a creches e pré-escolas de qualidade garantia, principalmente para crianças de camadas mais pobres da população, uma alimentação mais equilibrada, um ambiente de socialização e um desenvolvimento educacional que pode contribuir para o seu futuro.

Todavia, por estar ainda pautada nos conceitos de sua função assistencial passada, a estrutura básica de funcionamento da creche entra em choque com uma gama de valores concebidos pela sociedade, que são denominados pela procura da identidade intimidade e individualidade. Dado um ambiente comum, onde as crianças não tem garantia de posses ou privacidade, suas atividades também são em grupo, também por momentos íntimos, como a amamentação e o banho ocorrerem de forma pública, ferindo o decoro e a sexualidade, a inserção destes valores possa parecer inancansável.

A indefinição quanto ao papel social e educacional da creche é marcante, o que resulta em influências sobre os elementos que nela trabalham e que dela se beneficiam. Muitas creches, por exemplo, propõem-se a uma atuação enquanto substituta da mãe, o que, além de ser impossível, acentua nos pais o temor de que a criança goste mais das educadoras e do novo ambiente. Na educadora, por sua vez, é induzida uma postura crítica em relação às mães e a seu exercício da maternidade.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993) o conceito de creche, contudo, ainda hoje traz consigo idéias e sentimentos que remetem a instituições ligadas apenas a cuidados corporais como higiene e alimentação, que atendem a classe subalterna em período integral e que têm função assistencial. Já quando se fala em pré-escola, são despertados pensamentos e emoções relativos a instituições com objetivos educacionais, destinadas às classes privilegiadas, de meio período e com a função de preparar a criança para o Ensino Fundamental.

O ensino de Educação Infantil fundamenta-se na atual Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº. 9.394/96, e, segundo Aguiar (2003, p. 84), em seu art. 29 preceitua: “[...] como primeira etapa da colocação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Campos, Rosemberg e Ferreira (1993) salientam que os dispositivos referentes a essa educação representam uma das mais importantes conquistas da nova legislação educacional,

[...] pela primeira vez, ela é tratada, de fato, como parte integrante da educação básica, sendo-lhe definidos objetivos claros, que abrangem todas as dimensões do desenvolvimento da criança: física, psicológica, intelectual e social. [...] pela primeira vez na história uma constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do direito de família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e é dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 9).

Complementando essa visão, Aguiar (2003) ressalta que a LDB, em seu Art. 30, especifica que a Educação Infantil será oferecida em: I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. Com isto, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) demarcou um período no qual a criança necessita de uma adaptação para a vida escolar, com um currículo específico e plano de trabalhos correspondentes, conforme a faixa etária para creches e pré-escolas. Dando continuidade, em seu Art. 31, a LDB nº 9394/96, esclarece que:

Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Compreende-se que avaliação dar-se-á de maneira contínua, observando e registrando o desenvolvimento da criança para o ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 45).

A atual LDB afirma ainda, no seu Título IX, das disposições transitórias, Art. 89, que: “[...] as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 57). Há ainda, uma compreensão de que, devido ao caráter educacional que estas instituições devem ter, as professoras devem ser formadas pelo menos em curso superior, com uma formação condizente com a especificidade desta etapa de educação. No título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, art. 11, V, considera-se que:

Os municípios incumbir-se-ão: [...] [de] oferecer a educação infantil em creche e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino 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 (BRASIL, 1996, p. 12).

Porém, a esse respeito, reafirma Aguiar (2003, p. 86), que no Art. 9º, IV, a União incumbir-se-á de: “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, os distritos Federal e os Municípios. Competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Desde a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), o Brasil vem dedicando mais atenção à criança pequena, segundo os critérios para um atendimento em creches e pré-escolas,

[...] assegurando o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p 25).

Neste sentido, será importante retomar o debate a respeito da contribuição que a frequência a pré-escolas pode dar para a melhoria de resultados do alunado nos primeiros anos da Escola Básica, o que também estaria contribuindo para a eliminação do analfabetismo e a permanência da criança no sistema escolar. Assim, conforme Cerisara (1999), durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e em pré-escolas: por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado assistencialista e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado educativo².

Nesses termos, com base nas concepções de Cerisara (1999), entendendo que a especificidade do atual momento histórico está a exigir um esforço coletivo de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos com a Educação Infantil em especial e com educação pública em geral, no sentido de tentar compreender a atual conjuntura a fim de que se possa instrumentalizar para enfrentar os desafios e dilemas que já estão colocados e os que estão por vir.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tem como uma das suas justificativas o aumento do número de crianças que devem ser incluídas no sistema

²Atualmente, entre os estudiosos da Educação Infantil, é reconhecida a indissociabilidade entre educação e cuidado, inclusive por diversos documentos do MEC. Todas as situações ocorridas no interior da instituição de Educação Infantil são educativas, independentemente de serem conscientes pela professora ou por terem sido, ou não, planejadas com essa finalidade.

educacional, favorecendo, principalmente, aquelas pertencentes às camadas populares, ou seja, o seu ingresso e a sua efetiva permanência já estão assegurados.

Entretanto, para as crianças de camadas populares a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos representa a possibilidade de ingressar e permanecer na escola por mais tempo e com expectativa de sucesso.

Nesse sentido, o documento contendo as Orientações gerais para o Ensino fundamental de nove anos do Ministério da Educação (BRASIL, 2004), aponta que,

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança [...] (BRASIL, 2004, p.19).

2.2 As contribuições da Psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica para o estudo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

De acordo com às questões sobre a temática de estudo, transição da educação infantil para o ensino fundamental: o processo de ensino e a realidade da criança, baseamo-nos, a seguir, nos estudos de Saviani (2007, 2008) para entendermos a função e o papel social da escola, e também as contribuições Vygotsky (2004, 2006) e outros estudiosos para compreender como ocorre o desenvolvimento da criança.

Assim, para uma análise das definições estabelecidas na LDB nº. 9.394/96, com relação à Educação Infantil e a função social da escola, recorre-se a Saviani (2007), que indica que esta deve ser analisada tanto do ponto de vista dos objetivos proclamados quanto dos objetivos reais, uma vez que os primeiros indicam as finalidades gerais e amplas e, os segundos, os alvos concretos das ações. Desse modo,

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 2007, p. 190).

Isso porque o percurso entre a criação e aprovação final da referida lei significou sete anos de embates políticos entre diferentes concepções, constituindo-se a versão final em plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder Público. Outro objetivo proclamado é o de que estas instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) deverão fazer parte da Educação Básica, junto com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em vez de permanecerem ligadas às Secretarias de Assistência Social. (SAVIANI, 2007)

De acordo com Saviani (2008), diante disso, entende-se que a escola deve propiciar o saber elaborado, o saber científico para seus alunos. Os docentes devem ter claro, entre outros fatores a função da escola para que não se percam durante o processo de ensino-aprendizagem. Um dos fatores mais significativos no processo de aprendizagem das crianças é contar com um professor que tenha ciência da função da escola e que, mais do que isso, seja comprometido com a educação.

Para Saviani (2008) a educação é uma prática própria do homem, porém ela não se limita a ensinar, o ensino está dentro do que é educação, utilizando-se de tal princípio, o autor defende a escola como uma prova da especificidade da educação, uma vez que sua institucionalização só se torna possível devido a educação existir identidade

própria. O autor assevera que a escola remete ao saber programado, e não ao saber espontâneo, diz respeito ao conhecimento estruturado e não ao conhecimento fragmentado, diz respeito a cultura formal, da história clássica, e não a cultura das ruas, e de seu povo.

Considerando o conceito supracitado, a elaboração de um currículo para atender as peculiaridades dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental necessita de pessoas especializadas e que vivenciem e conheçam as necessidades das crianças. Uma vez que, para Saviani (2008), não é a habilidade de escrever que ditará a habilidade de alfabetizar, pois o ensino envolve entender a psicologia infantil para encontrar a melhor forma de fazê-lo.

Nesse sentido, Saviani (2008, p. 20) considera que “[...]o currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados de êxito”.

Ainda o autor, descreve que a escola é responsável por essa transmissão de saberes ou seja, a criança tem seu conhecimento prévio e ao chegar na escola é papel da escola fazer a mediação para os saberes curriculares. Dessa forma, a escola tem um papel importante na vida dessas crianças, por isso são essenciais as contribuições para uma escola de qualidade para crianças.

2.3 A aprendizagem e o desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky e Piaget e outros estudiosos

Para Vygotsky (1998), os dispositivos referentes à Educação Infantil representam uma das mais importantes conquistas da nova legislação educacional. Pela primeira vez, ela é tratada, de fato, como parte integrante da Educação Básica, sendo-lhe definidos objetivos claros, que abrangem múltiplas dimensões do desenvolvimento da criança: física, psicológica, intelectual e social. A partir de então, a criança passou a ser respeitada e compreendida como ser vivo. O interesse em seu atendimento - educar e cuidar - despertou nas autoridades considerações e iniciativas particulares. Desta forma, medidas burocráticas influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimentos à infância.

Diante desta nova perspectiva, pode-se comprovar a necessidade da socialização, que é fundamental no desenvolvimento infantil, e que, para Vygotsky (1998), é decisiva para promover uma aprendizagem significativa. Piaget (1990) enfatiza

o processo de construção do conhecimento, centrando seus estudos, principalmente, no pensamento lógico-matemático. Assim, a visão piagetiana fundamenta uma educação para possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório formal. A escola deve considerar os esquemas de assimilação da criança, favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem sucessivos desequilíbrios e reequilíbrios, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Também merece atenção a tendência crítica, que diz que a educação deve favorecer a transformação do contexto social. A ênfase maior é dada ao trabalho, onde as atividades manuais são consideradas tão importantes quanto as intelectuais, e a disciplina e a autoridade são frutos do trabalho organizado. Esse dinamismo é elemento de mudança social para a transformação de uma sociedade mais humana e também popular. O trabalho deve ser uma atividade verdadeira com a participação e integração entre famílias, comunidade e escola (MACHADO, 2000).

Assim como Saviani (2007) trata em seus estudos sobre a função da escola, é necessário agora verificar como as crianças se desenvolvem para então entender como devem ser atendidas as crianças de seis anos de idade nesse novo Ensino fundamental de nove anos.

As crianças quando entram na escola descobrem um novo mundo, como pontua Leontiev (2006, p. 61):

Quando se senta para preparar as suas lições, a criança sente-se, talvez pela primeira vez, ocupada com um assunto muito importante. Em casa, os irmãos menores são proibidos de incomodá-la, e mesmo os adultos, às vezes, sacrificam suas próprias ocupações para dar-lhe a oportunidade de trabalhar. Isto é muito diferente de seus jogos e ocupações anteriores. O próprio lugar de sua atividade na vida adulta, na vida verdadeiramente real que a cerca, torna-se diferente.

Para Vygotsky (2006), a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes, não a capacidade de atenção, mas desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

Para o autor o processo de aprendizagem se inicia antes mesmo do início das atividades escolares, ele se inicia no momento do nascimento, a interação com adultos e crianças também é responsável pelo aprendizado, desse modo, a aprendizado antes da escola deve ser considerado no processo de ensino pelos professores. Para Vygotsky (2006):

[...] a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças as características humanas não naturais, mas que são formadas historicamente. Assim acredita-se que todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem (VYGOTSKY, 2006, p. 115).

Na visão de Piaget (1987), o desenvolvimento é um processo de equilibrações sucessivas e, embora seja contínuo, passa por diversas fases ou períodos, os quais definem um momento de desenvolvimento da criança. Pode-se caracterizar as fases como: sensório-motora, pré-operatória, operatório-concreta e operatório-formal.

Segundo Piaget (1987), a fase sensório-motora inicia-se no nascimento até os dois anos de idade aproximadamente. Nela, a criança começa a formular esquemas para obter uma informação através de percepções sensoriais. Nesse estágio a criança busca soluções em sua mente e descarta as que podem não funcionar. Outra fase refere-se ao pré-operacional, esta etapa se estende dos dois aos seis anos e é marcada pelo aparecimento da linguagem e uma maior competência nas áreas da inteligência e aprendizagem.

Piaget (1987, p. 222), diz que:

A criança está se tornando mais competente e desenvolve a capacidade de usar símbolos em pensamento e ação, e consegue lidar mais eficientemente com conceitos tais como idade, espaço, tempo e moralidade. No entanto ainda não separa completamente o real do irreal, e grande parte do seu pensamento é egocêntrico. É incapaz de considerar totalmente o ponto de vista de uma outra pessoa. É uma criatura fascinante para se observar e conhecer.

O estágio pré-operatório é um período onde a criança está começando a trabalhar os conceitos, como julgamento de idade das crianças, ou seja, ela poderia relacionar o tamanho de uma pessoa com a idade. Um exemplo seria considerar que as pessoas altas são mais velhas que as de menor estatura. Porém, esse julgamento vai se tornando mais exato à medida que as crianças vão crescendo.

Na fase operatório-concreta, que se estende dos seis aos onze anos, aproximadamente. A criança já pode classificar, criar, lidar com números e conservar de uma forma competente. Diferente da fase pré-operacional, já se consegue observar todos os aspectos de uma situação, em lugar de considerar somente um aspecto. O aspecto egocêntrico tende a diminuir e a criança começa a perceber que é diferente das outras pessoas e até compreende seus pontos de vista. A empatia, a capacidade de colocar-se no

lugar de outra pessoa inicia-se nesta fase, tanto quanto a capacidade para realizar julgamentos morais.

Conforme Piaget (1987), o ambiente escolar é muito importante porque a criança irá ter contato com diversos pontos de vista diferentes dos que vê em casa com seus pais. A criança, aos poucos, chegará à conclusão que não existe um único modelo inalterável de moralidade. No plano social e moral, os grupos de discussão entre as crianças começam a favorecer não só a objetivação do eu e do pensamento, mas também o questionamento da validade e das consequências das normas sociais. A partir desta fase, as normas precisam ser aceitas para orientarem condutas sociais autênticas.

O período das operações concretas vai além dos doze anos de idade. A criança pela primeira vez é capaz de pensar hipoteticamente, ou seja, pensa em uma variedade de soluções para resolução de um problema. É nesse estágio que elas começam a ter seus próprios sentimentos ou pontos de vista sobre as pessoas. A criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem e casualidade. Já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. (PIAGET, 1987)

Essa preocupação com o julgamento fantasioso só diminuirá com a chegada dos quinze ou dezesseis anos, pois o adolescente começará a perceber que as pessoas não estão tão preocupadas com ele do jeito que pensa. Depois que conseguir amadurecer, o adolescente já será capaz de pensar a respeito de sua própria identidade e começar a se enquadrar na sociedade.

Portanto, é fundamental que o adulto, para melhor entender as crianças, não as considerem como pequenos adultos e sim, como uma vida em desenvolvimento que vai mudando e se qualificando na medida em que crescem.

Para Luria (2006) o envolvimento da brincadeira dentro do processo de aprendizado da escrita na infância é de uma importância, em seus estudos o autor pontua o processo da aprendizagem da escrita passa por alguns estágios.

Para Vygotsky (2006) é fundamental que no processo existam práticas como o jogo de faz de conta, o desenho e o gesto.

A seguir julgamos importante apresentar e discutir a psicogênese da leitura e da escrita, bem como os fundamentos teóricos acerca do tema descrito.

3. A PSICOGÊNESE DA LEITURA E DA ESCRITA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA E A RELAÇÃO COM A TRANSIÇÃO PARA O FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.

Neste capítulo, trazemos os aportes teóricos principais que fundamentam a problematização do tema, dando suporte para a reafirmação do estudo. Emília Ferreiro (1986) trouxe um novo olhar sobre a alfabetização. Suas ideias abordam uma nova teoria, intitulada Psicogênese da Língua escrita. Suas pesquisas, realizadas na Argentina e no México, juntamente com Ana Teberosky, se deu devido os altos índices de rendimento escolar apresentados por estes países.

A autora afirma que os conhecimentos têm uma gênese, explicando quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita. Por meio de sua teoria, orienta como as crianças chegam a ser leitores, antes de lê-lo. À concepção da alfabetização, a Psicogênese da Língua Escrita apresenta um suporte teórico construtivista, para tanto o conhecimento logo deve aparecer e deve ser produzido pelo indivíduo, que passa a ser visto como sujeito e não como objeto do processo de aprendizagem.

3.1 Fundamentos teóricos da proposta pedagógica

As propostas pedagógicas de alfabetização que vem sendo elaboradas tendo como referência teórica o construtivismo interacionista piagetiano e, mais especificamente, a psicogênese da língua escrita descrita por Ferreiro e Teberosky (2011), têm cumprido o papel de divulgar um corpo de ideias, cuja origem é a pesquisa em psicolinguística, dentre as quais uma das mais importantes é a de que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa.

Ferreiro (1990), assim descreveu essa evolução, organizada em três grandes períodos: O primeiro período caracteriza-se pela busca de parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não-figurativas, assim como pela formação de séries de letras como objetos substitutos, e pela busca de condições de interpretação desses objetos substitutos.

O segundo período é caracterizado pela construção de modos de diferenciação entre o encadeamento de letras, baseando-se alternadamente em eixos de diferenciação qualitativos e quantitativos. E o terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, que começa por um período silábico e culmina em período alfabético, o qual Oliveira (1994), ressalta:

A grande meta, se assim podemos dizer, dos dois primeiros anos de vida, a organização do corpo no meio, a consciência de si como sujeito das próprias ações sensor-motor num contexto significativo, é condição da formação e utilização do símbolo, que vem a ser a grande experiência humana. (OLIVEIRA, 1994, p. 25).

A esse respeito, reportando-se às teorias pedagógicas do desenvolvimento infantil, Vygotsky (1998), em seu livro “Formação social da mente”, aponta que:

Contrariando o que aprenderam nos seus cursos de formação, de que primeiro a criança se desenvolve para depois aprender, os professores passaram a trabalhar a partir do pressuposto de que, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 91).

Os professores começaram a constatar que os seus alunos não constroem conhecimentos sozinhos e que o papel das outras crianças é de suma importância no processo de apropriação do conhecimento. Assim, pesquisas de Ferreiro (1990) sobre a alfabetização em processo, evidenciam que esta começa desde cedo, já na educação infantil, e nunca termina, mas se processa em constante evolução, como objetos culturais do conhecimento, são adquiridas por um processo de autoconstrução, no confronto e interação da criança com o meio.

Por isso, essa educadora buscou na teoria de Piaget, a explicação sobre o desenvolvimento da criança no ato de ler e escrever, do ponto de vista cognitivo. Os aspectos fundamentais da evolução psicogenética acontecem a partir de dois anos (assim que a criança consegue pegar no lápis). É a época das garatujas.

Hoje, o aprendizado não está mais condicionado, único e exclusivamente, a figura do professor. As relações se alteram e as crianças aprendem, também, umas com as outras. Com a criança desde o primeiro período, sendo estimulada a ousar e a colocar no papel o que pensa, através da linguagem escrita, o que antes para o professor significava puros rabiscos, hoje ganha outro significado.

3.2 Alfabetização enquanto processo psicogenético

O aspecto mais exposto do trabalho de Ferreiro e Teberosky (2011) é o que se refere à hipótese silábica, uma divisão, em níveis, das noções de escrita pelas qual a criança passa, ao longo de sua aprendizagem. São estes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Antes de explicá-los um a um, recorre-se a uma apresentação das autoras, que os explicam, resumidamente em três níveis principais, ordenados desde o ponto de vista do desenvolvimento. A princípio, é a imitação mecânica do ato do adulto ao escrever. Mas, a nível conceitual, a criança já dá nome aos seus rabiscos. Ela pode se referir a eles como: ‘é o papai’, ‘o caminhão dele’, ‘minha casa’.

À medida que a criança vai crescendo nos seus estágios cognitivos e que lhe é dada oportunidade com materiais impressos e de desenho, ela vai avançando cada vez mais. É importante nesta fase estimular a criança a folhear revistas, jornais, fotos, levando-a a interpretar gravuras e colocar à sua disposição lápis de cera, pincel atômico e folhas brancas, para representação gráfica de seu pensamento. No nível pré-silábico, as crianças produzem riscos e/ou rabiscos típicos da escrita que a criança tem como forma básica (modelo de letra cursiva ou bastão). Partindo dessa avaliação, Carraher e Rego, (1981, p. 10), investigaram as possíveis relações entre a superação do realismo nominal e os processos da alfabetização. As crianças não separam os elementos das palavras, fazem sempre uma leitura global do que está escrito. (Cada letra ou sinal vale pelo todo).

Diante disso, Ferreiro e Teberosky (2011) destacam que as crianças exploram então critérios que lhes permitem variações sobre o eixo qualitativo – variar o repertório das letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas sem modifica a quantidade. Nesses dois primeiros períodos, o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significados sonoros. Observação: para a criança chegar ao pré-silábico 2, é muito importante o contato com as letras convencionais a partir do próprio nome e do alfabeto móvel, senão ela ficará por muito tempo nos níveis anteriores. Nessa fase também se trabalha com textos orais e escritos, frases e palavras, escrita espontânea dentre outras atividades.

Conforme conceitos teóricos de Piaget (1997, p.27), em toda e qualquer conduta há interdependência entre os aspectos afetivos (motivação), interesse (vontade) e intelectuais. Os aspectos ligados a interesse, motivação e prazer pelos estudos são

indissociáveis aos aspectos intelectuais, a criança se interessa por aquilo que tem chance de compreender, por estar de acordo com seu nível de desenvolvimento. Em contrapartida, essa compreensão depende da possibilidade de ela ajustar os conhecimentos já construídos às características do objeto que deseja conhecer. Em síntese, não há interesse, desvinculado de recursos internos e nem o inverso. Assim sendo, um estímulo qualquer só será interpretado pela criança se for assimilado por sua organização intelectual. A criança começa a descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas).

Num grau de evolução maior, as crianças empregam nas suas grafias vogais e até consoantes tendo já o seu valor convencional. (Empregam vogais ou consoantes das sílabas das palavras que querem escrever). A criança, mesmo treinando as famílias incansavelmente, não as emprega na sua escrita silábica.

É importante também descobrir o processo de construção do aluno (que é subjacente a qualquer método de alfabetização). O aluno tem o seu método próprio de aprender e muitas vezes não aprende com o método que lhe é proposto pela escola. A base alfabética pode ser compreendida independentemente de qualquer ensinamento formal. Gradativamente as crianças se voltam para as sílabas, representando-as com uma ou mais letras.

Cada aluno tem uma forma própria de aprender, e isto tem que ser reconhecido pelo professor. A criança interage ativamente com seu meio, construindo suas próprias 'categorias de pensamento' ao mesmo tempo em que organiza o mundo. (FERREIRO E TEBEROSKY, 2011, p 21).

A passagem por esse nível é feita pelas crianças de forma natural. Entretanto, a evolução na escrita dependerá dos estímulos e oportunidades que lhe serão oferecidos. Por isso, não existe correspondência pré-fixada.

Os estágios evoluem, segundo a teoria de Piaget (1975), como uma espiral, de maneira que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Cada nível tem sido caracterizado por determinadas conquistas que se tornam parte integrante daquelas pertencentes ao nível imediatamente posterior, a título de conteúdo necessário à construção de uma forma mais ampla de conhecimento. Em outras palavras, além de as conquistas se sucederem no tempo, elas são mutuamente dependentes, pois apresentam esse caráter integrativo, o que nos possibilita entender a aquisição da leitura e da escrita como um processo de desenvolvimento, se adotarmos uma perspectiva genética, isto é, se acompanharmos tal conquista desde as suas primeiras manifestações na criança.

Cada etapa de progresso, ao mesmo tempo em que atualiza as possibilidades geradas pelas etapas anteriores, acrescenta novas possibilidades, até então inconcebíveis. Assim é que, simultaneamente, as conquistas anteriores são reconstruídas, integrando-se enquanto conteúdos para a construção de formas mais elaboradas de conhecimento, e as integrações se fazem acompanhar de uma ampliação das capacidades cognitivas, porque as novidades conduzem a reorganizações. Isso desde que haja uma combinação entre tais novidades e as conquistas precedentes. É o conjunto dessa estruturação que pode permitir à criança assumir com efetividade o papel de sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento. Ela contribui para o progresso dos intercâmbios com o mundo, organizando tudo o que consegue apreender com a sua inteligência. Por outro lado, o mundo contribui com transmissões de experiências variadas. (PIAGET, 1975)

Tentemos encontrar juntos caminhos alternativos. Um deles é, efetivamente, entender um pouco mais a respeito de como as crianças aprendem, e nisso a teoria piagetiana pode ajudar. Conhecendo melhor as crianças, os professores terão chance de se conhecer também melhor.

Essa visão tem respaldo nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010), ao assegurar que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: “[...] a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, álbuns, outros)” (p. 29).

Conforme propostas pedagógicas das Diretrizes Curriculares da Educação infantil (BRASIL, 2010), as instituições pré-escolares deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com vistas ao seu processo de alfabetização.

Nesse contexto, na visão de Mello (2004, p. 70), “[...] à medida que vai crescendo, a criança vai mergulhando cada vez mais no mundo da cultura humana...” Nesse processo vai necessitando de atividades complexas como a escrita.

Assim, conforme a citada autora, a aprendizagem da escrita e da leitura, da mesma forma que a aprendizagem da fala, segue a lei geral do desenvolvimento humano. Essa lei envolve a categoria de internalização que defende que antes de se tornar individual, uma capacidade é vivida coletiva ou socialmente. Ou seja, a criança cria para

si a necessidade de escrita quando vivencia a escrita socialmente – coletivamente – utilizando a escrita de acordo com a função para a qual foi criada: registrando para lembrar mais tarde, escrevendo cartas para se comunicar com pessoas distantes, criando um livro de histórias, escrevendo seu nome num trabalho para identificá-lo.

Nesse sentido, a seguir, descrevemos a fundamentação teórica acerca do ensino Fundamental de nove anos e a sua estrutura pedagógica curricular.

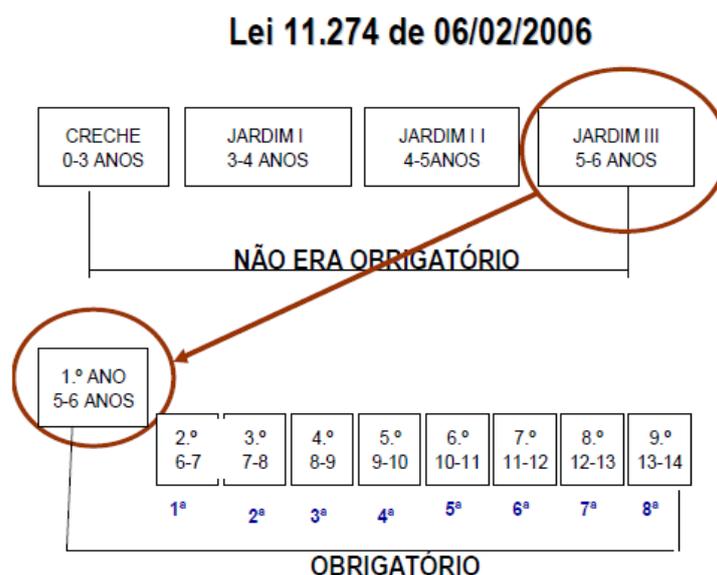
4. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A SUA ESTRUTURA PEDAGÓGICA CURRICULAR

Este capítulo traz algumas reflexões sobre o Ensino Fundamental de nove anos e a sua estrutura pedagógica curricular, com ênfase no processo de deslocamento e permanência da criança nessa nova modalidade de ensino.

Segundo Saveli (2009), a Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos – dos 6 aos 14 anos traz em seu bojo o princípio de uma política pública afirmativa, pois com a determinação do cumprimento desse dispositivo legal os maiores beneficiados foram as crianças das classes populares que, a partir de 2006, tiveram direito de iniciar mais cedo o seu processo de escolarização.

De acordo com a citada pesquisadora, isso se deve porque as crianças das classes mais privilegiadas já estavam, majoritariamente, incluídas, desde muito cedo, no sistema de escolarização obrigatório em classes de alfabetização, pré-escolar e até mesmo em classes de 1ª série, em escolas particulares, conforme documento do Ministério da Educação em suas orientações gerais (BRASIL, 2004).

Dessa forma, entendemos que a antecipação da obrigatoriedade escolar, com matrícula e frequência obrigatória a todos os brasileiros, a partir dos seis anos de idade, ampliando, desse modo, o Ensino Fundamental para nove anos de duração, é uma política pública afirmativa da equidade social e com conteúdo de valores democráticos e republicanos.



Quadro 1 - Demonstrativo da Obrigatoriedade da Lei nº 11.274/2006

Fonte: (SAVELI, 2009, p. 2115.)

Analisando o quadro destacado por Saveli (2009), entendemos que a ampliação do Ensino Fundamental tem gerado uma série de polêmicas, dentre elas, está a que diz respeito ao corte etário para a entrada da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse caso, as polêmicas estão centradas em dois posicionamentos: os que são favoráveis à matrícula e à inclusão no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, das crianças de seis anos completos ou a completar durante o ano em curso, e os que defendem o corte etário no mês de março. Isto é, defendem que só poderão ser matriculadas, nesse primeiro ano, as crianças que completarem seis anos até o início do ano letivo.

Nas palavras da pesquisadora, “[...] é interessante ressaltar que os educadores, neste momento, de tanta polêmica sobre o corte etário para a entrada da criança na escolaridade obrigatória, lançam um olhar para a escola pública” (SAVELI, 2009, p. 216).

Assim, como bem coloca a citada pesquisadora, cabe olhar para a escola pública e tentar desvendar quais os principais problemas que ela precisa enfrentar para acolher essas crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. A inclusão das crianças de 6 (seis)anos completos ou incompletos exigem o quê da escola? A criança de 6 (seis) anos completos ou a completar deixa de ser criança porque está incluída no 1º ano do Ensino Fundamental? O Ensino Fundamental não é uma etapa da Educação Básica? Respostas a essas perguntas e outras tantas, podem ajudar-nos a ter mais clareza da necessidade de entender a infância como um período mais longo do que só até 6 (seis) anos e a desconstruir a crença de que há uma dicotomia intransponível entre educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que concerne aos antecedentes dessa legislação, pode-se salientar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61 garantia quatro anos de ensino obrigatório. Em 1971, em plena ditadura militar, é realizada a Reforma de Ensino coma implantação da Lei 5.692/71. A nova lei ampliou para oito anos o ensino obrigatório, atendendo o aluno dos 07 aos 14 anos. A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, já permitia a entrada de crianças de seis anos nesse nível de ensino, de acordo com o Art. 87, § 3º, inciso I: “[...] matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p. 12).

A Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional da Educação -PNE, sinalizava a ampliação do ensino fundamental obrigatório para nove anos de duração colocando em seus objetivos e metas: “[...] Ampliar para nove anos a

duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001, p. 35).

Para Saveli (2009) as intenções do PNE ao implantar gradativamente os nove anos para o Ensino Fundamental são garantir maiores oportunidades de aprendizado dentro do período de escolarização obrigatória, antecipando o início no sistema de ensino, para que as crianças possam vir a ter maior nível de escolaridade, assegurando o direito à cidadania e inclusão.

Segundo Brasil (2001, p.28) “A forma mais perversa e irremediável de exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhões de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro.”

A Lei Federal nº11.114 que foi aprovada em maio de 2005, modificou os artigos 6º, 32e 87 da LDBEN nº. 9.394/96, tornando dever dos responsáveis matricular os menos a partir de seis anos no Ensino Fundamental mantendo a duração do Ensino fundamental em oito anos mínimos de duração, uma vez atendidas as condições de cada sistema de ensino (BRASIL,1996)

Segundo reflexões de Saveli (2009), com a promulgação da Lei Federal nº 11.274, que estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, alterando os artigos 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a reformulação da redação os mesmos artigos passaram a ser redigidos da seguinte maneira:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº11.274, de 2006[...])

Art. 87. § 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze)anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental; [...] (BRASIL, 1996, p.18-45).

É importante ressaltar que, assegurar às crianças de seis anos o direito à educação formal é resultado de antigas lutas no âmbito das políticas públicas de educação, pois há muito tempo existem reivindicações no sentido da democratização do direito à

educação. Considera-se essa decisão política essencial, uma vez que, vive-se em um país de grandes desigualdades sociais, em que são, portanto, fundamentais a busca de medidas que venham afirmar a igualdade e combater toda forma de exclusão social.

4.1. Deslocamento e permanência da criança nessa nova modalidade de ensino

O Ensino Fundamental de Nove Anos é um movimento mundial, e que são inúmeros os países que o adotam. De acordo com Batista (2006):

A duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina. No Peru, ela tem onze anos. Países como a Venezuela, o Uruguai e a Argentina preveem uma escolarização compulsória de dez anos. Além disso, o Brasil era o único da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latino-americanos (assim como na América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco (BATISTA, 2006, p. 1).

Tendo em vista o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, a Educação Infantil, passa, então, a contemplar as idades de zero a cinco anos, sendo alterado o texto da Constituição Federal, pela Emenda Constitucional nº 53 de 20 de dezembro de 2006, que determina a Educação Infantil de zero a cinco anos:

Art 7º. [...] XXV – assistência [...] desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas; [...] Art. 208 [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade;(BRASIL, 2006, p. 3).

Sem dúvida, a antecipação da obrigatoriedade escolar representa um avanço muito importante na busca de inserção das crianças das classes populares nos sistemas educacionais brasileiros. Entretanto, é essencial pensar não apenas nas possibilidades de acesso dessas crianças à escola, uma vez que, o direito à educação requer mais do que garantir o acesso exige, também, a garantia de permanência e aprendizagem com qualidade.

Vale ressaltar que o texto constitucional de 88 determina não só a garantia do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas a garantia de padrão de qualidade (inciso VII do artigo 206) sendo um dos principais a estruturar o ensino. Segundo documento do Ministério da Educação (BRASIL, 2006), a entrada antecipada da criança

no Ensino Fundamental, objetiva garantir a criança um período maior de convivência escolar, ampliando suas oportunidades de aprendizagem.

De acordo com Batista (2006: p.2), “[...] se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados”. Por outro lado, a inserção da criança das classes populares mais cedo na escola obrigatória permite a mesma uma familiarização mais precoce com um universo cultural mais amplo o que possibilita melhores condições para o seu aprendizado da leitura e da escrita.

Já, na visão de Kramer (2003), no âmbito do Ensino Fundamental, é necessário, hoje, com a ampliação desse ensino para nove anos, pensar nos modos de viabilizar a garantia de que as necessidades e singularidades infantis sejam reconhecidas e atendidas nas instituições escolares, e que o trabalho pedagógico do ensino fundamental realize-se de maneira articulada com o trabalho desenvolvido nos espaços de educação infantil.

Desse modo, incluir as crianças mais novas na escola obrigatória exige tratamento político, administrativo e pedagógico. No aspecto político, aumenta o número de crianças incluídas no Sistema Educacional. Dessa forma, beneficia, principalmente, as crianças oriundas das classes populares. Uma vez que, as crianças, desta faixa etária, pertencentes às classes mais privilegiadas já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino nas classes de pré-escola ou na primeira série do Ensino Fundamental, em escolas privadas.

Segundo documento do MEC (2006), a entrada antecipada da criança no Ensino Fundamental objetiva garantir à criança um período maior de convivência escolar, ampliando suas oportunidades de aprendizagem.

Nesse sentido, segundo Comparato (2004), no Brasil, hoje temos documentos legais que viabilizam a reorganização das escolas, inserindo as crianças de seis anos completos ou a completar no novo sistema obrigatório.

Nesse aspecto, cabe ressaltar segundo palavras de Comparato (2004), que se a Constituição Federal, hoje, prescreve que a Educação Infantil atende as crianças até cinco anos, toda criança com seis anos completos ou a completar, no ano em curso, tem o direito assegurado de estar matriculada na escola obrigatória, que no Brasil, denomina-se Ensino Fundamental.

Outro fato que não deve passar despercebido, segundo o citado autor, é o de que a inscrição de um direito no código legal de um País, como o nosso, não acontece da

noite para o dia. A ampliação da escolaridade obrigatória é uma conquista para as classes populares e, ao seu ver precisa ser defendida, deve ser estendida cada vez mais, agora incluindo as crianças de seis anos, daqui apouco, precisamos lutar para estendê-la às crianças de faixas etárias mais novas. Kramer (2003), estudiosa da escola e da infância, afirma que construindo aos poucos uma Escola para a Infância onde nossas crianças possam conviver em um espaço escolar em que os afetos, as brincadeiras, os saberes, os valores enfim, a seriedade e o riso estejam presentes. Isto vale tanto para as crianças que estão na Educação Infantil como aquelas que estão no Ensino Fundamental:

Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito das crianças de brincar, criar, aprender. Nos dois temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2003, p. 20).

Outras medidas de cunho pedagógico, administrativo e financeiro deverão acompanhar esta política, pois não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de desenvolver uma proposta pedagógica considerando a singularidade das crianças dessa faixa etária.

Segundo Kramer (2003), é necessário garantir às crianças, dessa faixa etária, o atendimento nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar). Isto não vale apenas para as crianças de seis anos mas de todas as crianças de seis até 10 anos – faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para finalizar, entendemos que a inclusão, simplesmente, da criança de seis anos no Ensino Fundamental não garante a melhoria da qualidade do ensino, mas todos sabemos que a criança que, desde muito cedo, tem contato com o mundo da leitura e da escrita e outros bens culturais, é melhor sucedida no seu processo de escolarização.

Com base nesses pressupostos, a seguir, descrevemos a pesquisa de campo realizada conforme proposta.

5. METODOLOGIA

5.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa tem como finalidade compreender o processo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, cujo procedimento metodológico de caráter descritivo exploratório, que no dizer de Lakatos e Marconi (2007, p. 186), é utilizada com o intuito de “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema ou fenômeno através de questionários ou relatório com vistas a comprovar os dados levantados”.

Tem-se como suporte dessa metodologia a abordagem qualitativa, considerando que esse tipo de pesquisa não busca enumerar eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados, mas descrever de forma analítica, conforme o contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

A esse respeito, cabe destacar a visão de Morin (1986, 304) de que as ações do pesquisador devem ser permeadas por um discurso acessível, “sem aparelhagem científica complexa”. Deve então, ser um discurso espontâneo, enriquecido pelas experiências vividas por meio do diálogo e ser, acima de tudo, um discurso aberto às transformações.

A escolha da escola se deve ao fato de esta estar de acordo com padrões exigidos para uma escola de qualidade, tanto em seu currículo como na infraestrutura. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Messejana, com 8 professoras atuantes na Educação Infantil e 5 professoras no Ensino fundamental I.

5.2 Caracterização dos sujeitos participantes

A pesquisa foi realizada com duas professoras da referida escola. A primeira que vamos chamar de Maria, tem 37 anos é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, com especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará, trabalha há oito anos na escola pesquisada. A segunda, que será identificada por Ana, tem 45 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, com pós-graduação em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, trabalha há 10 anos na respectiva instituição.

5.3 Instrumentos de coleta de dados

Para instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário com roteiro semiestruturado (ver apêndice 1), no qual evidenciou-se algumas questões relacionadas ao tema em questão, visando coletar as percepções das professoras investigadas. Nesse sentido, na visão de Arturo (2001), é importante não incluir questões ambíguas no mesmo roteiro, bem como formular questões de natureza pessoal, ou que abordem assuntos delicados ou incômodos para o inquirido. As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em causa. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: clareza, coerência e neutralidade.

5.4 Análise dos dados

Visando apresentar com clareza a elaboração e organização dos dados da pesquisa, afirma o autor que uma apresentação dos dados é boa quando “elementos significativos são apresentados, as perspectivas diferentes são levadas em consideração, os elementos críticos de análise são expostos e o estudo é de leitura fácil e agradável” (BASTOS, 2004, p.56).

De acordo com Bastos (2004, p. 56), “na análise detalham-se mais os dados a fim de conseguir respostas às indagações. Na interpretação procura-se dar significado mais amplo às respostas, ligando-as a outros conhecimentos”. Neste sentido, procederemos à análise e interpretação dos dados com o intuito de dar clareza de significado acerca do objeto pesquisado e ampliação da questão pesquisada.

A primeira pergunta realizada visando investigar “quais os maiores desafios docente no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental?” As entrevistadas responderam que:

Sim, é um grande desafio; favorecendo momentos de socialização, de modo que os educandos desenvolvam habilidades de cooperação e valorização de si e do próximo e ao desenvolver habilidades novas e já existentes (Maria)

É um processo de extrema fragilidade, pois se caracteriza pela entrada na alfabetização, sendo uma situação extremamente significativa na vida das crianças. Nesse momento, a criança desenvolve-se ganhando certa independência como também novos contextos e relações que exigem recursos e enfrentamentos diferenciados (Ana)

Diante disso, Vigotski (2006), afirma que a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes, não a capacidade de atenção, mas desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias.

A segunda questão tratou de “analisar sobre quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse processo?” Foram obtidos das entrevistadas os seguintes relatos:

Em uma grande maioria não tem um devido acompanhamento dos pais, deficiências físicas e visuais, pais separados com problemas familiares, escolas especializadas entre outras. (Maria)

Acredito que devido às suas condições sociais e estruturas familiares, muitas são as dificuldades encontradas. Mas com atenção, proteção, acompanhamento pedagógico adequado tudo pode melhorar. Entretanto é preciso que se perceba que escola e família têm funções diferenciadas. (Ana)

Dessa forma, Piaget define a criança como um ser ativo que age espontaneamente sobre o meio, de modo a organizar suas experiências. A criança vai construindo seu conhecimento através do contato com as pessoas e com os objetos. (REGO, 1995).

A terceira questão se refere “à que uma boa convivência entre os professores e alunos, escola e alunos contribuem para um bom processo na transição para o processo de alfabetização?” As entrevistadas responderam:

É de grande importância professor na sala de aula, vivenciando um elo entre os alunos e a escola, no ensino-aprendizagem, de como valorizá-lo e respeitá-lo. (Maria)

É necessário que exista afetividade entre o professor e as crianças e que o mesmo crie situações que as desafiem, dando oportunidade para desenvolver-se. (Ana)

A esse respeito, cabe ressaltar, de acordo com Barbosa (2009), que o ambiente de aprendizagem favorável emerge quando o professor é sensível às potencialidades interativas das crianças, às suas falas, aos balbucios, aos gestos, às movimentações e aos modos como se relacionam com o mundo, exigindo-lhe que esteja atento às melhores formas de organização do tempo e atividades para a promoção dessas situações.

Questionadas sobre “a família ser de fundamental importância para contribuição do processo dessa transição”, as professoras entrevistadas responderam:

Sim, pois esse contato com a família enriquece muito a oportunidade educacional da criança, através da conversa informal constituição familiar do aluno e problemas da criança. (Maria)

O ambiente alfabetizador precisa estar coerente com a participação da família, pois as crianças necessitam desse ambiente acolhedor para se desenvolverem satisfatoriamente. (Ana).

A esse respeito, conforme propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), a entrada da criança no Ensino Fundamental pode ter significativa influência no desenvolvimento e nas interações dos membros da família num dado momento de suas vidas. Outros dois exemplos sobre a influência do tempo no desenvolvimento da pessoa são o ingresso ao ensino fundamental na atualidade com a idade de seis anos e na década de 90 com idade de sete anos, e a maneira como os pais educavam seus filhos na década de 40 e atualmente.

A família tem um papel importante na educação formal e informal dos filhos, no ambiente familiar são agregados os valores éticos e humanitários, e onde se arraigam os laços de solidariedade e coletividade. É também na família que se constroem as heranças entre as gerações e são criados os valores morais.

Em relação à quinta questão, que versava sobre a opinião das entrevistadas acerca do papel da escola no processo de alfabetização e quais as responsabilidades de um professor da Educação Infantil para a transição do Ensino Fundamental? Justifique. As entrevistadas relataram sobre o assunto:

A escola deve ser o grande mediador e ter motivo de orgulho para educação que visa para o futuro, como uma ferramenta necessária a vida moderna dos educandos; onde podemos ajudá-los na escrita, no desenvolvimento da leitura e nos conhecimentos. Do mesmo modo, o desenvolvimento das habilidades da leitura dependendo da estratégia utilizada entre o professor e aluno, é importante ressaltar que o contato com diferentes formas de linguagem é essencial para um desenvolvimento linguístico do educando: Através das notícias de jornais e revistas, poesias, rótulos de produtos, bilhetes e, cartas, historinha em quadrinhos e etc. Ler é brincar, pensar e descobrir com a própria imaginação. (Maria)

Receber a criança e conduzi-la ao ambiente da sala de aula, ambientá-la, promover uma boa socialização com as demais crianças é de fundamental importância e papel essencial da escola, Do mesmo modo, o professor é um mediador desse processo, buscando ampliar o universo da criança, estimulando-as para novas descobertas, favorecendo a interação entre o que ela traz de seu mundo: Observando, manipulando materiais e pesquisando. (Ana).

Nessa perspectiva, baseando-se em Campos e Rosemberg e Ferreira (1993), é por meio das práticas sociais e institucionais que as crianças compreendem o mundo e

a si mesmas. Por isso, o professor é chamado a pensar sua prática numa perspectiva crítico-reflexiva, que lhe forneça elementos para o trabalho cotidiano de conhecimento dos sujeitos que se formam por meio de suas ações.

Entendendo que alfabetizar é ensinar crianças a ler, a descobrir os sons que as letras apresentam e, com a mesma importância, incentivá-los a se tornarem leitores, a participarem do prazer do conhecimento no ato de ler.

Indagadas sobre que “de maneira geral, como seria um ambiente ideal para o processo de alfabetização na sala de Educação Infantil?”, as professoras entrevistadas responderam:

Um espaço amplo com jogos desafiadores, ambientes diversificados aonde a criança tivesse opção de investigar e descobrir coisas novas e diferentes, cantinhos de leitura, de fantasia, de experiências e espaço para brincar e criar. (Maria)

Um ambiente alfabetizador precisa estar coerente com o objetivo da turma. Faz-se necessário que haja material de leitura, livros, jogos, revistas disponíveis, tudo de fácil acesso para as crianças manusearem. Além de uma decoração sugestiva, que chamem a atenção das crianças, mas com cuidado para não produzir uma poluição visual. (Ana).

A esse respeito, conforme propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), 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.

Essas atividades visam atender a essa determinação da Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada, sobre os seguintes temas: currículo na educação infantil – o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? As especificidades da ação pedagógica com os bebês; Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil; Relações entre crianças e adultos na educação infantil; Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde (BRASIL, 2010).

Conclui-se, portanto, que a educação é um processo sócio contínuo que promove a formar cidadãos que deve-se a atenção à infraestrutura e ao espaço físico escolar, ora uma vez que é na escola que o aluno passará grande parte de seu tempo; Portanto, nela que ele irá desenvolver habilidades motoras e outras habilidades. A cada

etapa existem desafios onde podemos nos atualizar como uma nova perspectiva no sentido de romper com a linearidade de aprendizagem é necessária implantar a informática educativa nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos do estudo, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode-se reafirmar que o conhecimento de que este tema será um desafio recorrente visitado pelos pesquisadores, diante da necessidade de oferecer aos professores subsídios na condução do processo de formação de leitores.

Fazemos algumas ponderações que julgamos necessárias, ou seja, a literatura indica a influência de duas variáveis do contexto escolar que afetam a transição: experiência prévia na educação infantil e continuidade na mesma escola na passagem da educação infantil para o primeiro ano. A experiência na educação infantil contribui, é um importante recurso de apoio ao enfrentamento dos desafios da escolarização formal e a continuidade na mesma escola permite à criança não ter que lidar com demandas como aprender a enfrentar um novo.

Por sua vez, alguns autores que se reportam ao tema, demonstram que ainda há dúvidas por parte das professoras em relação ao que deve ser trabalhado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, pois as professoras não têm conhecimento da legislação que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos nem dos objetivos da proposta do governo federal para essa nova configuração do Ensino Fundamental. Consequentemente, diversas interpretações equivocadas refletem diretamente na prática dessas professoras em sala de aula.

Considerando o conjunto dos dados analisados, entendemos que ainda é necessário mais investigações que contemplem, por exemplo, a perspectiva dos familiares ou responsáveis das crianças inseridas no Ensino Fundamental de nove anos, uma vez que identificamos por meio das entrevistadas, que a família não se faz muito presente nas escolas, que contemplem seu papel educativo junto à instituição.

Desse modo, entendemos que diversos outros aspectos colocam-se como possibilidades de pesquisa sobre a temática em questão, ou seja, ainda há muito a ser investigado para que os efeitos dessa mudança em nossa estrutura educacional e nas crianças possam ser compreendidos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ubiratan. **LDB: Memória e comentários**. 2. ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BATISTA, A.A.G. **Ensino Fundamental de 9 anos: um importante passo à frente**. Boletim UFMG, Belo Horizonte, v.32n.1522, mar. 2006.

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

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei 8.069/90**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil/Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

_____. **Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília. DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 06/2005 aprovado em 8 de junho de 2005. Reexamina o Parecer CNE/CEB 24/2004**, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília: Senado Federal, 2005.

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

_____. **Emenda Constitucional n. 53**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23,30,206,208,211 e 212 da Constituição Federal a ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 de dez. 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, FCC, 1993.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: CERISARA, A. B. (Org). Educação infantil: temas e debates. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CARRAHER, T. N.; REGO, L. L. B. O realismo nominal: como obstáculo. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília; MEC/SEF, 1981.

COMPARATO, F. k. **O princípio da igualdade e a escola**. In: CARVALHO, J. S. (org.) Educação, Cidadania e Direitos Humanos. São Paulo: Vozes, 2004.

CURY, C.R.J. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.116, p.245-262, jul.2002.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERREIRO E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 20. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

GÓES, M. Cecília. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Cadernos CEDES. N. 24. Campinas: Papyrus, 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre, Mediação, 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1992.

_____. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: Educação infantil e/é fundamental. In: Educação e Sociedade, Campinas, 27 (96), 2006.

KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPE d; Campinas: Autores Associados, n. 14 (mai/jun/jul/ago/00), p. 5-18, 2000.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

MACHADO, Maria Lucia de. **Formação e valorização do profissional de educação infantil**. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil. 2. Brasília: Mimeo, 2000.

MARTURANO, E. M. &GARDINAL, E. C. Um estudo prospectivo sobre o estresse cotidiano na 1ª série. **Aletheia**, 27(1), 81-97, 2008.

MELLO, Suely Amaral. Um mergulho no letramento a partir da educação Infantil. **Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil**. Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo. SP.p.69-76, jan. 2004.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Rio de Janeiro, 2010. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro 2010.

OLIVEIRA, M. **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 1994.

PIAGET, Jean. **A função semiótica ou simbólica**. In: A psicologia da criança. Rio de Janeiro. Zahar, 1997.

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro. Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1990.

POLETTI, M. & KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 25(3), 405-416, 2008.

PRATI, L. E., et al. Revisando a Inserção Ecológica: uma Proposta de Sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 21(1), 160-169, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, São Paulo, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Educação Contemporânea).

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. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, 27 (96), 2006.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Ensino Fundamental de nove anos**: questões para o debate. Artigo apresentado no IX Congresso Nacional de educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR. .

SEBER, Glória. **A escrita infantil**: o caminho da construção. São Paulo: Scipione, 1997.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma abordagem psicolinguística da leitura e do ato de ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SOARES, Magda. **Linguagem na escola**: uma questão social. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B. (orgs.) **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar. In :_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 465-515.

_____. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In :_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 517-546.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 2006. p. 103-117.

ANEXOS

ANEXO 1 - LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.

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

Mensagem de veto

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º (VETADO)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º O art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

....." (NR)

Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 87

.....

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade.

§ 3º

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;

a) (Revogado)

b) (Revogado)

c) (Revogado)

....." (NR)

Art. 5º Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Márcio Thomaz Bastos

Fernando Haddad

Álvaro Augusto Ribeiro Costa

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 7.2.2006

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO À PESQUISA - PROFESSORES

Caros (as) professores, vocês estão convidados (as) a participarem dessa pesquisa, que tem como finalidade compreender o processo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, os nomes das professoras serão identificados com um código, e não com o seu nome. Desde já, agradecemos a sua cooperação.

1. Dados Identificação:

Nome:

Sexo: Mas () Fem ()

Idade:

Experiência docente:

Formação profissional:

Questões

1. Para você, quais os maiores desafios no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

2. Em sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos nesse processo?

3. Você acredita que uma boa convivência entre os professores e alunos, escola e alunos contribuem para um bom processo na transição para o processo de alfabetização?

4. Em sua visão, a família é de fundamental importância para contribuição do processo dessa transição?

5. Considerando o papel da escola no processo de alfabetização, em sua opinião, quais as responsabilidades de um professor da Educação Infantil para a transição do Ensino Fundamental? Justifique.

6. De maneira geral, como seria um ambiente ideal para o processo de alfabetização na sala de Educação Infantil?
