



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Maria Lemos dos Santos Alves Gonzaga

**Diálogos entre educação infantil e ensino fundamental:
práticas de uma turma de primeiro ano**

Orientador: Prof^a. Dr^a. Nubia de Oliveira Santos

Rio de Janeiro

Dezembro/2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE FILOSOFIA E
CIÊNCIAS HUMANAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA**

**Diálogos entre educação infantil e ensino fundamental:
práticas de uma turma de primeiro ano**

Maria Lemos dos Santos Alves Gonzaga

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Nubia de Oliveira Santos

Rio de Janeiro

Dezembro/2020

GONZAGA, M. L. S. A. G.

Diálogos entre educação infantil e ensino fundamental: práticas de uma turma de primeiro ano

55f

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

1. Educação Infantil 2. Ensino Fundamental; 3. Práticas escolares; 4. Infância.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CENTRO DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**Diálogos entre educação infantil e ensino fundamental: práticas de uma turma
de primeiro ano**

Maria Lemos dos Santos Alves Gonzaga

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UFRJ como requisito parcial para
a obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a. Dr^a. Nubia de Oliveira Santos

Prof^a. Dr^a. Patrícia Corsino

Prof^a. Dr^a. Patrícia Raquel Baroni

Rio de Janeiro, dezembro de 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 07 dias do mês de dezembro de 2020, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: **Diálogos entre educação infantil e ensino fundamental: práticas de uma turma de primeiro ano**, de autoria da graduanda **Maria Lemos dos Santos Alves Gonzaga**, DRE **115051839**, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelas professoras: Patricia Corsino, Patricia Raquel Baroni e Núbia de Oliveira Santos, esta, na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 12h00, a sessão foi aberta, convidando-se a candidata a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o/a candidata dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia *Aprovada* com a nota 10,00. A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 13h50h. E, para constar, eu, Núbia de Oliveira Santos, lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e a candidata.

Núbia de Oliveira Santos – Orientadora

Patrícia Corsino – Banca Examinadora

Patrícia Raquel Baroni – Banca Examinadora

Maria Lemos dos Santos Alves Gonzaga – Candidata

Núbia de Oliveira Santos (Orientadora)
Presidente da Banca

AGRADECIMENTOS

Agradeço às professoras da educação básica que conheci durante a minha formação. Foi nos estágios, tanto na rede particular quanto na rede pública, no dia a dia das escolas, que me formei enquanto professora e segui escolhendo e tendo mais certeza do meu desejo de lecionar. Fica um agradecimento especial às professoras Ana Roberta, Flávia, Carol e Dolores, com as quais aprendi muito e guardo memórias com muito carinho.

Se agradei às professoras, cabe também meus agradecimentos especiais às crianças, adolescentes normalistas e estudantes da EJA que conheci durante essa trajetória. Foi também e principalmente com eles que aprendi a ser professora, e que toparam e participaram das minhas regências, momentos muito marcantes da minha formação.

Agradeço ao meu psicólogo, Flávio, que me ajudou muito nessa fase conturbada que é o fim do ciclo da graduação, estando comigo e me acompanhando em muitas sessões para explorar os anseios e inseguranças que o trabalho da escrita e a conclusão do curso carregam.

Ao Cezzar, meu namorado que durante todo esse processo me deu apoio, suporte e carinho, e sempre se diverte com as histórias das crianças que eu conto empolgada no fim dos dias.

À Núbia, primeiramente por ser minha professora em disciplinas que fizeram com que eu me encantasse com a educação infantil e também tivesse um olhar crítico sobre as questões que atravessam a infância. Junto a isso, e de certo modo, consequência disso, obrigada por, enquanto minha orientadora, ter me auxiliado e me guiado na construção desse trabalho, realizado, além de tudo, dentro de período tão difícil da pandemia do corona vírus. Muito obrigada.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo trazer reflexões sobre a experiência da autora em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental, em diálogo com reflexões proporcionadas pela sua vivência no mesmo período em uma turma de educação infantil. Com base na observação da sua própria prática como estagiária com as turmas, a autora traça um diálogo entre os dois segmentos numa perspectiva de pesquisa com abordagem qualitativa. A experiência de acompanhar o cotidiano dos dois segmentos ao mesmo tempo lhe despertou o interesse sobre as diferenças e semelhanças das práticas dessas etapas, e sobre como muitas vezes se percebeu uma ruptura nos modos de aprender e nas expectativas e concepções de infância na transição de um para o outro. O trabalho buscou entender como o olhar sobre essa criança muda e como prioridades como brincadeira, arte, interação, podem dar lugar a regras de disciplina, aulas expositivas e conteúdos disciplinares. A partir de uma breve contextualização da trajetória da construção desses dois segmentos no Brasil, o trabalho resgata alguns marcos que moldaram as práticas contemporâneas. Junto a isso, através da análise dos documentos da Base Nacional Curricular Comum, Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e Orientações para o Ensino Fundamental de 9 anos, apresenta considerações sobre as concepções de ensino fundamental que estão sendo pautadas nos documentos oficiais e como se articulam com a educação infantil. Traz então os relatos com recortes do cotidiano na turma de primeiro ano, pensando em como eles quebram algumas lógicas naturalizadas do ensino fundamental. Atravessa questões sobre espaço, rotina, brincadeira, afeto, natureza e literatura nesse grupo de crianças, onde foi possível constatar a importância de pensar essa infância vivida dentro dos dois segmentos de forma integrada.

PALAVRAS-CHAVES: Educação infantil; Ensino fundamental; Práticas escolares; Infância.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1. CONTEXTUALIZANDO AS TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	13
1.1 Contexto histórico da Educação Infantil no Brasil.....	13
1.2 Contexto histórico do Ensino Fundamental no Brasil.....	15
2. O ENSINO FUNDAMENTAL EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC.....	18
2.1 Analisando a Base Nacional Curricular Comum – BNCC.....	18
2.2 Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos - DCNEF 9 anos.....	23
2.3 Ensino fundamental de 9 anos – Orientações para inclusão da criança de 6 anos....	27
3. COTIDIANO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	33
3.1 Espaços, rotinas e brincadeiras.....	33
3.2 Relações entre os sujeitos em sala de aula.....	37
3.3 As crianças e a natureza.....	40
3.4 O gosto e o prazer com a literatura e com as palavras.....	42
3.5 Relação com os conteúdos e o conhecimento.....	46
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

INTRODUÇÃO

Durante o período em que realizei a disciplina de Prática de Ensino em Educação Infantil do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFRJ tive a experiência de realizar o Estágio Curricular Obrigatório da disciplina em um EDI (Espaço de Educação Infantil) municipal com crianças de 4 anos de idade paralelamente ao estágio não-obrigatório (remunerado) que eu já realizava em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental em uma escola particular, ambas as escolas localizadas na zona norte do Rio de Janeiro. A partir da vivência dos dois estágios ocorrendo ao mesmo tempo e as reflexões trazidas pelas aulas da disciplina, surgiram diversos questionamentos sobre os dois segmentos e a relação e transição entre eles.

Realizo o estágio remunerado na escola particular desde de fevereiro de 2019 com a turma de primeiro ano, atuando como estagiária dentro de sala de aula participando dos momentos e das atividades junto à professora e às crianças. Comecei a observar como o nosso cotidiano no ensino fundamental apresentava práticas tradicionalmente ligadas ao cotidiano da educação infantil. Analisando elementos presentes no nosso dia a dia como: roda, cantos de trabalho, contação de histórias, atividades de livre expressão e arte, a organização do espaço, entre outros, pude notar como essas práticas traduziam concepções de infância, criança e educação que são similares com as concepções histórica e culturalmente ligadas à educação infantil.

Então comecei a analisar sobre como se dá essa transição entre os segmentos e quais mudanças vêm com ela. Com as discussões e leituras da disciplina Prática de Ensino de Educação Infantil, estudei conceitos que geralmente norteiam o olhar sobre a educação infantil, e comecei a me indagar sobre a possibilidade desses olhares sobre o ensino fundamental. Por que ao estudarmos educação infantil fala-se sobre brincadeira, oralidade, autonomia, arte, pesquisa, ludicidade e ao falarmos sobre ensino fundamental o foco passa a ser conteúdos, alfabetização, processo de ensino-aprendizagem, produtividade e disciplina? Como uma criança em um ano está vivendo o primeiro e bruscamente no ano seguinte tem que viver o segundo? Quando se determinou que uma etapa tem como eixo o

brincar e a outra o “estudar”? O que seria esse “estudo” do ensino fundamental? Até mesmo ao nos atentarmos à nomenclatura de cada segmento, enquanto um é educação, outro é ensino. O que isso significa?

Uma das discussões de uma das aulas da disciplina de Prática de Ensino na Educação Infantil que me marcou, e penso que me guia durante essa pesquisa, é sobre chamarmos os sujeitos educandos da educação infantil de crianças e não de alunos. Dentro do contexto do meu estágio no ensino fundamental na escola particular assim também fazíamos, mais uma similaridade, que como as outras não é a toa. A ação assujeitadora da escola das crianças ao papel de alunos (MOTTA, 2013) nos faz refletir sobre a função social da escola. Pensarmos sobre como a palavra criança é muito mais utilizada no segmento da educação infantil do que no ensino fundamental nos demonstra muito sobre o que é a função de cada um, como pontua Rocha (2001, p.31):

Para isto, faz-se necessário em primeiro lugar destacar que a creche e a pré-escola se diferenciam essencialmente da escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. (...) Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola).

Como nos mostra Rocha toda a concepção, essência e os objetivos de cada segmento são muito diferentes, enquanto o fundamental tem como sujeito o aluno que é ensinado através das aulas, a educação infantil tem como sujeito a criança que aprende através das suas relações em um espaço de convívio coletivo. Aluno/ criança; ensino/ educação; aulas/ espaço de convívio coletivo. A autora está expondo as diferenças entre essas duas etapas e nos mostra isso através do discurso que existe nesses dois espaços, escolhe cada uma dessas palavras não por acaso, pois elas carregam muito sentido a respeito do papel dessas duas etapas e de como elas são concebidas dentro do universo da educação e dos seus objetivos perante a sociedade.

Segundo Sarmiento (2011) a criança, a partir do momento que está inserida no ambiente escolar, passa a ter sua condição de criança deixada de lado e a escola passa a se ocupar da sua condição institucional enquanto aluno. No entanto, a criança não desaparece enquanto sujeito concreto com saberes e emoções para dar lugar ao agente passivo de aprendiz a ser avaliado e premiado. Segundo o autor, a escola cria uma relação particular com o saber, uniformizando esses modos de aquisição e transmissão de conhecimento e tenta homogeneizar as diferenças e particularidades dessas crianças para que cumpram o ofício de ser um aluno.

A partir de alguns relatos do meu cotidiano com o grupo de primeiro ano pretendo trazer alguns fragmentos da minha experiência no estágio dessa turma de ensino fundamental e analisar como se dá uma educação de crianças de 6/7 anos em uma perspectiva mais próxima à concepção de infância da educação infantil. Kramer aponta sobre as semelhanças nas necessidades dos dois segmentos:

as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) e que tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental sejamos capazes de ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não só como alunos (2006, p.810-811).

Entendo que essa discussão tenha ainda mais importância devido ao contexto do debate que é travado sobre a escolarização da educação infantil, em que muitas escolas têm antecipado práticas do ensino fundamental para as turmas de pré-escola, como atividades de cópia, uso de letra cursiva e organização das salas com cadeiras enfileiradas. Somado a isso temos leis recentes que aumentaram o tempo de escolarização obrigatória e mudaram a estrutura do ensino fundamental, preocupando alguns educadores com a possível antecipação dos conteúdos. Penso que a experiência que vivi traz algumas práticas que parecem funcionar como um movimento contrário, como se deixássemos que as crianças vivessem o cotidiano da educação infantil por mais tempo, ao invés de encurtá-lo.

A discussão em torno da transição da educação infantil para o ensino fundamental, considera a que fragmentação entre os dois segmentados se dá justamente pela função que foi atribuída a cada um deles e pela história de cada um, mas na prática as crianças estão

em um ano na educação infantil e alguns meses depois no ensino fundamental. Nós separamos dessa forma, mas as crianças continuam crianças, e não se justifica uma mudança brusca nas experiências proporcionadas pela escola. Assim Kramer (2006, p.810) afirma:

(...) educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos.

A educação infantil por ser um segmento que não deveria lidar com um engessamento curricular tão incisivo em relação aos conteúdos escolares pode acabar sendo o espaço nas escolas de maior predominância de propostas e pedagogias que fogem dos modelos tradicionais de ensino, é por exemplo onde vemos mais frequentemente propostas que envolvam o trabalho a partir de projetos, o reconhecimento do educando como sujeito ativo, a rotina com maior flexibilidade, arte e o lúdico conectadas aos conteúdos, salas com disposições que não coloquem o professor em destaque. Por outro lado, mesmo na educação infantil ainda há muitas marcas da escola tradicional, inclusive há a discussão sobre a escolarização na própria educação infantil, além de muitos outros desafios específicos dessa etapa, como a valorização desta enquanto educação, a autonomia das crianças, e as barreiras que são construídas entre o cuidar e o educar, só para citar alguns exemplos. Não tenho intenção de romantizar a realidade do trabalho nessa etapa, no entanto ela continua sendo um campo consolidado em relação às práticas que dão mais valor ao olhar das crianças e que têm modos de aprender mais flexíveis e participativos, em contraste às aulas expositivas.

É interessante pensar sobre como expandir os conhecimentos e as ricas discussões do trabalho da educação infantil para o restante da vida escolar, entendendo que eles não precisam se restringir apenas ao falarmos das crianças pequenas e são muito pertinentes e proveitosas para o restante. Penso que para reformular a escola como um todo é

imprescindível o olhar da educação infantil e o diálogo com os debates que vêm sendo traçados dentro dela.

Através desse trabalho pretendo, portanto, refletir sobre a possibilidade e a necessidade dessa aproximação dos saberes da educação infantil para a etapa do ensino fundamental, entendendo que a partir desse olhar para a infância como um todo podemos questionar e enriquecer as práticas que já estão postas dentro da lógica do ensino fundamental. Para isso vou analisar os relatos que trazem recortes da minha experiência no primeiro ano do ensino fundamental pensando nas práticas compatíveis com o dia a dia das minhas memórias da Prática de Ensino de Educação Infantil. Sendo assim, é uma pesquisa feita a partir da minha própria prática e do que observei enquanto estava atuando enquanto estagiária.

A monografia está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo contextualizo a trajetória histórico e política dos dois segmentos, o que traçou a concepção de infância e de educação de cada um deles. No segundo capítulo me debruço sobre os referenciais do ensino fundamental, analisando como a BNCC, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e as Orientações para o Ensino Fundamental de 9 anos pensam as práticas dessa etapa. No terceiro capítulo realizo as análises dos relatos das minhas experiências de estágio refletindo sobre práticas que se assemelham com o cotidiano da educação infantil e que nos fazem refletir sobre a função do próprio ensino fundamental.

1. CONTEXTUALIZANDO AS TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 Contexto histórico da Educação Infantil no Brasil

Para pensar sobre as concepções de infância e as funções desses dois segmentos da Educação Básica é necessário resgatar um pouco das histórias e trajetórias de cada um, que moldaram e construíram as práticas que vemos nas salas de aula. Quando falamos em educação infantil as principais disputas referentes aos tipos de trabalhos construídos com crianças pequenas têm relação direta com a forma como surgiram e se consolidaram as creches e pré-escolas no Brasil.

Os trabalhos realizados nos espaços de educação infantil são recorrentemente compreendidos ora como de caráter assistencialista ora de caráter educativo. Essa divisão simplista reflete a trajetória e os lugares pelos quais esse segmento já percorreu. O caráter do atendimento à infância foi muito marcado pela classe social a quem se destinava, enquanto para os mais pobres o foco do trabalho era apenas de higiene e cuidado do corpo, com as crianças mais ricas eram desenvolvidas práticas escolares. Se a educação de crianças pequenas já foi um direito apenas das mães trabalhadoras que precisavam de um lugar para deixar os filhos, com o passar dos anos ela ganha o reconhecimento também como direito das crianças a partir das lutas dos movimentos sociais e das políticas públicas.

Cerisara (1999) ressalta como essa dicotomização entre e cuidar e o educar, muito marcada na história da educação infantil e que perdura até hoje, expõe a ideia do pedagógico compreendido somente como atividades dirigidas e com perfil escolar, colocando as atividades de cuidado hierarquicamente menos importantes do que as atividades vistas como pedagógicas. A autora nos traz a concepção de cuidar e educar ao mesmo tempo, de como as duas práticas não precisam estar em lugar de disputa, e como elas se misturam e fazem parte um da outra.

A visão historicamente assistencialista está ligada à função social atribuída inicialmente à educação das crianças pequenas, que, segundo Nunes (2009), perdurou até a década de 1970, quando as políticas educacionais passam a ser pautadas na educação compensatória, se apoiando na pré-escola como uma possível solução para as defasagens e carências das crianças das camadas populares.

Duas leis são consideradas marcos ao falarmos das mudanças na história da educação infantil no Brasil, a Constituição de 1988 e a LDB de 1996. A Constituição de 1988 reconhece como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Segundo Cerisara (1999, p.14): “esta lei coloca a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela”. Posteriormente, em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente, os direitos das crianças são reafirmados e ganham visibilidade novamente.

Depois, com a LDB, a educação infantil é, pela primeira vez, colocada como primeira etapa da educação básica. A lei declara que “a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. Cerisara (1999) esclarece como a inclusão e reconhecimento da educação infantil no capítulo da educação foi fundamental para desvincular a creches e pré-escolas da Secretaria de Assistência Social ou da Saúde.

Com a chegada dos anos 2000 a educação infantil:

passa a ser vista como uma necessidade da sociedade contemporânea caracterizando-se por um espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais. O serviço educacional é direito da criança, dever do Estado e opção dos pais. (NUNES, 2009, p.35-36)

Durante essa década a educação infantil ganha o espaço e cresce o seu reconhecimento enquanto área de pesquisa e produção de saberes, e em 2009, ocorre a revisão e atualização do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, originalmente elaborado em 1999. O documento de extrema importância reúne e

reafirma diversos conhecimentos produzidos sobre as propostas pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos, e pauta questões fundamentais como a formação dos profissionais de educação infantil, o currículo e seus objetivos. As DCNEI/09 deixam clara a concepção de infância que norteia o trabalho, afirmando que a criança deve ser compreendida como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2009, p.12). Além disso, explora a riqueza das dimensões que envolvem essa etapa, de natureza: “expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças” (p.88). Os eixos norteadores da educação infantil propostos são as interações e brincadeiras, valorizando o conhecimento que é construído e compartilhado em conjunto e com as outras crianças.

Cresce a valorização para pensar a identidade própria da educação infantil, para além de um direito da criança e que ao ser incluída à educação básica também não deve ser vista como uma preparação para o ensino fundamental. A educação de crianças pequenas é um espaço que possui identidade própria e de um fazer próprio, e que precisa de formação e construção de conhecimentos específicos para pensar suas práticas. A educação infantil encara esse desafio de cuidar e educar de forma indissociável e mesmo em um ambiente escolar, precisa ultrapassar as práticas escolarizantes já postas para um ensino fundamental e pensar uma educação descolada da lógica de transmissão de conteúdos. Nunes (2009, p.39) afirma que a “falta de uma identidade dos profissionais com as concepções adotadas têm sido a tônica e a marca de muitas práticas educacionais.” Vemos que apesar do reconhecimento nas políticas públicas e como área de saber, ainda há muito o que caminhar dentro das práticas com as crianças.

1.2 Contexto histórico do Ensino Fundamental no Brasil

Diferente da trajetória da educação infantil, que teve uma luta para reconhecimento enquanto parte da educação básica, o ensino fundamental foi durante muito tempo a única etapa da educação que a grande maioria da população brasileira teve acesso. Segundo o documento dos Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação

Brasileira, “em 1989, já na virada da última década, portanto, a proporção de suas matrículas ainda representava mais de $\frac{3}{4}$ do total de alunos atendidos pelos sistemas escolares brasileiros em todos os níveis de ensino” (BRASIL, 2009, p.48). A história do ensino fundamental no país começa primeiramente pela luta pela universalização ao acesso dessa etapa de ensino, e com a conquista dessa democratização a discussão passa a pautar a qualidade dessa educação, o que tem sido aprendido, e os desafios da expressiva taxa de retenção dos alunos e conseqüente evasão dos mesmos.

A educação ainda é um dos principais meios de acesso aos bens sociais e à luta política, associada ao exercício da cidadania e à possibilidade de ascensão social. Portanto pensar na trajetória do ensino fundamental e da universalização de uma educação básica de qualidade é imprescindível para pensar na redução da desigualdade social do Brasil e de intervenção e transformação da realidade em que vivemos.

Uma das mudanças recentes em relação ao ensino fundamental foi, através da Lei nº 11.274/06, a sua ampliação para 9 anos, sendo, portanto, obrigatório desde os 6 anos de idade. Essa mudança veio com o objetivo de introduzir mais cedo as crianças no sistema educacional e tornar mais longo o convívio escolar, buscando uma democratização ao acesso à escola. Ela foi pensada considerando que as crianças das classes de renda média e alta já estavam inseridas e se beneficiavam do ambiente escolar e do acesso aos conhecimentos construídos e acumulados historicamente, garantindo assim esse direito também para as crianças de classes populares.

Além disso, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos garante os três primeiros anos como um “ciclo sequencial não passível de interrupção” (BRASIL, 2010, p.9), garantindo que não haja repetência visando respeitar a complexidade do processo de alfabetização.

Através da Lei nº 12.796 em 2013 temos outra mudança importante, torna-se obrigatória a Educação Básica para a população entre 4 e 17 anos. Ou seja, crianças de 4 e 5 anos passam ter matrícula obrigatória na pré-escola, antecipando ainda mais a inserção

de crianças no sistema educacional. A partir dessas duas leis observa-se uma aproximação cada vez maior entre a educação infantil, que agora para além de direito ganha o caráter de obrigatoriedade, e o ensino fundamental, que agora recebe crianças mais novas. A partir desse contexto foram intensificadas pesquisas que pensam essa antecipação das práticas do ensino fundamental na pré-escola, analisando o risco da pré-escola ocupar o lugar de preparação para o ensino fundamental. Outra questão que ganhou um olhar mais atento foi a transição entre os dois segmentos. Nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos é mencionada a articulação entre as etapas de educação, garantindo:

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização (BRASIL, 2010, p.8)

Nos Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Brasileira a questão da transição entre os dois segmentos também é relevante quando afirma que as propostas pedagógicas devem considerar essa passagem considerando os seguintes aspectos:

Transição pré-escola/Ensino Fundamental: deve ser dada especial atenção à necessidade da criança de 6 anos de espaços e tempos reservados à brincadeira. Além disso, devem ser privilegiadas atividades de expansão, em detrimento de atividades de contenção; as vivências significativas, em detrimento de exercícios de cópia e/ou repetição; a construção da autonomia, em detrimento de propostas pautadas na passividade. (BRASIL, 2009, p.40)

É necessário pensar tanto a forma que essa transição ocorre, para evitarmos a sensação de ruptura entre as duas etapas, quanto pensar sobre o alinhamento entre os segmentos, pensando que a criança que está agora na educação infantil logo mais estará no ensino fundamental. É preciso que os debates acerca de concepção de educação travados na educação infantil se estendam para o ensino fundamental, evitando que esses dois segmentos se construam de maneira isolada.

2. O ENSINO FUNDAMENTAL EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO MEC

2.1 Analisando a Base Nacional Curricular Comum – BNCC

Para pensar a articulação entre o ensino fundamental e a educação infantil é essencial, como já falado, analisarmos qual concepção de ensino fundamental está sendo pautada. A orientação que é referência atual em nível nacional relativa a essa etapa está contida no documento da Base Nacional Curricular Comum. A BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais de cada uma das três etapas da educação básica. Após as duas versões anteriores, em 2017 é homologada sua versão final para as etapas de educação infantil e ensino fundamental e em 2018 completa-se com a etapa do ensino médio. Em sua apresentação ele é descrito como:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p.8)

A BNCC se propõe como um documento que, ao pautar o currículo e os conteúdos mínimos de aprendizagem de todas as escolas no país, visa contribuir para uma melhora na qualidade de ensino e redução da desigualdade educacional. Ela é dividida entre competências e habilidades a serem desenvolvidas para trabalhar determinados conhecimentos.

Na apresentação do capítulo do ensino fundamental a BNCC já destaca a importância de pensar o currículo dessa etapa levando em consideração a mudança com a ampliação do ensino fundamental para nove anos. O documento ainda pontua que:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p.57)

Mostra então a preocupação com a articulação entre as etapas e com uma

aprendizagem mais lúdica. Além disso outros pontos que são pautados na apresentação da etapa são a necessidade de pensar um currículo que leve em conta as mudanças e o crescimento que as crianças vivem nessa fase, suas experiências e interações e um trabalho organizado em torno de interesses manifestados pelas crianças, como podemos ver em:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2018, p.58-59)

Além disso, outras questões apontadas na apresentação da etapa são a construção dessa fase como consolidação das aprendizagens anteriores e ampliação da linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças. É destacado também que o foco da ação pedagógica dos dois primeiros anos do ensino fundamental deverá ser a alfabetização.

A partir disso o documento divide o ensino fundamental nas cinco áreas de ensino de: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Dentro dessas áreas e subáreas são divididas unidades temáticas e elencadas as competências e habilidades de acordo com cada ano escolar. Na introdução de cada uma dessas áreas sempre é reforçado a necessidade de valorizar e retomar o que já foi vivido na educação infantil em diálogo com os novos conteúdos apresentados. Inclusive o documento apresenta uma seção dentro da parte de educação infantil específica sobre a transição para o ensino fundamental.

Nessa seção são pensadas estratégias como visitas, trocas de materiais, como portfólios e relatórios, pelos professores da educação infantil e do ensino fundamental, e a noção de continuidade presente em todo o documento é reforçada:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BRASIL, 2018, p.53)

São apresentadas sínteses de aprendizagens esperadas para cada campo de experiências. Diferente do ensino fundamental, dividido em áreas de ensino, a educação infantil na BNCC é pensada e dividida em cinco campos de experiência: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e forma; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. A síntese de aprendizagem dos campos de experiência condensa os objetivos principais a serem explorados em cada campo durante a educação infantil como um todo, o que o documento coloca que deve ser compreendido como um elemento balizador e indicativo, e não como condição ou pré-requisito para acesso ao ensino fundamental.

Fica clara uma preocupação do documento com o processo de transição, mostrando pontos positivos como a valorização do conhecimento construído na educação infantil, uma perspectiva de continuidade do percurso educativo e estratégias de acolhimento. No entanto, vale pensar no porquê das estratégias estarem localizadas na parte da educação infantil. Mesmo o documento esclarecendo que as sínteses de aprendizagem não são condição ou pré-requisito, continua sendo sintomático que ao pensar na transição pensar em como a educação infantil pode se moldar para facilitar a entrada posterior no primeiro ano do ensino fundamental. Ainda é pouco pautado o movimento contrário, de um ensino fundamental com um currículo pensado a partir do olhar da educação infantil para receber e acolher essas crianças menores. Para além disso, pensar uma infância que seja de fato integrada desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, pois apesar de mencionar diversas vezes a necessidade de uma continuidade, o próprio modo como o documento pauta o currículo das duas etapas implica em uma ruptura de concepção de aprendizagem e de conhecimento.

Mesmo o documento em sua apresentação levantando questões importantes para o ensino fundamental como o ludicidade, a expressão, a autonomia na aprendizagem, componentes que dialogam diretamente com a área da educação infantil, ao especificar as competências e habilidades de cada área, esses saberes parecem se perder. Não fica claro em meio aos conteúdos disciplinares como trabalhar integralmente esses aspectos.

Tomemos como exemplo a brincadeira, que dentro do capítulo da educação infantil é entendida como eixo estruturante dessa fase e mencionada várias vezes como norteadora das práticas. No capítulo do ensino fundamental ela só é mencionada enquanto conhecimento na parte da Educação Física (pertencente à área das linguagens). De fato, isso reflete muito o que é a prática do ensino fundamental de muitas escolas, em que as crianças só tem tempo para brincar durante aulas de educação física e o recreio, e que o corpo e o movimento só são pensados nesses momentos específicos descolados do resto dos conteúdos. O brincar não é valorizado enquanto essencial ao desenvolvimento da criança e parte fundamental do que deve ser a educação escolar. Como a BNCC pode mencionar tantas vezes a ludicidade sem nem ao menos colocar a brincadeira, já reconhecida enquanto um dos principais conhecimentos e forma de expressão da infância, em um lugar de área de conhecimento? Ou ao menos desenvolver como integrar as áreas de ensino ao brincar?

Outra questão é quando analisamos o modo como a arte é apresentada no capítulo do ensino fundamental. Ela é um dos componentes disciplinares da área das linguagens, e é dividida entre Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Nessa parte é desenvolvido como deve ser o trabalho com a arte levando em conta dimensões de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. São pautadas questões fundamentais e de maneira rica sobre o ensino da arte, porém não fica claro se esses conhecimentos fazem parte e atravessam toda a aprendizagem da criança no dia a dia da escola, ou se eles se restringem às aulas da disciplina ministradas pelo professor licenciado em arte. Não fica evidente a necessidade do professor generalista trabalhar com arte perpassando toda sua prática em uma dimensão estética. A interpretação mais provável de ser feita e que corresponde à realidade das escolas é de que esse conteúdo da arte fique reservado à disciplina específica, o mesmo que acontece com a brincadeira, restringida ao professor de educação física.

É interessante ressaltar também que o documento reafirma três vezes (p.59, p.63 e p.89) ao longo do texto que a alfabetização deverá ser o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do ensino fundamental, tendo as definições de alfabetização presente no tópico “o processo de alfabetização” como:

alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. (BRASIL, 2018, p.90)

Em outro trecho a alfabetização é explicada da seguinte maneira:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p.90)

Essa ênfase na técnica e na mecânica da alfabetização mostra como essa visão fragmentada do currículo faz com que não haja uma coesão na construção das áreas de conhecimento entre si, já que mesmo que a ideia seja de uma continuidade e interdisciplinaridade, se em cada área e em cada segmento as concepções de educação e de infância não dialoguem entre si, o todo não faz sentido. Se na educação infantil os elementos norteadores são a interação e a brincadeira e nos dois anos seguintes o foco da ação pedagógica passa a ser alfabetização sob uma visão tão técnica e mecânica não há como não haver uma quebra.

Essas análises visam questionar como o documento que pauta uma educação caracterizada pelo mesmo enquanto lúdica, contextualizada na realidade do aluno, que estimula a criatividade, o pensamento crítico e organizada em torno do interesse das crianças, necessita explicitar de que maneira construir essa educação, como costurar os conhecimentos apresentados de maneira fragmentada em algo integrado. Tudo isso diz muito sobre a relação entre educação infantil e ensino fundamental, pois se na primeira pensamos a aprendizagem da criança o tempo todo de forma inteira, não há como não haver uma ruptura se na etapa seguinte essa aprendizagem é pensada de maneira compartimentada.

2.2 Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos - DCNEF 9 anos

As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem os princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Nesse documento novamente a questão da transição entre educação infantil e ensino fundamental ganha atenção:

A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil [...] (BRASIL, 2013, p.120)

Diferente da BNCC, as DCNEF 9 anos trazem uma perspectiva que pensa a transição, assim como a chegada das crianças menores a partir da ampliação do ensino fundamental para 9 anos, como um fator a contribuir para a construção do ensino fundamental, e não como uma mudança que tenha que vir da pré-escola. O documento apresenta um tópico específico focado na entrada de crianças de 6 anos no ensino fundamental, nesse trecho essa possibilidade de contribuição ganha ainda mais evidência:

o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades. (BRASIL, 2013, p.121)

Além disso, as DCNEF 9 anos trazem questionamentos ao pautar o currículo, os conteúdos e o conhecimento dessa etapa, afirma (p.118) a necessidade de superar o caráter fragmentário das áreas e buscar a integração do currículo como um todo. O conteúdo deve ser contextualizado e construído com participação ativa do estudante, evitando a transmissão mecânica, e coloca, inclusive, como várias escolas brasileiras já possuem experiências que privilegiam uma abordagem integrada do currículo com interdisciplinaridade, projetos de trabalho, temas geradores, entre outras estratégias (p.119).

Outro ponto colocado é o diálogo do conhecimento com a cultura:

Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura. (BRASIL, 2013, p.116)

É afirmada uma concepção de currículo para além dos conteúdos escolares, pautando como toda a vivência na escola compõe a educação:

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola. (BRASIL, 2013, p.113)

Ao pautar como no processo de aprendizagem a área cognitiva está diretamente ligada à afetiva e emocional, “reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física.” (BRASIL, 2013, p.116). Coloca-se como o prazer, a fantasia e o desejo devem estar conectados aos conhecimentos escolares.

O documento aborda em diversas partes do seu texto a relação entre o ensino fundamental, e a educação como um todo, com a desigualdade e a pobreza, tanto sobre como atender alunos dos mais diversos meios sociais entendendo quanto os problemas

econômicos repercutem nas suas vidas escolares, tanto pela busca de, através da escola, contribuir para diminuição dessas desigualdades. Ao analisar a trajetória do ensino fundamental ressalta ainda como apesar de estar praticamente universalizado, ainda há uma frequência grande de repetência que leva à evasão, e das marcas sociais dos alunos evadem, “que são os alunos do sexo masculino, pobres e negros, os que mais ficam em recuperação e apresentam atraso escolar” (BRASIL, 2013, p.122). Segundo as diretrizes:

A educação escolar, comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série. (BRASIL, 2013, p.107)

Há também um tópico específico para educação da população do campo, povos indígenas e dos quilombolas, deixando claro como esses grupos têm direito e necessitam de uma educação que respeite suas peculiaridades, identidades e formas de produzir conhecimento. Novamente mostrando como a educação escolar precisa estar em sintonia e em diálogo com todas as questões sociais que estão inseridos os estudantes.

No entanto, o documento parece por vezes não querer se comprometer completamente com uma educação que desafie os modelos tradicionais e mesmo percebendo como essa estrutura beneficia as classes mais ricas e desfavorece as mais pobres, ao invés de questionar essas estruturas de escola se restringe apenas a tentar torná-las menos violentas:

Ele (o aluno) costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto. É preciso, pois, que a escola expresse com clareza o que espera dos alunos, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento. Os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento. Eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são. (BRASIL, 2013, p.112-113)

A partir de momento que entendemos que o currículo e a estrutura da escola refletem a cultura das classes dominantes deveríamos tentar repensar essa escola para trazê-la para próximo da cultura popular e pertencente de fato à comunidade em que ela está inserida. Fazer com que a experiência escolar dos alunos das classes baixas e de populações mais vulneráveis seja menos violenta é muito necessário, mas mostra a urgência de repensar em primeiro lugar essa escola. É preciso um cuidado para não responsabilizar a criança e o adolescente proveniente de uma cultura que não se “encaixa” na escola, nem naturalizar a obrigação de se formatar ao que é esperado pela escola. Sarmiento (2011) explica que o aluno para se formatar dentro dessa cultura escolar, quando essa for incompatível com sua cultura de origem, precisa se ajustar à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dessa instituição de ensino.

O texto ainda coloca que acolher significa “propiciar aos alunos meios para conhecerem a gramática da escola” (BRASIL, 2013, p.113), por mais que reconheça a importância do diálogo com a cultura e de como a desigualdade opera na escola parece haver um receio de questionar essa própria “gramática da escola”. Em outro trecho coloca ainda que:

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país. (BRASIL, 2013, p.113)

Colocar o peso da responsabilidade de, através do ensino dos conteúdos escolares sistematizados, a escola extinguir a desigualdade ao acesso do conhecimento científico pode acabar caindo em uma educação compensatória que pensa a escola como única fonte de conhecimento das crianças das classes baixas e menospreza o acesso aos conhecimentos artísticos, sociais, emocionais que a escola tem que promover, privando as crianças mais pobres de uma educação humanizada e lúdica em nome de sanar uma defasagem de acesso ao conhecimento científico valorizado. As classes mais baixas ficam restritas a uma educação tradicional e engessada enquanto as crianças mais ricas mantêm o privilégio de

uma educação pautada na cultura e na interdisciplinaridade. Em outro trecho ao debater sobre a influência das mídias atuais à educação é afirmado que:

A exposição das crianças e adolescentes de praticamente todas as classes sociais no Brasil à mídia e, em particular, à televisão durante várias horas diárias tem, por sua vez, contribuído para o desenvolvimento de formas de expressão entre os alunos que são menos precisas e mais atreladas ao universo das imagens, o que torna mais difícil o trabalho com a linguagem escrita, de caráter mais argumentativo, no qual se baseia a cultura da escola. (BRASIL, 2013, p.111-112)

De fato, é necessário discutir os impactos de uma cultura midiática na escola e as consequências para o desenvolvimento das crianças, mas são também momentos como esse, oportunidades para questionar essa “cultura da escola” que valoriza prioritariamente a linguagem escrita. Tomar como imutáveis essas “gramáticas” e “culturas” da escola é extremamente perigoso e limitante. Reconhecer a influência disso para a manutenção das desigualdades é um passo, mas não é suficiente, é necessário ir além e questionar as próprias práticas e currículos das nossas escolas.

2.3 Ensino fundamental de 9 anos – Orientações para inclusão da criança de 6 anos

O outro documento de extrema importância para pensar esses diálogos entre educação infantil e o ensino fundamental é o “Ensino fundamental de 9 anos – Orientações para inclusão da criança de 6 anos”, elaborado pelo Ministério da Educação em 2007, logo após a Lei no 11.274/2006, que institui o ensino fundamental de 9 anos, ter sido aprovada e os sistemas de ensino começarem a trabalhar para essa implementação. Portanto, esse documento é anterior tanto às Diretrizes Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos, quanto à BNCC, no entanto, a sua visão em relação à infância nesses segmentos a partir da entrada das crianças de 6 anos se mostra muito completa, explorando os diversos aspectos educacionais que podem ser repensados a partir da mudança.

O documento visa apresentar orientações e possibilidades de trabalho para os anos iniciais a partir de estudos e reflexões tendo um olhar atento para a chegada das crianças de 6 anos. Somos apresentados então a um conjunto de nove textos elaborados por

diferentes autores especialistas das áreas que juntos compõe o documento.

Segundo as Orientações, o objetivo dessa mudança é “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (p.6), e explica que o ingresso dessas crianças não deve ser uma mera medida administrativa, entendendo a necessidade dessas orientações visto que essa mudança exige orientações pedagógicas que respeitem as subjetividades e aprendizagens das crianças. O documento vai além e considera que:

é importante salientar que a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais. (BRASIL, 2007, p.8)

Ressalta também como esse contexto é uma oportunidade para os sistemas de ensino reverem seus currículos, conteúdos e práticas, uma vez que não se trata de compilar as duas etapas no primeiro ano escolar, é preciso acontecer a construção de uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e, posteriormente, com o desenvolvimento da adolescência. Entende-se que a infância precisa ser o eixo primordial para pensar a proposta pedagógica dos anos iniciais.

Dentro do capítulo “A infância e sua singularidade”, Kramer discorre sobre necessidade de se trabalhar a infância na escola sempre em diálogo com a cultura, alertando sobre como o trabalho pedagógico deve favorecer a aproximação do conhecimento científico com a dimensão cultural produzida nas relações sociais cotiadas e da cultura produzida e acumulada historicamente. Esse ponto é usado pela autora para pensar a fragmentação da educação infantil e do ensino fundamental.

Educação infantil e ensino fundamental são freqüentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. (KRAMER, 2007, p.19)

Kramer alerta para a necessidade de ver os estudantes brasileiros de 0 a 10 anos

enquanto crianças para além de estudantes, crianças que são sujeitos e produtores da história e da cultura e que não estão na escola para serem instruídos e ensinados, no trabalho pedagógico há conhecimento, arte e vida.

Segundo a autora, o trabalho de ambas as etapas “envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (p.20), é necessário garantir o direito a aprender e a brincar durante toda a infância. São aspectos que mesmo dentro da educação infantil se encontram dicotomizados, e com a entrada no ensino fundamental muitas vezes a parte do cuidado, do afeto, do riso além de estar dissociada do conhecimento, não têm mais vez. “A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.” (p.20).

Em “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”, Nascimento explica como a sala de aula deve ser um espaço que favoreça o encontro da cultura infantil, valorizando a troca entre todos e em que as crianças possam “expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia” (p.30). É questionado qual a prioridade no ensino fundamental e do que está se abrindo mão:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo.

A autora também chama atenção para o papel da escola enquanto de desenvolvimento integral da criança em todas as dimensões: afetiva, cognitiva, social e psicológica. A necessidade de um ambiente escolar em que a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude e complexidade. Novamente a o texto questiona como a inclusão das crianças menores no ensino fundamental pode ser uma oportunidade de rever as práticas já postas:

“Quem sabe a entrada das crianças de seis anos não nos ajude a ver de forma diferente as crianças que já estavam em nossas salas de aula? Está posto aí um novo desafio: utilizar essa ocasião para revisar velhos conceitos e colocar em xeque algumas convicções.” (p.28)

Uma questão relevante que o documento levanta é sobre a oposição comumente estabelecida entre a brincadeira e o trabalho, colocando a brincadeira como de menor importância, e que pode inclusive atrapalhar o trabalho. A noção de produtividade que estamos imersos dentro do sistema capitalista é refletida até na nossa prática com as crianças, e à medida que os anos escolares avançam e a demanda por mais conteúdos disciplinares aumenta a brincadeira é menosprezada e vista só como o momento de relaxar e extravasar as energias durante o recreio, já que dentro das salas é estabelecido uma relação de controle do corpo, disciplina e restrição ao movimento. No entanto, Borba, autora desse capítulo do documento, coloca como “os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos!” (p.39).

A brincadeira ocupa lugar central na vida das crianças, é a forma como elas socializam, se expressam e aprendem e cabe à escola garantir em seu espaço esse direito. Na brincadeira são construídos valores, significados, ao mesmo tempo em que há conflitos para se negociar, objetos para partilhar, organizações e regras, e a partir disso são elaborados laços de sociabilidade, amizade e compreensão dos sentimentos.

Outra questão que a mesma autora coloca é do cuidado para não reduzir a brincadeira à função de pretexto para ensino de conteúdo, para ajudar a sistematizar ou “fixar” conhecimentos. A brincadeira deve ser valorizada por toda potência em que ela já contém, sem necessidade de ser um instrumento para outro fim. A liberdade que contém a brincadeira é justamente um dos elementos que propicia a espontaneidade e a riqueza presentes nessa experiência.

A partir disso a autora nos apresenta diversas formas de incorporar a brincadeira e o

lúdico nas nossas salas de aula, pensando em rotinas mais flexíveis, espaços e materiais que instigam as crianças, relação de proximidade, partilha de novos repertórios de brincadeiras, observação das crianças, diálogo e construção conjunta dessa educação mais humanizada.

Em relação à arte, o documento, no texto de autoria de Goulart e Borba, traz uma observação similar a da brincadeira, sobre como com o avanço da idade das crianças é privilegiada uma linguagem em relação às outras, aquela cobrada e reproduzida pelos livros didáticos, de uma escrita rígida e normatizada. A criança que antes tinha a possibilidade da pintura, dança, teatro, audiovisual, literatura, escultura, no ensino fundamental se vê condicionada a só se expressar por uma única forma, só a escrita escolar é valorizada. Deixar de trabalhar com as outras formas de linguagem é impedir e limitar as possibilidades das crianças.

A importância da criação estética na formação humana configura a função da escola de garantir o acesso às diferentes formas de linguagens e de promover, por meio do fazer estético, a apropriação pelas crianças de múltiplas formas de comunicação e de compreensão do mundo e de si mesmas. (GOULART; BORBA, 2007, p.52)

A experiência estética promove para todos nós formas de pensar, produzir e comunicar, é através da arte que exploramos a sensibilidade que nos permite compreender o mundo e a nós mesmos. A escola precisa ser um espaço em que não haja uma repressão da criatividade, é necessário valorizar e planejar o trabalho pedagógico de maneira que a expressão artística tenha seu valor reconhecido.

Falar sobre como a arte e a brincadeira atravessam toda a prática que compõe o que deve ser essa infância dentro da escola traz para mais próximo a necessidade de pautarmos uma proposta pedagógica que tenha as diferentes áreas do currículo de forma integrada. No texto “As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento”, Corsino pontua que “Cabe à educação das séries/anos iniciais valorizar as diferentes manifestações culturais, partir dos interesses e conhecimentos das crianças, ampliá-los e expandi-los em projetos de trabalho interdisciplinares.” (p.67).

O documento também questiona sobre a incoerência pedagógica que é pensar a alfabetização como exclusiva área de conhecimento do primeiro ano do ensino fundamental em detrimento das outras áreas. Mais uma vez a necessidade de pensarmos uma prática que não fragmente os saberes e que dialogue com o que as crianças já vivem socialmente. Vale ressaltar também que assim como a alfabetização não é exclusividade do primeiro ano, ela também não começa no primeiro ano, as crianças já vivem a língua desde de que nascem, e já têm contato com as palavras, leitura e escrita, seja na escola seja nos outros contextos em que estão inseridas. O texto afirma a necessidade de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento, que entende a leitura e escrita como práticas sociais, contextualiza o aprendizado desses conhecimentos e retoma o lugar de lazer que a literatura, a produção de textos e as brincadeiras de palavras podem ocupar.

A defesa de uma educação e de uma infância escolar pautadas em todas as suas dimensões é o que norteia o documento e é o que traz a urgência de um ensino fundamental integrado e pautado pelas necessidades das crianças e que para isso aproxima-se tanto da educação infantil.

3. COTIDIANO DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 Espaços, rotinas e brincadeiras

Os relatos e análises que exploro a seguir são a partir da minha vivência com a turma de primeiro ano do ensino fundamental ao longo de todo meu ano de estágio não-obrigatório na escola particular em 2019, realizado em paralelo com o estágio obrigatório no Espaço de Educação Infantil (EDI) com as crianças de quatro anos. Os relatos foram descritos e organizados por mim posteriormente. Alguns já estavam escritos de maneira informal, outros foram resgatados a partir de memórias, por esse motivo não contêm data especificada.

Nessa escola particular eu ocupava uma função próxima a de uma professora auxiliar, estava a semana inteira junto à turma durante todo o dia, ajudando a professora, mediando os momentos da nossa rotina, brincando com as crianças, organizando os materiais, entre outras funções. Com isso participava ativamente dos processos de ensino-aprendizagem. Também participava das reuniões, planejamentos e processos de formação dos educadores propostos pela escola.

Uma das notáveis diferenças ao andar em salas de educação infantil e salas de ensino fundamental é a organização do espaço e dos materiais que encontramos nelas. Enquanto comumente na educação infantil temos salas com espaços mais livres, mesas compartilhadas, brinquedos e tintas, no ensino fundamental vemos salas com menos espaço de circulação, mesas e cadeiras viradas para o quadro e para mesa do professor, e menos brinquedos, contanto normalmente com mais locais para armazenar livros didáticos e cadernos. Essa foi a primeira coisa que me chamou atenção, pois ao contrário do que se esperava, havia grande semelhança entre o meu cotidiano da educação infantil do estágio obrigatório e o meu cotidiano da turma de ensino fundamental do estágio não-obrigatório, a começar pela sala.

A sala

Era uma sala ampla com mesas compartilhadas de mobiliário de tamanho pequeno, não havia uma direção em que as mesas estivessem voltadas, nem mesa do professor, havia muito espaço vazio e um canto da sala com a “casinha”, onde estavam reunidos bonecas, fogão, geladeira, panelas e berços de brinquedo, e uma arara com diversas fantasias à disposição, além de outros brinquedos e jogos em outros cantos, havia também um “canto da leitura” onde estavam dispostos livros, gibis e muitas almofadas. Os materiais como canetinhas, lápis, borracha, giz de cera, papéis eram coletivos a todos da turma, não havendo necessidade das crianças levarem estojos com materiais individuais. Elas próprias eram responsáveis por organizá-los, dividi-los e guardá-los conforme fossem fazendo seu uso.

A roda

Assim como na turma de educação infantil, começávamos o dia com a roda sentados no chão, momento em que as crianças podiam compartilhar algo com a turma e conversávamos e falávamos sobre o que estava planejado para o dia. Nos dois contextos a roda era muito presente durante todo o dia. Ela além de ser o momento de conversarmos uns com os outros, era o principal lugar de encontro do grupo onde: explicávamos propostas de atividade; líamos histórias; apresentávamos novos assuntos; fazíamos brincadeiras; e conversávamos e resolvíamos conflitos e problemas da turma. A roda, apesar de não ser um espaço delimitado, era o lugar principal onde ficávamos, e com ela as crianças tinham oportunidade de se conhecer, se olhar e aprender a se ouvir. Para os mais tímidos era muito importante para ganhar confiança para falar para as outras crianças, e para os mais falantes era fundamental para aprender a escutar o outro. Como a roda do início do dia era um momento de compartilhar, as crianças traziam muitas coisas para ela, fossem objetos que quisessem mostrar ou situações que quisessem contar, na roda por exemplo foi onde vi vários dentes de leite recém caídos acompanhados da história de como caíram, ouvi histórias sobre tombos e cicatrizes, relatos empolgados sobre livros e filmes, partidas de futebol que tinham assistido, vi brinquedos, miçangas, pulseiras, desenhos, conchas e pedras, marcas de vacinas mostradas com orgulho, objetos que tinham sido herdados da família e muito mais coisas que marcaram aquelas crianças durante aquele ano. Era onde conhecíamos quem eram elas, e além disso, a partir de conversas na roda o nosso próprio planejamento se modificava e se flexibilizava para encaixar coisas que surgiam, como no dia em que uma criança trouxe um óleo para relaxamento e perguntou se poderia passar nas outras crianças. A professora a autorizou e a menina deu a ideia de fazermos uma sessão de relaxamento, todos concordaram, apagamos as luzes, colocamos uma música calma e a própria criança começou a dar orientações para o relaxamento.

A rotina

A nossa rotina também se assemelhava muito a da turma de educação infantil, tanto pela questão da sua flexibilidade, mas também pelos próprios momentos planejados. Quase todos os dias, realizávamos o momento de cantos de trabalho, com cantos livres e cantos com propostas de atividade. As crianças se dividiam em três ou quatro grupos e revezavam entre os cantos, uma prática comum da educação infantil, muito presente no meu dia-a-dia do EDI. Um canto livre poderia ser, por exemplo, o canto da casinha, em que as crianças, brincavam e se fantasiavam como quisessem. Outras vezes mesmo o canto planejado era de brincadeira, como uma amarelinha, massinha, jogo da memória, bingo, peças de encaixe ou da produção de uma pintura, desenho, artesanato, etc.

Em relação à educação infantil, no ensino fundamental tínhamos mais cantos planejados que envolviam propostas escritas, registros, mas sempre eram garantidos momentos de brincadeira, para além do próprio momento do pátio diário. Também realizávamos brincadeiras em coletivo, como a brincadeira do espelho realizada em duplas, mestre mandou, mímica, gato mia e momentos de brincadeira livre em que as crianças jogavam os jogos, trocavam figurinhas, brincavam de casinha ou mesmo se organizavam por conta própria para uma brincadeira de roda. A brincadeira é parte essencial da infância e merece ser reconhecida e valorizada nos espaços escolares do ensino fundamental. “Os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos!” (BORBA, 2007, p.39)

Para além dessas brincadeiras mais do cotidiano, também planejávamos momentos que exigiam mais preparos e organização dos materiais e do espaço para propostas lúdicas com as crianças. Uma delas é o banheiro de mangueira, comum em dias de calor em espaços de educação infantil, porém muito deixada de lado no ensino fundamental. Em um desses banhos de mangueira que realizamos com a turma, produzimos tintas naturais, de urucum, açafrão e terra e as crianças realizaram pinturas corporais e depois tomaram o banho de mangueira para brincar com a água, se refrescar e se lavar.

Um dos dias que ficou muito marcado em minha memória foi uma proposta que fizemos na biblioteca:

Estávamos estudando sobre questões indígenas e explorávamos o conteúdo sobre água, com isso passamos a falar muito sobre rios, lemos livros, assistimos filmes indígenas que contavam sobre a importância do rio para os povos e a partir disso, nós, professoras, fizemos um rio com tecido azul e pedrinhas que cruzava a biblioteca. Já tínhamos conversado com as crianças que o rio estava na biblioteca nos aguardando e elas estavam bem animadas. Chegando lá, sentamos em roda e perguntamos se eles estavam de biquíni e sunga, as crianças disseram que não. Uma das crianças falou: “vou ver se minha mãe colocou na mochila”, e a professora indagou “mas nós não combinamos de mergulhar no rio hoje?” e as crianças foram entendendo e entrando no faz de conta, levantavam a camisa para mostrar o biquíni imaginário. Então a professora pediu que todos tirássemos os sapatos para molhar os pés no rio, e fomos todos, a turma e as professoras, sentar na beira do rio. Ficamos fazendo gestos de pegar a água do rio para lavar as mãos, os pés, o rosto, as crianças ficaram brincando, falando da temperatura da água, comentando que estava muito gostosa

e conversando. Colocamos a música “Menino e o rio”¹ e pedimos que fechassem os olhos e deitassem ao longo da beira do rio para ouvir, algumas já conheciam a música e cantaram. Depois, propomos que cada um desenhasse um elemento que quisesse para o rio. Então enchemos ele com peixes, siris, sereias, barcos, raias e conchas de papel. O rio continuou na biblioteca por um mês e sempre que íamos lá as crianças faziam brincadeiras e interagiam com ele, como ir à beira do rio para molhar um pouco as mãos; reclamar da lama que estava ficando a biblioteca; ou a vez que um menino tropeçou no rio e brincou que estava se afogando.

Guimarães (2009, p.102) afirma que “Os espaços convidam à ação e à imaginação, por isso a importância de o educador funcionar quase como um cenógrafo, possibilitando as cenas que serão criadas pelas crianças, ajudando a que essas cenas possam ser sustentadas e ampliadas.” É de grande importância pensar em espaços que permitam que as crianças criem e deem a elas elementos para explorar sua criatividade. Para Gouveia (2007) a imaginação junto com a razão constitui um mecanismo básico para apreensão de mundo, com ela o interpretamos e construímos novos saberes.

Outro dia guardado com grande carinho por mim e pelas crianças foi o dia em que dormimos com a turma na escola:

A dormida na escola era um evento já muito esperado pelas crianças desde o início do ano. Para esse dia eram planejados muitos momentos, havia a organização das próprias crianças dos seus colchonetes e pertences na sala; o jantar; uma “festa do pijama” em que colocamos música para dançar; preparação com pijama e escovação de dentes; leitura de história na biblioteca; filme; e a dormida propriamente dita. No dia seguinte arrumávamos tudo junto com as crianças e as famílias vinham buscá-las em um café da manhã.

O dia da dormida era muito especial para as crianças, era um dia em que elas se sentiam muito próximas da escola e sentiam que aquele espaço era de fato como uma casa e que pertencia a elas. As crianças também viam nós professoras de um jeito muito íntimo, pois estávamos dividindo com elas momentos da nossa rotina de casa, jantando, escovando os dentes junto, usando pijamas como eles, os colocando para dormir, e dormindo no colchonete ao lado. As crianças se divertiam muito e também precisavam exercer grande autonomia na organização de suas coisas e na experiência de dormir fora de casa sem sua família.

1 “Menino e o rio”, música interpretada pelo grupo Crianceiras, poesia de Manoel Bandeira

Na biblioteca lemos o livro “Morcegos na biblioteca” de Brian Lies², que contava a história de uma biblioteca invadida por morcegos e propusemos as crianças que desenhassem morcegos para nossa biblioteca, depois recortamos e penduramos os morcegos e deixamos lá. Então nas semanas seguintes quando íamos à biblioteca e as crianças viam seus morcegos lembravam-se do dia da dormida com muita felicidade.

3.2 Relações entre os sujeitos em sala de aula

Quando falamos sobre educação infantil, um elemento muito destacado é a experiência do afeto nessa etapa escolar, é muito clara a necessidade com crianças pequenas de uma educação que seja feita com carinho, com proximidade, com toque e acolhimento. Com o crescimento das crianças, ocorre um afastamento dos professores com os estudantes, eles passam a um lugar de detentores do conhecimento e na própria dinâmica física da sala ficam mais distantes, em pé em frente ao quadro. A hierarquia entre estudante e professor com o passar dos anos vai aumentando e as relações nesse percurso podem perder muito do afeto e da parceria. Porém esse “afastamento” não é necessário, as qualidades de ter estudantes e professores próximos é vantajosa em qualquer idade e contexto educacional. Também é muito necessário o olhar do professor para as relações que estão acontecendo em sua turma, como estão se formando os grupos, como as crianças interagem entre si, as relações humanas entre as crianças e outros adultos da escola. A socialização não deve ser entendida como conteúdo apenas na educação infantil, a escola é feita por gente e o aprendizado é construído nessas relações, sendo assim as nossas interações exigem um olhar muito atento.

Na minha experiência no EDI e no ensino fundamental, as crianças eram muito próximas dos adultos, era comum em ambos os lugares as crianças sentarem no colo, darem abraços, beijos na bochecha, cafuné. Havia uma menina na escola que sempre pedia para fazer massagem no ombro das professoras, se dizia uma grande massagista. São momentos de muita troca que são importantes para as crianças e para os adultos também, fazendo com

2 LIES, Brian. **Morcegos na biblioteca**. Tradução por Rosemarie Ziegelmaier. Editora Globinho, 2008.

que nos sentíssemos bem naquele ambiente. Ocorreu um caso em que pude observar sobre como essa proximidade foi importante.

A mãe de uma das crianças veio conversar com a professora no final da reunião das famílias. Ela estava emocionada e queria agradecer, pois, depois de muito tempo a filha começou a gostar do próprio cabelo. A menina era negra e tinha o cabelo crespo, e segundo a mãe, mesmo com muitas conversas, mostrando livros que abordassem essa questão, a filha por muito tempo dizia não gostar, mas que agora a menina estava muito feliz com o próprio cabelo. A mãe contou como o fato da filha naquele ano ter como professora uma mulher negra com o cabelo crespo ter tido um peso muito grande para essa mudança, a professora era uma referência para a menina, ela a admirava e isso foi fundamental. A mãe contou também que a menina falava muito feliz sobre os elogios que as professoras faziam a ela sobre seu cabelo, como falavam que ele era bonito, macio e cheiroso, faziam carinho e isso a deixava muito contente.

Essa situação me mostrou como no contato com as crianças e nas relações que estabelecemos com elas também estamos sempre afetando sua autoestima, nossas palavras e carinhos tem a potência de sensibilizá-las diretamente. Além disso, se ver representada na professora foi essencial para a construção da identidade dela enquanto uma menina negra, e isso também se deu, pois, a professora tinha uma relação muito próxima dela. A escola é o espaço em que as crianças estão construindo e entendendo quem elas são, isso desde os pequenos até os adolescentes, é um processo muito importante da formação desses sujeitos.

É no cotidiano com as crianças que também lidamos com seus conflitos, desentendimentos e brigas. A maneira como esses conflitos são mediados também faz parte da educação das crianças, os conflitos não simplesmente “atrapalham” as “aulas”, eles são muito importantes para elas aprenderem a viver como coletivo e é nas mediações feitas pelos adultos que aprendem noções de justiça, empatia e ética. As crianças quando se desentendem, com o suporte do adulto, compreendem como se colocar, argumentar e falar sobre seus sentimentos. Nas relações diárias elas vão se constituindo enquanto turma. Se nos grupos de educação infantil elas demandam esse suporte mais direto pois ainda estão se apropriando dessa oralidade e da relação com o outro, no ensino fundamental elas continuam precisando de algum suporte, pois mesmo com mais autonomia as crianças ainda precisam das intervenções e mediações do adulto. Se essa intervenção se resume a só encerrar o conflito e castigar uma ou duas crianças, está sendo perdida a oportunidade

de trabalhar muitas questões sociais com elas. É na observação das dinâmicas das crianças que os professores podem pensar estratégias para ajudar uma criança que está deslocada no grupo, por exemplo.

Esses momentos não se encaixam dentro dos conteúdos escolares, no entanto, são parte fundamental do que se aprende na escola. A própria empatia é algo que não precisamos ensinar como um conteúdo ou uma lição, é algo que é aprendido a partir das interações. As crianças aprendem com os adultos a partir da observação das ações e das orientações que eles dão. Muito comum no dia a dia das escolas são crianças machucarem outras, com ou sem intenção, e mais do que só ensiná-las que precisam se desculpar é mostrar que precisam se importar e cuidar de quem elas machucaram, oferecer para pegar um gelo, uma massagem, um carinho. Outra coisa que me chamou a atenção foi como a professora fazia questão de, sempre que uma criança faltava, no dia seguinte quando ela vinha para a escola, perguntar se estava tudo bem, o que tinha acontecido e isso fazia com que as próprias crianças demonstrassem atenção também. Quando as professoras faltavam as crianças perguntavam e mostravam que se importavam também. Quando uma criança estava triste e a turma não tinha percebido, a professora chamava alguma criança que fosse mais próxima dessa para ir falar com ela. Uma situação que também passa por essas questões foi a seguinte:

Lis estava mostrando sua trança na roda para a turma, a professora então elogiou:

— Que penteado lindo, Lis! Quem que fez?

— Minha babá.

— Como ela chama?

— Não sei. — falou envergonhada.

— Não sabe? Mas ela não é sua babá?

— É, mas ela começou essa semana e eu não sei o nome dela.

— Tudo bem, quando você for pra casa hoje você descobre o nome dela e amanhã conta pra gente. No dia seguinte na roda Lis falou o nome da babá para o grupo.

Na escola lidamos o tempo todo com relações humanas, o fato da Lis não saber o nome da babá que estava cuidando dela, mesmo que fosse alguém recente no seu dia a dia, é algo que poderia passar despercebido mas a professora mostrou que era importante ela saber o nome daquela pessoa. Mais do que importante era preciso ela saber o nome de quem ela estava convivendo e recebendo cuidados. Quando pautamos que a escola forme

sujeitos humanos e com pensamento crítico sobre a realidade também passa por essas pequenas relações sociais que as crianças estabelecem, sobre como as crianças enxergam o outro, sejam amigos e familiares ou sejam as pessoas que estão naquele momento trabalhando no cuidado e prestando serviços para elas e suas famílias, como babás, empregadas domésticas, professores, merendeiras, inspetores, motoristas, profissionais de limpeza, e muitas outras pessoas que atravessam suas vidas. Trabalhar com as crianças o respeito e empatia com o outro, deslocando o foco de si próprias é muito importante, sobretudo em uma escola particular com crianças de classe alta que, por já estarem inseridas dentro da nossa estrutura de poder social, muitas vezes não enxergam esses trabalhadores enquanto pessoas com suas próprias vidas, sentimentos e histórias, mas como indivíduos que tem como exclusiva função servi-las. Desnaturalizar e humanizar as relações que as crianças estabelecem com todas pessoas é parte dessa educação humana, emancipatória e crítica.

3.3 As crianças e a natureza

O meio ambiente, seus fenômenos, ciclos, animais e plantas são conteúdos muito trabalhados dentro da área de ciências durante os anos iniciais do ensino fundamental. A natureza que na etapa da educação infantil é trabalhada como um campo de investigação e experimentação, por exemplo quando presenciei no estágio no EDI propostas de plantação de sementes, observação de insetos e degustação de frutas, quando passa para o ensino fundamental pode se transformar em um ensino muito “conteudista” e não levar em conta como o simples contato das crianças com a natureza e a brincadeira com elementos naturais já são muito ricos. Quando brincam com folhas, gravetos, pedras, terra, observam formigas, elas já estão aprendendo explorando os seus sentidos, enxergando a natureza como algo que elas fazem parte e com isso se implicando na sua conservação.

Na nossa turma de primeiro ano tivemos algumas propostas bem interessantes nesse sentido. Uma delas foi quando vínhamos abordando assuntos relacionados à comida, receitas de família e alimentos.

Fomos para uma área da escola onde havia canteiros com plantas diversas e pedimos que as crianças recriassem os pratos favoritos delas usando somente os elementos que achassem caídos por ali, podiam ser folhas verdes, folhas secas, gravetos, frutinhas, flores, pedras, precisavam ser elementos da natureza e não poderiam ser arrancados. Algumas crianças no início tiveram certa hesitação, perguntaram “Como vou fazer estrogonofe só com folhas?”. Porém ao longo da brincadeira começaram a criar e a se divertir e o resultado foi incrível, vimos os mais diversos pratos como: macarrão com carniinha; comida japonesa; estrogonofe de frango; arroz, feijão, bife, beterraba e salada; pizza de calabresa; pastel de queijo; entre muitos outros. Cada composição era muito diferente da outra, pois tinha uma própria organização e composição estética daqueles elementos, o próprio prato de base que da maioria era feito por uma folha grande variava muito porque as folhas eram muito diferentes. Depois das crianças apresentarem e explicarem seu prato, tiramos fotos, e anotamos qual era o de cada criança, elas devolveram os elementos pra onde encontraram.

Um outro trabalho que fizemos com as crianças foi a partir do livro “Flora” do Bartolomeu Campos de Queirós³, que conta a história de uma menina que era apaixonada por sementes e pelos seus ciclos. Esse foi um livro que ganhou grande encantamento das crianças, realizamos muitas atividades a partir dele e essa história nos envolveu durante um grande período de tempo. Só de leitura fizemos duas e uma outra contação usando objetos. Depois produzimos com as crianças uma boneca de pano da Flora e ela ia cada dia para casa de uma criança e deveria trazer de volta em sua bolsa de pano algumas sementes de algum tipo, como feijão, arroz, milho, caroço de alguma fruta, sementes que já tivessem em casa. Quando a criança trazia, ela fazia um desenho no papel usando as suas sementes, nós fotografávamos e depois a criança as plantava. Todo esse trabalho com a personagem da Flora fez com que as crianças criassem uma relação de muito afeto com a história, elas contavam sobre como a Flora (a boneca) tinha assistido um filme com eles, como ela tinha dormido junto, passeado na praça. Fez com que eles gostassem muito e se encantassem pelas sementes também, passando a reparar nas características de cada uma, a ver beleza em suas formas e cores, a estar muito atentos ao que era ou não semente e querer juntá-las como a personagem fazia. Nos lanches por exemplo, sempre que comiam frutas queriam guardar as sementes e comentavam coisas como “Vou ser que nem a Flora.”

3 QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Flora**. Ilustrações Ellen Pestili. Editora Global, 2009.

É muito interessante como a literatura através da fantasia trouxe um encantamento tão grande das crianças e mudou o olhar que elas tinham para algo já conhecido, já que elas sempre tiveram acesso a sementes.

Outros momentos surgiam sem planejamento, e conversas sobre a natureza invadiam a nossa rotina:

Um dia chegamos na sala e encontramos uma libélula enorme morta no chão. Formamos a roda para começar o dia com as crianças que já estavam, as outras foram chegando e todos estavam muito animados com o inseto. Colocamos a libélula em cima de um papel e esclarecemos que as crianças não deveriam tocar no corpo da libélula, pois era muito frágil, então elas foram passando de um em um na roda para todos verem. Depois as crianças propuseram que fizéssemos um enterro para a libélula e topamos, fomos até o canteiro da escola e a enterramos.

O contato com elementos da natureza e toda as possibilidades que eles oferecem provocam as crianças de diversas maneiras, tanto a sua sensibilidade em relação à vida, como a vontade de investigar e criar a partir daquilo.

3.4 O gosto e o prazer com a literatura e com as palavras

O primeiro ano do ensino fundamental carrega o peso de ser o ano em que as crianças vão aprender a “ler e escrever”, isso pode fazer com que esse ano escolar fique muito restrito a esse objetivo, privando as crianças de muitas outras vivências e conhecimentos. A ansiedade das famílias e até mesmo da escola com a alfabetização pode fazer com que isso se torne um aprendizado maçante, descontextualizado e sem significado para as crianças. No entanto será que é necessário que seja dessa maneira? As crianças já estão em contato com a língua oral e escrita desde muitos antes de entrar na escola. Possibilitar que as crianças se arrisquem na escrita e possam criar suas próprias hipóteses de como a língua funciona é muito interessante. Na educação infantil vamos aproximando cada vez mais as crianças ao universo da leitura e a escrita principalmente por meio da literatura. Geralmente, as crianças gostam muito de ouvir histórias, de brincar com parlendas, e tem vontade e curiosidade de aprender a ler e a escrever. Começam a tentar escrever os nomes nos desenhos, a querer saber a letra inicial do nome dos seus familiares, a perguntar sobre o que os adultos estão escrevendo, a pegar um livro e contar a história. Tudo isso mostra

como as crianças mesmo não dominando ainda o código da escrita já se relacionam e se interessam por ele.

Temos que ter cuidado de como uma alfabetização feita de maneira mecanizada pode reprimir esse interesse que as crianças já trazem pelas palavras. Uma das práticas que tínhamos em nossa rotina com as crianças do primeiro ano era a escrita do planejamento coletivamente no início do dia na roda. Conversávamos sobre o que faríamos naquele dia e em uma folha listávamos os momentos programados. Durante o planejamento convidávamos as crianças a escreverem as palavras do seu jeito. No início as crianças tinham muito medo de errar e daquela exposição de estar escrevendo na frente de todos, então algumas palavras eram escritas pelos adultos e outras por elas, mas com o passar do tempo elas foram ganhando cada vez mais confiança e se propondo a escrever, fazendo com que o planejamento fosse todo escrito somente pelas crianças. Com alguns meses elas já estavam disputando por quem iria escrever qual palavra e inclusive a escolha da palavra não era aleatória, pois elas tinham um apego maior às palavras correspondentes aos seus momentos preferidos. Era muito interessante também ver como as crianças estavam em fases diferentes da escrita, o mesmo planejamento tinha palavras escritas ortograficamente e palavras no nível silábico⁴. Essa escrita coletiva do planejamento era muito boa porque era algo que tinha sentido para as crianças, tanto por essa questão da relação que elas tinham com aquelas palavras por representarem momentos que elas gostavam ou não, tanto porque o planejamento era utilizado ao longo do dia, ele ficava pendurado e quando as crianças terminavam um dos momentos planejados elas o consultavam para saber qual era o próximo, ou seja, ele tinha uma função social.

A literatura era presente diariamente na sala de aula, líamos histórias todos os dias para as crianças, alguns livros eram selecionados com intenção de introduzir ou aprofundar algum assunto, no entanto esses eram minoria, a maior parte dos livros eram lidos pela

⁴ Silábico aqui faz referência às fases de escrita estudadas e desenvolvidas pela Emília Ferreiro (1989). Na fase silábica a criança atribui um valor sonoro para cada sílaba da palavra que registra, como escrever “roda” como “FA”.

experiência de estar conhecendo uma história. As próprias crianças tinham o costume de trazer livros de casa para que lêssemos com a turma. Quando líamos um livro muito extenso que precisava ser lido em mais de um dia, as crianças chegavam no dia seguinte ansiosas para saber o resto da história, o momento da leitura era muito esperado por elas. O fato de nós adultas demonstrarmos gostar daquelas histórias também fazia com que nos aproximássemos das crianças e com que elas se aproximassem da literatura.

Quando líamos para as crianças sempre antes de começávamos falando o título do livro, o autor, ilustrador e a editora. A professora no começo do ano ao ler um livro da Eva Furnari comentou que aquela era a autora favorita dela. A partir daí sempre que líamos um livro dessa autora as crianças ficavam entusiasmadas por ser a autora favorita da professora, quando íamos à biblioteca e elas encontravam um livro dela vinham mostrar para a professora, perguntar se ela já tinha lido.

Mostrar para as crianças que a literatura infantil também é do nosso interesse e que nós também nos envolvemos com as histórias contadas, e que não estamos simplesmente passando um conteúdo para elas, faz com que elas percebam que a literatura é um lugar de conhecimento e que envolve uma experiência estética para todos e que as escolhas que fazemos enquanto professoras também atravessam o nosso afeto. Falar os nomes dos autores, ilustradores e editora também é de grande importância para que as crianças entendem os elementos dos livros e possam a fazer essas relações de quais são os seus preferidos. Uma das crianças do final do ano já estava muito atenta às editoras, já tinha percebido que muitos livros que nós líamos eram da Brinque-book, e sempre chamava atenção para isso.

A relação das crianças com a biblioteca também era de muito carinho, elas gostavam muito daquele lugar e nós vivíamos muito momentos bons lá, de brincadeira, arte, contação de história e exploração dos mais diversos livros. Íamos lá pelo menos uma vez na semana para, além de explorar o espaço, realizar a troca de livros, em que as crianças levavam livros para casa e depois traziam de volta e davam suas impressões. Nós, educadoras também participávamos desse troca-troca, e levávamos livros pra casa e retornávamos com nossa opinião sobre, o que novamente nos trazia para esse lugar mais próximo delas.

Uma das coisas que as crianças gostavam desse momento era que, para chamá-los por nome para devolver o livro e escolher o próximo, fazíamos uma rima, como “Essa criança adora mascar chiclete...” então as crianças adivinhavam que estávamos nos referindo à Bete. Elas adoravam tentar adivinhar quem era a pessoa, e pensar em qual palavra seria rimada com seu nome naquela semana, com tempo começaram a querer elas próprias fazerem as rimas, então deixávamos que elas olhassem a ficha e criassem a rima para o próximo. As crianças costumam gostar muito de brincadeiras com rimas, ainda mais relacionadas a algo da sua identidade, como seu nome, e é algo que, para além da brincadeira, faz com que elas tomem consciência dos sons das palavras, que faz parte do próprio processo de alfabetização e letramento.

A literatura, como já explicitado, não tem como objetivo servir como instrumento de conteúdo ou lições de moral, tampouco de alfabetização, a sua presença na educação precisa ser sempre pensada em um lugar de arte e de sensibilidade. Uma situação que me chamou a atenção para isso foi quando ao final do ano, quando a maioria da turma já estava avançada no processo de alfabetização, escolhemos um livro-imagem para pensar uma proposta para o grupo. Essa escolha poderia causar um estranhamento pois estávamos encerrando um ano que tem como um dos objetivos a alfabetização com um livro que não utilizava palavras, inclusive livros de imagens são muito utilizados com crianças pequenas que ainda não leem. O livro em questão era “O lenço”⁵ de Patrícia Auerbach, que conta a história de uma menina que encontra um lenço na gaveta de sua mãe e com ele passa a se imaginar de diversas formas, usando de vestido, bandeira, barco a vela, como um bebê dentro da barriga, entre muitas outras formas dentro de suas páginas. Primeiro realizamos uma leitura, em que íamos de página em página conversando com as crianças sobre o que estava acontecendo naquela parte, observando os detalhes do desenho e deixando com que debatessem sobre o que era. Em outro dia fizemos a proposta com um lenço parecido com o do livro, a brincadeira era que cada criança fosse para o meio da roda e interpretasse a cena da página tendo como referência a personagem do livro. Depois refizemos, dessa vez cada um poderia dar o seu próprio significado para o lenço livremente.

5 AUERBACH, Patrícia. **O lenço**. Editora Brinque-book, 2017.

Como pontuado por Leal, Albuquerque e Morais (2007):

a leitura do texto literário é fonte de prazer e precisa, portanto, ser considerada como meio para garantir o direito de lazer das crianças e dos adolescentes; a leitura do texto literário promove no ser humano a fantasia, conduzindo-o ao mundo do sonho; possibilita, ainda, que os valores e os papéis sociais sejam ressignificados, influenciando a construção de sua identidade; por fim, sem termos a pretensão de esgotar tais razões, promove a motivação para que crianças e adolescentes aprendam a ler e possibilita inseri-los em comunidades de leitores. (p.72-73)

A literatura pode despertar diversos sentimentos, emoções e desejos nas crianças, devemos respeitar e trabalhar com toda essa potência e cuidar para que ela não caia em um caráter escolar meramente.

3.5 Relação com os conteúdos e o conhecimento

Se na educação infantil a escola compreende que o que as crianças estão aprendendo é um conhecimento de mundo e que as forma enquanto sujeitos inseridos na sociedade, no ensino fundamental, com a cobrança por conteúdos mais sintetizados e divididos em diferentes áreas de ensino, pode ocorrer uma fragmentação do conhecimento, deixando seus sentidos e significados esvaziados. É importante pensarmos em modos de trabalhar os conteúdos com as crianças de maneira que eles não percam a qualidade de investigação, e que o planejamento seja feito de maneira a pensar nessa costura para os assuntos que estão sendo trabalhados.

A relação que as crianças criam com aquele conhecimento quando ele é trabalhado na escola de maneira contextualizada é muito diferente e faz com que elas de fato se interessem por aquilo e participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Vínhamos pesquisando sobre palavras que conhecíamos e usávamos que tinham origem indígena. Um dia Luísa no momento da roda disse que tinha algo para falar para o grupo, então contou que tinha descoberto que o nome do seu avô, Ubirajara, era indígena, e que significava “senhor da lança”.

Pouco tempo depois realizamos com as crianças a produção de uma grande mandala em que cada criança deveria escolher uma palavra do português que tivesse origem indígena e escrevê-la junto ao seu significado da língua original para ornamentar e compor a peça. A Luísa escolheu “Ubirajara” e junto ao significado na língua indígena, completou com “nome do meu avô”.

Aquele assunto passou um significado afetivo para Luísa, pois através dele, ela realizou a descoberta do significado e origem do nome de alguém muito querido para ela. No próprio Projeto Político Pedagógico da escola é explicado sobre a relação do conhecimento da sala de aula com o que as crianças já trazem a partir de suas vivências:

A sala de aula precisa "abrir a porta" para os sentimentos e as histórias dos(as) alunos(as) e professores(as). Procuramos construir um cotidiano escolar repleto da vida que acontece dentro e fora dos muros da escola, porque só dessa forma podemos proporcionar uma aprendizagem que tenha sentido e significado para nossos alunos e alunas.

Entende-se também a importância da educação não se resumir ao espaço físico da escola e de como é necessário passeios e aulas de campo. Essas saídas não precisam necessariamente ser para museus ou instituições que já têm uma ligação formal com a educação, às vezes um passeio só para brincar ao ar livre é muito rico para as interações das crianças e explorações desse espaço junto com o grupo. Durante aquele ano realizamos, por exemplo, passeios para a Quinta da Boa Vista, para o Parque Estadual do Grajaú e para o Parque Nacional da Tijuca. Outro passeio que fizemos foi para uma feira próxima à escola. Esse foi muito interessante pois, além do próprio passeio, teve a preparação para a ida à feira e depois o preparo de um lanche com as frutas que compramos. Antes de ir, conversamos sobre quais frutas eles queriam e quanto de dinheiro reservamos, decidimos juntos quais seriam as que iríamos comprar, então cada criança escreveu uma lista das compras da feira. Lá as crianças passearam, experimentaram frutas que os feirantes ofereceram, lidaram com o dinheiro e o troco e algumas ainda encontraram avôs e pais que estavam lá, já que a maioria das crianças morava próximo àquele lugar. Na volta as crianças lavaram e cortaram as frutas para comer e fazer sucos, e todos lanchamos juntos.

Vários conteúdos atravessam um passeio como esse: a escrita espontânea na elaboração da lista, o contato com as diferentes frutas, saber escolher frutas boas, a relação monetária da compra, saber como cortar e lavar as frutas e o lazer de percorrer uma feira e

conversar com os feirantes. Tudo aquilo tinha uma função social, nada estava sendo feito por fazer ou para cumprir determinada lacuna de conteúdo.

Nós tínhamos inclusive a prática de cozinhar com as crianças. Uma das receitas que fizemos com eles foi um frango ao molho de laranja. A receita tinha sido sorteada a partir de um livro de receitas de família que tínhamos construído com as crianças em que elas foram trazendo receitas escritas por suas famílias de comidas de grande valor sentimental. A receita sorteada foi o frango ao molho de laranja da avó do Thomás. Preparamos a receita, com direito a acompanhamento de arroz, batata e salada. As crianças participaram de todas as fases do preparo, cortaram ingredientes, temperaram e colocaram no fogo. Aprender a cozinhar é conhecimento para a vida, envolve autonomia, organização, o contato com as diferentes texturas dos alimentos e o próprio conhecimento de como preparar determinado prato.

Nessa mesma época em conversávamos sobre memórias, fizemos um convite para que pessoas das famílias das crianças viessem fazer uma visita à escola para conversar com elas sobre alguma memória de infância. A mãe da Olívia aceitou o convite e trouxe uma brincadeira para compartilhar com as crianças, o elástico. A Olívia já brincava muito com sua mãe disso, então a ajudou a explicar para as outras crianças como funcionava e todos nós brincamos no pátio.

A possibilidade de conhecer aquela brincadeira tão importante para a mãe da Olívia e ter esse aprendizado diretamente com ela foi muito bom, as crianças brincaram, gostaram muito e ficaram animadas por estar recebendo essa visita, sentindo-se como anfitriões daquela convidada. Em um trecho do PPP da escola é explicado como o conhecimento construído nesse espaço não é limitado ao que colocam como conteúdo didático:

Em nossa metodologia respeitamos a história de nossos alunos, seus interesses, desejos, informações e competências, que são produzidos pela sua interação com os seus pares, com o professor e com os diferentes contextos em que está inserido. Para nós, não é só o aluno que aprende nem só o professor que ensina. Ambos compartilham dessa construção, embora de forma diferenciada. Assim, o objeto de conhecimento a ser construído junto aos(as) alunos(as) ultrapassa os

conteúdos disciplinares dos livros didáticos, os modelos preestabelecidos, porque são incontroláveis as aprendizagens que ocorrem fora e dentro da escola.

Um dos trabalhos que fizemos com as crianças a respeito de suas próprias memórias foi a organização de uma caixa de memórias de vida. Com a ajuda de suas famílias cada criança deveria selecionar um objeto, foto, roupa, brinquedo, o que quisesse, que representasse cada ano de sua vida. Depois a criança trazia para a escola os objetos dentro de uma caixa e apresentava para a turma contando o que representava cada coisa. Ver as crianças de 6/7 anos falando do período de suas vidas, que para nós ainda parece tão curto, mas que já tinham muitas experiências, era muito interessante, a oportunidade deles de falarem sobre si e sua história ajudava-os a entender sobre sua identidade e memória.

Os saberes do ensino fundamental estão muito além currículo formal, o papel da educação é o desenvolvimento integral da criança em todas as potencialidades, conhecimentos que atravessam o corpo, sentimentos, afetos, culturas infantis e suas histórias.

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola. (NASCIMENTO, 2007, p.31)

Pensar um ensino fundamental que acolha a infância e que seja elaborado a partir dela está diretamente relacionado a não abandonar as práticas da educação infantil e pensar nessa continuidade entre as etapas, entendendo que muito do que é feito e pesquisado a respeito da educação infantil têm extrema relevância para o ensino fundamental. A criança é alguém capaz de muita coisa, cabe a nós educadores preparar ambientes que favoreçam esse desenvolvimento. A brincadeira, o lúdico, a emoção, as falas vindas das próprias crianças, elementos que aparecem em muitos desses relatos, não são meros recursos, mas sim parte de dimensões do que é ser criança e conseqüentemente precisam ser prioridade para pensarmos a escola que vai receber e ser o lugar de vida durante tanto tempo no dia a dia dessas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazer o olhar de uma experiência de educação infantil com toda a riqueza e o cuidado com que é pensada a educação das crianças pequenas, articulando com o ensino fundamental coloca em pauta situações concretas vividas pelas crianças nesses dois segmentos. Nesse sentido, tentei situar essas duas etapas da educação nas suas diferenças e no que se aproximam nas suas semelhanças. Esse exercício pode ser visto de forma positiva e necessária porque parte do olhar para as crianças.

Comecei minhas reflexões pensando sobre como essas etapas se diferenciam e quais as concepções de infância por de trás das suas práticas. Me inquietavam os motivos das grandes mudanças de rotina, modos de ensinar e aprender, e das relações que eram vividas entre duas etapas que têm como o mesmo sujeito principal a criança. Tinha como desejo entender sobre modos que a experiência que eu tive com a turma de ensino fundamental se relacionava com esses contextos históricos e políticos que constroem os dois segmentos, e quanto das práticas e momentos que vivi se assemelhavam ao que vivi na educação infantil e quebravam lógicas já naturalizadas do ensino fundamental, embora a educação infantil também tenha suas lógicas naturalizadas.

Através dos documentos oficiais pude entender sobre como cada um deles pautava esses segmentos e traziam questões que atravessam diretamente e me fizeram pensar sobre o que se espera dessa criança, a função da escola, a concepção da infância e a relação com o conhecimento. A BNCC me trouxe muitas questões sobre como um discurso com muitos bons adjetivos para educação: lúdica, crítica, criativa, pode ao mesmo tempo ficar em uma superficialidade se mantém essa educação fragmentada e não reconhece os elementos da infância como norteadores também dessa etapa. As interações e brincadeiras não são vividas somente na educação infantil, quando as crianças fazem 6 anos elas continuam acontecendo na escola e cabe a nós educadores construir esse ensino fundamental pensando nisso, sem jogar fora todo o estudo e conhecimento do campo da educação infantil.

O estudo do documento “Ensino fundamental de 9 anos — Orientações para inclusão da criança de 6 anos” fica para mim como de fato uma referência para pensar nesse ensino fundamental que abraça e trabalha a partir da infância, foi um estudo muito importante para que eu pudesse entender as reflexões que haviam surgido sobre a transição entre os segmentos. Através da escrita e pesquisa dessa monografia pude também compreender melhor o contexto da Lei nº 11.274/06 (Ensino fundamental de 9 anos) e da Lei nº 12.796 (obrigatoriedade desde os 4 anos), seus objetivos e as possibilidades de construção que passaram a ser pensadas a partir delas.

Analisar os relatos do que eu vivi com aquela turma foi de grande aprendizado para refletir sobre a possibilidade e a potência dessa prática que envolve afeto, emoção, arte, natureza, literatura e empatia. Foi muito bom revisitar esses momentos e compartilhar um pouco da minha vivência com essas crianças no meu trabalho monográfico, com um novo olhar embasado nas leituras e nas análises documentais. Não tenho em momento algum a pretensão de tomar essa minha experiência, que aqui apresento, como um modelo a ser seguido, ou como ideal, penso que trazer esses recortes do cotidiano com essa turma tem como objetivo trazer a experiência para refletir em conjunto.

Repensar e questionar as práticas escolares que já estão tidas como normas dentro da escola é algo que é feito a todo momento por nós educadores. Questionamos o formato das salas de aula, os conteúdos, a avaliação, a função da escola, a expectativa sobre o que é ser um aluno, e o que é ser um bom ou mau aluno, as práticas já ultrapassadas, entre muitas outras coisas, e principalmente sobre como fazer diferente, quais as possibilidades para a escola que queremos. Tanto a educação infantil como o ensino fundamental enfrentam esse desafio de questionar práticas já naturalizadas que por vezes limitam as crianças e as possibilidades de modos de aprender nas escolas.

Essa escola que muitos de nós estamos tentando fazer e pensar juntos, tem muito em comum com questões que são pautadas já desde a educação infantil ao repensar práticas escolarizantes dessa que é a primeira etapa da educação básica. Ao avançar para as próximas etapas da educação outras questões e problemas vão surgindo, mas penso que

muito do que é discutido pelos educadores e pesquisadores da educação infantil continua tendo grande relevância também conforme as crianças vão crescendo e continuando sua vida escolar, e entendo que para repensarmos a escola do jeito que ela é, a contribuição da área de educação infantil é essencial, e é necessário que essas duas etapas estejam de fato articuladas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BORBA, Ângela Meyer. GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. 2ª ed. Brasília, DF, 2007.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. 2ª ed. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, 2013. . <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344-8-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 22 de ago. 2020

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 7, de 7 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília, 2010.

BRASIL. MEC/CONSED/UNDIME. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 22 de ago. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 12 mai. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Subsídios Para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. 2^a ed. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 22 de ago. 2020

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e: por onde anda a educação infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999.

CORSINO, Patrícia. As crianças de 6 anos e as áreas de conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. 2^a ed. Brasília, DF, 2007.

GOUVÊA, M. C. S. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, MARTINS, PAULINO, CORRÊA, VERSIANI (orgs). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: CEALE, autêntica, 2007.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. IN: CORSINO Patrícia (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. 1^a ed, 1^a reimpressão. São Paulo: Editores Associados, 2009.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. 2^a ed. Brasília, DF, 2007.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. In: *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96 - Especial, p.797-818, out, 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 mai. 2020

LEAL, T. F; ALBUQUERQUE; E. B. C, MORAIS; A. G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. 2^a ed. Brasília, DF, 2007.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. A Escola Joaquim Silva: começando pelo campo. In: _____. *De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2013. p.13-59.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. 2^a ed. Brasília, DF, 2007.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas In: CORSINO Patricia (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. 1^a ed, 1^a reimpressão. São Paulo: Editores Associados, 2009.

ROCHA, Eloisa Alcires Candal. A pedagogia a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, p.27-34, jan./mar./abr. 2001.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de pesquisa em educação*, v. 6, n. 3, p.581-602, 2011.