

ESCOLARIZAÇÃO PRECOCE E MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Thiago Valim Oliveira
Mestrando em Educação - Universidade Nove de Julho
thiagovalim.oliver@hotmail.com

Resumo:

Aborda-se a questão de como a matemática tem sido tratada pelo viés de práticas pedagógicas institucionalizadas que vem sendo denominadas de escolarização precoce da infância, onde privilegia-se o ensino de conceitos isolados e com pouca ligação com a realidade por meio de atividades que visam majoritariamente a realização de exercícios mecânicos, estereotipados, que não articulam interdisciplinarmente os saberes entre si em prol de uma construção significativa de conhecimentos. Este estudo pauta-se em uma metodologia qualitativa de cunho bibliográfico, visando desvelar e analisar criticamente, à luz de teóricos que versam sobre as ações educacionais na Educação Infantil, bem como, tendo o suporte das proposições de Kamii (1990), Kishimoto (1998, 2001, 2009), Kramer et all (2011), Mello (2007), Paulo Freire (1980, 1981, 1987, 2002, 2005, 2008), dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a fim de consubstanciar as discussões em torno do saber matemático com as crianças pequenas.

Palavras-chave: Matemática; Educação Infantil; Escolarização Precoce; Práticas Pedagógicas.

1. Introdução

Ao analisar as práticas pedagógicas tangentes ao saber matemático na Educação Infantil, percebe-se que muitos professores encaminham suas ações pedagógicas na contramão dos predispostos que as ciências da educação e do desenvolvimento humano indicam sobre a construção do pensamento matemático na pequena infância.

Tal realidade denota que estes docentes preferem continuar a olhar as "sombras" do senso comum, conforme a alegoria do Mito da Caverna de Platão, não querendo vislumbrar as luzes, isto é, as novas possibilidades que se descortinam e que respeitam os tempos de aprendizagem, o ritmo do educando, seu contexto sócio-histórico-cultural, de modo que a aprendizagem se apresente ao pequeno aprendiz como algo significativo e interessante.

Isso pode ser averiguado ao adentrar o microcosmo da sala de aula e encontrar crianças de quatro e cinco anos sentadas, às vezes imobilizadas, feitas como corpos dóceis,

nas palavras

de Foucault (2010), participando de aulas que têm características análogas às do Ensino Fundamental, gerando um quadro de escolarização precoce da infância.

Sendo assim, parte-se do seguinte problema: Como a escolarização precoce pode prejudicar a formação de conceitos/conhecimento lógico-matemático pela criança? Por isso, delineiam-se como objetivos investigar e analisar o que é a escolarização precoce de acordo com vários pesquisadores com versam sobre o assunto, para compreender como a educação matemática ocorre sob essa perspectiva de ensino e quais são as possíveis implicações para a construção, por parte da criança, do conceito de número. Para isso, o presente estudo usará uma metodologia qualitativa de cunho bibliográfico.

2. Escolarização Precoce

Sebastiani (2009) caracteriza a escolarização precoce como um processo baseado em

[...] experiências que trazem para a pré-escola, especialmente, o modelo da escola fundamental, as atividades com lápis e papel ou atividades realizadas na mesa, a alfabetização ou a numeração precoce e o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e a distribuição de atividade, as rotinas repetitivas pobres e empobrecedora (SEBASTIANI, 2009, p. 43)

Corroborando com a autora citada acima, Kishimoto (2001) entende a escolarização precoce como um "termo utilizado para denominar a introdução de leitura, escrita e cálculo por meio de procedimentos inadequados sem valorizar as experiências infantis". (KISHIMOTO, 2001, p. 235).

Assim, as crianças da Educação Infantil acabam sendo submetidas a um modelo de aprendizagem verbalista, expositivo e adultocêntrico, que calca-se mais nas idealizadas expectativas que o adulto tem sobre elas, do que em práticas que levem em conta a sua veemente necessidade de conhecer o mundo e organizar as suas experiências vividas, de modo a linguagem e do saber matemático podem contribuir muito neste processo. Entretanto, ao invés disso, os pequenos educandos desde cedo, devido a forma de educação a que são expostos, acabam por encará-la como algo extremamente abstrato, complexo e, em muitos casos, inatingível e sem função real para e com a vida.

Deste modo, Mello (2007) afirma, com base em estudos realizados sob o enfoque histórico-cultural, que muitas práticas educativas observadas na educação para primeira infância, frequentadas por crianças entre 3 e 5 anos, são baseadas em concepções superadas

sobre a relação

entre educação e desenvolvimento, levando "a equívocos que empobrecem o desenvolvimento com a pretensão de garantir a antecipação de aprendizagens próprias das etapas posteriores" (MELLO, 2007, p. 83). Com isso, há a preocupação exagerada com "a formação de conceitos isolados e pontuais, caracterizados, por exemplo, pela aprendizagem de formas, cores e tamanhos isolados de situações concretas" (MELLO, 2007, p. 92).

Então, para Kishimoto (2009), o currículo torna-se um mosaico, predominando "fragmentos de atividades de ciências, matemática, linguagem oral e escrita" (KISHIMOTO, 2009, p. 456).

3. Conhecimento e realidade

Hodiernamente, muito se tem contestado a segmentação dos saberes que ocorreram sob a égide descartiana, oriunda no início da modernidade, no século XVI, pois são requeridos do cidadão do século XXI novas competências e habilidades que dificilmente são bem desenvolvidas dentro do panorama disciplinar, contemplado e incluso nas práticas de escolarização precoce. Dentre elas, destaca-se a capacidade de se ter um pensamento complexo e abrangente, que consegue enxergar o todo e as partes dialética e concomitantemente, conforme os predispostos teóricos de Edgar Morin:

A teoria da complexidade, na proposição de Edgar Morin, traz reflexões acerca do homem, das sociedades, das culturas e das ciências sob uma ótica humanística que ultrapassa a disciplinarização, as especializações, a linearidade e a fragmentação do pensamento que estreita e limita a percepção e apreensão do mundo (DIAS, 2010, p. 29).

As práticas de escolarização precoce calcam-se no ideário deturpado de que o acesso aos conteúdos e formas de aprendizagem mais acadêmicas corroboram para o êxito futuro da criança na sua jornada escolar, esquecendo que as crianças precisam de pré-requisitos para construção do pensamento formal que também são alcançados por meio das interações lúdicas típicas do universo infantil, desde que mediados e problematizados adequadamente.

Esse ideário surgiu a partir das proposições compensatórias e preparatórias cunhadas especialmente na segunda metade do século XX, na ocasião da abertura da escola pública para as massas, de modo que Lima (2003) chega ao ponto de afirmar que a Educação Infantil adquiriu um caráter adestrador em nosso século, desvelando, com base em suas pesquisas, que até mesmo para a UNICEF, órgão que deveria preocupar-se especialmente com o provimento

de condições

para a vivência plena da infância em prol do desenvolvimento integral do ser humano em formação, é nesse nível que a criança deve ser alfabetizada e preparada para a sua escolaridade futura, a fim de diminuir o índice de repetência nos anos iniciais:

Portanto, ainda que a Unicef fale em formação integral - incluindo as formações física, psicológica, social e emocional - o que acaba acontecendo é um ensino pré-escolar voltado apenas para a formação lingüística-matemática. Observe-se, ainda, que a formação ética e moral nem é citada pela Unicef (LIMA, 2003, p. 96).

O *modus operandi* da escolarização precoce na Educação Infantil privilegia atividades estereotipadas, artificiais, mecânicas e, via de regra, alienadas à realidade do aluno, sendo, por isso, pouco significativas para ele. Por isso, "quando fala-se em realizar atividades sem significado, fala-se daquelas que ensinam os pequenos a memorizar, treinar e repetir. E que, todavia, só satisfazem ao adulto" (PRUDÊNCIO, 2012, p. 16).

Para Kishimoto (2009), uma das razões para isso acontecer foi a interpretação equivocada das propostas de Decroly. O educador preconizava uma metodologia a partir de centros de interesses, oficinas, brincadeiras motoras, e construção de brinquedos, além de folhas impressas com desenhos e jogos de identificação, mas parece que desde o início do século XX, no Brasil, o que prevaleceram foram as atividades impressas em papel.

Assim, segundo Kishimoto (1998) as tarefas privilegiadas por muitas instituições infantis continuam sendo as de cunho gráficos, fazendo referência a "valores relacionados às atividades didáticas, predominando o modelo escolar, marginalizando a expressão, criatividade e a iniciativa da criança" (KISHIMOTO, 1998, p. 133).

De acordo com Mello (2007), tal modelo predomina, pois "os partidários das teorias mecanicistas do desenvolvimento – quer tenham consciência disso, quer não – creem que é possível ensinar qualquer coisa à criança em idade pré-escolar por meio do treinamento e da repetição forçada" (MELLO, 2007, p. 98), o que para Kramer, Nunes e Corsino (2011), "tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir)" (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p. 72). Para Kishimoto (2001), tais atividades fazem referência a práticas reprodutivas, onde

Cabe à criança completar a ação já delineada ou executá-la conforme a proposta do professor. Em geral, em qualquer atividade, a concepção é do professor e a

reprodução, da criança.

Na raiz dessa prática, prevalece a concepção de criança incapaz de desempenhar atividade de forma independente (Becchi, 1994), distinta de ser humano completo, com potencialidade e autonomia para aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2001, p. 241).

Assim, há "a presença marcante de atividades destinadas à escrita e ao cálculo reforçadas pela reivindicação de pais e professores, reiterando os valores da sociedade para a reprodução dessa prática" (KISHIMOTO, 2001, p. 242). Em contrapartida:

Embora a os Referenciais Curriculares de Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil assinalem a brincadeira como um dos eixos da educação infantil e autores adotados em projetos pedagógicos, como Piaget (1978) e Vygotski (1988) erijam-na como atividade relevante e predominante na idade infantil o brincar, parece não ter espaço na rotina das escolas infantis paulista nas, exceto em ocasiões especiais, preparadas com grande esforço da equipe, portanto, sem continuidade e qualidade, pois a frequência pressupõe a qualidade (Nóvoa, 1992; Formosinho, Oliveira-Formosinho, 2001). Nas salas de atividades, a ausência da produção infantil, quer nas paredes ou em outros espaços, mostra a pouca relevância da expressão infantil e o princípio da estética, elemento integrante da educação infantil, anunciado em 1999, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (KISHIMOTO, 2001, p. 242).

Na pesquisa de Muller (2006) com crianças da Educação Infantil: "Manteve-se implícito nas vozes das crianças que aquelas vivências na Educação Infantil não tinham uma importância em si, mas representavam um momento preparatório para o futuro próximo – a 1ª série" (MULLER, 2006, p. 561), tendo em vista que:

É principalmente, no interior da sala de aula, através de exercícios gráficos de cópia e repetição de movimentos manuais e da observação visual, que a professora orienta os seus alunos para a compreensão e memorização de noções básicas de aprendizagem (WAJSKOP, 1999, p. 71).

Com isso, "fica evidente a dicotomia criada entre brincar e trabalho, sendo que este último aparece como treino de determinadas habilidades para o futuro" (WAJSKOP, 1999, p. 93),

Hoje em dia, o que mais se encontram são sites e blogs com dezenas e até centenas atividades, lições, que são simplesmente impressas e repassadas ao alunos sem nenhum critério crítico, não havendo sequer adequação às peculiaridades da turma, suas capacidades e ao seu ritmo de aprendizado. Sobre isso, concordamos com Prudêncio (2012) que:

O professor precisa ter clareza e compromisso com a sua profissão e com as crianças com as quais convive e trabalha diariamente. Se o docente utiliza-se de instrumentos facilitadores e de uma metodologia dinâmica e diversificada pautada na necessidade real da criança, centro de todo o processo educativo e a sua prática está centrada no lúdico, na imitação, na comunicação, na arte, na cultura e no afeto não haverá espaços para ações que estejam voltadas para letramento e alfabetização precoces. Desta maneira, o educador atua sem acelerações de competências e habilidades, ou

a
ções de cunho escolarizante em sua prática pedagógica, [o que] permite que a criança possa compreender melhor o todo (PRUDÊNCIO, 2012, p. 19).

Encontramos, então, um grave problema epistêmico nas práticas típicas de uma escolarização precoce da infância, uma vez que, segundo Severino (2012), no plano epistemológico, atividades artificiais, mecânicas, estereotipadas e sem sentido proporcionam ao educando ter uma simples (e, na maioria das vezes, pobre) representação/contemplação da realidade, e não uma verdadeira compreensão sobre ela para interpretá-la e agir da melhor forma possível sobre a mesma:

Embora não sejamos criadores absolutos dos objetos, nossa relação com eles não é mera contemplação: é uma construção. Para se aprender como significativo um objeto (físico simbólico ou imaginário) é preciso refazer sua estrutura. Este é o nosso modo de conhecer! (SEVERINO, 2012, p. 23).

Geralmente, tais atividades são isoladas, soltas, sem continuidade, ou ligação de umas com as outras. Ora pede-se em uma para a criança fazer bolinhas conforme o numeral, ora pede-se para ligar os números às quantidades, ora pede-se para cobrir o pontilhado do 1, 2, 3... São dadas às crianças dados e informações que não criam uma rede conectiva de informações relevantes entre si.

De acordo com Severino (2012), as relações entre os dados têm que deixar de ser transitivas, para ir ganhando uma dimensão simbólica que as torna significativas, possibilitando que o educando crie nexos explicativos, instaurando sentidos e articulações, satisfazendo, assim, a função subjetiva no ato de conhecer.

Sendo assim, o trabalho com a linguagem e os saberes matemáticos na Educação Infantil requer que as abordagens privilegiem a construção do pensamento sobre a realidade e não apenas a reprodução de conceitos que, embora importantes pois são frutos da construção social, cultural e história da humanidade, precisam ser contextualizados dentro de princípios significativos que dialoguem com o universo infantil. Isso, porque:

As crianças, desde o nascimento, estão imersas em um universo do qual os conhecimentos matemáticos são parte integrante. As crianças participam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 207).

Segundo os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a tarefa das instituições de Educação Infantil é ajudar as crianças assumirem o papel de produtoras de conhecimento e não de executoras de instruções, encaminhando-as para

formação de

cidadãos que saibam pensar por conta própria, sabendo resolver situações-problema, fazendo matemática. Segundo o documento, fazer matemática é:

expor idéias próprias, escutar as dos outros, formular e comunicar procedimentos de resolução de problemas, confrontar, argumentar e procurar validar seu ponto de vista, antecipar resultados de experiências não realizadas, aceitar erros, buscar dados que faltam para resolver problemas, entre outras coisas (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 207).

Sendo assim, os pequenos educandos requerem ajuda para organizar melhor suas ideias, informações e estratégias, encontrando no professor o parceiro mais experiente que os auxiliará a progredir nas suas Zonas de Desenvolvimento Proximal (VYGOSTKY, 1989) rumo a saberes mais elaborados que os embasarão a enfrentar os desafios propostos pela realidade.

As situações-problema que os Referenciais indicam, ainda que necessitem de planejamento, podem partir de vivências espontâneas que surgem em meio às brincadeiras. Isso demanda que o professor tenha um olhar sensível e apurado, tendo em vista práticas pedagógicas que vão além da escolarização precoce e forçada da pequena infância.

O professor, nestas situações, assumiria o papel de problematizador e pode propiciar condições e meios para que todos os fatores do desenvolvimento do educandos estejam envoltos e promovidos no processo, inclusive a corporeidade.

Na confluência deste pensamento, Paulo Freire enfatiza que quando se aprende efetivamente, se aprende de corpo inteiro, não apenas com a visão e a audição, mas também com todos os outros sentidos, porque aprender: "É sempre um saber de percurso [...]: é quando o corpo vira corpo percebido" (FREIRE, 1981, p. 11). Pois:

Ao nível humano, o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam, agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disto podemos tomar nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica (FREIRE, 1981, p. 72).

A aprendizagem, portanto, é uma das expressões da presença no mundo que uma pessoa pode ter. Mas no caso da criança na Educação Infantil, se ela não tiver oportunidades adequadas e significativas quanto aos aspectos da sua corporeidade, será que ela conseguirá sentir-se como presença no mundo? Ou será que ela encontrará outros mundos paralelos para aventurar-se?

Uma

das formas do conhecer se dá pelo agir e refletir sobre a ação executada. Só que há espaço(s) na instituição para a infância para a ação, ou apenas para a sujei(ção), subjug(ação)? Por que não se engajar na defesa da aprendizagem, inclusive da matemática, pelo movimento, pela relação ativa e interativa entre os sujeitos, visto que "homem e mundo, mundo e homem , ' corpos conscientes' estão em constante interação, o que implica o outro. Só assim é possível ver ambos; é possível compreender o homem e o mundo sem distorcê-los" (FREIRE, 2005, p. 53).

Envolvendo a criança, seu universo, sua fantasia, ludicidade, espontaneidade e todos os fatores desenvolvimentais além do cognitivo, corrobora-se para destituição de ações denominadas por Freire (1980) de Educação Bancária:

Na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão. É uma negação da educação é do conhecimento como processo de procura. O professor apresenta-se a seus alunos como seu "contrário" necessário: considerando que a ignorância deles é absoluta, justifica sua própria existência. Os alunos, alienados como o escravo na dialética hegeliana, aceitam sua ignorância como justificativa para a existência do professor, mas diferentemente do escravo, jamais descobrem que eles educam o professor (FREIRE, 1980, p. 41).

Outro ponto específico a salientar é o de que:

Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam nada saber. Doação que se funda "numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo sempre a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1980, p. 33).

Nesse molde de educação: "O conhecimento lhes é dado como um cadáver de informação - um corpo morto de conhecimento - e não uma conexão viva com a realidade deles" (FREIRE e SHOR, 2008, p. 11). A flor só pode ser vermelha. As nuvens, azuis. O sol, amarelo. E tudo isso vai paulatinamente podando o senso de imaginação e criatividade que os pequenos têm.

Sob esse auspício, o processo educativo estabelecido e a relação professor/aluno têm como característica a disparidade que distancia os sujeitos uns dos outros e o sujeito apreendente acaba por afastar-se do conhecimento significativo. Daí, pode correr-se o risco de cair-se na perigosa armadilha onde a educação pode vir a ser sinônimo de opressão, pois a Educação Bancária engendra uma situação na qual: "Ao fazer-se opressora, a realidade

implica na

existência dos que a oprimem e dos que são oprimidos" (1987 p. 21). E esse processo ocasiona o que Freire chama de "burocratização da mente" [que é um] estado refinado de estranheza, de 'autodemissão' da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação" (FREIRE, 2002, p. 43).

Focando pelo prisma freireano e indo além de práticas de escolarização precoce na infância, a matemática na Educação Infantil pode e deve ter um papel primordial que extrapola as ambiências instrumentalizantes, ajudando a criança a ler e organizar o mundo à sua volta, visto que, a leitura de mundo precede não apenas a leitura da palavra, mas também a leitura dos a leitura dos números, dos tempo, dos espaços, bem como das grandezas e medidas que põe ordem no caos e faz da realidade existencial algo possível de se viver, buscando sempre se alcançar o que Paulo freire chama de "*vocação ontológica do ser humano*", que consiste na capacidade de avançar, de progredir, de ser mais!

4. Escolarização precoce e a Educação Matemática

A escolarização precoce, por entender que o aprendizado se dá via ações de transferência vertical, verbalista e mecânica (bancária, como diria Paulo Freire) não leva em conta a maneira como a criança constrói o conceito de número, uma vez que esse é um processo interno.

Kamii (1990) afirma, com base nos estudos piagetianos oriundos da Epistemologia Genética, que o conceito de número não pode ser ensinado pela mera apresentação e repetição desse tipo de conhecimento, por requerer que a própria criança construa esquemas mentais tangentes à numeralização, precisando, para isso, colocar todas as coisas em todos os tipos de relações possíveis, tendo em vista que a estrutura lógico-matemática se constrói por meio da criação e da coordenação de relações lógicas, desenvolvendo, assim, a abstração reflexiva. Assim:

Quando ensinamos número e aritmética como se nós, adultos, fôssemos a única fonte válida de retroalimentação, sem querer ensinamos também que a verdade só pode sair de nós. Então a criança aprende a ler no rosto do professor sinais de aprovação ou desaprovação. Tal instrução reforça a heteronomia da criança e resulta numa aprendizagem que se conforma com a autoridade do adulto. Não é dessa forma que as crianças desenvolverão o conhecimento do número, a autonomia, ou a confiança em sua habilidade matemática. [...] Embora a fonte definitiva de

r
etroalimentação esteja dentro da criança, o desacordo com outras crianças pode estimulá-la a reexaminar suas próprias idéias. Quando a criança discute que $2 + 4 = 5$, por exemplo, ela tem a oportunidade de pensar sobre a correção de seu próprio pensamento se quiser convencer a alguém mais. É por isso que a confrontação social entre colegas é indispensável (KAMII, 1990, p. 52).

Nota-se que a escolarização precoce reforça o caráter heterônomo da criança, não ensejando a formação de sujeitos críticos e criativos. Nessa concepção/prática de ensino, todo saber verdadeiro é aquele transmitido pelo professor e o aluno é visto como um ser passivo. A tarefa da educação matemática, inclusive e especialmente na pequena infância, é ajudar o indivíduo a pensar por si só, rumando à autonomia intelectual e moral, sendo que o erro pode ser encarado como tentativa de acerto.

A Educação Infantil escolarizada, embasada em pressupostos ambientalistas (behavioristas/empiristas) do desenvolvimento infantil repudia o erro como se ele fosse algo horrível, sendo que Kamii (1990) afirma, com base em Piaget, que o erro é uma oportunidade de aprendizado, ainda mais para a criança pequena que possui um pensamento egocêntrico e irreversível.

Por isso que na Educação Infantil a dialogicidade e a ludicidade precisam invadir o *ethos* escolar, onde as crianças possam conversar e assim compartilhar pontos de vista diferentes, brincar e manipular brinquedos e objetos variados em diferentes tipos de relação, e não apenas passar horas e horas fazendo atividades mecânicas e estereotipadas. Mesmo porque, salientando, para Jean Piaget, só o que é significativo desequilibra os esquemas prévios para a incorporação de novos conhecimentos que serão assimilados e organizados por meio de processos cognitivos. Isso sim gera uma verdadeira aprendizagem!

5. Considerações Finais

A matemática na Educação Infantil é de suma importância. Contudo, a maneira como ela é trabalhada pode não favorecer a verdadeira construção do conceito de número e a formação de estruturas de um pensamento complexo e abrangente sobre a realidade, impedindo que as crianças se assumam como sujeito de direitos, cidadãos, com vez e voz, se engajando na compreensão e interferência positiva no mundo à sua volta, constituindo-se como um indivíduo autônomo. Isso pode acontecer ao se empregarem práticas pedagógicas de

cunho

escolarizador, que precocemente antevem formas de aprendizagem que não se adéquam às peculiaridades de aprendizagem dos discentes com menos de seis anos, fazendo uso de atividades mecânicas, estereotipadas e pouco articuladas que não corroboram para um fazer matemático significativo, que auxilie o educando na sua formação integral enquanto sujeito criativo, inclusive, podendo prejudicar as aprendizagens posteriores no que concerne aos números e operações.

6. Referências

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, Volume 3, 1998.

DIAS, E. D. M. Síndrome de burnout: a fragmentação dos saberes e o expurgo do sujeito. In: ALMEIDA, C.; PETRAGLIA, I. (Orgs.). **Estudos da Complexidade 4**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 29-40.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 38. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

KAMII, Constance. **A Criança e o Número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação com escolares de 4 a 6 anos**. 11. ed. Trad. Regina A. de Assis. Campinas: Papyrus, 1990.

KISHIMOTO, T. M. **Educação Infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar?** Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009.

_____. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.27, n.2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

_____. Escolarização e brincadeira na Educação Infantil. In: SOUSA, C. P. (Orgs.). **História da Educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p.123-136.

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

LIMA, A. E. O. **A Ética e o ensino infantil**: o desenvolvimento moral na pré-escola. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

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

MULLER, F. **Infância nas vozes das crianças**: culturas infantis, trabalho e resistência. Campinas: Educ. Soc., vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.

PRUDÊNCIO, P. **A Precoce escolarização na Educação Infantil**. 2012. 27p. Artigo submetido ao Curso de Especialização em Educação Infantil - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/130517/artespedinfp1cha1ed020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SEBASTIANI, M. T. **Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba: Editora IESDE, 2009.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e História**. São Paulo: Olho D'água, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, G. **Brincadeira na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.