

SUMÁRIO

□

[SUMÁRIO](#) [POR UMA PRÉ-ESCOLARIZAÇÃO PLENA DE SENTIDO](#) [COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA](#)

[1. RESUMO](#)

[2. PROBLEMA](#)

[3. OBJETIVOS](#)

[4. METODOLOGIA](#)

[5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA](#)

[6. RESULTADOS OBTIDOS](#)

[7. CONCLUSÃO](#)

[8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS](#) □

POR UMA PRÉ-ESCOLARIZAÇÃO PLENA DE SENTIDO **COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA**

Glauce Kalish, Isabel Lauretti, Karla Neves, Maria Luiza Bahiana, Regina Salvetti

1. RESUMO

O presente trabalho propõe-se a investigar os reflexos da escolarização precoce praticada principalmente a partir da implementação da Lei Nacional de Diretrizes e Bases, no tocante á ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com ingresso aos seis anos, por vezes incompleto. Para tal, lança mão de observações de educadores e se apoia em bibliografia pertinente, que apontam o papel fundamental e fundador do brincar para o desenvolvimento físico-psicossocial infantil, resultando em uma trajetória escolar bem sucedida ou não.

Palavras chave: escolarização precoce; ensino fundamental de 9 anos; importância do brincar.

ABSTRACT

The present study proposes an investigation on the effects of early schooling, practiced mostly fsince the implementation of the Lei Nacional de Diretrizes e Bases, in regard to the expansion of elementary school from eight to nine years, with entry at age six, sometimes incomplete. It is based on observations made by educators and is also supported by relevant literature, which point the key role of playing for child physical and psychosocial development, resulting in a successful school career or not.

Keywords: early years education; 9 years elementary education; relevance of play.

2. PROBLEMA

A realidade encontrada nas classes das séries iniciais do Ensino Fundamental mostra, atualmente, um percentual elevado de crianças que apresentam dificuldades de aprendizado ou de comportamento. Essa constatação vem sofrendo incremento com o passar dos anos e, a partir da implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, com o ingresso no primeiro ano escolar aos 6 anos, é ainda maior.

Uma criança apta para o aprendizado escolar é aquela que tem comando sobre uma habilidade imaginativa que funciona independente de impressões sensoriais concretas. A disponibilidade de memória necessária deve também ter alcançado independência da presença física, concreta do lugar (memória local), tornando-se autônoma. Pesquisas (REF XXXX) indicam que este conjunto de requisitos está diretamente ligado à maturação sensorial, mormente à dos sentidos do tato, do equilíbrio e do movimento ou cinestésico. Neste sentido, a redução de estímulos adequados à infância, assim como do tempo de convívio com os mesmos, coloca-se como o principal fator responsável pelo incremento das dificuldades mencionadas.

Acrescenta-se a este quadro o fato de que a presença ou ausência de atividades lúdicas no primeiro ano do Ensino Fundamental confronta-se com o que grandes pesquisadores do desenvolvimento infantil apontam, ou seja, o brincar espontâneo é a atividade principal na educação das crianças de três a seis anos (Vigotsky, Lameirão, Whitebread).

3. OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é investigar a adequação ou não do início da escolarização aos seis anos de idade, por vezes incompletos, fato que torna-se parte da realidade educacional brasileira a partir da implementação da legislação pertinente promulgada em 2005. Para tal, propõe-se a verificar o que se configura como maturidade escolar a partir de elementos contidos na obra e experiência de renomados educadores e pesquisadores do tema.

Desta forma, aponta este trabalho para a atividade lúdica como a de relevância principal para ingresso harmonioso na vida escolar, no Ensino Fundamental, promovendo uma trajetória de aprendizado significativa, harmoniosa e efetiva para os alunos, promovendo o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais do alunato de forma íntegra, integral e integrada ao mundo contemporâneo.

Para Pellegrini (2009), o contexto do brincar, em oposição ao do trabalhar, permite aos homens, e também aos animais:

- manter o foco principalmente nos meios e não nos fins;
- experimentar novos comportamentos, exagerar, modificar, abreviar ou transformar a sequência comportamental, repetir inúmeras vezes pequenas variações de comportamento etc.

- desenvolver habilidades para a solução de problemas, o que já é percebido em primatas, e toda uma gama de habilidades superiores de cognição e também nas sócio-emocionais, como ocorre nos seres humanos.

Nesta mesma direção, Whitebread, conceituado psicólogo desenvolvimentista, professor na Universidade de Cambridge, defende de maneira contundente e com base em inúmeras pesquisas que o brincar é a atividade que, por excelência, permite o adequado desenvolvimento infantil. Comenta que geralmente a brincadeira é tomada como um tipo de atividade que é essencialmente desimportante, trivial e isenta de um propósito sério. Algo que a criança faz por ser imatura, e da qual se libertará quando tornar-se adulta. No entanto, ele defende enfaticamente que, pelo contrário, o brincar é:

- uma das mais elevadas conquistas da espécie humana;
- promove o desenvolvimento da linguagem, das artes, da cultura, da ciência, da matemática e da tecnologia;
- apoia a auto-regulação como uma chave para o desenvolvimento humano.

Segundo Whitebread, estudos comprovaram o impacto da experiência do universo lúdico para a aquisição das habilidades narrativas em crianças de 5 a 7 anos (Whitebread e Jameson, 2010), do planejamento do brincar no desenvolvimento das competências dedutivas e sociais, e do brincar dramatizado no incremento da auto-regulação nas crianças que apresentam tendências elevadas de impulsividade.

Corroborando essas constatações, atesta este autor, por meio de pesquisas, que o brincar humano é adaptativo e é um suporte fundamental para toda a gama de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Crianças que sofrem privação do brincar, apresentam desvantagem em seu desenvolvimento quando comparadas a outras que tiveram franqueada esta oportunidade, afirma Whitebread, ressaltando que as evidências nesta área, devido a questões obviamente éticas, são baseadas em estudos com animais.

Corroborando isso, há evidências claras de que o desenvolvimento cognitivo e o bem estar emocional das crianças está diretamente relacionado à qualidade de seu brincar. Brown (1998) encontrou deficits consistentes em crianças e adultos nos seus estudos sobre jovens criminosos violentos. Já Pellis e Pellis (2009) descobriram, em pesquisas com ratos, relações claras entre o nível de atividades lúdicas e significantes modificações cerebrais. Por exemplo, ratos que tiveram a oportunidade de brincar mostraram níveis elevados de desenvolvimento neurológico (BDNF - brain-derived neurotrophic factor), que reconhecidamente tem um papel central no desenvolvimento e manutenção da plasticidade neuronal, ou seja, habilidade de aprendizado. Os ratos que sofreram privação do brincar tornaram-se mais agressivos que os demais, eram menos capazes de se reproduzirem com sucesso e apresentaram níveis elevados de medo e insegurança em ambientes novos.

A partir destas pesquisas, pode-se observar que no brincar infantil residem as oportunidades do desenvolvimento de habilidades como as linguísticas, as sociais e emocionais, as motrizes fina e ampla, e as de classificação e sequenciamento. Os benefícios do brincar relacionam-se também com a promoção de auto-estima, bem estar emocional e resiliência. Ao engajar-se no brincar espontâneo, a criança flexibiliza barreiras comportamentais e torna-se, então, capaz de experimentar coisas com metas autodeterminadas. Resulta disso o incremento da resiliência e da auto-estima, e a criança desenvolve confiança

para enfrentar desafios físicos, cognitivos e emocionais, como o ingresso na escolarização.

4. METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho realizou-se uma revisão bibliográfica de literatura atualizada sobre o tema da maturidade infantil e da relevância do brincar no desenvolvimento das capacidades físico-psicossociais das crianças.

Lançou-se mão também de observação *in loco* de crianças matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental oriundas de instituições de Educação Infantil que priorizam atividades lúdicas e espontâneas, de maneira organizada, e de outras que desenvolvem os objetivos curriculares sistematizando-os em materiais que se assemelham aos utilizados no aprendizado escolar, como apostilas e atividades didáticas que promovem um recorte adaptado da realidade.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O MEC, em seu Plano Nacional de Diretrizes e Bases (Brasil, 2006), alerta sobre a atenção devida ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implica conhecimento e respeito às características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças.

Tais características são ressaltadas repetidamente Nas “Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (Kramer, 2007), enfatizando o status que deve ter o protagonismo infantil. Falando sobre as singularidades da infância, Kramer afirma que “as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)”

Continua ela apontando que “nesse ‘refazer’ reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura. Não é por acaso que, em diversas línguas, a palavra “brincar” - *spillen, to play, jouer* - possui o sentido de dançar, praticar esporte, representar em uma peça teatral, tocar um instrumento musical, brincar. Ao valorizar a brincadeira, Benjamin (xxx) critica a pedagogização da infância...! (Kramer, idem). Em outro subtítulo, Kramer afirma que “O tempo da infância é o tempo de aprender e ... de aprender com as crianças”, o que pode ser traduzido como, o aprendizado infantil ocorre no brincar espontâneo, inserido num espaço bem preparado e num contexto social favorável.

Para Anning (2008, p. 89):

[...] os professores, na realidade, passam a maior parte do seu tempo de ensino trabalhando com as crianças em tarefas de letramento e números. Para as crianças, as atividades com status na sala de aula acabam sendo aquelas nas quais os professores, levados pela pressão do mundo fora das escolas, gastam mais tempo. [...] Toda vez que esses professores fazem uma clara distinção entre os aspectos “importantes” da aprendizagem (o “trabalho real” de aprender os fundamentos do letramento e da aritmética) e o baixo status das atividades práticas (as atividades de “brincar” ou de “livre escolha”), eles dão início ao processo de diferenciar as inteligências das crianças pelas quais são responsáveis. Eles estão negando, por suas ações, a

afirmação de que desejam educar a criança inteira e começando a fechar áreas potenciais de crescimento.”

Em consonância vemos que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, aos seis anos a brincadeira é, para a criança, a atividade principal. Segundo Leontiev (1988), nenhuma atividade exerce maior influência no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade infantil do que a brincadeira.

Vygotsky (1991) ao analisar a relação entre o brinquedo e a escrita na prática escolar, ressalta que o primeiro pode ser visto como um componente da pré-história da escrita, considerando que a apropriação deste complexo código requer um nível elevado de desenvolvimento da capacidade simbólica.

Retornando ao problema apontado por este trabalho, o das dificuldades que apresentam crianças ainda não preparadas para uma experiência escolar propriamente dita ao ingressar no Ensino Fundamental, constata-se que são frequentes as queixas dos professores de 1.º ano de que as crianças são inquietas, que não conseguem ficar imóveis e presas às carteiras escolares por muito tempo. Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) chamam a atenção para o fato de que nas classes de Educação Infantil as crianças frequentemente pedem para ir ao banheiro ou ao bebedouro ou para apontar o lápis; enfim, elas querem se mover, mas a instituição não o permite. Surge a questão: a “culpa” dessa situação é das crianças ou das atividades que lhes são solicitadas e das respectivas estratégias escolhidas pelos professores?

Por outro lado, trata-se o desenvolvimento infantil como uma sucessão natural de eventos, composto por etapas sequenciais e universais. A aprendizagem, nessa perspectiva, resultaria mais da maturação dos mecanismos orgânicos do que propriamente do investimento e da influência da cultura e das interações sociais no processo educacional. Tal tendência reduz drasticamente as preocupações dos professores com as finalidades que pretendem alcançar com seu trabalho pedagógico. Desta maneira, o professor do primeiro ano do EF se depara, pelo estabelecido pela lei, com alunos imaturos, despreparados para a inserção no trabalho escolar propriamente dito, assim como ele próprio, despreparado para reconhecer as necessidades efetivas daquelas crianças.

E o que vem a ser este preparo necessário para que o início da vida escolar transcorra de maneira produtiva e harmoniosa? Há inúmeras evidências que apontam para a importância do BRINCAR no desenvolvimento da primeira infância e para o valor de um período estendido do aprendizado lúdico preceder a escolarização formal. Estas advêm de estudos antropológicos, psicológicos, neurocientíficos e educacionais. Estudos antropológicos do brincar infantil em sociedades primitivas de caçadores e coletores, e estudos psicológicos feitos sobre o brincar juvenil em outras espécies de mamíferos, identificaram o brincar como uma adaptação que evoluiu a partir dos primitivos grupos sociais humanos. Isso habilitou os seres humanos a tornarem-se aprendizes e resolvidores de problemas altamente competentes. Estudos neurocientíficos mostraram que atividades lúdicas levam ao incremento de sinapses, particularmente no córtex frontal, exatamente a parte do cérebro responsável por todas as peculiarmente humanas funções mentais superiores. Crianças aprendem e se desenvolvem por meio de outras atividades além do brincar, argumenta Howard, porém elas aprendem e se desenvolvem mais efetivamente por meio de atividades que

envolvam o brincar. Broström, Texter e Muchacka particularmente enfatizam a importância do brincar dramatizado para as crianças.

Reforçando esta constatação, Whitebread (2013) afirma que, a partir de seus próprios estudos na área de psicologia experimental e do desenvolvimento, demonstrações consistentes foram realizadas mostrando que do brincar surgem as capacidades mais refinadas de motivação e aprendizagem superior, características humanas, em oposição às abordagens de ensino instrucional feitas com crianças. Observa-se que o brincar apoia o desenvolvimento de habilidades simbólicas e representativas na infância, inclusive as de literacia, de forma mais eficiente do que a instrução direta. O brincar que envolve atividades físicas, construtivas e sociais dá suporte para que a criança desenvolva suas capacidades de autorregulação intelectual e emocional, capacidades as quais se mostram cruciais no desenvolvimento e no aprendizado inicial. Talvez o mais preocupante sejam as inúmeras pesquisas que documentam a perda de oportunidades de brincar sofrida pelas crianças ao longo da segunda metade do século XX, demonstrando uma clara ligação com o aumento dos indicadores de stress e problemas de saúde mental.

Juntam-se a estes estudos outros realizados na Nova Zelândia comparando grupos de crianças que começaram a alfabetização formal nas idades de 5 a 7 anos mostraram que a introdução precoce da alfabetização não incrementou o desenvolvimento da capacidade de leitura, pelo contrário, causou prejuízos. Na idade de 11 anos não havia diferenças no nível da habilidade de leitura entre os dois grupos, mas as crianças que começaram a ler aos 5 anos, desenvolveram atitudes menos positivas frente a atividades de leitura e mostraram uma capacidade de compreensão de texto mais empobrecida do que aquelas que começaram atividades de alfabetização posteriormente.

Como já apontam as Diretrizes nacionais para a Educação Infantil, as opções pedagógicas estão muito mais centradas nas expectativas dos adultos perante a educação do que na consideração da criança, das suas especificidades, interesses e necessidades. Evidencia-se, nesta perspectiva, uma educação de caráter propedêutico, pedagogizante nas palavras de Kramer, ao invés de uma educação que considere a criança como protagonista, como produtora e criadora de cultura, e cujo percurso de formação, inclusive de domínio da leitura e da escrita, está articulado à apropriação de múltiplas linguagens. Entendemos que esta ênfase é, também, uma manifestação da posição social marginal que a criança historicamente ocupa nas sociedades ocidentais, sempre considerada como um vir-a-ser. À criança cabe apenas ajustar-se à sociedade adulta, à sua lógica e às linguagens hegemônicas. Nessa perspectiva, nunca a criança é vista como alguém que é, que produz cultura, significa e ressignifica o mundo a seu modo." (pg. 96-7)

Juntam-se às constatações anteriores as considerações feitas pelo conceituado professor da USP, Fernando Reinach, biólogo e conceituado professor na USP, em artigo publicado no jornal A Folha de São Paulo em 25 de março de 2013, ressaltando a questão de que a educação moderna, por parte dos pais e das escolas, acredita que a situação ideal é forçar crianças a aprenderem cada vez mais cedo, por acreditarem que assim terão mais chances de “vencer na vida”. Desta maneira, crianças são alfabetizadas aos 6 anos, entram na faculdade aos 17 para então trabalharem a. os 21 anos.

Na contramão desta tendência, estudos ontogenéticos têm apontado que ao longo da evolução houve um gradual retardo do desenvolvimento ontogenético, ou seja, o “amadurecimento” do ser humano moderno é muito mais lento hoje. Como este processo dura mais tempo, atingi-se a maturidade sexual em um momento que ainda se mantêm as características das crianças de nossos ancestrais. É exatamente esse alongamento do tempo no desenvolvimento que é chamado neotenia.

A tendência de reduzir o tempo do brincar infantil, tanto na escola quanto em casa, com o objetivo de ampliar o “tempo de aprendizado”, com ênfase restrita ao rendimento acadêmico, deixa de lado o desenvolvimento de habilidades outras como as sociais, as afetivas e as de empreendedorismo.

O interessante é a constatação de que o desenvolvimento mais lento do sistema nervoso é um dos mecanismos que contribuíram para uma tendência evolutiva que levou o nosso cérebro a ser tão diferente dos nossos ancestrais. Acredita-se hoje que nossa capacidade cognitiva se desenvolve de forma lenta e gradual e exatamente por esse motivo chegamos “mais longe” que nossos ancestrais.

Logo, quanto mais lentamente o cérebro se desenvolver melhor o resultado, a atitude do “quanto mais cedo melhor” está fadada a produzir adultos menos amadurecidos. “Forçar um desenvolvimento mais rápido das crianças equivale a tentar reverter em nossos filhos o processo evolutivo”, argumenta Reinach.

6. RESULTADOS OBTIDOS

Com base nas observações efetuadas e na pesquisa bibliográfica que trata do assunto do início de escolarização vinculado à maturidade escolar, constatou-se:

- Elevação do índice de estresse infantil, problemas cognitivos e sociais a partir do ingresso adiantado na escolarização.
- Maior engajamento no próprio processo de aprendizado dos alunos que iniciaram sua escolarização tendo respeitada a maturação necessária para tal.
- Índice de autoconfiança nas crianças diretamente relacionado às oportunidades lúdicas experimentadas na infância, principalmente no período dos 3 aos 6 anos.
- O brincar comprova-se como o principal fator de desenvolvimento físico - psicossocial da criança.
- Os fatores determinantes das opções pedagógicas estão muito mais centrados nas expectativas dos adultos perante a educação, do que na consideração da criança, nas suas especificidades, interesses e necessidades
- A escolarização precoce inibe o desenvolvimento integral das habilidades físico-psicossociais, resultando em insegurança, dificuldades de aprendizado e, em casos extremados, violência.

7. CONCLUSÃO

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos traz, ao mesmo tempo, promessas, dúvidas e incertezas. Embora não tenha havido a discussão necessária e nem tenham acontecido, no momento medidas desejáveis, oportunidades de formação continuadas para os professores, a mudança já está regulamentada e em plena execução. Lembramos que essa mudança é institucional e, como diz Kramer (2006), para as crianças, a separação entre Ensino Fundamental e Educação Infantil é indissociável. Tal separação pode ser clara para os adultos e instituições, mas para as crianças obviamente não o é.

Assim, a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental, ao ignorar tal fato, não é bem sucedida, podendo causar o encurtamento da infância e a diminuição desse tempo de vivências específicas, em especial, com relação à dimensão lúdica, que se caracteriza como atividade indispensável para a formação da criança, especialmente, da sua capacidade simbólica e de socialização.

É preciso que essas considerações sejam debatidas pelos próprios professores, para possibilitar a crítica e autocrítica, a reflexão e o questionamento, restaurando à infância o direito pleno ao brincar saudável. Em favor das conquistas acadêmicas futuras das crianças e de seu bem estar emocional.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANNING, A. O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES, J. (Coord.) A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 83-93.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro; LIMA, José Milton de. A ludicidade e a criança: (des)arranjos no Ensino Fundamental de nove anos. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 3, n.1, p. 93-103, jan./jun. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 13-23.
- LEONTIEV, N. A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; Edusp, 1988. p. 119-142.
- LAMEIRÃO, Luiza H. T. Criança brincando, quem a educa?, educa. Ed. João de Barro, SP, 2007.

- PEARCE, Joseph Chilton. O fim da evolução. Ed. Pensamento Cultrix, SP, 2002.
- REINACH, Fernando. Neotenia e educação infantil, artigo publicado no jornal Estado de São Paulo em 25 de maio de 2013. Coletado na internet em 4/3/2014, em <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,neotenia-e-educacao-infantil,1035459,0.htm>
- SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 169.
- WHITEBREAD, David. School starting age: the evidence, artigo publicado online no site da Universidade de Cambridge, página de discussões de pesquisas. Disponível em: <http://www.cam.ac.uk/research/discussion/school-starting-age-the-evidence>. Acesso em 4 mar. 2014.