

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

ELAINE GESIBEL TEIXEIRA GOES

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA**

MARINGÁ

2012

ELAINE GESIBEL TEIXEIRA GOES

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa. Ms. Aline Frollini
Lunardelli Lara

MARINGÁ

2012

ELAINE GESIBEL TEIXEIRA GOES

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC,
apresentado ao Curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito parcial para obtenção do grau de
licenciado em Pedagogia.

Orientação: Profa. Ms. Aline Frollini
Lunardelli Lara

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ms. Aline Frollini Lunardelli Lara
(Orientadora)
UEM

Profa. Dra. Maria Angelica Olivo Francisco Lucas
UEM

Profa.Dra. Heloísa Toshie Irie Saito
UEM

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha querida mãe

Aparecida Teixeira Goes

que sempre esteve junto a mim me incentivando e apoiando em todas as minhas decisões!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me permitiu entrar nesta caminhada de quatro anos de muitas histórias e grandes aprendizagens.

Foram quatro anos nos quais conheci pessoas maravilhosas que de uma forma ou de outra contribuíram com este processo de formação que está apenas no início.

Agradeço a minha família, ao meu pai João Teixeira Goes, a minha mãe Aparecida Teixeira Goes e também aos meus irmãos Marcos Rogerio Teixeira Goes e Marcia Colucci. Sou grata por tudo que me ensinaram e ainda me ensinam.

Sou grata também as minhas lindas amigas que cresceram e estudaram junto comigo. Agradeço a essas que sempre me apoiaram, me aconselharam e torceram por mim. Também não me esqueço das amigas conquistadas nesses quatro anos de faculdade, foram muitos trabalhos, tardes de estudos, mas também muitas risadas, conversas e muitos planos; alguns já concretizados e outros que ainda serão.

Agradeço também pela oportunidade de participar do PIBID que tem a coordenação da Prof. Dra. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, professora que contribuiu de forma significativa nesse processo de formação. O PIBID nos deu a oportunidade que nem todos os alunos das licenciaturas têm. Poder estar em sala de aula observando e participando do processo de aprendizagem das crianças é algo magnífico.

Agradeço ainda os professores do DTP e DFE e, por fim, agradeço a Profa Ms. Aline Frollini Lunardelli Lara por seu empenho e dedicação nas orientações. Tive a oportunidade de contar com uma professora que me auxiliou todo o tempo com suas contribuições e reflexões sobre a nossa temática de pesquisa.

[...] 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

Esta pesquisa propõe uma reflexão sobre a temática *transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos* destacando como esse processo vem ocorrendo no Brasil. As experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil são um tanto quanto diferentes da realidade do ensino fundamental. A educação infantil favorece interações mais plurais, com maior espaço tanto para a questão lúdica quanto para o diálogo. Já no ensino fundamental, a estrutura organizacional privilegia práticas mais individualizadoras. Diante disso, este estudo teve como objetivo investigar quais mudanças são necessárias na estrutura física, pedagógica e curricular do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos para atender as crianças de seis anos, tendo como referência teórica a Psicologia Histórico-Cultural, especialmente a partir das contribuições de Vigotski, Luria e Leontiev, assim como a Pedagogia Histórico-Crítica com base nos trabalhos de Saviani. Para tanto, como metodologia optou-se por uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, na qual foram analisados artigos publicados na *Revista Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 1, 2011, edição especial sobre o ensino fundamental de nove anos, totalizando onze materiais consultados. Também foram examinados Documentos Oficiais do Ministério da Educação visando diretamente aos itens que se referem às recomendações de alteração no primeiro ano do atual ensino fundamental, a fim de propor elementos para que o processo de transição atenda às características do desenvolvimento de crianças de seis anos. Este estudo revelou que os documentos elaborados pelo Ministério da Educação pontuam questões gerais sobre como deve ser a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e não tratam de aspectos específicos, ficando sob responsabilidade das escolas se adequar da melhor maneira para atender aos alunos de seis anos que agora frequentam o primeiro ano do ensino fundamental. Já os artigos da *Revista Educação e Pesquisa* tratam de questões mais específicas sobre como o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos deve ocorrer, demonstrando algumas modificações necessárias para atender as crianças de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos. Assim, concluímos que as recomendações tanto do Ministério de Educação quanto dos artigos da *Revista Educação e Pesquisa* se assemelham, porém, as autoras dos artigos consideram que mesmo sabendo da necessidade de todas as mudanças, nem todas as escolas as compreenderam ou fizeram as adequações necessárias. E, assim como essas autoras, entendemos que o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos requer currículo novo, espaços adequados tanto em sala de aula, quanto fora e também práticas pedagógicas que visem ao brincar como sendo um processo fundamental para o ensino e a aprendizagem de crianças de cinco e seis anos de idade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental de nove anos. Transição. Produção Científica Análise documental.

ABSTRACT

This research proposes a reflection about the thematic transition from child education to elementary school of nine years highlighting how this process has been occurring in Brazil. The lived experiences for children in child education are somewhat different of the reality of elementary school. The child education encourages interactions more plural, with greater space for both the question ludic as to dialogue. Now in elementary school, the organizational structure focuses more individualizing practices. Therefore, this study aimed to investigate what changes are needed in physical infrastructure, pedagogical and curricular in the first year of elementary school from nine years to meet the children of six years, with reference to the theoretical Historical-Cultural Psychology especially from contributions of Vigotski, Luria and Leontiev, as well as the Historical-Critical Pedagogy based on the work of Saviani. Therefore, as a methodology we chose to a qualitative research, bibliographic and documentary, which were analyzed published in the Magazine Education and Research, vol. 37, no. 1, 2011, special issue on the elementary school of nine years, totaling eleven materials consulted. Official Documents by the Ministry of Education were also examined aiming at directly to items that relate to recommendations for change in the first year of the current elementary school, in order to propose elements for the transition process meets the characteristics of the development of children from six years. This study has shown that the documents drawn up by the Ministry of Education that were analyzed punctuate general questions of how should be the inclusion of children of six years in elementary school of nine years, the documents do not indicate specific issues getting up the responsibility of the schools to suit the best way to meet the students six years now attending the first year of elementary school. Now the Magazine Education and Research articles deal with questions more specific on how the transition from child education to elementary school of nine years should occur, in other words, these articles demonstrate some necessary modifications to meet children six years old in elementary school of nine years. So we conclude that the recommendations of both the Ministry of Education as the articles Magazine Education and Research closely resemble, however, the authors of the articles consider that even knowing the necessity of all the changes, not all schools understand and made the necessary adjustments. And just like these authors, we understand that the first year of elementary school of nine years requires new curriculum, adequate spaces both in the classroom and outside and also pedagogical practices that aim to the playing as being a fundamental process for teaching and learning of children of five and six years old.

Keywords: Child Education, Nine years elementary school, Transition. Scientific Production. Documentary Analysis

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
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 NOVE ANOS.....	17
2.1 Função social da escola: algumas contribuições de Saviani.....	17
2.2 Algumas considerações sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva de Vigotski e Leontiev	21
2.3 Como ocorre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança.....	24
3. METODOLOGIA	28
3.1 Procedimentos de coleta de dados.....	29
3.2 Procedimentos de análise de dados.....	30
4. ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: NOSSA ANÁLISE.....	32
4.1 Algumas determinações do MEC para a ampliação do Ensino Fundamental.....	32
4.2 Análise dos artigos selecionados da <i>Revista Educação e Pesquisa</i>	37
4.2.1 A estrutura pedagógica e curricular no primeiro ano do ensino fundamental de nove Anos.....	37
4.2.2 Analisando a estrutura física do novo ensino fundamental de nove anos.....	43
4.3 Entendendo as fontes analisadas.....	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	50

1 INTRODUÇÃO

A aprovação da lei federal 11.114 de 2005 e 11.274 em fevereiro de 2006 trouxe uma mudança significativa no cenário educacional, pois a primeira alterou a idade de matrícula das crianças no ensino fundamental e a segunda alterou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Dessa forma, o último ano da educação infantil transforma-se no primeiro ano do ensino fundamental, e agora os alunos devem ser matriculados no primeiro ano do ensino fundamental no ano em que completarem seis anos de idade e não mais sete como anteriormente.

As experiências vivenciadas nos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia e também no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), oportunizaram constatar que as crianças, na atualidade, chegam ao ensino fundamental de nove anos um pouco perdidas, não tendo noção de fila, de horários para dormir e comer, por exemplo, devido ao fato de ser um espaço bem diferente do da educação infantil, visto que apresenta outra estrutura física, mais alunos em sala de aula, várias professoras, horários diferenciados etc. Essa situação instigou-nos a pesquisar sobre a temática “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos”.

As discussões sobre esse assunto ainda são recentes se comparadas a outras áreas de pesquisas educacionais. Dessa forma, é necessário que novos olhares se direcionem para essa questão. A fim de contribuir com investigações sobre as repercussões da lei para a educação infantil e para o ensino fundamental partimos da seguinte pergunta: “Quais mudanças são necessárias na estrutura física, pedagógica, bem como no currículo do primeiro ano do ensino fundamental para atender crianças de seis anos?”.

As crianças que frequentam a educação infantil passam por esse momento de transição que ocorre quando estão no último ano da educação infantil e no ano seguinte passarão a ser alunas do primeiro ano do ensino fundamental.

As experiências vivenciadas pelas crianças na educação infantil são um tanto quanto diferentes da realidade do ensino fundamental. A educação infantil favorece interações mais plurais, com maior espaço tanto para a questão lúdica quanto para a o diálogo. Já no ensino fundamental, a estrutura organizacional privilegia práticas individualizadoras, ou seja, as crianças têm que cumprir as atividades muitas vezes individualmente; é o seu desenho, é o seu caderno, enfim, com pouca ênfase nas interações das crianças entre si. O que causa, em princípio, certo estranhamento devido ao fato de estarem passando por uma mudança

significativa em relação a esse processo de transição entre uma etapa da educação para outra (ANGOTTI, 1994).

Ao chegar ao primeiro ano do ensino fundamental se deparam com muitas coisas novas e diferentes das quais eram acostumadas na educação infantil, como a sala de aula com carteiras individuais, vários cadernos, o caderno de tarefa, o caderno de sala, a agenda, o livro, o horário para o parquinho quando a escola o possui etc. Muitas, sem saber o que as esperam, apenas aguardam ansiosamente para tentar compreender o novo espaço.

Percebe-se que existe uma ruptura entre o trabalho desenvolvido na educação infantil e o que é desenvolvido no ensino fundamental, como se não houvesse continuidade.

Para exemplificar esse fato, Motta (2011, p. 166), em sua pesquisa, 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.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, como já dito em atendimento à lei nº 11.114/2005, as crianças entram mais cedo para escola. Segundo Campos et al (2011, p. 29):

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.

Diante disso, entendemos que é necessário rever as questões relacionadas ao ensino fundamental de nove anos, pois, para que se tenha um ensino de qualidade, não basta que as crianças entrem mais cedo para as escolas já que muitos outros fatores interferem nesse

processo. Como apontado pelas autoras, a infraestrutura, a formação docente, o currículo, entre outros aspectos precisam ser revistos. A transição de uma etapa da educação para outra precisa ser pensada para que traga benefícios ao desenvolvimento das crianças.

Amaral (2008), referindo-se a essa temática, trata da seguinte questão: O que muda na vida das crianças com a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos?

A autora explica que pensar esse processo de transição requer planejamento por parte dos responsáveis e um olhar para a questão da articulação entre educação infantil e ensino fundamental, visto que existe certa dificuldade de relação entre esses dois níveis.

A mudança de professores e da rotina escolar encontrada pelas crianças que passam por esse processo de transição pode ser considerada um dos aspectos mais significativos. Além disso no primeiro ano do ensino fundamental, tal como na educação infantil os professores devem dar ênfase às questões da aprendizagem sistemática, o que, de certa maneira, propicia o distanciamento do lúdico.

Conforme Arelaro, Jacomini e Klein (2011), pode-se observar que não houve grandes mudanças no currículo do primeiro ano do ensino fundamental, refletindo somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas que não incorporam o lúdico como específico da infância.

Dessa forma, Amaral (2008) afirma o quanto é importante pensar em um currículo que seja adequado a essa nova faixa etária de crianças que estão no primeiro ano do ensino fundamental.

Esta pesquisa compartilha dos argumentos da autora sobre a necessidade de se repensar o currículo, pois ele deve estar baseado nas necessidades da faixa etária das crianças, considerando o próprio desenvolvimento infantil e o lúdico.

O 3º. Relatório de Ampliação do Ensino Fundamental Para Nove Anos em seu item V – Reflexões sobre o Currículo anuncia que:

É importante lembrar que o conteúdo do 1º. ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º. ano/1ª. série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª. série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental (MEC, 2006, p. 6 apud ARCE; MARTINS, 2007, p. 40).

Compreendemos que a lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 tentou garantir maior tempo de escolaridade obrigatória, visto que a educação infantil no Brasil não é um imperativo, porém isso não garantiu uma estruturação adequada para a faixa etária de seis anos.

Como citado por Amaral (2008), é de suma importância direcionar um novo olhar para as práticas pedagógicas. Dessa forma, é necessário pensar sobre o desenvolvimento infantil. Assim como Arce e Martins (2007, p. 42) também:

[...] compartilhamos os preceitos históricos culturais da escola de Vigotski e da Pedagogia Histórico crítica para os quais os fatores biológicos e culturais não são dissociados, exercendo continuamente influências mútuas. As características biológicas preparam o indivíduo para interagir com o mundo social e modificá-lo e essa relação termina por influenciar a construção de suas próprias características biológicas, psicológicas e sociais, num processo contínuo de complexificações crescentes.

As crianças que chegam à escola com idade inferior a seis anos merecem uma atenção especial. Conforme Amaral (2008), brincar no espaço da escola também é muito significativo e valioso no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Assim, é necessário que o adulto conheça o mundo das crianças, sem abdicar do lugar de adulto, sem infantilizar-se, mas compreendendo o que é próprio da criança.

Nesse contexto, indagamos: Quais mudanças são necessárias para que o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental ocorra da melhor maneira possível?

Conforme Arce e Martins (2007, p. 38):

O ensino fundamental deve ser repensado em seu conjunto, no que se inclui a revisão dos projetos político-pedagógicos; especialmente no que se referem à concepção de infância, alfabetização, letramento, desenvolvimento humano, processo de aprendizagem, metodologias de ensino, organização do tempo escolar e currículo; definição de políticas de formação continuada; instalações físicas, etc.

De acordo com as autoras, é necessário que haja uma interação entre a educação infantil e o ensino fundamental, a fim de quebrar a ruptura existente atualmente.

No mesmo sentido Corsino, Kramer e Nunes (2011, p. 82) consideram que:

Atuar nas transições pode contribuir para criar nas escolas de educação infantil e ensino fundamental espaços para a prosa do dia a dia, onde as narrativas tecidas favoreçam os nexos, os sentidos, as mudanças institucionais e pessoais.

As articulações na educação básica são necessárias para que se possa evitar a fragmentação do trabalho pedagógico. Portanto, no processo de transição, a reconfiguração do espaço significa mais do que uma mudança física, representando indiscutivelmente uma pressão do sistema para novas formas de agir, de aprender e de se relacionar da criança (ARCE; MARTINS, 2007).

Ao pensar sobre essas questões de transição da educação infantil para o ensino fundamental devemos refletir também sobre aquelas relacionadas ao desenvolvimento infantil e diante disso analisarmos como acontece o processo de aprendizagem das crianças. É fundamental examinar se as mudanças realizadas no currículo, estrutura física e pedagógica desse novo ensino fundamental estão realmente de acordo para atender as necessidades das crianças de cinco e seis anos de idade.

Partindo desses princípios, Arce e Martins (2007) recorrem aos estudos de Vigotski, Luria e Leontev (2001) e pontuam que a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança e, conforme as análises feitas por elas, os autores apontam a existência de dois níveis de desenvolvimento, são eles: nível de desenvolvimento efetivo e área de desenvolvimento potencial. Segundo Arce e Martins (2007, p. 56):

O nível de desenvolvimento efetivo compreende as aquisições já alcançadas e presentes nos domínios de que a criança dispõe a cada momento. Compreende funções psicointelectuais já desenvolvidas e que possibilitam a realização autônoma de dadas tarefas. Diferentemente, a área de desenvolvimento potencial coloca em destaque aquisições que estão em curso. Compreende funções e habilidades implícitas em atividades que a criança ainda não é capaz de realizar, automaticamente mas o é pela mediação de outro, isto é, com auxílio especialmente de adultos.

Portanto, é necessário que o educador compreenda esses dois níveis de desenvolvimento da criança. No primeiro, a criança é capaz de realizar uma determinada tarefa sozinha; no segundo ela ainda precisa da ajuda de outra pessoa, de um adulto que vai auxiliá-la em sua execução.

As autoras consideram que é importante conhecer as habilidades que as crianças já possuem, porém, no momento de planejamento de ensino, isso deve ser apenas um ponto de partida que auxilie no processo de desenvolvimento. Nesse sentido Arce e Martins (2007, p. 63) pontua que:

Assim sendo o desenvolvimento é um processo unitário; e não somatório de experiências que se sucedem naturalmente de modo linear e mecânico com o passar dos anos; e sua compreensão requer clareza acerca da dinâmica interna própria às atividades, mediadas socialmente, que compõem cada uma das suas etapas.

Como apontado pela autora, o desenvolvimento não pode ser entendido como algo linear, ou seja, não acontece seguindo uma sequência de etapas pré-determinadas para todos os sujeitos. O desenvolvimento depende das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos. Dessa forma, o lúdico, na educação infantil e também no ensino fundamental, não pode ser deixado de lado, visto que os momentos de brincadeiras comportam muitas possibilidades de desenvolvimento.

Considerando o lúdico como fator de grande importância no desenvolvimento infantil, Arce e Martins (2007, p. 72), levando em consideração as crianças de cinco anos de idade, considera que:

Ao longo do quinto ano de vida da criança, é mantido o status dos jogos simbólicos como atividade principal, representativas das linhas centrais de desenvolvimento, e das atividades de produção (desenhos, modelagem, construção de objetos, trabalhos manuais, etc.), como representativas das linhas acessórias de desenvolvimento, entretanto, o estreitamento dos entrelaçamentos dessas linhas acarreta grande complexificação psíquica, tornando este momento decisivamente evolutivo.

Esse é um momento que a criança passa a prestar mais atenção no mundo a sua volta, nos objetos, nas pessoas, enfim, a criança passa a perceber e refletir sobre esse mundo que ela está conhecendo. Segundo Arce e Martins (2007, p. 74):

Na base da ampliação dos jogos simbólicos coletivos vão também se complexificando os jogos de movimento e os jogos com regras que, gradualmente, vão deixando de ser construídas durante a brincadeira e acordadas previamente, as quais todos os integrantes devem se submeter. Esses jogos exercem grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, pois, neles também se formam níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, processos psicomotores, processos verbais, elaboração de idéias e de sentimentos, etc., auxiliando a passagem do pensamento empírico concreto para formas mais abstratas de pensamento, premissa básica da complexa aprendizagem sistematizada.

Como demonstrado pela autora, é nessa fase de cinco anos que a criança está começando a estabelecer relações abstratas, ou seja, ela já não tem mais tanta necessidade do

objeto visível concreto para poder pensar sobre o mesmo. E este é um ponto chave para que a aprendizagem sistematizada aconteça. Para Arce e Martins (2007, p. 75),

É em torno dos cinco anos que a criança começa a se preocupar em transpor sua representação mental para o plano concreto das imagens e realizações e, com isso, aumenta sua exigência em execução de inúmeras tarefas. Em momentos anteriores do seu desenvolvimento, o primeiro desenvolvimento psíquico que lhe é posto implica a construção de representações mentais acerca dos objetos e fenômenos que compõem a realidade objetiva.

O professor, então, deve se manter sempre atento a essa fase do desenvolvimento, visto que muitas crianças nesse momento podem apresentar certas resistências em fazer determinadas atividades por acreditarem que não conseguem realizá-las. Dessa forma, o educador deve compreender o que se passa com a criança ajudando-a e lhe mostrando que é capaz. Assim, Arce e Martins (2007, p. 79) conclui:

A subordinação dos atos a finalidades mais distantes, a possibilidade de renúncia ao atendimento imediato dos desejos, a assimilação de regras de comportamento, enfim, a consciência do lugar que ocupa entre os adultos e outras crianças, bem como suas possibilidades e limites, criam na criança novas demandas cognitivo-afetivas exatamente vinculadas ao desejo de aprender o que ainda não sabem. Entretanto, todas essas particularidades sob forma decisiva dependem das condições de vida e do trabalho educativo que se faz com ela.

Da mesma forma, ao analisar o desenvolvimento das crianças de seis anos, as autoras novamente assinalam a importância dos jogos e brincadeiras. Porém, esse é um momento de transição da idade pré-escolar para a idade escolar que visa ao estudo como atividade central.

Na idade pré-escolar, a percepção começa a operar com um fim determinado (passa a ser possível apenas observar). Dentre as tarefas promotoras desse desenvolvimento, destacam-se: distinção de signos, partes ou qualidades isoladas dos objetos como um todo; exposição a eventos que permitam apenas a observação (ARCE e MARTINS, 2007, p. 80).

Conforme o posicionamento da autora, é importante inserir os processos de leitura, escrita e cálculo nessa fase do desenvolvimento infantil, pois “o êxito obtido nas aprendizagens de leitura, escrita e cálculo em idades mais avançadas, depende em grande medida da preparação que a criança teve anteriormente” (ARCE e MARTINS, 2007, p. 85)

Nesse sentido, a autora considera que iniciar o processo de alfabetização antes dos sete anos de idade é de grande importância para o desenvolvimento das crianças. Todavia, o

professor deve entender como ele ocorre sem que a alfabetização seja vista como algo mecânico.

Compartilhando dessa idéia, Stemmer (2007) acredita que é necessário que o professor conheça e compreenda a história da escrita, para se tornar um bom alfabetizador, visto que:

Saber ler e escrever é, conseqüentemente, meta significativa a ser atingida pelas pessoas que vivem numa sociedade letrada independentemente da classe social a que pertencem, seja como forma de ascensão social ou simplesmente como meio de participar de práticas sociais em que dominar esse conhecimento é condição imprescindível (STEMMER, 2007, p. 130).

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, é fundamental que nossas crianças saibam ler e escrever, dessa forma a alfabetização se inicia cada vez mais cedo. Nosso propósito aqui não é discutir se é certo ou não iniciar os processos de alfabetização e letramento na educação infantil, o que questionamos é como esses processos estão sendo inseridos na educação infantil e também na primeira série de ensino fundamental de nove anos.

Como dito anteriormente, para compreendermos como realmente deve acontecer o processo de transição de educação infantil para o ensino fundamental de nove anos é necessário atentarmos para as questões do desenvolvimento infantil, refletir como a criança aprende e termos clareza de qual a função da escola.

Portanto, esta pesquisa visa à necessidade de se sistematizar os conhecimentos científicos já produzidos sobre as estruturas física e pedagógica do ensino fundamental de nove anos. Outros estudos (AMARAL, 2008; ANGOTTI, 1994; CAMPOS et al, 2011; MOTTA, 2011; ARELATO; JACOMINI; KLEIN, 2011; ARCE; MARTINS, 2007; CORSINO; KRAMER; NUNES, 2011) se dedicaram a investigar alguns aspectos sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, mas cada um deles aborda um elemento envolvido nesse processo. Nesse sentido, torna-se importante analisar, em conjunto, todos os fatores relacionados à transição da educação infantil para o ensino fundamental, bem como as mudanças necessárias no primeiro ano do atual ensino fundamental, ampliando os conhecimentos referentes a essa temática e, dessa forma, propor elementos para um processo de transição que contemple tanto as características das crianças dessa faixa etária como as funções da escola.

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 NOVE ANOS

Objetivando buscar respostas para nossa temática de pesquisa “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” nos apoiaremos nos estudos de Saviani (2007, 2008) para compreendermos a função social da escola, e também foram incorporadas as contribuições Vigotski (2004, 2006) Luria (2004, 2006) e Leontiev (2004, 2006) para compreendermos como ocorre o desenvolvimento da criança. De modo que esses fatores nos auxiliem a entender como deve ocorrer o processo de transição da última etapa de educação infantil para o primeiro ano de ensino fundamental de nove anos. Assim, buscaremos com base nesses autores verificar quais mudanças são necessárias no primeiro ano do ensino fundamental para atender as crianças de seis anos de idade.

Os autores mencionados não tinham como objetivo de pesquisa os temas supracitados, mas julgamos fundamental recorrer a eles, pois, acreditamos ser importante estabelecer relações entre o desenvolvimento infantil e a função da escola, para, assim, estabelecermos quais mudanças físicas, pedagógicas e curriculares são indispensáveis no ensino fundamental de nove anos.

2.1 Função social da escola: algumas contribuições de Saviani

Saviani é um dos estudiosos das questões educacionais no Brasil, assim entendemos que os estudos do autor podem contribuir de maneira significativa para verificarmos qual a função social da escola. Para tanto, é preciso analisarmos um pouco da história da educação em nosso país.

Muitos fatores contribuem para as modificações na sociedade, dessa forma, a leitura e a escrita que antes não eram consideradas tão importantes hoje são fundamentais em nossa sociedade, pois vivemos em uma realidade grafocêntrica e, dessa forma, a escola se torna indispensável. Como pontua Saviani (2007, p. 40), por volta do século XIX, a burguesia, ou seja, a classe dominante passa “a estruturar os sistemas nacionais de ensino e advogar a escolarização para todos”.

Na sociedade do século XIX, como considera Saviani (2007, p.40):

Escolarizar os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles, consolidaram a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.

Diante disso, observamos que em meados do século XIX a função social da escola era principalmente escolarizar os homens para poder estabelecer uma ordem pública, era preciso que conhecessem o mínimo para se adequarem às normas da sociedade daquele período.

Na atualidade, século XXI, identificamos características da sociedade do século XIX apesar de serem períodos distintos e muitas coisas terem se modificado. Vivemos em uma sociedade onde quem é detentora do poder e do dinheiro é quem manda e os demais obedecem, o que se assemelha com algumas características do século XIX. Não vivemos em uma sociedade igualitária e vemos isso no nosso sistema de ensino como apontado pelo autor mencionado. Segundo Saviani (2007, p. 55):

[...] nós precisamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdos. Os conteúdos são fundamentais, e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se em um arremedo, ela transforma-se em uma farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade do conteúdo que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. [...] se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação [...].

Como demonstrado pelo autor, é a escola e os conteúdos de qualidade que são capazes de proporcionar instrumentos que contribuam para libertar os seres dominados. Dessa forma, cabe ao professor auxiliar os alunos na apropriação desses novos conhecimentos. Conforme Saviani (2008, p. 7):

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, 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 de homens.

Como descrito pelo autor, o homem precisa se apropriar da natureza humana, e isso só ocorre por meio da educação, visto que ela é capaz de transmitir os conteúdos produzidos pela humanidade historicamente.

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa a educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do processo educativo [...] (SAVIANI, 2008, p. 7).

Entendendo que “o homem não se faz homem naturalmente”, a escola tem papel importantíssimo, pois, em parceria com a sociedade, deve ensinar a pensar, sentir, avaliar e agir, em síntese, ensinar a ser homem como foi pontuado por Saviani (2008). Dessa forma, esses processos não são naturais, mas sim social e historicamente produzidos. Portanto, na escola o que é principal é o saber sistematizado. Conforme o autor, quando o saber espontâneo é superado pelo saber científico, a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar.

Saviani (2008) aponta que a educação é atividade característica dos seres humanos. Ela não se reduz ao ensino, mas é certo que ensino é educação. Partindo desse pressuposto, o autor coloca que a escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que se a educação não fosse dotada de identidade própria seria impossível sua institucionalização. Assim, Saviani (2008, p. 14) afirma que: [...] “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

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.

Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna

necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso para este tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (SAVIANI, 2008, p.15).

Como pontuado pelo autor, se não existisse a necessidade de se transmitir o saber sistematizado, não se justificaria a existência da escola; além disso, vivemos em uma sociedade letrada onde quem não se adéqua a essas condições acaba excluído, desta forma se torna indispensável a existência da escola que tem como função principal transmitir os saberes acumulados pela humanidade, os saberes científicos.

Ora clássico na escola é a transmissão e assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. Vê-se, assim, que para existir escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeito de sua transmissão – assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2008, p. 18).

Assim, o currículo para atender as especificidades dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental deve ser elaborado e analisado por pessoas que realmente conheçam as necessidades das crianças dessa nova faixa etária, pois, como vimos em Saviani (2008), o melhor escritor pode não ser o melhor alfabetizador, visto que alfabetizar requer intencionalidade e sistematicidade, ou seja, um bom alfabetizador precisa entender como a criança aprende e diante disso desenvolver práticas que permitam a ela passar por um processo de alfabetização no qual suas especificidades serão respeitadas.

Nesse sentido, Saviani (2008, p. 20) considera:

[...] nós, que sabemos ler e escrever tendemos considerar esses atos como naturais. Nós os praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos dificuldade mesmo em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas acontecem como se tratasse de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. Por aí se pode perceber por que melhor escritor não será, apenas por esse fato, o maior alfabetizador. Um grande escritor atingiu tal domínio da língua que terá dificuldade em compreender os percalços de um alfabetizando diante de obstáculos que, para ele, inexistem ou, quando muito, não passam de brincadeira de criança. Para que ele se converta num bom alfabetizador, será necessário aliar ao domínio da língua o domínio do processo pedagógico indispensável para se passar da condição de analfabeto a condição de alfabetizado. Com efeito, sendo um processo deliberado e sistemático, ele deverá ser organizado. 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.

Dessa maneira, o autor frisa que aprender ler e escrever não é algo natural, é preciso ser ensinado. Os professores devem ter domínio desse processo.

Enfim, o papel de escola é transmitir o saber sistematizado, produzido historicamente e socialmente. Como descreve o autor, a escola possibilita a transmissão da cultura erudita, dos saberes científicos, ou seja, a criança chega à escola com os saberes populares e é seu papel fazer a mediação para os saberes científicos. Dessa forma, entende-se que a escola, mesmo com seus problemas, tem papel importantíssimo na formação das crianças, por isso são necessários estudos que visem contribuir para uma escola de maior qualidade para crianças, jovens e adultos.

2.2 Algumas considerações sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil na perspectiva de Vigotski e Leontiev

Os autores Vigotski, Luria e Leontiev em diversos estudos tratam de questões sobre desenvolvimento infantil, linguagem e aprendizagem. Recorremos a eles para analisarmos as mudanças necessárias para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Assim como Saviani (2007, 2008) trata em seus estudos sobre a função da escola, é necessário agora verificarmos como as crianças se desenvolvem para então entendermos como devem ser atendidas as crianças de cinco e 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.

Dessa forma, devemos compreender que muitas mudanças ocorrem na vida da criança quando ingressam no espaço escolar, se antes suas ocupações eram os jogos e brincadeiras agora essas ocupações aumentam. Ir para escola pode parecer algo simples, porém para a criança não é. Diante disso, os pais, os professores, a escola devem estar preparados para recebê-la, sabendo que necessita de um ambiente adequado, de um currículo que atenda suas especificidades.

Entendendo que a função da escola é transmitir o saber sistematizado, é necessário que as condições para que isso ocorra sejam favoráveis. O ensino fundamental de nove anos visa atender no primeiro ano crianças de cinco e seis anos e para que isso ocorra de forma adequada não bastam apenas adaptações, mas sim mudanças significativas, tais como, um mobiliário coerente com a idade das crianças, espaço físico amplo, um currículo novo e ainda professores preparados para atendê-las.

Os estudos de Vigotski contribuem para compreendermos quais mudanças precisam ser pensadas para o novo primeiro ano do ensino fundamental. O autor trata de questões de aprendizagem e desenvolvimento que julgamos ser necessárias, porque não é possível elaborar um currículo que contemple as necessidades das crianças de cinco e seis anos de idade sem entendermos como se dá seu processo de aprendizagem, já que currículo não pode ser apenas uma junção de conteúdos.

Para Vigotski (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.

Partindo desse princípio, o autor salienta que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar, ou seja, a criança está em processo de aprendizagem desde o momento que nasce. O contato com o adulto e com outras crianças também gera aprendizado. Assim, toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história e os professores devem levar isso em conta no processo de ensino. A aprendizagem e o desenvolvimento não entram em

contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança como mencionado anteriormente. Conforme destaca Vigotski (2006, p. 115):

[...] 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.

A aprendizagem está relacionada com o desenvolvimento da mesma maneira que o desenvolvimento está relacionado com aprendizagem. Como citado pelo autor, a aprendizagem permite o desenvolvimento e vice-versa. Esses são processos interligados.

Na aprendizagem da criança pré escolar o brinquedo e o jogo têm papel importante. O brinquedo permite à criança reproduzir o que vê ao seu redor e o jogo a aproxima das regras, possibilitando entender o que pode e o que não pode, assim como na vida em sociedade onde existem regras que determinam direitos e deveres.

Segundo Leontiev (2006, p. 122):

O papel dominante do brinquedo na idade pré-escolar é reconhecido praticamente por todos, mas para dominar o processo do desenvolvimento psíquico da criança neste estágio, quando o brinquedo desempenha o papel dominante, não é certamente suficiente apenas reconhecer este papel da atividade lúdica. É necessário compreender claramente em que consiste o papel capital das brincadeiras, as regras do jogo e de seu desenvolvimento precisam ser apresentadas [...].

Segundo o autor, a criança não se preocupa com o resultado da sua brincadeira, mas sim com o ato de fazê-la. Da mesma forma com os jogos, em um primeiro momento a criança não está preocupada em vencer, mas sim em brincar com o jogo.

Rego (1995, p. 82) pontua que: “A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas no universo dos objetos que ela tem acesso”. Assim, a criança precisa, por meio da brincadeira, participar da vida do adulto, como, por exemplo, a criança não pode dirigir um carro de verdade, porém na brincadeira esse desejo se torna realidade, consegue imaginar e abstrair uma situação como essa. Assim, a brincadeira ajuda a criança a desenvolver as capacidades como memória, atenção, imitação, imaginação, além de contribuir com o processo de desenvolvimento da linguagem.

2.3 Como ocorre o desenvolvimento da linguagem escrita na criança

Luria (2006) também constata a importância da brincadeira no processo de desenvolvimento da escrita na criança. Os resultados obtidos nos estudos realizados pelo autor demonstram que a criança passa por estágios de escrita. E, neste processo, Vigotski (2006) considera que são importantes o gesto, o desenho e o jogo (brincadeira de faz de conta).

No processo de aquisição da linguagem escrita há diferentes fases como a do desenho, por exemplo, em que a criança faz vários rabiscos que, para um adulto, aparentemente não têm sentido algum. Porém, são repletos de significado, pois neste momento ela está “desenhando” a escrita. Da mesma forma ocorre com o gesto e o brinquedo. Um adulto que observa uma criança quando aponta o dedinho para o bebedouro da água, imediatamente remete aquele gesto à sede, oferecendo água à criança. Já com o brinquedo, a criança reproduz algumas situações que ainda não tem condições de fazer sozinha, como o ato de dirigir um carro, por exemplo. Porém, não estamos falando de qualquer brinquedo, mas daqueles que possibilitem o faz de conta. Assim, cabe aos professores, principalmente aos alfabetizadores e aos professores das séries iniciais, compreender como auxiliar as crianças nesse processo de aquisição de escrita.

Luria (2006) em uma de suas pesquisas apresenta alguns estágios do desenvolvimento da escrita. Azenha (1997) partindo dos estudos do referido autor organizou os estágios da aprendizagem da linguagem escrita da seguinte maneira:

O primeiro estágio é denominado como escrita imitativa, no qual “a escrita da criança não desempenha ainda uma função mnemônica” (LURIA, 2006, p. 55). Nesse momento, tende a imitar a escrita do adulto, a criança faz rabiscos, zigue zagues, mas ainda não sabe a real função da escrita.

O segundo estágio encontrado por Luria (2006) é denominado por Azenha (1997) como escrita topográfica. No processo de sua apropriação, pela primeira vez, a criança estabelece uma relação entre o objeto e o signo gráfico, embora isso ainda não seja “uma escrita, mas apenas sua precursora, na qual são forjadas as condições mais rudimentares e necessárias para seu desenvolvimento” (LURIA, 2006, p. 160-161).

O terceiro estágio é a escrita pictográfica, no qual a criança utiliza-se inicialmente de desenhos que posteriormente irão ajudá-la a lembrar o que foi escrito. Na escrita pictográfica a criança faz alguns sinais que ainda não são diferenciáveis, porém, o lugar onde tais sinais são feitos permite a criança se recordar por algumas horas ou dias o que determinada marca significa.

O quarto estágio Azenha (1997) denominou de transição da escrita pictográfica para a escrita simbólica. Quando a criança, no momento de registro de algo, desenha parte ou apenas o contorno, ela está vivenciando o processo de transição aproximando-se da escrita simbólica, ou seja, ela não precisa mais de todo o desenho para lembrar o que está registrado.

O quinto estágio é denominado pela autora de escrita simbólica. Nele, a criança está começando a aprender a ler e a escrever e, desta forma, está começando a entender a função social da escrita. É importante ressaltar que “a escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, como um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos” (LURIA, 2006, p. 180). Para Vigotski (2004, p. 517), “o pensamento é uma das funções mais importantes que desempenha o papel fundamental no desenvolvimento mental da criança na idade escolar”.

Assim, podemos concluir que o desenvolvimento da linguagem escrita não é algo linear e que cada criança tem suas especificidades demorando mais ou menos para aprender a ler e a escrever. Todavia, isso não significa que o professor pode ficar esperando sem interferir, ao contrário, deve propiciar condições que façam as crianças desenvolverem essas habilidades de forma eficaz.

Entendendo os estágios como processos necessários à apropriação da linguagem, devemos pensá-los na educação infantil e também no ensino fundamental de nove anos, visto que em ambas as etapas ocorrem educação e aprendizagem.

É importante reconhecer que a educação infantil merece respeito. Porque é um nível de ensino e assim como os demais proporciona aprendizagem desenvolvimento das crianças. Entender que a educação infantil é lugar de aprendizagem não significa antecipar o processo de escolarização. Para Mello (2005, p. 24):

[...] a escolarização precoce 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 [...].

Nesse sentido, não é entregando todo dia cadernos e lápis para as crianças que elas vão se apropriar da linguagem escrita. Isso não pode acontecer nem na educação infantil nem nos primeiros anos do ensino fundamental. Como pontuado pela autora, as crianças precisam de tempo para brincar, conversar, interagir umas com as outras, sendo necessário planejamento intencionalidade e organização. Cabe aos professores e à sociedade em geral compreender que os momentos de brincadeiras e conversas espontâneas também são momentos nos quais ocorre aprendizagem.

Por isso, 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. 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 (MELLO, 2005, p. 28-29).

Diante dessas considerações, fica evidente que a aquisição da escrita não deve se dar como algo mecânico, pois desta forma a criança não atribuirá sentido em aprender a ler e escrever. Seguindo esse mesmo raciocínio, Mello (2005, p. 30-31) acrescenta que:

O conjunto de tarefas de treino de escrita, típico dos processos iniciais de apresentação da escrita para a criança na escola infantil e no ensino fundamental, 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.

Nesse sentido, é importante que os professores repensem suas práticas pedagógicas. Entender, como já dito, que a brincadeira é necessária no processo de aprendizagem trará grandes benefícios ao desenvolvimento da criança. Para que a escrita tenha significado para a criança ela tem que saber qual o uso social da escrita. Do contrario a aprendizagem da escrita, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, se torna algo sem sentido, e as crianças acabam perdendo o interesse por tal atividade.

Considerando que a alfabetização está presente tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental é necessário, agora, mais que alfabetizar essas crianças, letrá-las, entendendo letramento como “processo de inserção do sujeito no mundo da cultura escrita de forma que perceba a escrita como um instrumento cultural complexo” (MELLO, 2005, p. 40).

O processo de aquisição da linguagem escrita pela criança não é tarefa fácil, por isso é necessário intencionalidade e sistematicidade, considerando sempre a faixa etária atendida. Crianças muito novas não podem ficar horas sentadas em carteiras fazendo cópias até porque isso não garante crianças alfabetizadas e letradas.

Portanto, o ensino fundamental de nove anos precisa de uma atenção especial. Os estudos realizados pelos autores já mencionados demonstram que a escola é lugar do saber científico e, assim, é necessário que os professores, gestores e educadores de maneira geral estejam preparados para receber as crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos. Enfim, é preciso que todos que fazem parte da escola e aqueles que ditam as políticas públicas entendam como se dá o desenvolvimento das crianças, visto que elas são seres humanos e assim precisam se constituir não máquinas para as quais é necessária apenas uma programação para a execução de tarefas.

3 METODOLOGIA

Considerando o amplo espectro de investigações possíveis sobre a educação infantil e sobre o atual ensino fundamental de nove anos, a partir da aprovação da lei federal 11.274 em fevereiro de 2006, delimitamos nosso foco e, conseqüentemente, nosso recorte da totalidade, a partir da seguinte indagação:

Quais mudanças são necessárias na estrutura física, pedagógica, bem como no currículo do primeiro ano do ensino fundamental para atender crianças de seis anos?

Para responder a questão proposta, temos como **objetivo geral**:

Investigar e sistematizar quais mudanças são necessárias no ensino fundamental de nove anos para atender crianças de seis anos.

Este estudo tem ainda como **objetivos específicos**:

- Analisar as recomendações presentes nos documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação para o primeiro ano do atual ensino fundamental no que se refere às modificações necessárias ao atendimento de crianças de seis anos.
- Estabelecer quais mudanças físicas, pedagógicas e curriculares devem ocorrer para que o primeiro ano do ensino fundamental atenda as crianças de seis anos.

Para atingir os objetivos propostos foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Na pesquisa qualitativa se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação desses dados. Segundo Gil (2002, p. 18), “[...] pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema”.

A pesquisa bibliográfica contempla a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos, mapas, fotos, manuscritos etc. Diante disso, o material selecionado deve ser submetido a uma triagem, a partir da qual é possível estabelecer um plano de leitura.

Para tanto é necessária uma leitura atenta e sistemática que se faz acompanhar de anotações e fichamentos que poderão servir para a análise posterior dos dados (GIL, 2002). Assim:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados, muitos dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro, em busca de dados sobre população ou renda *per capita*; toda via, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações não há outra maneira de se conhecer os fatos passados se não com dados bibliográficos. (GIL, 2002, p. 45).

A pesquisa documental assemelha-se muito com a pesquisa bibliográfica, a diferença principal entre elas está na diferença das fontes. Enquanto a primeira se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre um determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da investigação. A pesquisa documental caracteriza-se também por possuir fontes muito mais diversificadas e dispersas do que as das pesquisas bibliográficas (GIL, 2002).

Dessa maneira, esta pesquisa pode ser considerada bibliográfica, pois, foram analisados artigos da *Revista Educação e Pesquisa*. Caracteriza-se ainda como documental tendo em vista que foram consultados documentos oficiais do Ministério da Educação.

3.1 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em duas etapas:

1ª etapa: consulta aos documentos do Ministério da Educação:

- *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais* (MEC, 2004).
- *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade* (MEC, 2006).
- *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de ampliação* (MEC, 2009).

Com esse material fizemos a leitura e seleção dos itens que se referem diretamente às recomendações de mudanças ou adaptações no primeiro ano de ensino fundamental.

2ª etapa: leitura dos artigos da *Revista Educação e Pesquisa*, publicada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 37, n. 1, 2011, que é uma edição especial sobre o ensino fundamental de nove anos totalizando onze artigos. Foram selecionados os artigos que tratam especificamente das mudanças físicas, pedagógicas e curriculares necessárias ao primeiro ano do ensino fundamental. A seleção foi feita com base na análise do título, resumo e palavras-chave. Foram selecionados seis artigos do total de 11 que compunham a edição especial sobre o ensino fundamental de nove anos. Assim foram analisados os seguintes artigos:

- Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011);
- Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política (CORREA, 2011);
- O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011);
- O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia (PANSINI; MARIN, 2011);
- A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas (NEVES; GOUVEIA; CASTANHEIRA, 2011);
- Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental (KISHIMOTO et al, 2011).

3.2 Procedimentos de análise de dados

Com o objetivo de sistematizar os conhecimentos já produzidos sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, foram analisados os artigos da *Revista Educação e Pesquisa*, categorizando-os em três eixos de análise:

- Estrutura Física
- Aspectos Pedagógicos
- Estrutura curricular

Da mesma maneira, foram examinadas as determinações presentes nos Documentos Oficiais do MEC, considerando os mesmos eixos de análise. Ao final elaboramos um quadro comparativo do que foi expresso nos artigos e nos Documentos do MEC com relação a essas categorias.

Por fim, foram estabelecidas relações entre os dados encontrados nos artigos e nos documentos consultados, a partir do referencial teórico que sustenta esta pesquisa com a finalidade de propor elementos para o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental que atenda as necessidades de crianças de seis anos.

4 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: NOSSA ANÁLISE

Entendendo que a aprovação da lei federal 11.274 em fevereiro de 2006 trouxe mudanças no cenário educacional, pois alterou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, buscamos coletar e analisar dados que nos ajudassem a compreender quais mudanças são necessárias na estrutura física, pedagógica, bem como no currículo do primeiro ano do ensino fundamental para atender crianças de seis anos.

Dessa forma, esse capítulo abordará a análise do material que foi coletado. Primeiramente faremos a análise dos seguintes documentos do MEC:

- *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais* (MEC, 2004).
- *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade* (MEC, 2006).
- *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de ampliação* (MEC, 2009).

Em seguida analisaremos os seis artigos que foram selecionados na *Revista Educação e Pesquisa*. Ao final, será apresentado um quadro no qual, de forma sintética, apontaremos as considerações sobre currículo, estrutura física e pedagógica verificadas nos documentos do MEC e nos artigos da *Revista Educação e Pesquisa*.

4.1 Algumas determinações do MEC para a ampliação do Ensino Fundamental

Analisando o documento oficial do MEC, *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* (2009), verificamos que ele apresenta algumas orientações sobre como deve ocorrer o processo de ampliação do ensino fundamental. Conforme o documento, os objetivos para o aumento de ensino fundamental de oito para nove anos são:

- a) Melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) Estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade;
- c) Assegurar que ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para aprendizagem da alfabetização e do letramento (MEC, 2009, p. 5).

Diante de tais propostas, devemos nos atentar para o que se deve mudar no ensino fundamental no que diz respeito à estrutura física, curricular e aspectos pedagógicos.

Conforme o documento supracitado, a organização federativa garante que cada sistema de ensino é livre, portanto deve construir com a comunidade escolar seu plano de universalização e de ampliação do ensino fundamental.

Assim o documento *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* aponta que a ampliação do ensino fundamental requer um currículo novo:

No primeiro ano se constitui uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento. Mas, não se deve restringir o desenvolvimento das crianças de seis anos de idade exclusivamente à alfabetização. Por isso, é importante que o trabalho pedagógico assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento. Ressalte-se que a alfabetização não deve ocorrer apenas no segundo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o acesso à linguagem escrita é um direito de todas as crianças. Os sistemas e todos os profissionais envolvidos com a educação de crianças devem compreender que a alfabetização de algumas crianças pode requerer mais de 200 dias letivos e que é importante acontecer junto com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento. O Ensino Fundamental de nove anos ampliou o tempo dos anos iniciais, de quatro para cinco anos, para dar à criança um período mais longo para as aprendizagens próprias desta fase, inclusive da alfabetização (MEC, 2009, p. 24).

Portanto, não se deve trabalhar no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos os conteúdos que antes eram trabalhados na primeira série do ensino fundamental de oito anos, visto que um novo currículo não significa um arranjo de conteúdos. Na elaboração do novo currículo é preciso pensar nas especificidades das crianças de seis anos de idade e também nas demais que frequentam as últimas etapas do ensino fundamental. Dessa forma, o ensino fundamental de nove anos exige a reelaboração da Proposta Pedagógica das Secretarias de Educação e do Projeto Político Pedagógico das escolas, bem como a atualização das normas curriculares pelos Conselhos de Educação.

O documento *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais* (MEC, 2004, p. 19) traz algumas contribuições com relação aos processos de alfabetização:

[...] Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar [...].

O documento considera então que as crianças de seis anos de idade têm grande curiosidade. Nesse sentido, o professor deve saber lidar de forma positiva com a curiosidade e

imaginação das crianças, ou seja, o professor deve proporcionar elementos que ajudem as crianças a descobrir os mistérios da linguagem escrita.

[...] Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura [...] (MEC, 2004, p. 19).

Mais uma vez o documento direciona nosso olhar para refletirmos sobre a questão dos jogos de regras, do brincar de faz de conta. Esses elementos são de suma importância no processo de alfabetização das crianças, por isso, o educador deve ter clareza de como se utilizar dos mesmos, pois são fundamentais no início do processo de alfabetização.

Especificamente em relação à linguagem escrita, a criança, nessa idade ou fase de desenvolvimento, que vive numa sociedade letrada, possui um forte desejo de aprender, somado ao especial significado que tem para ela freqüentar uma escola (MEC, 2004, p. 19).

Diante disso, os professores alfabetizadores precisam compreender a importância que terão na vida escolar das crianças, visto que as práticas pedagógicas devem ser muito bem pensadas e estruturadas, para que essas crianças não percam a motivação para aprender a ler e a escrever. Portanto:

[...] as instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos [...] a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas. Entretanto, possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação (MEC, 2004, p. 21).

Alfabetizar não é tarefa fácil, requer intencionalidade e sistematicidade, proporcionando as crianças conhecer a função da escrita não apenas falando para elas quais as suas funções, mas demonstrando-as por meio de atividades práticas. Assim acreditamos que,

A entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para

que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos sobre a língua escrita (MEC, 2004, p. 21).

Considerando também essa questão, o documento *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais* pontua a necessidade de:

[...] debater com a sociedade um conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (MEC, 2004, p. 11).

Este documento aborda a questão de se pensar um currículo que vise à formação humana e não apenas um currículo no qual se tenha um conjunto de conteúdos que serão trabalhados isoladamente seguindo tempos pré-estabelecidos.

A ampliação do ensino fundamental demanda várias mudanças, não apenas alteração curricular, mas de diversos outros quesitos. O documento *Ensino fundamental de nove anos: Orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade* aponta que:

A ampliação do ensino fundamental demanda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos, professores, gestores e demais profissionais de educação para lhes assegurar, dentre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, assim como melhorias em suas carreiras. Além disso, os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental [...](MEC, 2006, p. 8).

Diante de tais orientações, observa-se que os aspectos físicos das escolas que visam atender as crianças de primeiro ano do ensino fundamental têm de adaptar-se as necessidades dos que chegam com idade inferior a seis anos, visto que muitas só completam seis anos de idade no decorrer do ano letivo.

[...] as escolas que irão incluir as crianças de seis anos no ensino fundamental, para recebê-las, precisa reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem. É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização (MEC, 2004, p. 22).

Com a ampliação do ensino fundamental, outro fato relevante a ser pensado é a questão dos aspectos pedagógicos. Dessa forma, o documento analisado faz o seguinte apontamento sobre o livro didático:

[...] O livro didático, como material de apoio ao professor, não pode se manter com as características que vem se apresentando ao longo dos anos. É urgente o redimensionamento desses materiais, bem como uma reflexão sobre as condições de uso dentro e fora de sala de aula. A partir do Edital do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2010, as novas exigências do ensino fundamental de nove anos estão contempladas. Várias alterações se fizeram necessárias, entre elas é importante destacar a adoção de um livro único no primeiro ano e de dois livros no segundo ano de escolaridade. A mudança que se efetuou tem por objetivo respeitar os ritmos dos alunos de 6 e de 7 anos. A alfabetização e o letramento não podem ser tratados como processos que se concluem ao final do ano letivo, mas como etapas da aquisição e estruturação do código escrito, portanto, devem ser mais enfatizadas nesses dois primeiros anos e, ao mesmo tempo, devem ser flexíveis o bastante para propiciar a evolução dos alunos dentro de seus próprios ritmos [...] (MEC, 2009, p. 28).

Assim, os documentos *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*, *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* e *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais* fazem relevantes apontamentos para auxiliar as escolas, gestores e professores no processo de ampliação do ensino fundamental. Porém, podemos observar que os documentos supracitados não abordam questões específicas sobre a estrutura curricular, a estrutura física e ainda os aspectos pedagógicos, apresentando apenas um apanhado geral sobre esses itens. Todos eles fazem referências a leis e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e outros materiais elaborados pelo MEC.

Dessa forma, podemos concluir que tais documentos consideram que é preciso providenciar muitas modificações no que diz respeito à ampliação do ensino fundamental. Especificamente o documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade* traz em seu interior nove artigos que visam subsidiar as discussões sobre as questões da infância, prática pedagógica e avaliação. Analisando esse material, entendemos que ele propõe que para modificações no currículo, na estrutura física das escolas e na prática pedagógica de professores é preciso que gestores, professores, comunidade escolar e todos que fazem parte da educação entendam primeiro o que é infância, quais as suas necessidades e, ainda, como as crianças de seis anos de idade se desenvolvem

intelectualmente. Portanto, indica-se os nove artigos mencionados anteriormente para estudo, discussão e reflexão.

4.2 Análise dos artigos selecionados da *Revista Educação e Pesquisa*

A revista *Educação e Pesquisa* no ano de 2011 publicou uma edição especial sobre o ensino fundamental de nove anos. Os autores dos artigos selecionados e analisados tratam das questões sobre currículo, estrutura física e pedagógica do ensino fundamental de nove anos. Por isso, recorreremos a esses materiais para analisarmos, por meio de leitura e reflexão, quais são as considerações feitas em relação às mudanças necessárias para que o primeiro ano do ensino fundamental atenda crianças de cinco e seis anos. Assim, em primeiro lugar faremos a análise dos itens dos artigos que tratem da questão pedagógica e curricular, em seguida será realizada a análise da estrutura física do novo ensino fundamental de nove anos. Finalmente, será elaborado um quadro comparativo entre as considerações feitas pelo MEC e pelos artigos analisados.

4.2.1 A estrutura pedagógica e curricular no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos

Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, muitas questões surgem para serem repensadas, principalmente relacionados aos espaços e práticas pedagógicas para atender alunos com faixa etária de cinco e seis anos de idade.

Visando justificar a ampliação do ensino fundamental Arelaro, Jacomini e Klein (2011) pontuam que o MEC com essa medida pretendeu garantir a ampliação do direito à educação para as crianças de seis anos de idade, em especial as pobres e excluídas desse sistema educacional:

Analisou-se, naquele momento, que as crianças de 6 anos das classes média e alta já estavam matriculadas em escolas e que seria necessário incluir as classes desfavorecidas. A consideração de que as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 38).

Porém, apesar de estar garantido pela constituição o acesso das crianças de seis anos ao ensino fundamental, isso não significa que esta educação será de qualidade, muitas reformulações são necessárias para que isto realmente ocorra em todo o Brasil.

É fundamental que a gestão democrática tão falada nas escolas e na sociedade como um todo realmente se estabeleça, pois, muitas vezes, o que se tem visto, segundo as autoras, é o repasse de informações de instâncias superiores para as escolas e não a discussão com a escola e comunidade sobre o que precisa ser feito realmente.

Dessa maneira, Arelaro, Jacomini e Klein (2011, p. 44) esclarecem que pesquisas realizadas por elas demonstram que:

Embora a pesquisa tenha sido realizada em período anterior (2006-2009) ao prazo final para a implantação do ensino fundamental de nove anos (2010), chama a atenção o fato de que as redes de ensino não realizaram discussão a contento, mesmo tendo matriculado crianças de 6 anos no ensino fundamental, e também não ofereceram orientações sobre o tema de forma suficiente, conforme depoimento das professoras que participaram da pesquisa.

Nesse contexto, é possível compreender que em muitas instituições escolares o ensino fundamental de nove anos foi inserido sem as adequações necessárias, já que estudos desenvolvidos pelas autoras demonstram que alguns municípios anteciparam o cumprimento das medidas dessa nova lei mesmo sem ter todas as condições necessárias. E isso se deve às questões do Fundeb, que determina que quanto maior o número de alunos matriculados no ensino fundamental, maior serão os recursos do Fundeb repassados ao município.

Pensando em um primeiro ano do ensino fundamental de qualidade, Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 80) fazem importantes apontamentos sobre essas questões. Conforme as autoras:

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

Como apontado pelas autoras, educação infantil e ensino fundamental não devem ser concorrentes, pelo contrário, ambos devem trabalhar juntos pensando em formas de se

construir um currículo no qual sejam priorizadas as questões relativas à transição de uma etapa para outra da educação, visto que este processo influencia na aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, é preciso trabalhar com professores e gestores tanto da educação infantil como do ensino fundamental, pois são as discussões e reflexões entre esses dois setores que permitirão a elaboração desse novo currículo, ou seja, uma etapa da educação precisa saber o que acontece na outra.

Os gestores que atuam nas creches, pré escolas e escolas em funções chamadas de orientação, supervisão ou coordenação têm o papel importante de acompanhar as práticas, identificar os problemas, preparar a análise de casos ou situações a serem discutidos coletivamente em reuniões que de fato reúnam professores da educação infantil e do ensino fundamental, sentados lado a lado, pensando juntos, contando o que têm feito e o que não conseguem fazer.

Priorizar essa modalidade de formação continuada exige entender que o objetivo desses encontros é pensar, discutir e problematizar o currículo, decidindo sobre o que compete à educação infantil e aos primeiros anos do ensino fundamental, prevendo estratégias de transição tanto nas escolas de ensino fundamental que têm turmas de educação infantil quanto nas que recebem crianças de outras escolas ou pré-escolas (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 81).

Dando continuidade a esses pensamentos, as autoras pontuam ainda que:

[...] para que a atual política do MEC de inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental não seja apenas mais uma, instituindo o mesmo, reiterando o que existe, a proposição aqui encaminhada para as políticas e para as práticas é de que prioridade seja colocada nas crianças e adultos que com elas trabalham. Isso significa garantir condições para que a prática pedagógica se realize como processo de humanização e formação cultural, e especialmente literária, de adultos e crianças. Isso requer que o trabalho com as crianças de 6 anos na educação infantil e no ensino fundamental e com suas professoras e professores favoreça situações de narrativa de experiências vividas, de leitura literária e de escrita como registro da vida e de tudo o que foi aprendido (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 81).

Diante disso, entendemos que o posicionamento das autoras é claro no sentido de que é preciso repensar os processos de transição, já que a omissão destas questões constitui um grave problema.

Correa (2011), também tratando desses aspectos, analisa que os poderes públicos implantaram reformas sem considerar as realidades das escolas, ou seja, sem nenhuma preparação ou organização prévia.

A autora, para comprovar tais questões, faz uma análise das situações observadas em uma escola da cidade de São Paulo onde ela teve a oportunidade de observar como ocorreu a implantação do novo ensino fundamental. Na realidade observada, os professores que atuariam no primeiro ano do ensino fundamental foram convidados a participar de um processo de formação continuada:

Durante esses encontros, um novo referencial curricular foi proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e debatido com os professores. Esse processo prosseguiu no ano seguinte, quando, então, concluíram um documento para os cinco anos do primeiro ciclo do EF. Concomitantemente com a construção desse referencial, foram elaboradas fichas de acompanhamento individual da aprendizagem dos alunos seguindo o mesmo processo: em 2007, as fichas foram produzidas apenas para o 1º ano e, posteriormente, para os demais anos do EF4. Além da formação continuada e da produção de novos organizadores do currículo, a SME também destinou recursos para a compra de móveis adequados ao tamanho dos novos alunos, comprou jogos pedagógicos diversos para todas as escolas de EF da rede e instituiu a figura do professor auxiliar para atuar inicialmente no 1º ano e, depois, também no 2º e 3º. Trata-se de um profissional com formação específica para atuar no magistério e que acompanhava duas ou três turmas ao longo da semana, dependendo do tamanho da escola (CORREA, 2001, p. 110).

A autora constatou que a Secretaria Municipal de Educação concentrou seus esforços para que a implantação do ensino fundamental ocorresse de forma mais apropriada, porém, ressalta que no quesito formação docente os investimentos foram insuficientes.

A pesquisa também demonstrou que diante da lei 11.274 que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos, apesar dos esforços das professoras das pré-escolas em preparar as crianças da última etapa da educação infantil para o ingresso no ensino fundamental isto não as poupam de críticas das demais professoras do ensino fundamental que apontam que as crianças, além de chegarem mais cedo a este novo ensino fundamental, chegam despreparadas. Diante disso, Correa (2011, p. 115) avalia:

Os dados sugerem, desse modo, que a necessária integração entre a educação infantil e o ensino fundamental, especialmente no momento de transição entre o último ano da pré-escola e o primeiro do fundamental, não vem ocorrendo com a mudança implantada, mas, ao contrário, da forma como vem se dando, pode levar a uma maior dificuldade na compreensão da natureza e especificidade do trabalho de cada grupo etário, acirrando as dificuldades de diálogo entre os profissionais desses dois segmentos da educação básica.

Assim como Kramer, Nunes e Corsino (2011), Correa (2011) também ressalta a necessidade de relação entre uma etapa da educação e outra, pois, aprendizagem é um processo e não ocorre somente em uma etapa da educação isolada, mas depende do diálogo entre os diferentes níveis educacionais.

Arelaro, Jacomini e Klein (2011) também compartilham dessa idéia de relação entre as etapas da educação. As autoras pontuam como deveria ser a preparação das crianças na última etapa de educação infantil e consideram que os principais objetivos do último ano da educação infantil seriam: “[...] “Habituar” as crianças a sentar-se em carteiras e mesinhas, ter familiaridade com brinquedos pedagógicos com letras e números, ter disciplina, concentração e organização, enfim, preparar-se “culturalmente” para o início do trabalho alfabetizador [...]” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 38). Portanto, esta etapa de ensino é de suma importância no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Com relação ao currículo, estrutura física e formação de professores, as autoras demonstram que pouco foi feito. Uma professora entrevistada na pesquisa aponta sua insatisfação com essa situação, coloca a questão do mobiliário inadequado, onde crianças ficam dependurados nas carteiras visto que a estrutura do ensino fundamental está preparada para receber crianças mais velhas.

As entrevistas e questionários indicam que o currículo do primeiro ano do ensino fundamental reflete somente uma adaptação simplista do antigo currículo da primeira série, com pequenas adequações metodológicas para garantir momentos de brincadeiras, porém com limitações devido à ausência, nessas escolas, de espaços físicos que contemplem parques e brinquedotecas (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 47).

As autoras ainda mencionam outro fator importante encontrado em suas pesquisas que é o fato de muitas crianças de seis anos terem sido submetidas a um regime de trabalho escolar incompatível com a faixa etária. Dessa forma, é preciso pensar: será que a nossa sociedade e as políticas públicas não estão exigindo demais de nossas crianças, exigindo um esforço de adequação à disciplina dos tradicionais métodos da escola do ensino fundamental?

As falas das professoras sobre a necessidade de realização de um trabalho que dê conta da alfabetização da criança ainda no primeiro ano parecem refletir o anseio dos pais e da sociedade em torno de uma alfabetização cada vez mais precoce, que desconsideram as diferenças culturais, sociais e de ritmo de aprendizagem das crianças. Menos do que oferecer oportunidade de desenvolvimento saudável prazeroso às crianças brasileiras, essa organização escolar pode sugerir uma tentativa subliminar de acelerar ou

reduzir os tempos da infância (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011. p. 48).

Pansini e Marin (2011) também observam esta questão da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental. As autoras verificaram que as pesquisas realizadas nas escolas que já adotaram a matrícula de crianças menores demonstram uma preocupação excessiva com a alfabetização levando ao encolhimento da formação integral da criança de seis anos.

Para as autoras, é preciso que os professores que atendem esses novos alunos de ensino fundamental estejam preparados para isto, pois as crianças precisam que a escola em geral entenda suas especificidades.

Com a entrada da criança aos 6 anos de idade na escola obrigatória, os professores precisam estar preparados para se relacionar com elas considerando a ludicidade, a brincadeira e o jogo como aspectos a serem privilegiados. Caso contrário, as medidas que visem superar os entraves no fluxo dos sistemas de ensino se restringirão a intervenções legais e normativas, provocando polêmicas e conflitos entre gestores, professores e responsáveis pelos órgãos centrais (PANSINI; MARIN, 2011, p. 93).

As autoras ainda apontam em seus estudos a questão dos professores se sentirem despreparados para esta nova missão de ensinar as crianças de seis anos de idade. Muitos professores confessam não saber o que realmente deve ser ensinado e dizem se sentirem apavorados. Assim, é possível compreender que:

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, podemos afirmar que a implantação do EF de nove anos, nas escolas investigadas, ocorreu de forma apressada, sem nenhuma preparação prévia que garantisse alterações dos aspectos estruturais das escolas, adaptações curriculares e/ou discussões/formação com as equipes pedagógicas e os professores (PANSINI; MARIN, 2011, p. 100).

Kishimoto et al (2011), Arelaro, Jacomini e Klein (2011), Kramer, Nunes e Corsino (2011), Correa (2011) e Pansini e Marin (2011) concordam que é preciso ter clareza dos conteúdos a serem trabalhados nos primeiros anos do ensino fundamental, considerando a construção e a implementação de um projeto pedagógico próprio da instituição, que visa atender às especificidades das crianças de seis anos de idade. Assim, deixam evidente em seus estudos que para um ensino fundamental de qualidade é necessário que muitas mudanças ocorram na prática e não somente no papel.

Preocupando-se com essa temática, Neves, Gouveia e Castanheira (2011) consideram em seus estudos que com a ampliação de ensino fundamental de oito para nove anos, a última etapa da educação infantil preocupou-se mais com as questões com as questões de letramento. As autoras analisam em sua pesquisa que:

[...] as práticas educativas que assumiram centralidade na educação infantil e no ensino fundamental se estruturavam em torno da brincadeira e do letramento, mas situadas diferencialmente nos dois segmentos. A transição entre tais práticas, sem dúvida, caracteriza a tensão entre esses dois níveis de ensino. Na escola de educação infantil pesquisada, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais, com os usos do tempo e do espaço estruturados em torno dessa atividade. No entanto, tendo em vista sua condição de sujeitos inseridos em uma cultura grafocêntrica, as crianças voltaram-se para a apropriação da língua escrita, engajando-se individual e coletivamente em diversos eventos de letramento. Na análise do cotidiano da sala de aula evidenciou-se que a cultura de pares daquele grupo de crianças foi caracterizada tanto pelo desenvolvimento de brincadeiras como pela investigação dos usos e sentidos da língua escrita de forma sistemática, mesmo não tendo sido este o objetivo proposto pela professora da turma (NEVES; GOUVEIA; CASTANHEIRA, 2011, p. 138).

É possível concluir pela necessidade de integração entre esses dois níveis de educação, pois o brincar deve fazer parte da aprendizagem em todas as etapas da educação, por isso os professores, principalmente do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, devem se atentar a essa questão: o brincar faz parte do processo de ensino aprendizagem das crianças.

4.2.2 Analisando a estrutura física do novo ensino fundamental de nove anos

Discutindo as questões sobre os aspectos estruturais das escolas que atendem o ensino fundamental de nove anos Kishimoto et al (2011) em seus estudos avaliam que são necessárias, além das mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas dos professores, mudanças na estrutura física das escolas. Porém, o que se observa é que quase nada tem sido feito para se modificar esses aspectos. Apesar dessas questões serem abordadas pelas leis e documentos do MEC, na prática escolar isso não é verificado. Kishimoto et al (2011, p. 206-207) apontam que:

No plano das políticas públicas, o estudo ressalta dois tipos de desalinhos estreitamente relacionados. O primeiro diz respeito às questões estruturais das escolas para receber crianças de 6 anos. 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. O segundo refere-se às urgentes mudanças no plano

curricular. A implementação de um currículo, ao se embasar em sólido conceito de educação democrática, assegura a presença ativa dos principais atores do processo – profissionais da escola, crianças, famílias e comunidade – na difícil interlocução entre as intenções dos documentos legais e as realizações no contexto escolar. Ao emergir de um processo de construção colaborativo, em consonância com as pretensões e suportes estruturais das políticas governamentais, o currículo pode ser revelador de uma *práxis* educativa, capaz de desenvolver as diversas expressões e o aprendizado requeridos pelo projeto pedagógico, mas, principalmente, formar o ser humano promovendo o bem-estar e a justiça social.

Pansini e Marin (2011) também compartilham da idéia de que são necessárias mais do que adequações nos espaços físicos das escolas que atendem ao primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, devem ocorrer mudanças significativas que visam atender as especificidades das crianças que têm por volta cinco e seis anos de idade.

As autoras observaram na pesquisa que realizaram em Rondônia que, como em muitas outras escolas do Brasil, não houve adaptação de currículo ou espaço físico. Isso fica evidente na própria fala de uma coordenadora que foi entrevistada por Pansini e Marin (2011, p. 96): “adaptação do espaço, isso não aconteceu, nem do espaço, nem do mobiliário”.

Conforme destacam, somente no final do ano de 2008 a escola observada recebeu um novo mobiliário adequado as crianças, mas mesmo assim ele não foi todo aproveitado visto que o espaço das salas de aula não comportava o mobiliário recebido, pois o espaço físico da sala de aula era muito pequeno. Diante da omissão do poder público sobre a questão da adequação das escolas, algumas tentam com seus poucos recursos melhorar a estrutura. Uma escola denominada pelas autoras como F resolveu fazer uma cerca de madeira para separar as crianças menores das maiores na hora do recreio, pois, as crianças, por serem muito pequenas, ainda poderiam se machucar no meio das maiores.

Diante da pesquisa realizada por essas autoras vemos o quanto o poder público se omite com relação aos recursos para proporcionar condições adequadas no que se refere ao espaço físico nas escolas que atendem o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. É fundamental entender que o espaço no qual as crianças estão inseridas influencia em seu processo de aprendizagem.

4.3 Entendendo as fontes analisadas

Como vimos, tanto os documentos do MEC quanto os seis artigos da *Revista Educação e Pesquisa* analisados demonstram grande preocupação com o ingresso de crianças

de cinco e seis anos de idade no ensino fundamental. Essas fontes apontam a necessidade de reformular o currículo do ensino fundamental de nove anos e de também adequar os espaços físicos para atender as especificidades dessas novas crianças.

Podemos observar que assim como os documentos do MEC, os artigos da *Revista Educação e Pesquisa* deram mais ênfase às questões curriculares, especialmente no que diz respeito à alfabetização, vista como elemento principal nas séries iniciais, primeiro e segundo ano.

Ao estudarmos essas fontes encontramos diversas semelhanças quanto às recomendações do MEC e às orientações presentes nos artigos. Porém, o que verificamos é que muitas das recomendações para atender as crianças de cinco e seis anos na prática não foram efetuadas. De quem é a culpa? Não sabemos. Mas sabemos que a transição da educação infantil para o ensino fundamental não pode ocorrer de qualquer maneira. Os estudos por nós realizados demonstram que não deve haver uma ruptura entre uma fase da educação e outra.

Ao recorrermos às reflexões de Saviani (2008) verificamos que o autor define que a função da escola é transmitir o saber sistematizado, é mais do que ensinar os conteúdos elementares, é ensinar o homem a refletir. Dessa forma, é direito das crianças de cinco e seis anos de idade passar por um processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos de forma que suas especificidades sejam respeitadas e atendidas, pois, se a escola é lugar de aprendizagem, todas as condições para que isso ocorra devem ser garantidas.

Assim, é preciso entender que as características das crianças de cinco e seis anos são diferentes de crianças de sete anos, por isso não é possível que tenhamos apenas pequenas adequações nesse novo ensino fundamental de nove anos, são necessárias mudanças significativas.

As crianças de cinco e seis anos estão em uma fase na qual o brincar é importante para que as funções superiores se desenvolvam. Não podemos deixar que as crianças, ao chegarem ao ensino fundamental, percam esses momentos de brincar. Na educação infantil as crianças brincam e aprendem, pois brincadeira é aprendizado, então o ensino fundamental de nove anos deve estar repleto desses momentos de brincadeiras.

Diante das considerações feitas até o momento, apresentaremos no quadro a seguir as semelhanças encontradas nos documentos do MEC e nos artigos da *Revista Educação e Pesquisa*. Destacaremos frases que, de forma sintética, abordam como deve ocorrer a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, ou seja, como deve ser estruturado o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Quadro 1. Orientações para a implantação do ensino fundamental de nove anos

Temas	Documentos / orientações do MEC	Artigos: <i>Revista Educação e Pesquisa</i>
Currículo	[...] debater com a sociedade um conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade [...] (MEC, 2004, p. 11).	[...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica [...] (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).
Estrutura Física	[...] os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no ensino fundamental [...] (MEC, 2006, p. 8).	[...] 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 [...] (KISHIMOTO, 2011, p. 2007).
Estrutura Pedagógica	A ampliação do ensino fundamental demanda, providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos, professores, gestores e demais profissionais de educação [...] (MEC, 2006, p. 8).	Com a entrada da criança aos 6 anos de idade na escola obrigatória, os professores precisam estar preparados para se relacionar com elas considerando a ludicidade, a brincadeira e o jogo como aspectos a serem privilegiados [...] (PANSINI; MARIN, 2011, p. 93).

Como apresentado no quadro, vimos que existem semelhanças entre os apontamentos feitos pelo MEC e aqueles desenvolvidos pelas autoras dos artigos da *Revista Educação e Pesquisa*.

As recomendações tanto de um quanto de outro se assemelham, porém, as autoras consideram que mesmo conscientes da necessidade de todas as mudanças, nem todas as escolas compreenderam e fizeram as adequações necessárias. E, assim como essas autoras, entendemos que o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos requer currículo novo, espaços adequados tanto em sala de aula, quanto fora e também práticas pedagógicas que visem ao brincar como sendo um processo fundamental para o ensino e a aprendizagem de crianças de cinco e seis anos de idade.

Entendemos ainda que conforme Saviani (2008) a função da escola é a transmissão do saber sistematizado, porém isso só ocorre no caso das crianças quando há consideração das características da infância. Vigotski, Luria e Leontiev (2006) abordam em seus estudos as especificidades do desenvolvimento das crianças e para que a escola cumpra seu papel é necessário que essas especificidades sejam respeitadas.

Portanto como verificamos pelos estudos realizados até o momento, as mudanças são necessárias em todo o ensino fundamental de nove anos, pois um espaço físico e pedagógico

inadequado não cumpre com a função da escola. A criança que está em processo de aprendizagem e desenvolvimento necessita de um ambiente adequado para a aprendizagem, assim consideramos que as mudanças físicas pedagógicas e curriculares não são necessárias somente no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, mas em todos os anos, visto que a ampliação do ensino fundamental só agravou problemas já existentes.

Diante disso concluímos que é preciso termos claro a função da escola, entendendo que para que sua função se cumpra muitos elementos são essenciais, por isso merecem um olhar específico e mais do que isso ações que visem a mudanças nos aspectos físicos pedagógicos e curriculares como de mostra as análises feitas até o momento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando entender como ocorreu a transição da última etapa da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, compreendemos por meio das análises da *Revista Educação e Pesquisa* que este processo não atendeu todas as orientações presentes nos documentos do MEC. Mesmo que as orientações desse documento não sejam específicas, julgamos que elas dão suporte para que as primeiras mudanças ocorressem.

Com base nos estudos desenvolvidos, e por meio de experiências pessoais de estágio curricular e também pela participação no PIBID entendemos que são necessárias mudanças significativas no primeiro ano do ensino fundamental e, conseqüentemente, nos demais anos do ensino fundamental de nove anos. Dessa forma, é imprescindível que as alterações já comecem na educação infantil, entendendo que esta etapa dá suporte para as crianças que irão entrar em um novo processo de ensino. É preciso que professores gestores e sociedade em geral valorizem o currículo da educação infantil e entendam que o brincar proporciona aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto as crianças de cinco e seis anos que agora frequentam o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos também precisam desse momento do brincar. Não se pode deixá-las sentadas em carteiras individuais de tamanho inapropriado por quatro horas seguidas: Além disso aprendizagem e desenvolvimento não se promove apenas por meio da utilização de cadernos e lápis.

Dessa forma, segundo Mello (2005, p. 24):

[...] levando em conta os novos conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento das crianças [...] devemos deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil [...]. Falo das atividades de expressão como desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a moldagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação de identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

Portanto, acreditamos, assim como a autora, que é necessário levarmos as atividades da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, visto que as crianças de cinco, seis e até mesmo sete anos que estão no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos precisam dessas atividades para se desenvolverem.

É preciso ainda pensarmos em outros elementos que são necessários ao primeiro ano do ensino fundamental. Além dos aspectos curriculares deve-se repensar os aspectos concretos, como o espaço físico das salas de aulas, carteiras, armários entre outros.

As escolas que atendem as crianças de primeiro ano precisam pensar em mesas e cadeiras que sejam apropriadas ao tamanho das crianças. Talvez nessa faixa etária de cinco e seis anos seriam convenientes carteiras onde as crianças pudessem trabalhar em pequenos grupos, pois aprendizagem não se dá apenas na relação aluno-professor, mas também na relação aluno-aluno.

Também é preciso que no ensino fundamental de nove anos haja brinquedos, não estamos falando apenas de LEGO, que é o que verificamos durante nossas experiências no PIBID e nos estágios curriculares mas de brinquedos diversificados, brinquedos pedagógicos, jogos, entre outros, é importante ressaltar que além dos brinquedos é necessário a mediação do professor nos momentos da brincadeira.

É fundamental que os espaços físicos onde essas crianças ficarão sejam organizados de maneira que tenham espaços suficientes para realizar todas as atividades necessárias ao seu desenvolvimento.

Enfim, podemos concluir que ainda há muito o que ser feito para que a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos ocorra de maneira que se priorizem as necessidades das crianças e o processo de ensino aprendizagem e desenvolvimento. Acreditamos que o brincar é fundamental nessa faixa etária por isso o ensino fundamental de nove anos poderia ser reestruturado a partir do brincar visto que o brincar é específico da infância. As atividades lúdicas promovem aprendizagem e desenvolvimento por isso pontuamos que não basta que elas sejam incorporadas apenas no primeiro ano do ensino fundamental, mas essas atividades devem ser incorporadas em todos os anos do ensino fundamental de nove anos, entendendo que as mesmas devem ser planejadas e realizadas com total intencionalidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talim. **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.

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho Docente na Pré-Escola:** Revisitando Teorias, Descortinando Práticas. São Paulo: Pioneira Educação, 1994. 179 p.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 37-50.

ARERALO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. 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.

AZENHA, Maria da Graça. (1997). Imagens e letras: Ferreiro e Luria – duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática.

CAMPOS, Maria Malta, 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.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORSINO, Patricia; KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida 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.

LEONTIEV, Alexis. Uma Contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 2006. p. 59-83.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 2006. p. 119-142.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da descrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 2006. p. 143-189.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; MELLO Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores associados, 2005. p. 23-40.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. 2. ed. Brasília, 2009.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações gerais**. Brasília, 2004.

MOTTA, Flavia Miller Naethe. 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.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lucia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: Abrangência Contribuição e Estilo. In: _____. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 119-130.

PANSINI, Flavia; MARIN, Aline Paula. 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.

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).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. 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 Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cone, 2006. p. 103-117.