

RINALDA BEZERRA CARLOS  
MARIA JOSÉ LANDIVAR DE FIGUEIREDO BARBOSA  
(ORGANIZADORAS)

# CONTEXTOS EDUCATIVOS DA INFÂNCIA

O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CENA



RINALDA BEZERRA CARLOS  
MARIA JOSÉ LANDIVAR DE FIGUEIREDO BARBOSA  
(Organizadoras)

**CONTEXTOS EDUCATIVOS DA INFÂNCIA**  
O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CENA

**UNEMAT**  
*Universidade do Estado de Mato Grosso*  
*Carlos Alberto Reyes Maldonado*



Cáceres/MT - 2022

**PRODUÇÃO EDITORIAL**  
**EDITORA UNEMAT 2022**

Copyright das organizadoras, 2022.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

**Editora:** Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

**Arte da capa:** Potira Manoela de Moraes

**Capa Final:** Adenilza de Oliveira Campos

**Diagramação:** Pedro Henrique Romeiro Ferreira

C284c Carlos, Rinalda Bezerra.

Contextos educativos da infância: o primeiro ano do Ensino Fundamental em cena / Rinalda Bezerra Carlos e Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa (orgs.). - Cáceres: UNEMAT Editora, 2022.

113 p.; il.

ISBN 978-65-86866-74-2

1. Ensino Básico. 2. Ensino Fundamental. 3. Educação Infantil. 4. Professores, Práticas Educativas. I. Barbosa, M. J. L. de F. (org.). II. Título. III. Título: o primeiro ano do Ensino Fundamental em cena.

CDU 377.8(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

 <p><b>UNEMAT</b> Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado</p> <p><b>Reitor</b> Rodrigo Bruno Zanin</p> <p><b>Vice-reitora</b> Nilce Maria da Silva</p>	<p><b>EDITORA UNEMAT</b></p> <p><b>Conselho Editorial</b> <b>Presidente</b> Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</p> <p><b>Conselheiros</b> Judite de Azevedo do Carmo • Ana Maria de Lima • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Milena Borges de Moraes • Ivete Cevallos • Jussara de Araújo Gonçalves • Denise da Costa Boamorte Cortela • Teldo Anderson da Silva Pereira - • Carla Monteiro de Souza - • Wagner Martins Santana Sampaio • Fabiano Rodrigues de Melo</p> <p><b>Suplentes</b> Graciela Constantino • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • João Aguilar Massaroto • Ricardo keich Umetsu • Nilce Maria da Silva - • Sérgio Santos Silva Filho • André Luiz Nonato Ferraz • Karina Nonato Mocheuti</p> <p>Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavahada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 – Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br</p>
---	--

  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado

  
EDITORA  
UNEMAT

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO .....</b>	<b>5</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>PANORAMA DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS .....</b>	<b>10</b>
Dinairan Dantas Souza Maurecilde Lemes da Silva Santana Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão	
<b>QUAL O LUGAR DO LÚDICO NO ESPAÇO/TEMPO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL? .....</b>	<b>29</b>
Rinalda Bezerra Carlos Eulene Vieira Moraes Domingo Pimienta Barquín Andréa Lemes Lustig	
<b>“QUERO FALAR, PERGUNTA PRA MIM, PROFESSORA!!” .....</b>	<b>37</b>
Rinalda Bezerra Carlos Eulene Vieira Moraes Andréa Lemes Lustig	
<b>O CONTEXTO EDUCATIVO E AS MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>52</b>
Andréa Lemes Lustig Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa Waghma Fabiana Borges Rodrigues	
<b>PRODUÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>72</b>
Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão Dinairan Dantas Souza Maurecilde Lemes da Silva Santana Renata Cristina de L. C. B. Nascimento	
<b>IMPRESSÕES E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CÁCERES - MT SOBRE A BNCC .....</b>	<b>90</b>
Rosalva Pereira de Alencar	
<b>Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão</b> Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS AUTORES .....</b>	<b>107</b>

## PREFÁCIO

Ensinar e pesquisar.

Esse é o compromisso que assume o Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPCEI), vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado (Unemat). O grupo foi criado no ano de 2003, sob a coordenação da professora doutora Maria Izete de Oliveira, e atualmente é coordenado pela professora doutora Rinalda Bezerra Carlos.

O foco principal de trabalho é explicado nas palavras das próprias integrantes:

Ao longo desses onze anos [hoje são 18 anos de vida], nossas preocupações relacionam-se com a prática dos professores que atuam com a infância – preferencialmente nas instituições públicas, com a organização do trabalho pedagógico nas escolas, com o processo de aprendizagem vinculado ao conhecimento de mundo, dentre outros temas que abarcam a educação formal da criança. (LUSTIG *et al.*, 2014, p. 2).<sup>1</sup>

As integrantes do grupo são professoras e pesquisadoras com experiência docente na Educação Básica e na Educação Superior, formadoras de docentes que atuam ou virão a atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas desenvolvidas estão relacionadas com contextos educativos dessas etapas e analisam práticas educativas em escolas localizadas na cidade de Cáceres.

Tendo em vista a amplitude e a complexidade dos temas e dos campos educativos, os textos que compõem este livro podem ser apresentados e compreendidos mediante dois eixos: Educação Infantil (pesquisas sobre transição para o 1º ano, práticas pedagógicas e currículo) e 1º ano do Ensino Fundamental (pesquisas sobre ludicidade e produção escrita).

Com base no que referi até aqui e no modo como tenho acompanhado algumas dessas professoras<sup>2</sup>, posso afirmar que as autoras (e suas pesquisas) assumem o compromisso ético, político e pedagógico com as demandas educacionais da região, e, a partir daí, propõem reflexões que podem ser consideradas para desencadear novas pesquisas e ações de ensino e extensão. Destaco, ainda, a articulação dessas pesquisas com a Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT para delinear políticas públicas e para qualificar escolas, currículos e processos de formação continuada.

Ensinar e pesquisar.

Essa é uma aposta minha também. Como professora há mais de 25 anos, tenho exercido a docência de forma articulada com a pesquisa porque acredito que é essa ligação que permite pensar e criar práticas pedagógicas comprometidas com diferentes pessoas, em distintos contextos

<sup>1</sup> LUSTIG, A. L. *et al.* Criança e infância: contexto histórico social. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS. ÉTICA E DIVERSIDADE NA PESQUISA, 4., 2014, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: CEGRAF, 2014. p. 1-14. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/693/o/TR18.1.pdf>.

<sup>2</sup> De modo mais específico, oriento a tese de doutorado de Renata C. Nascimento desde 2017, e acompanho indiretamente, como integrante de grupo de pesquisa e de banca avaliadora, a tese de Ana Sebastiana Ribeiro. Participei, mais recentemente, de atividade formativa voltada para a equipe gestora da Diretoria de Gestão de Educação a Distância da Unemat, organizada pela colega Rinalda Bezerra Carlos.

culturais. Ensinar e pesquisar possibilita questionar o que se ensina, para que e por que se ensina, a fim de construir e desconstruir constantemente nossas práticas.

Ao examinar a conexão necessária entre ensino e pesquisa, Sandra Corazza (2002, s. p.) explica que assumir essa posição

[...] demanda operar na penumbra do que não se sabe direito o que é: na penumbra da eficácia simbólica da linguagem e da cultura. [Percorrer] os rizomas das significações, que nos fertilizam, para praticar o ensino-pesquisa de forma artística. Com as formas e as forças necessárias para tornar a educação do professor mais criadora, o ensino mais pesquisador, a pesquisa mais ensinadora.<sup>3</sup>

Tornar o ensino mais pesquisador; a pesquisa, mais ensinadora; e a professora, mais criadora. Ao questionarmos nossas certezas, criam-se outras possibilidades de ensinar e aprender.

É o comprometimento com as “pequenas” lutas diárias que estabelece o caráter ético, político e pedagógico do nosso trabalho de ensino e de pesquisa – trabalho que questiona de forma crítica as enunciações que têm servido como práticas reguladoras e têm contribuído para produzir verdades que cerceiam nosso pensar e nosso fazer em educação.

Aprender a perguntar! Aprender a ensinar, a pesquisar, a questionar e a se questionar!  
Aprender a criar!

Quero perguntar-me e perguntar a quem me lê se seria possível operar com uma determinada lógica de pensamento para, com e a partir dela, delimitar princípios e pressupostos que funcionem como balizas de práticas pedagógicas inventivas, problematizadoras, desafiadoras, desobedientes – por que não? – e que nos permitam, ainda assim, admitir que alegria, felicidade e solidariedade também são constitutivas das coisas que buscamos nas salas de aula pelas quais transitamos, nas disciplinas pelas quais respondemos, nas pesquisas que fazemos, nas relações extramuros que, com e apesar da universidade, estabelecemos. (MEYER, 2017, p. 65-66).<sup>4</sup>

Dagmar Meyer (2017) convida-nos a problematizar, a desafiar, a desobedecer... para inventar práticas pedagógicas mais vivas que também fomentem a alegria e a solidariedade. Como se pode perceber a partir dessas ideias, nosso compromisso enquanto professoras e pesquisadoras não é simplificado; ao contrário, multiplica-se, pois começamos a ver que as relações são muito mais complexas, e nós, muito menos sabedoras e sabedores de respostas.

Ensinar e pesquisar para desencadear novas pesquisas e ações de ensino e extensão; para delinear políticas públicas; e para qualificar escolas, currículos e processos de formação continuada. Ensinar e pesquisar para tornar o ensino mais interrogativo; a pesquisa, mais propositiva; e professoras e professores, mais criadoras/es. Ensinar e pesquisar para inventar práticas pedagógicas

<sup>3</sup> CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-69.

<sup>4</sup> MEYER, D. E. E. De coisas que aprendi durante o exercício da docência no ensino superior: aportes dos estudos de gênero e culturais e da teorização foucaultiana. In: GIVIGI, A. C. N.; DORNELLES, P. G. (org.). **Babado acadêmico no recôncavo baiano**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 63-78.

mais vivas e complexas; para criar relações pedagógicas menos sabedoras e fazedoras; para continuar perseguindo com esperança um projeto educativo (e de vida) mais justo e solidário.

Sob essa perspectiva, recomendo a leitura deste livro.

Trata-se de uma importante contribuição para refletirmos sobre a potência de ensinar e pesquisar em educação hoje, principalmente às vésperas do dia da professora e do professor!

Maria Cláudia Dal'Igna<sup>5</sup>  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos  
São Leopoldo/RS, 14 de outubro de 2021

---

<sup>5</sup> Professora dos cursos de Licenciatura e do PPG em Educação da Unisinos. Integrante do Comitê de Ética da Unisinos. Doutora e Mestra em Educação (UFRGS). Graduada em Pedagogia (Unisinos). Trabalha há 25 anos como professora e gestora na Educação Básica e na Educação Superior. Atuou em escolas públicas e privadas, em serviços de apoio especializado, e em espaços não escolares. Pesquisadora do Grupo Interinstitucional em Docências, Pedagogias e Diferenças (Gipedi/Unisinos/CNPq) e do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE/UFRGS/CNPq). Suas pesquisas analisam os seguintes temas: educação, gênero e sexualidade; docência, trabalho docente, profissionalidade docente, formação de professores; docência, afeto, amor e cuidado; pedagogia e curso de pedagogia, ciência e carreira. Em consonância com o movimento #maternidadenolattes, destaca também que é mãe de duas gurias gêmeas.

## APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que compartilhamos com você este trabalho que tanto nos motivou a seguir em frente na luta por uma educação de qualidade, notadamente para os primeiros anos da Educação Básica, objeto de nossas investigações. Por isso, desde 2003, o Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPCEI) volta seus estudos para as temáticas acerca da educação na infância, das práticas dos professores, da organização do trabalho pedagógico, do processo de aprendizagem, dentre outros temas que abarcam a educação formal da criança.

O GPCEI está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vincula-se à Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado (Unemat), na cidade de Cáceres-MT, e integra a linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas.

Após a promulgação das Leis nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005c) e nº 11.274/2006, a partir das quais se tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no 1º ano no Ensino Fundamental, a inquietação intensificou-se no sentido de compreender como as escolas públicas estariam preparadas para acolhê-las. Tal preocupação se deu porque defendemos a oferta de uma educação de qualidade que, além de ter em conta o direito da criança de vivenciar a sua infância, possa garantir as condições educacionais necessárias a uma transição harmoniosa da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, conforme as exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica – problemática que ainda está longe de ser resolvida, como mostram as oportunas discussões estabelecidas por pesquisadores da infância, movimentos sociais, fóruns, congressos, seminários e produções acadêmicas desenvolvidas até o presente.

Nesse sentido, presenciamos, na atualidade, o negligenciamento à educação que deve ser ofertada às crianças nessa fase de desenvolvimento, sobretudo no que concerne à infraestrutura das instituições públicas, às políticas educacionais de atendimento à criança, à formação inicial e continuada, e às proposições pedagógicas; somado à ausência de um plano de carreira docente que dê condições objetivas para que o profissional desse segmento desenvolva seu trabalho.

A partir dessas inquietações, o GPCEI desenvolveu o projeto “Primeiro ano do Ensino Fundamental: o olhar da criança de 6 anos de idade”, com o objetivo de compreender o olhar dessa criança a respeito do seu primeiro ano no Ensino Fundamental, com vistas a uma prática pedagógica condizente com as especificidades desses sujeitos de direitos, resultando, assim, em discussões, trabalhos apresentados e publicados em eventos, participação em formações continuadas nas escolas, organização e realização de eventos, o que nos motivou a somar todas as produções emanadas desse projeto e compilá-las neste livro.

Situando essa questão no contexto do estado de Mato Grosso, em que as escolas públicas vivenciam sérios desafios de infraestrutura, organização pedagógica na formação continuada, dentre outras problemáticas, o GPCEI desenvolveu o referido projeto no município de Cáceres-MT, tendo em vista não haver localizado nenhum trabalho desta ordem.

O lócus investigado consistiu em três escolas da rede pública estadual, identificadas nos capítulos como Escola A, Escola B e Escola C, sendo que a primeira é situada no centro da cidade e as duas últimas, na periferia. O projeto envolveu a observação dos espaços físicos e das práticas desenvolvidas pelas professoras, acrescida de rodas de conversa com as crianças, principais sujeitos da pesquisa, culminando na produção de desenhos para captar suas impressões e aspirações acerca da escola.

O trabalho está organizado, portanto, em seis capítulos: o primeiro apresenta um balanço de produções localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES sobre a transição das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental de Nove Anos, no período de 2007 a 2015. Esse estudo teve como finalidade verificar os resultados obtidos pelos pesquisadores a respeito da temática e refletir sobre eles.

O segundo, o terceiro, o quarto e o quinto capítulos abordam os resultados das investigações realizadas nas escolas A, B e C no que diz respeito às práticas pedagógicas realizadas pelas professoras regentes, somadas às manifestações das crianças mediante as rodas de conversa e a produção dos desenhos.

O sexto capítulo traz uma análise acerca das manifestações expressas pelas professoras que atuam na Educação Infantil na rede pública municipal de Cáceres, com o objetivo de compreender os significados por elas atribuídos à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil.

Nosso desejo é que esta obra integre o movimento em defesa de uma educação pública que respeite os direitos fundamentais das crianças, sensibilizando os dirigentes políticos e educacionais para que deem a devida atenção às professoras e professores, no sentido de propiciar-lhes condições apropriadas para que desempenhem o seu trabalho.

As organizadoras  
Cáceres, 1º de setembro de 2021

# PANORAMA DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO DA TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DE SEIS ANOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Dinairan Dantas Souza  
Maurecilde Lemes da Silva Santana  
Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão

## INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de se compreender o panorama do contexto educacional e as mudanças nos paradigmas acerca dos sujeitos, das concepções, das teorias pedagógicas e das políticas públicas para a educação, como também os sujeitos envolvidos nesse processo, o grupo de pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPCEI), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Cáceres), vem realizando estudos e pesquisas sobre as temáticas que envolvem a infância.

Neste capítulo, apresentam-se resultados de estudos realizados no projeto de pesquisa intitulado “Primeiro ano do Ensino Fundamental: o olhar da criança de seis anos de idade”, no âmbito do GPCEI, buscando-se compreender o universo da transição das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental (EF) de Nove Anos, conforme disposto pela Lei nº 11.274/2006<sup>1</sup>.

Para tanto, realizamos um balanço de produção no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>2</sup> sobre a transição das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental de Nove Anos, no período de 2007 a 2015, com a finalidade de identificar os aspectos pesquisados, verificar os resultados obtidos pelos pesquisadores a respeito da temática e refletir sobre os mesmos. A revisão de literatura é importante para explorar, ampliar e aprofundar os estudos sobre determinado objeto de investigação, as informações, os aspectos e os conhecimentos que estão sendo debatidos no meio acadêmico.

O recorte temporal de 2007 a 2015 deu-se devido à implantação da Lei nº 11.274/2006, que ampliou o EF para nove anos de duração, de acordo com as indicações do Plano Nacional de Educação e o Ministério da Educação (BRASIL, 2007), a fim de garantir a universalização do acesso a essa etapa de ensino, bem como o aumento da duração da escolaridade obrigatória no Brasil, ou seja, com a aprovação da lei 11.274/2006, acreditava-se que haveria maior inclusão de crianças no sistema educacional brasileiro, especialmente daquelas pertencentes aos setores populares (BRASIL, 2006a).

Considerando que a referida lei começou a ser implementada em 2007, surgiu a inevitabilidade de se pesquisar o que era discutido no meio acadêmico acerca do tema nos dez anos subsequentes à sua determinação.

---

<sup>1</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 13 set. 2021.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 2 ago. 2017.

Nesse mesmo contexto, realizamos a “busca por assunto”, com a expressão exata do descritor: **Ensino Fundamental de Nove Anos**, escolhendo os níveis de dissertações e teses. Seguindo o rigor metodológico peculiar da pesquisa científica, chegamos a um volume de dados coletados, que caracterizou um arcabouço teórico e metodológico de extrema relevância. Contudo, ressaltamos que os trabalhos analisados neste estudo não representam a totalidade do acervo do banco de dados da CAPES no período indicado, pois algumas dissertações e teses não disponibilizavam acesso ao arquivo completo no momento da coleta dos objetos, e os resumos não apresentavam elementos suficientes para as nossas intencionalidades.

Assim, partindo do princípio de que “uma *boa* fonte vale mais do que uma porção de fontes” (BOOTH; COLOMB; WILLIAMS, 2005, p. 97), realizamos a leitura dos resumos e buscamos elementos consistentes no corpus dos trabalhos que garantissem alcançar os objetivos propostos.

A importância de compreender como a transição das crianças de seis anos para o EF estava ocorrendo circunscreve-se no bojo epistemológico de Freire (1996, p. 32): “[...] pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo”, pois pesquisa e ensino são inter-relacionados, na medida em que um se encontra no corpo do outro (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, o estudo justifica-se pela inquietação, pelos desafios e pela premência de as pesquisadoras compreenderem em que contextos educativos a infância se historiciza e se materializa, fator preponderante no processo individual e coletivo que reverbera na ação de formação de docentes enquanto atividades laborais e que transcendem para diferentes espaços de interlocução, concretizando o campo articulado e ternário de ensino-pesquisa-extensão. Objetivamos, portanto, elaborar novos conhecimentos e, como pesquisadoras, questionar nossos “próprios pressupostos e as interpretações subsequentes de acordo com o modo como os resultados são recebidos e por que são recebidos” (BAUER; GASKELL; ALLUN, 2010, p. 35).

O trabalho está organizado considerando, a partir de nossas análises, os campos semânticos oriundos das dissertações e teses, cujos enfoques diversificam e, concomitantemente, constituem interfaces nas abordagens. Nesse sentido, os campos de conhecimento categorizados dialogam no campo da formação e das práticas educativas e/ou pedagógicas, das políticas públicas, do olhar da família, da formação dos sujeitos a partir das proposições das políticas públicas, da organização do trabalho e do currículo escolar e no campo das relações afetivas, no que tange à transição das crianças de seis anos para o EF de Nove Anos.

## **1. BALANÇO DE PRODUÇÃO E AS EVIDÊNCIAS ENCONTRADAS**

Neste tópico, discutimos os elementos centrais da pesquisa, obtidos por meio de uma metodologia qualiquantitativa. A qualitativa se deu em virtude do entendimento e da busca por explicações que as autoras propuseram para conhecer a realidade e propor soluções para os problemas ora instaurados, ou seja, construir conhecimentos “frutos da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi

elaborado e sistematizado” em trabalhos anteriores (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 2-3); enquanto isso, a quantitativa caracterizou-se pelo agrupamento das produções situadas no recorte temporal delimitado.

A pesquisa bibliográfica possibilita encontrar e compreender o fenômeno porque “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 44). Segundo Gil, a pesquisa bibliográfica tem diversas vantagens, e a principal delas é “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45), porém, estabelecendo-se critérios para a objetividade e articulações próprias ao objeto pesquisado.

Em nossas buscas, localizamos trinta e três trabalhos, entre dissertações e teses, originados em diferentes universidades brasileiras, conforme disposto no Quadro 1. Observa-se um aumento na produção dos trabalhos entre 2007 e 2013, e uma diminuição gradativa de 2014 a 2015. Tendo em vista que a publicação da Lei nº 11.274 aconteceu em 2006, esse panorama remete ao movimento provocado nos diferentes espaços educativos e aos desafios que a promulgação da referida lei provocou. À medida que o tempo foi passando, as produções diminuíram por uma tendência de naturalização e/ou “rotinização” do problema ora situado (BERGER; LUCKMANN, 2004). Percebe-se também que, em 2007 e em 2014, foi publicado apenas um trabalho em cada ano no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sendo estes os anos em que houve menos publicações. Por outro lado, 2012 foi o ano que teve o maior número de publicações.

Podemos verificar essas informações conforme sistematizado no Quadro 1:

**Quadro 1** - Produções que constam no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano/Total de trabalhos encontrados							33		
Descritor	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Ensino Fundamental de Nove Anos	1	2	4	3	6	9	5	1	2

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2017)

O balanço de produção foi organizado a partir dos objetos de investigação de cada pesquisador e dos resultados que apresentaram em suas dissertações e teses entre os anos de 2007 e 2015.

Como as dissertações e teses apresentaram enfoques em assuntos diversos, situamos nossos achados por campos de conhecimento; dito de outra forma, pela abordagem e/ou linhas de estudos com as quais as produções dialogam, todavia, não de forma rígida, mas com a flexibilidade com que os temas se articulam no processo educativo, aqui apresentados pelos subtópicos adiante.

### 1.1. No campo da formação e das práticas educativas e/ou pedagógicas

Diante das pesquisas localizadas, quinze trataram a formação e a prática educativas e/ou pedagógicas como necessárias na transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) de Nove Anos, enfocando situações que requerem base teórica e prática no processo de ensino para atender às peculiaridades das crianças de seis anos.

Neste campo de conhecimento, entrelaçam os estudos de Capuchinho (2008), Araújo (2008), Sturion (2010), Oliveira (2011), Thomé (2011), Ferreira (2011), Lima (2012), Marcondes (2012), Martinati (2012), Mascioli (2012), Lencioni (2012), Silva (2013), Cruz (2013), Oliveira (2013), Lummertz (2013).

Capuchinho (2008) investigou quais os sentidos e significados dos professores em relação ao EF de Nove Anos e verificou que, no cotidiano da sala de aula, as dificuldades e possibilidades da concretização de uma política pública são confrontadas com a realidade. Segundo a autora, muitos professores tinham uma visão equivocada a respeito dos principais objetivos da proposta, incidindo diretamente na prática em sala de aula. Destacou também, na pesquisa, a imprescindibilidade de articulação nas três esferas da federação, de modo a criar prováveis garantias de investimentos físicos, humanos e materiais para a ampliação e manutenção do novo sistema, assim como sobre a urgência de reformular planejamentos para os tempos e espaços escolares.

Araújo (2008) pesquisou como professores do 1º ano do EF estavam compreendendo a ampliação desse segmento de ensino, a inclusão de crianças de seis anos e como os professores do EF tiveram contato com os documentos que subsidiavam a implementação do EF. A autora concluiu que a inclusão de crianças de seis anos no EF de Nove Anos era uma questão política, financeira e de aumento de vagas. Segundo a pesquisadora, a mudança ocasionou prejuízos para as crianças, mas a situação poderia se apresentar de forma positiva, possível de promover reflexões acerca dos processos de desenvolvimento e aprendizagem sobre as especificidades da infância. Além disso, constatou-se que os professores sentiam angústia, medo, falta de apoio e insegurança frente ao novo, e que entender essas questões ajudaria a encontrar um modo de pensar a educação.

Para Araújo (2008), a prática docente dos participantes baseava-se em seus estudos de formação e na própria prática, e que tais elementos não eram suficientes para sanar as dúvidas em relação ao trabalho com as crianças de seis anos no EF, no tocante, por exemplo, aos estudos/conhecimentos sobre infâncias, sobre a importância da não ruptura entre a brincadeira e o lúdico, entre a EI e o EF e seus fundamentos.

Sturion (2010) procurou estabelecer uma relação entre os discursos prescritos nos documentos oficiais e os sentidos construídos por professores participantes da pesquisa, concluindo que é possível visualizar que os documentos querem qualidade de ensino e os professores também, mas eles querem condições para que isso possa acontecer não somente no EF de Nove Anos, mas em todo o Sistema Educacional.

Nos resultados da pesquisa de Sturion (2010), os discursos dos professores evidenciaram dualidade entre educar e brincar; a proposta contida nos documentos oficiais se realizava perpassada pela experiência e história de vida de cada professora; havia várias e diferentes concepções dos entrevistados que repercutiam no trabalho na sala de aula, tais como: alfabetização, letramento, o brincar, espaço físico, número de alunos em sala de aula e o próprio Ensino Fundamental de Nove Anos.

Nos estudos de Oliveira (2011), investigaram-se os olhares dos professores sobre o próprio trabalho e concluíram que a implantação do EF de Nove Anos é uma oportunidade de enriquecer o EF com atividades consideradas como peculiares da EI, uma vez que o lúdico tem perdido espaço para ações que enfatizam a aquisição de escrita até mesmo na EI. No município estudado, a proposta

curricular era formulada pelo gestor da Secretaria Municipal de Educação e apresentada aos professores em capacitações sob uma perspectiva “clássica” de formação, informativa e prescritiva, na tentativa de atualizar os professores através de técnicas pedagógicas.

Nesse mesmo contexto, os docentes investigados apresentaram certa insegurança ao notarem que: um dos principais problemas para a aprendizagem era o fato de os alunos não se envolverem em atividades desvinculadas das brincadeiras; as práticas pedagógicas enfatizavam a alfabetização como centro do processo de ensino e de aprendizagem; e, para alguns professores, a aprendizagem ou a dificuldade para aprender dependeriam da criança (OLIVEIRA, 2011).

Thomé (2011) averiguou a implementação da proposta da inserção de crianças de seis anos no EF a partir das significações dos sujeitos da pesquisa, encontrando, nas falas dos participantes (gestores, professores, funcionários), a primordialidade de uma formação mais adequada ao tema e aos seus desdobramentos e, ainda, a falta de organização para receber as crianças de seis anos no EF. Dentre essa situação, destacam-se problemas de infraestrutura, organização dos tempos e espaços de aprendizagens, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico etc. Entretanto, apesar das dificuldades, nas relações e vivências com as crianças, foram se firmando reflexões e aprendizagens importantes com potencial de contribuir para o EF de Nove Anos.

Ferreira (2011) buscou investigar as estratégias de ensino de professoras alfabetizadoras antes e depois da implantação do EF de Nove Anos. Os resultados da pesquisa apontaram que o EF de Nove Anos, como está estruturado no município de Jaguarão-RS, só existia através do ano letivo que fora adicionado. Não foi identificado nenhum fator que indicasse mudanças consistentes e significativas nas práticas alfabetizadoras no universo estudado.

Assim, é possível afirmar que: a grande maioria das escolas conhecia de maneira superficial os documentos legais e as normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre o EF de Nove Anos; a conveniência de ampliação dos debates entre os gestores e a equipe de apoio e professores; o “novo EF”, com mais um ano de duração, incluindo nele crianças com seis anos, requeria cuidados sobre vários aspectos que abarcavam desde a formação do profissional que atenderia essas crianças, até o material disponível, a distribuição do espaço e a estrutura física das escolas, e, principalmente, a elaboração de uma proposta pedagógica que levasse em conta todas as particularidades das crianças nessa faixa etária (FERREIRA, 2011).

Por sua vez, Lima (2012) pesquisou como as professoras do 1º ano da rede estadual de ensino encaminhavam suas práticas pedagógicas a partir da instituição do EF com crianças de seis anos de idade, e concluiu que o estabelecimento do EF de Nove Anos na rede pública estadual não deu prioridade à participação efetiva das professoras nas discussões prévias, nem nas tomadas de decisões. Quanto à prática pedagógica das professoras, elas assumiam individualmente a responsabilidade pela qualidade do seu trabalho, e, também, por investir recursos próprios em formação continuada, não havendo, por parte da Secretaria de Estado de Educação, uma política de formação que atendesse às suas demandas formativas. Verificou-se, igualmente, a centralidade da leitura e da escrita no trabalho pedagógico das participantes.

Marcondes (2012) buscou compreender as (des)continuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da EI para o EF de Nove Anos, e como elas foram vivenciadas e percebidas pelas crianças, professores e familiares. Os resultados evidenciaram que a transição entre os dois ambientes se mostrava um momento de grande tensão em que havia o desejo pelo crescimento e pelo “aprender”, contudo, havia também temores e desencontros. Entre as descontinuidades existentes nos dois ambientes pesquisados, sobressaem: os espaços físicos a serem adaptados nas escolas; diminuição no tempo de brincar; desaparecimento da ludicidade e da fruição no EF; e práticas docentes centradas em atividades de alfabetização em seus moldes tradicionais.

Ao analisar a transição da EI para o EF, sob a perspectiva das crianças e dos professores, para saber como se tem constituído esse processo, Martinati (2012) constatou: ausência de referências sobre a transição escolar em ambas as instituições de ensino, nos projetos pedagógicos e no cotidiano escolar; que não há um trabalho sistemático sobre a vida futura das crianças na escola de EI; consciência da criança de que a nova escola será diferente, associada ao desejo de ir, provavelmente, porque a escola de EF é socialmente valorizada. Em função da ruptura, da desarticulação e da descontinuidade do trabalho pedagógico, algumas crianças sinalizaram sofrimento no processo de adaptação, enquanto outras subverteram a ordem estabelecida e realizaram frequentes microepisódios lúdicos em sala de aula.

Mascioli (2012) abordou o contexto do cotidiano escolar que se apresenta nos dois primeiros níveis da educação escolar pública à luz das orientações legais brasileiras que alteraram a duração do EF de oito para nove anos. A intenção foi averiguar as correlações entre as prescrições legais, as orientações organizacionais e as práticas pedagógicas existentes nas escolas de EI e EF diante da ampliação do EF para nove anos, e contrapor essas fontes com o olhar de crianças e adultos/profissionais que as frequentam e vivenciam diariamente.

A autora revelou que era preciso adequar os pressupostos organizacionais e as práticas pedagógicas às prescrições legais nacionais e municipais frente à ampliação do EF, pois havia uma dissociação nesses diferentes âmbitos: nas realidades das duas etapas da Educação Básica; nas ações pedagógicas ainda não compatíveis com o que a legislação e a literatura apontavam sobre o desenvolvimento infantil.

Lencioni (2012) buscou compreender o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em um momento específico da implementação do EF de Nove Anos e sua utilização para o estudo e apropriação do Programa Ler e Escrever, adotado como material obrigatório na rede municipal de ensino de Limeira-SP. Revelaram-se conflitos que permeavam a dinâmica escolar, a exemplo: da maneira inadequada como ocorreu a instituição do EF de Nove Anos; das dúvidas relacionadas às práticas pedagógicas; do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com a adoção do programa e a falta de material para trabalhar com os discentes; das reuniões do HTPC como momentos privilegiados para a formação contínua dos docentes.

Do campo discursivo, Silva (2013) analisou os discursos do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado de Educação e do professor sobre o EF de Nove Anos, sob a perspectiva do

Ciclo da Infância<sup>3</sup>, a fim de identificar os discursos nos documentos oficiais e verificar os discursos dos professores sobre a infância e sua relação com o projeto de implantação do EF de Nove Anos. Observou-se que essa ampliação se caracterizou como organização de sistema para o MEC e a Secretaria de Estado de Educação, enquanto, para as professoras, consistiu em período de desenvolvimento das crianças.

Os discursos, segundo Silva (2013), demonstraram que ainda era irrisória a ênfase na infância no contexto do EF, e que era necessário que esse conceito não fosse apenas elucidado, mas concebido no contexto escolar como uma etapa da vida que adquire sentido em função de sua projeção no tempo, como categoria social que se constitui em diferentes circunstâncias.

No contexto de escolas particulares na cidade de Belo Horizonte-MG, e motivada pela promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006, Cruz (2013) analisou propostas de alfabetização de algumas dessas instituições, levando em conta os conhecimentos e habilidades sobre a aquisição da língua escrita, consideradas mais relevantes para as crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental. O estudo teve caráter contrastivo, segundo os seguintes critérios de ingresso no EF: crianças que tivessem (ou não) cursado a EI e que fossem procedentes (ou não) da própria escola.

Professores e coordenadores do 1º ano de três escolas de Belo Horizonte participaram de uma entrevista semiestruturada e de uma análise documental, cujos instrumentos revelaram que havia uma relação entre os procedimentos de avaliação aplicados no ato do ingresso das crianças de seis anos no 1º ano do EF e as diretrizes balizadoras do planejamento pedagógico das práticas de alfabetização, de acordo com Cruz (2013).

O trabalho de Oliveira (2013) teve como objetivo verificar a percepção dos professores sobre a implantação do EF de Nove Anos no contexto escolar. A autora apurou que os professores diziam que refletiam sobre as políticas determinadas à educação no contexto das implantações, mas faltava-lhes espaço e tempo para que as discussões fossem promovidas.

Ainda segundo Oliveira (2013), não havia uma cultura de participação dos professores na elaboração de políticas educacionais – não por suas escolhas, mas pela carência de abertura para a participação. As políticas eram interpretadas de diferentes maneiras, e a implementação do EF de Nove Anos demandou novas exigências para a atuação docente e para o contexto escolar, apesar dos espaços e estruturas físicas serem os mesmos e as salas de aulas continuarem lotadas.

Lummertz (2013) realizou uma pesquisa de cunho bibliográfico, focalizando como estava sendo abordada a ampliação do EF de Nove Anos nas dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação situados no Brasil, entre os anos de 2006 e 2010. Para a localização das dissertações e teses, consultou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tomando por referência o descritor “Ensino Fundamental de Nove Anos”. O corpus da pesquisa foi composto por quarenta e cinco dissertações e cinco teses.

No trabalho, estabeleceu-se uma interlocução com os autores que discutiam a temática em pauta e os autores das produções analisadas. A análise dos dados revelou que: a) 46% dos trabalhos defendidos sobre o EF de Nove Anos foram produzidos nas instituições situadas no estado de São

<sup>3</sup> A autora se refere ao formato como o Ministério da Educação (MEC) apresentou a proposta para o Ensino Fundamental de Nove Anos e a organização dos três anos iniciais. (SILVA, 2013, p. 17).

Paulo, concentrando dezessete trabalhos; b) 83,3% dos trabalhos eram da área da Educação e 16,7% de outras áreas de conhecimento; c) havia necessidade de reestruturação de todo o currículo do EF, com a finalidade de assegurar a qualificação da alfabetização e do letramento, especialmente nos anos iniciais; d) as pesquisas de cunho bibliográfico eram em número reduzido; e) as temáticas mais pesquisadas eram aquelas relativas à criança e à infância (LUMMERTZ, 2013).

Para Lummertz (2013), as pesquisas acerca dessa implantação sinalizavam que ela estava sendo realizada sob os olhares atentos da comunidade científica, o que possibilitava que o EF de Nove Anos fosse constantemente avaliado, reavaliado e analisado.

## **1.2 No campo das políticas públicas**

No campo das políticas públicas, oito trabalhos situaram-se nos aspectos referentes aos marcos legais e institucionais que incidiram sobre a implantação do EF de Nove Anos: Abbiati (2008), Oliveira (2009), Silva (2009), Tenreiro (2011), Sinhori (2011), Souza (2012), Frasseto (2014) e Ferraresi (2015).

Abbiati (2008) investigou como o CNE se manifestou diante das urgências administrativas e pedagógicas, e o que a ampliação da duração do EF de Nove Anos gerou. Das análises, sobressaíram implicações administrativas e pedagógicas, e que as manifestações do CNE não foram suficientemente esclarecedoras na organização dos diferentes sistemas com relação à ampliação do EF, e as mesmas não respondiam às urgências administrativas e pedagógicas que a ampliação da duração do EF tinha provocado.

Oliveira (2009) pesquisou uma questão muito específica, que foi o ingresso de crianças de seis anos – completados até 31 de dezembro – na educação obrigatória, no estado do Paraná. Segundo a pesquisadora, esse ato foi legítimo porque foi discutido com os responsáveis pelas crianças, tendo sido emitidos documentos pelos conselhos, além de ter sido acompanhado pela sociedade civil e ter gerado muitas polêmicas, que exigiram muitos pareceres do Conselho Estadual de Educação (CEE) do estado do Paraná.

Silva (2009) averiguou a introdução do EF de Nove Anos no estado de Santa Catarina. Como resultado do trabalho, afirmou que diversas estratégias administrativas e pedagógicas estavam sendo adotadas pelos municípios para a implementação do EF de Nove Anos. No que tange à EI, destacou a ampliação pouco significativa das vagas, uma incipiente articulação entre a EI e o EF, e a ausência de garantias do caráter de não retenção às crianças matriculadas nas classes de 1º ano do EF. A autora avulta ainda que, por mais que se constituísse como medida de justiça social, o EF de Nove Anos era uma política de grande potencialidade, mas, poderia contemplar efeitos não desejáveis às crianças.

Tenreiro (2011) focou nos impactos da política de inclusão das crianças de seis anos no EF na escola da rede pública municipal de ensino, e concluiu que o projeto da escola de nove anos se insere na perspectiva de uma ampliação de oportunidades para as crianças que não tinham esse direito garantido. Entre outros resultados, a autora trouxe: prioridade de melhor adequação da estrutura física para receber as crianças; clareza pedagógica para o trabalho no 1º ano; entrosamento entre

as questões da EI e do EF; investimentos pontuais na formação dos professores e de todos os que trabalhavam na escola; e, menor número de crianças nas salas de aula.

Sinhori (2011) investigou como se deu a implementação do EF de Nove Anos na rede municipal de Balneário Camboriú-SC, e concluiu que as crianças de seis anos precisavam de novas metodologias condizentes com essa faixa etária, ambientes, espaços, tempos, materiais, conteúdos, e, principalmente, um novo planejamento para o 1º ano, levando-se em conta o perfil desses alunos. A pesquisa demonstrou que a secretaria de educação de Balneário Camboriú, apesar dos seus inúmeros desafios, promoveu a mobilização e a sensibilização da comunidade escolar para que as determinações legais fossem cumpridas.

Souza (2012) pesquisou os Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas da rede municipal de Dourados-MS para apurar a reorganização pedagógica em atendimento às especificidades do EF de Nove Anos. A autora relatou que a implementação dessa política nas instituições ocorreu praticamente sem um planejamento sistematizado e contínuo que garantisse: alterações dos aspectos estruturais e materiais didático-pedagógicos; mudanças no currículo; desenvolvimento de formação continuada com os profissionais e revisão das práticas avaliativas. Verificou-se que não houve a reformulação dos PPP, considerando as especificidades do EF de Nove Anos, o que resultou em um processo inadequado de reorganização pedagógica para incluir, de fato, as crianças de seis anos.

A pesquisa de Frasseto (2014) teve como objetivo analisar o impacto da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) nos processos de aproveitamento escolar das crianças que frequentavam o EF de Nove Anos, sob o olhar dos professores de 5º ano da rede pública de ensino do município de Joinville-SC, por meio de uma revisão bibliográfica e documental no que concerne ao EF de Nove Anos. Buscou-se verificar as estratégias que a rede pública utilizou para a efetivação do EF de Nove Anos, e examinar os dados referentes à aprovação no período de implantação da política e na década anterior à ela, e, por fim, analisar se os professores observaram mudanças no aproveitamento escolar das crianças ao ingressarem no 5º ano.

Os resultados indicaram dificuldades na interpretação e compreensão da legislação pelos sujeitos inseridos no contexto educacional, revelando, ainda, que os professores perceberam poucos avanços na aprendizagem dos alunos de 5º ano que iniciaram o EF com seis anos, comparados aos que iniciaram na vida escolar aos sete anos de idade.

Ferraresi (2015) constituiu sua pesquisa reunindo o que já havia sido pesquisado sobre a transição das crianças da EI para o EF de Nove Anos. Nesse contexto, partiu-se da intenção de analisar o que pesquisas empíricas indicavam sobre a implantação do EF de Nove Anos no país, e de estudar as possíveis contribuições e os problemas gerados por essa política. A busca foi realizada nas bases de dados CAPES, SciELO, Edubase, PePSIC, ANPEd e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), resultando em um total de oitenta e quatro pesquisas.

Segundo Ferraresi (2015), em relação aos problemas, as pesquisas anunciaram: a falta de participação dos professores nos processos de decisão; a ausência ou insuficiência dos cursos de formação continuada; a falta de adequação do espaço escolar para receber as crianças de

seis anos; as alterações pouco significativas no currículo, as cobranças para a alfabetização das crianças de seis anos; e a pouca valorização do brincar, que aparece restrito às sobras de tempo ou às aulas de Educação Física.

Como ponto positivo, algumas pesquisas apontam para experiências no tocante à construção de um novo currículo que contemplasse as peculiaridades das crianças de seis anos. As produções analisadas focaram no diagnóstico do 1º ano do EF, evidenciando que é preciso avançar as pesquisas para os demais anos da escolarização. Observou-se, também, a escassez de pesquisas que ouvissem as crianças a respeito da implantação do EF de Nove Anos. Desse modo, foi possível analisar os resultados desses estudos sob uma perspectiva integrada e traçar um panorama geral no que tange à implantação do EF de Nove Anos em âmbito nacional (FERRARESI, 2015).

### **1.3 O olhar da família**

Sobre como a família concebeu a transição das crianças de seis anos da EI para o EF, foi localizada uma pesquisa: a de Fontes (2009).

Fontes (2009) averiguou a expectativa dos pais em relação à ida das crianças de seis anos da EI para o EF e a compreensão das famílias sobre os impactos e as mudanças ocorridas.

A pesquisadora verificou a incapacidade dos pais em perceber a relevância da ludicidade, não só pelo lazer, mas também pelo caráter educativo. Em relação ao ingresso das crianças de seis anos no EF de Nove Anos, os pais se mostraram favoráveis. A ludicidade diminuiu ou quase desapareceu, e os pais ressaltaram como positivo o fato de as crianças terem a matrícula garantida.

### **1.4 A formação dos sujeitos e as proposições das políticas**

Em relação à formação dos sujeitos e às proposições de políticas, que atingem de forma estrutural a transição das crianças e a própria formação, foi localizado um trabalho: Mota (2010).

Mota (2010) pesquisou como a política do EF de Nove Anos estava se constituindo, e, ao mesmo tempo, constituindo os sujeitos infantis. Para a autora, as crianças de seis anos passavam a ser alvo de novas relações de poder, para a produção de um novo sujeito escolar, que não é o mesmo da EI, e que também não é o mesmo do 1º ano do antigo EF de oito anos. Essa política educacional, para além do discurso de universalização e de igualdade de oportunidades, estava pautada na razão governamental neoliberal, tendência internacional para as políticas educacionais.

Segundo Mota (2010), as políticas educacionais são fortemente envolvidas nos seguintes aspectos: no processo do deslocamento na ênfase da administração para a gestão; na implantação de políticas de baixo custo, visto que manter as crianças de seis anos na EI demanda um investimento maior; na formação de habilidades e competências, cujo foco reside nos procedimentos adotados para alcançar os objetivos. Os resultados são medidos, aferidos e quantificados para que sejam melhorados os índices de alfabetização e de sucesso escolar em relação aos países em desenvolvimento.

## 1.5 No campo da organização do trabalho/currículo escolar

No contexto da organização dos trabalhos pedagógicos e das mudanças no currículo escolar, foram localizadas seis pesquisas que evidenciaram essas duas questões e trouxeram dualidades no sentido das ações pedagógicas e dos elementos curriculares que abarcam a nova estrutura curricular: Moya (2009), Marega (2010), Campos (2011), Silva (2012), Rabinovich (2012) e Ribas (2013).

Moya (2009) desenvolveu um estudo para verificar qual foi o objetivo do MEC ao inserir um ano a mais de escolarização obrigatória e de que forma se abordava o desenvolvimento da criança de seis anos e as particularidades nas orientações pedagógicas do MEC. A autora afirma que os professores não tinham clareza sobre o trabalho que deveriam realizar no tocante à organização do ensino, ao lúdico e ao trabalho a ser abarcado no processo de alfabetização com a criança que ingressasse no 1º ano.

Dessa maneira, demonstrava-se que a prática pedagógica estava sendo organizada sem o apoio e/ou orientações do MEC ou de um referencial teórico acerca do desenvolvimento infantil nessa faixa etária. A separação e a oposição entre as atividades lúdicas e as atividades de alfabetização revelavam a ideia de que as atividades lúdicas eram paralelas aos conteúdos de ensino, assim como a alfabetização caracterizava-se por um trabalho metódico sem qualquer vínculo com a ludicidade. A partir dessa dualidade, constatou-se que a formação que os professores receberam não era suficiente para que soubessem lidar com as novas mudanças (MOYA, 2009).

O EF de Nove Anos ocorreu com a justificativa de inclusão de crianças de seis anos na educação obrigatória e na cultura letrada, isto é, para permitir que as crianças de seis anos entrassem em contato com a leitura e a escrita, e fossem inseridas em situações de alfabetização e de letramento. Nesse sentido, na organização do ensino importante se faz preciso assegurar as atividades lúdicas em equilíbrio com os conteúdos formais, devendo-se eleger os jogos e as brincadeiras como eixo para estruturar os demais conteúdos de ensino (MOYA, 2009).

Marega (2010) pesquisou de que forma o ensino para crianças de seis anos poderia ser organizado levando em conta a transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. O percurso de investigação a levou a concluir que existia a necessidade da condução pedagógica desse processo de transição. Apesar de a atividade lúdica e a atividade de estudo não apresentarem as mesmas propriedades, ambas expunham uma característica comum: o conteúdo. A autora também ressalta a importância de que o professor não reforce a diferença existente nessas atividades, opondo-as como uma ligada ao prazer, e outra, à obrigação, reservando tempo e espaço ora para uma, ora para outra, em vista de que as atividades interajam entre si e interpenetrem-se.

Campos (2011) examinou o ingresso da criança de seis anos no EF de Nove Anos na perspectiva da qualidade da EI, destacando as questões relacionadas à higiene e à segurança, pois essa inclusão requer reestruturar a organização da escola para recebê-la adequadamente. A autora constatou: a necessidade de mais adultos para acompanhar as crianças nas idas ao banheiro e durante o recreio e que a sala, o parque e o pátio precisavam de novos materiais; e que, às vezes, mudar concepções sobre a organização dos espaços poderia ser mais difícil do que adquirir materiais novos.

Silva (2012) investigou como se deu o processo administrativo-pedagógico de organização e reformulação do processo de implementação do EF de Nove Anos na rede municipal de ensino de Tupi Paulista-SP. A autora buscou compreender como essa proposta estava chegando às escolas e como estava sendo tratada pelos professores e nas demais instâncias do sistema educacional. As professoras entrevistadas defenderam a formação continuada e perceberam a relevância, na discussão do currículo. Além disso, constataram que a reorganização da estrutura física e material precisava acontecer e que os gestores, professores e funcionários tentavam superar na prática cotidiana as dificuldades em relação às limitações de mobiliário e do prédio escolar.

Ademais, Silva (2012) evidenciou a importância das reuniões de estudo e planejamento que ocorreram nos anos de 2006 e 2007, quando a equipe de gestão, profissionais da educação do Instituto Superior de Educação (ISE) de Tupi Paulista e a coordenação pedagógica se reuniram para reorganizar os Planos de Ensino e Regimento das escolas.

Rabinovich (2012) buscou conhecer as expectativas das crianças, dos pais, dos professores e da gestão em relação ao processo de concretização do EF de Nove Anos, e verificar como as escolas estavam se organizando para receber as crianças de seis anos. A autora concluiu que os profissionais que trabalhavam na EI e no EF acreditavam que a nova configuração para o ingresso das crianças com seis anos no 1º ano ainda estava sendo realizada de forma equivocada, pois cada nível de ensino continuava trabalhando da mesma maneira, parecendo que tal medida não havia modificado a forma de saída da etapa da EI e de ingresso no EF de Nove Anos, das crianças de seis anos. A pesquisadora relatou ter escutado muitas críticas, porém, sem nenhuma proposta concreta para a passagem das crianças mais novas para a escola de ensino fundamental.

O trabalho de Ribas (2013) versou sobre a implantação da Lei nº 11.274/2006, com o objetivo de compreender o movimento de auto-organização de quatro professoras do 2º ano do EF como um dever das educadoras, na medida em que vivenciavam seus processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar frente às exigências dessa lei. Os dados apontaram que as professoras ainda se sentiam inseguras quanto à ampliação do EF de Nove Anos, portanto, a implantação precisava de mais estudos sobre o tema. Apesar disso, estavam procurando atender às especificidades para os alunos que ingressavam devido à nova lei.

Para Ribas (2013), fixar o ensino de nove anos gerou um movimento complexo nas vivências das professoras participantes da pesquisa e nas escolas como um todo, confirmando o fato de que a educação apresenta sempre um conjunto de elementos que precisam ser constantemente revistos.

## **1.6 No campo das relações afetivas**

Sobre as relações afetivas, foi localizada uma pesquisa (JARUSSI, 2013) que identificou certa insegurança dos professores, tanto nas ações pedagógicas quanto na compreensão das mudanças curriculares, para atenderem as crianças de seis anos.

Jarussi (2013) teve como objetivo identificar e compreender sentimentos e emoções de professores do 1º ano do EF de Nove Anos. Como resultado, confirmou-se que os professores que ensinavam crianças do 1º ano apresentavam sentimento de insegurança quanto à prática pedagógica e aos conteúdos desse ano. Além disso, revelavam conhecimento incipiente acerca dos documentos oficiais relativos ao EF de Nove Anos. Sendo assim, nos dados, constatou-se a importância de uma formação continuada que considerasse os aspectos afetivo, cognitivo e motor do professor. Esses fatores ampliariam a comunicação e privilegiariam a escuta e o diálogo entre ambas as instituições e seus sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES**

Para a proposição deste levantamento de dados, foi necessária a identificação das produções acadêmicas disponibilizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 2007 e 2015, que versaram sobre a transição das crianças de seis anos para o EF de Nove Anos. Observamos que as pesquisas publicadas eram de diferentes universidades de todo o Brasil, e que os elementos que emergiam nas discussões dos dados eram similares nas pesquisas.

Identificamos que todas as pesquisas localizadas foram realizadas por pesquisadoras mulheres; algumas das pesquisadoras, em suas dissertações e/ou teses, relatam que as participantes eram todas mulheres/professoras; e, em outras, as autoras utilizaram os termos professor/professores, para designar os participantes das pesquisas. Neste estudo, escolhemos manter os termos utilizados pelas autoras, por isso, em alguns momentos, aparece o termo professora, e em outros, o termo professores, ao longo do capítulo.

Os aspectos que mais ganharam destaque nessas publicações foram: percepção das crianças, dos professores e dos pais sobre a transição das crianças de seis anos da EI para o EF; questões relacionadas aos subsídios teórico-metodológicos; atitude do governo/gestão/CNE frente à implantação da lei; falta de conhecimento dos professores e da gestão das escolas sobre os documentos oficiais do MEC; falta de formação continuada de professores prevendo a transição das crianças de seis anos para o EF; currículo/PPP; práticas pedagógicas; concepções de infância; centralidade da leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem das crianças; estrutura física, humana e materiais das escolas; desenvolvimento integral das crianças; dualidade no discurso educar x brincar; planejamentos, espaços e tempos; cuidar (higiene e segurança) e sentimentos e emoções de professores.

A respeito das políticas públicas sobre o processo de transição, as dissertações e teses apresentaram evidências a propósito do caráter político dessa deliberação, uma ligação com os preceitos neoliberais de gestão pública para educação, bem como tornou-se recorrente a ausência de financiamento tanto para a estrutura física das escolas quanto para a formação pedagógica dos professores, para as intencionalidades das políticas públicas que pouco garantiam (e ainda não garantem) qualidade no processo de ensino e aprendizagens. O 1º ano do EF enfrentava limitações na efetivação das políticas educacionais quanto ao baixo custo em manter crianças de seis anos no EF em detrimento da EI, assim como a aprendizagem centrada nas competências e habilidades como parâmetro de avaliação de larga escala.

Em relação à formação dos professores, as dissertações e teses apresentaram desafios quando revelaram que os professores e gestores precisavam de formação na perspectiva de compreender melhor as especificidades da criança de seis anos. Revelaram, também, como um desafio a ser superado, a fragilidade dos professores, que, pressionados pelos sistemas de gestão, diminuía o contexto da ludicidade que envolvia as crianças e centralizavam as ações de alfabetização e letramento.

As autoras pesquisadas externaram que algumas mudanças no cotidiano das escolas são fundamentais para o processo pedagógico, como aquelas relacionadas à infraestrutura da escola, aos materiais escolares, a formação dos docentes, acerca da compreensão do que as crianças precisavam. Nesse sentido, considerava-se essencial repensar as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos sujeitos que trabalham com crianças, com vistas a sua prioridade nos processos educativos.

Ressaltamos ainda que, de 2016 a 2022, outras questões surgiram, que atingem a educação como um todo e, em especial, a educação pública, gerando um cenário de retrocessos que comprometem as gerações. Aqui, citaremos de forma breve algumas dessas mudanças.

Em 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 95/2016<sup>4</sup>, que congelou por vinte anos os investimentos públicos em várias áreas, inclusive na educação. Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada, focando o currículo em habilidades e competências, situando o desenvolvimento em determinados aspectos e no indivíduo, e não no seu processo de constituição humana, mesmo mencionando a educação integral. A BNCC enfatiza a escrita ainda na EI e a antecipação da alfabetização (2º ano do EF) e define os objetivos de aprendizagens, o que, além de outros aspectos, determina uma perspectiva homogeneizante – e, o mais grave: relega ao esquecimento a implantação do Plano Nacional de Educação.

As tentativas de privatização também têm se mostrado desde a EI, apresentadas a partir de políticas de vouchers, de intenção de extinção do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), e, ainda, com as ameaças de extinção dos serviços públicos pela proposta de Emenda à Constituição PEC nº 32/2020.<sup>5</sup>

Durante a pandemia da covid-19 que teve início em 2020, novas relações de ensino-aprendizagem tiveram que ser adotadas como medida de segurança para conter a proliferação do vírus, devido ao aumento do número de casos de contaminação da doença.

As crianças da EI e do EF, por medidas de segurança, inicialmente tiveram aulas no formato de ensino remoto, com aulas síncronas e assíncronas, distanciadas dos espaços de socialização por meio do contato pessoal direto.

Com o avanço da vacinação e um melhor controle da doença, o retorno das aulas foi acontecendo, a partir do segundo semestre de 2021, e foi chamado de “novo normal”, pois, mesmo com o retorno das aulas presenciais, as “sequelas” dessa realidade ainda perduravam.

<sup>4</sup> BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 13 set. 2021.

<sup>5</sup> BRASIL. **PEC nº 32/2020**. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. [S. l.]: [s. n.], 2020. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node01c7rv2iqp332iittmtjtjgzh6145718.node0?codteor=1928147&filename=PEC+32/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01c7rv2iqp332iittmtjtjgzh6145718.node0?codteor=1928147&filename=PEC+32/2020). Acesso em: 13 set. 2021.

Apesar de terem sido medidas emergenciais para atender as demandas que emergiram de um momento pandêmico, observamos que, durante a pandemia, as crianças nos anos iniciais ainda não tinham condições de gozar de autonomia tecnológica e o direito de conviver e tudo o mais relacionado às aprendizagens na convivência foi diretamente afetada. Esse cenário apresentou mudanças estruturais, que nos deixou em evidência as especificidades dessa fase do ensino.

## REFERÊNCIAS

ABBIATI, A. S. **A Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: Um Estudo Sobre as Manifestações do Conselho Nacional de Educação. 2008. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008. Disponível em: [http://iepapp.unimep.br/biblioteca\\_digital/pdfs/2006/CUGWHMBOSUNW.pdf](http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/CUGWHMBOSUNW.pdf). Acesso em: 12 ago. 2017.

ARAÚJO, R. de C. B. de F. **Construindo Sentidos para a Inclusão das Crianças de Seis Anos de Idade no Ensino Fundamental de Nove Anos**: um diálogo com professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/3490/1/ritadecassiarbarrosdefreitasaraujo.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUN, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 17-36.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOOTH, W. C.; COLOMB, G. G.; WILLIAMS, J. M. **A Arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para inclusão de crianças de seis anos. Brasília, DF: FNDE; Estação Gráfica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. **PEC nº 32/2020**. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. [S. l.]: [s. n.], 2020. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node01c7rv2iqp332iittmtjtjgxzh6145718.node0?codteor=1928147&filename=PEC+32/2020](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01c7rv2iqp332iittmtjtjgxzh6145718.node0?codteor=1928147&filename=PEC+32/2020). Acesso em: 13 set. 2021.

CAMPOS, J. de O. **A Criança de 6 Anos no Ensino Fundamental de 9 Anos na Perspectiva da Qualidade na Educação Infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/10810/1/2011\\_JulianadeOliveiraCampos.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/10810/1/2011_JulianadeOliveiraCampos.pdf). Acesso em: 5 set. 2017.

CAPUCHINHO, A. de O. **Sentidos e significados produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16360>. Acesso em: 4 set. 2017.

CRUZ, M. do C. G. **A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-99JKEF/1/disserta\\_\\_o\\_maria\\_do\\_carmo\\_gallo\\_cruz\\_abril\\_2013.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-99JKEF/1/disserta__o_maria_do_carmo_gallo_cruz_abril_2013.pdf). Acesso em: 5 set. 2017.

FERRARESI, P. D. **Ensino Fundamental de Nove Anos: uma ampliação de direitos?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-10022015-093823/publico/PaulaFerraresi\\_Dissertacao\\_Mestrado\\_em\\_Educacao\\_FFCLRP\\_USP\\_corrigida.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-10022015-093823/publico/PaulaFerraresi_Dissertacao_Mestrado_em_Educacao_FFCLRP_USP_corrigida.pdf). Acesso em: 2 ago. 2017.

FERREIRA, D. N. **A alfabetização e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município de Jaguarão/RS**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5174>. Acesso em: 4 set. 2017.

FONTES, V. L. **A Escola de 9 Anos, Características e Impactos por Meio de Representações Parentais: Um Estudo na Rede Municipal de Ensino de Araraquara**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10771>. Acesso em: 4 set. 2017.

FRASSETO, D. da L. P. **Ensino fundamental de 9 anos: análise da “política em uso”**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014. Disponível em: [https://www.univille.edu.br/community/mestrado\\_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao\\_Dulcelina\\_da\\_Luz\\_Pinheiro\\_Frasseto.pdf&current=/Dissertacoes\\_turma\\_II](https://www.univille.edu.br/community/mestrado_ed/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Dulcelina_da_Luz_Pinheiro_Frasseto.pdf&current=/Dissertacoes_turma_II). Acesso em: 4 ago. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JARUSSI, M. B. **Ensino Fundamental de nove anos: sentimentos revelados por professores do primeiro ano**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16103>. Acesso em: 19 ago. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

LENCIONI, M. do C. J. **Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola um espaço de diálogo?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/703/1/MARIA%20DO%20CARMO%20JURGENSEN%20LENCIONI.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

LIMA, T. M. S. de. **A Implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos: A Prática Pedagógica das Professoras do 1º Ano.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012. Disponível em: [https://www.google.com.br/q?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjDzujZz87bAhUEjpAKHUzCAI8QFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fpaginas.uepa.br%2Fmestradoeducacao%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_rockdownload%26view%3Dfile%26task%3Ddownload%26id%3D317%3Adissertao-de-telma-mercedes-silva-de-lima&usq=AOvVaw3bOd2UBRzDfNuak1xw\\_8ek](https://www.google.com.br/q?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjDzujZz87bAhUEjpAKHUzCAI8QFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fpaginas.uepa.br%2Fmestradoeducacao%2Findex.php%3Foption%3Dcom_rockdownload%26view%3Dfile%26task%3Ddownload%26id%3D317%3Adissertao-de-telma-mercedes-silva-de-lima&usq=AOvVaw3bOd2UBRzDfNuak1xw_8ek). Acesso em: 5 set. 2017.

LUMMERTZ, F. A. M. **A pesquisa sobre o ensino fundamental de nove anos [manuscrito]:** mapeamento de dissertações e teses entre os anos de 2006 e 2010. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013. Disponível em: [https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs\\_online/tcc/mestrado/educacao/2013/famlummertz.pdf](https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2013/famlummertz.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil.** 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101554/marcondes\\_khb\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101554/marcondes_khb_dr_arafcl.pdf?sequence=1). Acesso em: 6 set. 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAREGA, Á. M. P. **A Criança de Seis Anos na Escola: Transição da Atividade Lúdica para a Atividade de Estudo.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010\\_agatha.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_agatha.pdf). Acesso em: 5 set. 2017.

MARTINATI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

MASCIOLI, S. A. Z. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas vozes de seus protagonistas.** 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101567>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MOTA, M. R. A. **As Crianças de Seis Anos No Ensino Fundamental de Nove Anos e o Governo da Infância.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23753>. Acesso em: 14 ago. 2017.

MOYA, D. de J. L. **A Criança de Seis Anos de Idade no Ensino Fundamental: Práticas e Perspectivas.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de

- Maringá, Maringá, 2009. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009\\_doris.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_doris.pdf). Acesso em: 4 set. 2017.
- OLIVEIRA, D. L. de. **A Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Estado Do Paraná**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1289>. Acesso em: 4 set. 2017.
- OLIVEIRA, D. R. de. **A Formação Continuada de Professores de Primeiro Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e os Desafios ao Trabalho Pedagógico**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92318>. Acesso em: 18 ago. 2017.
- OLIVEIRA, S. F. de. **Implantação da política do ensino fundamental de nove anos: um estudo com grupos focais de professores**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104839>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- RABINOVICH, S. B. **A Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102012-134602/pt-br.php>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- RIBAS, G. A. **Vivências e Percepções dos Professores da Escola Municipal Luizinho de Grandi sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/560>. Acesso em: 3 set. 2017.
- SILVA, B. P. da. **Política Educacional e o Ensino Fundamental de 9 Anos: da proposição implantação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92308>. Acesso em: 3 set. 2017.
- SILVA, M. M. da. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Discurso sobre o ciclo da infância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, 2013. Disponível em: [https://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com\\_rokdownloads&view=file&Itemid=25&task=download&id=493](https://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=25&task=download&id=493). Acesso em: 20 ago. 2017.
- SILVA, R. da. **A Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos e Seus Efeitos para Educação Infantil: Um Estudo em Municípios Catarinenses**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92559/271964.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- SINHORI, E. de F. I. **A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de Balneário Camboriú**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Eliane%20de%20Fatima%20Inglez%20Sinhori.pdf>. Acesso em: 4 set. 2017.
- SOUZA, K. R. **A reorganização do Ensino Fundamental de nove anos a partir do Projeto Político Pedagógico das escolas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Kellcia%20Rezende%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2017.

STURION, F. **O Ensino Fundamental de Nove Anos**: o que revelam professores em seus discursos. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: <http://www.hrenatoh.net/curso/textos/FernandaSturion.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

TENREIRO, M. O. V. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: O impacto da política na escola. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9564/1/MARIA%20ODETE%20VIEIRA%20TENREIRO.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

THOMÉ, A. C. M. B. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Dificuldades Enfrentadas e Aprendizados Construídos por Gestores e Professores. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-22102013-152939/pt-br.php>. Acesso em 05/09/2017. Acesso em: 18 ago. 2017.

# QUAL O LUGAR DO LÚDICO NO ESPAÇO/TEMPO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?<sup>1</sup>

Rinalda Bezerra Carlos  
Eulene Vieira Moraes  
Domingo Pimienta Barquín  
Andréa Lemes Lustig

## INTRODUÇÃO

Mediante a aprovação da Lei nº 11.114/2005 e da Lei nº 11.274/2006, que tornaram obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no 1º ano no Ensino Fundamental, desde 2013, o Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPCEI), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat/Cáceres), volta suas investigações para compreender como acontece o processo de transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF).

Com vistas à garantia da continuidade no processo formativo, na passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, o presente estudo traz resultados parciais das observações realizadas em uma das escolas da rede pública estadual, situada no centro do município de Cáceres-MT, na qual o GPCEI desenvolveu o projeto intitulado “O olhar da criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental”, abarcando três estabelecimentos de ensino: Escola A, localizada no centro da cidade; Escola B e Escola C, localizadas na periferia, sendo que o presente capítulo faz menção à Escola A. Os resultados das observações realizadas nas escolas B e C encontram-se nos capítulos quatro e cinco deste livro.

Para uma aproximação do objeto de estudo, buscou-se, inicialmente, analisar as concepções de trinta e nove acadêmicos de Pedagogia e quatorze professores da Educação Básica acerca desse processo. Através deste trabalho, foi possível identificar que os acadêmicos entrevistados reconheciam a criança como sujeito histórico de direitos; consideravam a importância do lúdico, das brincadeiras, no processo de escolarização; e evidenciavam o papel do professor como mediador da ação educativa; o que revelava, à época, avanços nessa etapa preparatória de formação docente.

Boa parte dos acadêmicos demonstrava recorrente preocupação com a apropriação da leitura e da escrita, pois, na opinião de muitos dos sujeitos estudados, quanto mais cedo a criança fosse incentivada nesse aspecto, melhor estaria preparada para os próximos anos escolares. Ali, identificamos um alerta para que houvesse um aprofundamento nos estudos sobre as necessidades específicas da criança de seis anos.

Para os professores participantes desta pesquisa, a inserção da criança aos seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental representa um tempo maior de convívio escolar e de melhores oportunidades de aprendizagem, bem como a importância de se dar continuidade à Educação Infantil, desde que se priorize a ludicidade.

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi apresentado no 6º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias – Grupecí (2018).

Além de compartilharmos desse pensamento, ainda podemos enxergar a importância da formação continuada em serviço como uma via de aprofundamento e atualização dos professores que atuam nos anos iniciais, a fim de propiciar uma prática pedagógica que dialogue com as necessidades das crianças nessa faixa etária. Isso porque identificamos que, apesar do avanço em considerarem a peculiaridade do brincar, muitas respostas sinalizaram a preocupação com a alfabetização e o letramento sem fazerem menção à diversidade de conhecimentos a serem veiculados na primeira fase do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Ao comungar com Kramer (2006, p. 15), para quem “[...] crianças são sujeitos sociais históricos, marcadas, portanto pelas condições das sociedades em que são inseridas”, prosseguimos nos estudos acerca do conceito de criança, ancorando-nos na referida autora ao asseverar que “Infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza” (KRAMER, 2006, p. 15). Daí, nasce a curiosidade de averiguar se há lugar para o lúdico na passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Ao defendermos o lugar da ludicidade e das brincadeiras como aspectos estruturantes na formação da criança, fomos a campo com o objetivo de conhecer o espaço/tempo da ação pedagógica propiciado às crianças de seis anos. Com o intuito de investigar como elas reagem ao contexto escolar e como acontece a ação pedagógica dos professores no espaço/tempo do 1º ano, prosseguimos com os estudos, utilizando observação participante e, depois, conforme apresentado neste compêndio, os resultados das rodas de conversa e da construção de desenhos com crianças de três escolas (A, B e C).

Nesse intento, procedemos à observação participante (ANDRÉ; LÜDKE, 1986) dos principais ambientes utilizados pelas crianças-sujeito desta pesquisa, os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja: a sala de aula, o pátio, as quadras, os banheiros, as áreas abertas, e o refeitório.

No total, somam-se sete encontros de três horas de observação, realizados entre os meses de abril e junho do ano letivo de 2017. A sala de aula contava com vinte e quatro alunos regularmente matriculados, sendo que, nos períodos de observação, estavam presentes entre quinze e dezessete alunos. Os pesquisadores permaneciam por três horas na instituição, investigando a entrada das crianças na escola, sua permanência na sala, nas refeições, nos intervalos para o recreio e nas saídas, bem como a atuação da professora regente.

Pela multiplicidade de fenômenos observados, as análises aqui demarcadas voltam-se para os seguintes aspectos: organização espacial da sala de aula, momento da oração, “leitura deleite”, o uso do livro didático e das atividades xerocopiadas, e os espaços/tempos para as brincadeiras.

Neste estudo, tivemos a preocupação de apresentar um breve recorte da organização do trabalho pedagógico, destacando a presença/ausência da ludicidade como eixo fundamental no processo da práxis educativa.

Millar (1969, p. 156 apud MOYLES, 2002, p. 20) assevera que, na brincadeira, a criança desempenha papéis e “[...] ‘tem a ver’ com todos aqueles processos e estruturas que fundamentam a codificação, narração, verificação, e recodificação de informações, e parecem manter o cérebro humano constantemente ocupado”; razão pela qual inquieta-nos saber: qual o lugar do brincar na escola? Em que momentos as crianças brincam e de quê?

## 1. A ROTINA

É importante ressaltar que a sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental (EF) da Escola A funcionava no período vespertino, sendo que, nos períodos matutino e noturno, abrigava outras turmas mais avançadas desse segmento. Isso implica evidenciar que o tamanho das carteiras era apropriado para pessoas adultas, de modo que as crianças do 1º ano do EF ficavam sentadas com as pernas suspensas ou se acomodavam sobre as cadeiras, demonstrando o descompasso do tamanho desses mobiliários com o dos seus usuários.

Isso nos convida a questionar se a escola – no sentido geral e, em particular, nas condições do lócus deste estudo – é mesmo para “todos”, haja vista que, desde seu nascedouro, afigura-se como espaço de constantes lutas, sobretudo no que se refere ao acesso e permanência, com sucesso, dos menos favorecidos.

Por sua vez, as carteiras eram perfiladas horizontalmente, formando dois blocos distintos: o primeiro, dos meninos, e o segundo, das meninas. Ao questionarmos sobre aquela forma de organização da sala, a professora respondeu que as crianças “decidiram” sentar-se separadas. Vale informar que, no início das aulas, todos os dias, professora e alunos encontram as carteiras enfileiradas, umas atrás das outras, de modo que o espaço se reconstrói ao sabor dos sujeitos que o ocupam. Esse aspecto nos suscita uma reflexão acerca do processo de territorialidade dos espaços, que, do nosso ponto de vista, não se constitui num dado natural, sendo fruto da ação histórica do ser humano.

O caso em tela nos remete à função social da escola como espaço de reflexão e transformação daqueles que a frequentam para uma atuação cidadã, em que igualdade, inclusão, solidariedade, democracia, diversidade e ética devem ser vividas desde sua inserção nesse espaço de formação, independentemente da faixa etária.

O fenômeno observado convida-nos a pensar sobre o papel do professor como o “outro” significativo que possui relevância no processo de constituição identitária da criança, cuja atuação afeta as crenças, os valores, os diversos modos de ser e estar no mundo, pois, como mediador das diversas aprendizagens, entendemos que seu papel possui relevância fundamental na proposição de questionamentos, sugestões e proposições para as vivências na escola.

Ademais, entendemos que a situação exposta se afigurou numa profícua oportunidade para provocar o desafio de rearranjar a organização da sala, de modo que todos pudessem se comunicar e ser vistos, eliminando-se, assim, a nítida separação existente, uma vez que essa situação provocou consequências que serão mencionadas mais adiante.

Cabe evidenciar a importância que deve ser dada à preparação da ambiência de sala de aula, pois, ao nosso ver, o processo de aprendizagem envolve múltiplos aspectos, incluindo-se a preparação do ambiente físico. Ainda sobre a composição física, a referida sala contava com um armário que ficava no canto direito, ao fundo, que permanecia fechado no período das aulas, sendo aberto apenas pela professora para retirada de algum material. Nele, eram guardados livros didáticos, material dourado, figuras de animais e livros de literatura infantil.

Nos momentos das observações, foram utilizados os livros didáticos para os alunos fazerem atividades relacionadas a Matemática, Estudos Sociais e Literatura Infantil. Sobre este último material, a cada dia, a professora selecionava uma história para realizar a “leitura deleite”. A sala possuía um quadro de pincel atômico que tomava praticamente toda a parede frontal. No seu lado esquerdo, havia apenas um calendário e, acima do quadro, o alfabeto confeccionado com letras maiúsculas e coloridas. Na parede à esquerda, constava um cartaz com dez “combinados”. Na parede contígua, nos deparamos com um cartaz anunciando o “cantinho da leitura”, com algumas produções de desenhos das crianças, e um outro cartaz para que elas identificassem as condições meteorológicas, sendo que o único recurso explorado era o cartaz que identificava as condições climáticas, de modo que, a cada início de aula, a professora perguntava aos alunos como estava a situação do tempo – se quente, frio ou chuvoso –, apontando ela mesma a resposta, de acordo com as figuras ali representadas.

Ao longo dos sete episódios observados, a professora realizou atividades demarcadamente estabelecidas em dez momentos que, ao nosso ver, traduziam a rotina de trabalho diário com a sala, ou seja: no 1º momento, fazia uma oração; no 2º, cantava uma música; no 3º, procedia à chamada; no 4º, fazia a referência ao tempo; no 5º, realizava a “leitura deleite”; no 6º, propunha atividades dos livros didáticos ou xerocopiadas; no 7º, dava uma pausa para a refeição; no 8º, retornava para a sala para dar continuidade às atividades propostas; no 9º, dava outra pausa para o recreio; e, no 10º momento, retornava para a sala, onde procedia ao término das atividades do dia. Para este trabalho, optamos por analisar o 1º, o 5º e o 6º episódios.

No que se refere à primeira atividade diária, ou seja, a oração, esta era feita mecanicamente em forma de música, a “convite” da professora, acompanhada pelas crianças. Esse procedimento nos instigou a refletir sobre o papel social da escola e o Estado Laico de Direito, anunciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), haja vista que, no seu Art. 33, a referida lei proíbe quaisquer formas de proselitismo nas escolas públicas. Isso porque não podemos negar a diversidade de crenças religiosas, que se constitui como uma das características do povo brasileiro, realidade que nos suscitou a curiosidade por investigar, mais adiante, o universo estudado, uma vez que, na nossa leitura, o acolhimento para o início das atividades do período poderia ser conduzido a partir de uma roda de conversa acerca das vivências das próprias crianças, para, em seguida, criar a expectativa para a aquisição de novas aprendizagens, sem necessariamente se reportar, de forma ritualizada e dogmática, à dimensão religiosa.

Sobre a “leitura deleite”, a professora dirigia-se para o armário localizado na sala, retirava um livro, posicionava-se na frente do quadro, chamava a atenção das crianças para escutarem a história e procedia, de pé, à leitura e exibição das imagens contidas no livro. Os meninos, que se sentavam na primeira fila, faziam esforço para visualizar o que estava sendo mostrado, enquanto os demais alunos conversavam entre si.

As meninas, situadas atrás dos meninos, conversavam baixinho e, de vez em quando, olhavam para a professora. Ao término da leitura da história, os meninos avançavam para pegar o livro para folhearem e passarem para aqueles que o quisessem, sendo que as meninas só tinham acesso ao livro depois que ele passava pelo grupo de meninos.

Pelas evidências, a professora participou do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo Governo Federal, no ano de 2012, tendo como principal objetivo a alfabetização da criança até os oito anos de idade. O programa era estruturado em quatro eixos: Formação continuada dos professores do Ciclo da Alfabetização; Materiais didáticos/pedagógicos; Avaliação e Gestão; e, ainda, Controle Social.

Na referida proposta do Governo Federal, localizamos na formação continuada a apresentação de algumas atividades estruturadas e permanentes, dentre elas, a mais conhecida como “leitura deleite”, que se apresenta como uma proposta de incentivo à leitura a partir dos anos iniciais, demonstrada através de diferentes estratégias, de acordo com o objetivo a ser alcançado no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao discutirem questões relacionadas à “leitura deleite”, Leal e Albuquerque (2010), defendem que, para além do deleite, a leitura em si apresenta o aspecto da fruição, podendo ser realizada pelo professor ou pelo aluno, destacando que esta atividade possibilita:

[...] Envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a envolver os alunos nessa atividade. (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 101).

O PNAIC sugere atividades como a “roda de leitura”, a “hora da leitura” e o “cantinho da leitura”. A “leitura deleite” é abordada por Leal e Pessoa (2012) como uma estratégia que favorece a divulgação das obras literárias entre professores e alunos. Recorremos a Costa e Valdez (2007) quando alertam para a preparação da narrativa e do ambiente ao se contar uma história, esclarecendo que, quando o contador socializa uma história oralmente, deve oferecer ao ouvinte a oportunidade de penetrar nela, atentando-se para a forma de contá-la, mesmo que seja repetidamente narrada. Dessa maneira, “[...] Além de usar o livro, mostrando ou não as imagens, de contar a história decorada, de usar fantoches, [...] avental e de apresentar as histórias, é possível recorrer a outras formas interessantes e atrativas.” (COSTA; VALDEZ, 2007, p. 101).

Sob esse aspecto, é possível evidenciar que os reais objetivos dessa estratégia anunciada pelo PNAIC, somadas as orientações dos autores supracitados, não dialogam com a estratégia utilizada com as crianças-sujeito da presente pesquisa, haja vista que careceu de preparação, de espaço para o diálogo sobre o sentido do que estava sendo apresentado.

Mesmo assim, as crianças demonstraram interesse pelo livro após a leitura, espaço que poderia ensejar novas aprendizagens a partir dos temas explorados nas histórias. Isso porque concebemos que o momento do conto se caracteriza pela sua dimensão estética, formativa, lúdica, afetiva e interativa, aspecto fundante no processo de formação de leitores, merecendo, portanto, uma especial atenção no planejamento desta atividade.

Na sequência da “leitura deleite”, a professora propunha atividades dos livros didáticos ou xerocopiadas. Sobre essas últimas, podemos observar, em um dos episódios, que fora distribuída

para os alunos uma folha de papel contendo exercícios de Matemática em que as crianças deveriam relacionar número e quantidade, ordenação, semelhanças e diferenças. As crianças tentavam resolver as atividades, porém, quando não entendiam algo, chamavam pela professora para explicar ou averiguar se estavam respondendo de forma correta.

É importante observar que essa proposição não fazia nenhuma conexão com a atividade anterior, ou seja, com a “leitura deleite”, tampouco fazia ligação com alguma atividade iniciada em aulas anteriores, não anunciando, portanto, os objetivos que pretendia atingir. Na sequência, encaminhava-se para a utilização dos livros didáticos, em que fora proposto que os alunos abrissem o livro na página recomendada pela professora para resolver questões relacionadas aos diferentes tipos de habitações, ao estudo das paisagens antigas e modernas, ao reconhecimento das letras e numerais, a tamanhos e medidas.

Os dois procedimentos seguiam o mesmo padrão, ou seja, a professora retirava as atividades xerocopiadas de sua bolsa e solicitava que as crianças as fizessem, assim como pedia para que estas abrissem os livros nas páginas recomendadas, de modo que ora a professora era chamada para tirar dúvidas das crianças nas suas respectivas mesas, ora as crianças iam até a mesa da professora para pedir ajuda.

As crianças recorriam à pesquisadora para tirar dúvidas e mostrar as atividades realizadas. Ao longo da realização das tarefas, algumas crianças acabavam antes das demais e aproveitavam o tempo para pintar os desenhos contidos nas atividades, outras circulavam pela sala brincando com os colegas, enquanto outras, ainda, tiravam brinquedos das suas mochilas para brincar sozinhas ou partilhar com os colegas.

É importante ressaltar que, não sendo propiciado o momento lúdico, ou mesmo brincadeiras, as crianças subvertiam a ordem, aproveitando todas as brechas para soltar a imaginação ao fazer do lápis um avião, da borracha um carro, ao retirar o boneco de brinquedo trazido na mochila, ou, até mesmo, ao colorir a atividade em curso ao sabor das suas preferências. Logo ao fim dessa sequência de tarefas propostas pela professora, as crianças eram conduzidas para fazer uma refeição que acontecia numa grande área coberta junto à cozinha da escola.

Pelo que investigamos, há um cronograma em que as refeições são distribuídas para cada sala de forma separada, sob o comando da servidora responsável pela cozinha. Assim, ao sinal de que a merenda estava servida, os alunos largavam o que estavam fazendo e corriam para o refeitório. Lá, permaneciam apenas no tempo em que se alimentavam, iam beber água ou usar o banheiro, caso necessitassem, para retornar às atividades em sala de aula. Em sala, permaneciam por mais uma hora para novamente saírem para um recreio de vinte minutos. Neste intervalo, as crianças se espalhavam por toda a escola para brincar.

Vale destacar que há vários desenhos de amarelinhas no piso da escola, uma quadra de esportes coberta, uma área aberta onde fica o parquinho em precárias condições de uso – que, ao tempo da observação, permaneceu fechado –, e o estacionamento das bicicletas dos alunos, que fica ao lado de uma imensa árvore.

Após o sinal de uma campainha, as crianças retornavam para a sala, dando continuidade à rotina de atividades propostas pela professora, para depois, a outro sinal, retornarem para suas casas. Importa pontuar o rico espaço que o intervalo propicia para a interação das crianças.

O som das risadas, das cantigas de rodas, dos gritos da meninada brincando de pega-pega, do interminável papo dos meninos que se iniciou na sala e se prolongou no intervalo, dos cochichos das meninas, das brincadeiras, dos grupinhos que levavam seus brinquedos para compartilhar naquele curto espaço de tempo, enfim, o som de todas essas interações demonstrava que, em muito pouco tempo, todos os cantos da escola eram preenchidos para logo, logo serem esvaziados ao som de outra campainha, fazendo-nos constatar que o recreio constitui-se como o lugar onde o lúdico era legitimado e não transgredido.

Assim, pelas experiências vividas no espaço/tempo da ação pedagógica da escola investigada, pudemos concluir que muito se tem por fazer no sentido de reivindicar uma escola que acolha a criança de seis anos de idade, não a partir de um decreto, mas por meio de um conjunto de ações que a reconheça como sujeito de direitos que possui necessidades específicas, o que nos permite afirmar que se faz emergente que o professor esteja preparado e em condições de propiciar ao aluno sua inclusão no mundo da aprendizagem pelo viés da ludicidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm). Acesso em: 19 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 19 maio 2018.

COSTA, P. L.; VALDEZ, D. **Ouvir e viver história na Educação Infantil:** um direito da criança. São Paulo: Alínea, 2007.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Literatura e formação de leitores na escola. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F. I. P.; COSSON, R. (coord.). **Literatura:** Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010. p. 89-106. v. 20. (Coleção Explorando o Ensino). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-cap-a-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7841-2011-literatura-infantil-cap-a-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 maio 2018.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: Caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, DF: MEC; SEB, 2012. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao\\_de\\_professores\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf). Acesso em: 19 maio 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília, DF: FNDE, 2006. p. 13-23.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## **“QUERO FALAR, PERGUNTA PRA MIM, PROFESSORA!!”**

Rinalda Bezerra Carlos  
Eulene Vieira Moraes  
Andréa Lemes Lustig

### **INTRODUÇÃO**

“A infância é um tempo social, a criança é agente,  
protagonista nas tramas do cotidiano.”  
(FREITAS, 2016, p. 10).

Eleger a criança de seis anos de idade para a centralidade do presente estudo remete-nos considerar a acepção de criança sociologicamente defendida, bem como os determinantes históricos que abarcam o conceito de infância para compreender o conceito de criança, aproximando-nos daquele que concebe a cidadania da criança, legitimando-a como pessoa em processo de desenvolvimento, situada num contexto histórico-social (BRASIL, 2009). Nessa perspectiva, faz-se necessário assegurar os direitos fundamentais de conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer, a fim de que o desenvolvimento integral desta pessoa seja respeitado (BRASIL, 2018).

No tocante à infância, cabe demarcar a acepção que trata das realidades vividas, dos contextos históricos e seus determinantes, o que pressupõe considerar a existência de múltiplas infâncias a serem estudadas e a defesa das conquistas até então alcançadas para garantir que, de fato, as crianças tenham uma infância que respeite as suas necessidades como sujeitos em desenvolvimento e assegure seus direitos fundamentais.

Dada a peculiaridade histórico-social do cenário brasileiro acerca das políticas públicas voltadas para a Educação Básica ao tempo em que se iniciou o presente estudo, é importante trazer em pauta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, que, em seu Art. 29, delibera como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, n. p.). Portanto, sem perder de vista os avanços da legislação brasileira no que se refere ao tratamento dado à Educação Infantil, sobretudo à criança nessa fase de desenvolvimento, nossas investigações se voltaram para o período de transição entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF), conforme determina a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), com a perspectiva de compreender como a escola acolhe essa criança de seis anos, tendo em vista os direitos fundamentais anunciados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e suas respectivas orientações para a inclusão dessas crianças no primeiro ciclo do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Mediante o exposto, consideramos importante estudar as condições das escolas no que se refere ao acolhimento da criança a partir das suas manifestações, ou seja, aproximando-nos dela para ouvir a sua voz. É interessante destacar que são poucos os estudos na região de Mato

Grosso envolvendo a fala da criança, ou seja, envolvendo a criança como sujeito da pesquisa, sujeito que pensa e sente o mundo de uma forma peculiar, conforme assevera Quinteiro (2009, p. 21) ao afirmar que “[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta à criança [...] há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável”.

A referida autora enfatiza que as crianças “devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam” (QUINTEIRO, 2009, p. 26). Isso porque nossa voz é tocada por aquelas que conclamam: “[...] Nós queremos um mundo para as crianças, porque o mundo ao nosso modo é um mundo para todas as pessoas” (PASUCH; MORAES, 2013, p. 77). Esta foi a mensagem das crianças aos Chefes de Estados na Seção Especial das Nações Unidas sobre a criança, em 8 de maio de 2002.

Nessa intencionalidade, apresentamos este capítulo por entendermos que nenhuma tarefa na vida exige tanta perseverança, paciência e responsabilidade como a de educar uma criança e aprender a conhecê-la. É necessário, num âmbito de pesquisa com crianças e para as crianças, pararmos para olhar cuidadosamente os momentos de saberes e fazeres criados por elas, percebermos tantas riquezas de informações que se expressam entre falas, gestos, olhares e expressões gráficas representadas em seus desenhos e nos seus modos de interagir, e construirmos os saberes que perpassam as instituições escolares. A partir do momento em que saímos de nosso “adultocentrismo” e adentramos o mundo da criança é que, de fato, começamos a assimilar esse mundo protagonizado por suas singularidades carregadas de significados que caracterizam as identidades constitutivas do ser criança.

Nossa proposta buscou apreender e interpretar os olhares significativos dos pequenos personagens que adentram a escola nessa transição entre a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, utilizamos a roda de conversa para ouvir as vozes das crianças acerca da escola e do que desejam, culminando com a construção de um desenho que representasse esse sonho, uma vez que, no trabalho que antecede este (Capítulo 1), debruçamo-nos sobre a observação e a análise da prática pedagógica que acontece na referida turma.

Importa ressaltar que este trabalho traz os resultados parciais do projeto intitulado “O olhar da criança de seis anos no Primeiro Ano do Ensino Fundamental”, realizado pelo Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância, tendo como principal objetivo compreender a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. O referido estudo aconteceu no município de Cáceres-MT, cujo lócus foram três escolhas da rede pública, sendo uma localizada na região central (Escola A) e as outras duas na periferia da cidade (Escola B e Escola C).

A pesquisa envolveu a observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) na sala de aula e nos espaços de convivência das crianças nas três escolas, sendo que o presente capítulo trata da investigação realizada em uma das escolas localizada na região central, a Escola A, onde aconteceram sete encontros de três horas de observação entre os meses de abril e maio de 2017, cuja sala contava com vinte e quatro alunos regularmente matriculados.

## 1. O real da escola

“O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais a ser empático com os outros.

Ele leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância.” (MOYLES, 2002, p. 22).

Considerando a especificidade das crianças de perguntar, de expressar suas emoções, de descobrir o meio que as cerca, cabe questionar como é organizado o tempo da criança no espaço escolar quando ela adentra o 1º ano do EF. Será que a escola continua sendo o lugar do encontro, das perguntas, das brincadeiras, o lugar das interações e descobertas, a exemplo do que acontecia na Educação Infantil?

Essa indagação nos levou a observar o espaço das práticas pedagógicas desenvolvidas no tempo/espaço da sala de aula, assim como o movimento das crianças nos outros espaços da escola: no pátio, no refeitório, enfim, nos lugares em que elas ficavam nos intervalos das refeições e no recreio.

Em outra produção, anunciamos, de modo preliminar, a precariedade das condições pedagógicas de atendimento às crianças, do ponto de vista da abordagem dos conteúdos a serem trabalhados no 1º ano do EF, cuja linguagem distanciava-se do nível de compreensão das crianças de seis anos de idade, acrescida de atividades realizadas mecanicamente, ritualizadas e sem sentido, a exemplo da escrita do cabeçalho, da leitura deleite, do uso da letra cursiva, entre outras ações realizadas fora da sala de aula, como a hora do lanche e do recreio.

Para o presente trabalho, optamos por apresentar alguns espaços da escola que nos chamaram a atenção pelas condições em que se encontravam naquele momento, uma vez que a infraestrutura física compõe a complexa gama de determinantes que convergem para a oferta de uma educação de qualidade referenciada, sobretudo quando se trata dos primeiros anos da Educação Básica, cujos destinatários requerem atenção especial quanto às dimensões físicas, psíquicas, cognitivas, afetivas, sociais, econômicas e culturais.

**Figura 1** - Cantinho da Leitura, quadro de exposição de alguns desenhos das crianças e um cartaz para localizar o tempo



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 2** - Imagem de um cartaz contendo o calendário



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 3** - Abecedário colado na parede lateral da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 4** - Carteiras inadequadas ao tamanho das crianças



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Considerando o amplo espaço físico, contando com boa iluminação e climatização, a sala de aula não dispunha de carteiras adequadas ao tamanho das crianças de seis anos, de maneira que elas tentavam se acomodar nas cadeiras, sem conseguirem apoiar os pés no chão, equilibrando-se como podiam para encontrar uma posição que lhes propiciasse acomodação ao escrever. Sobre a

organização das carteiras no espaço da sala de aula, cabe refletir sobre a forma como as crianças se acomodavam na escolha dos lugares para se sentarem, uma vez que, ao iniciar a aula, elas corriam em bando para “pegar” um lugar, de modo que as meninas se sentavam próximas umas das outras, junto à mesa da professora, e os meninos também se aglomeravam entre si em grupos de afinidades, havendo, visivelmente, uma demarcação de espaço e gênero.

Ao ser questionada sobre a forma de organização da sala de aula, a professora respondeu que preferia deixar as crianças livres para decidirem os lugares na sala. Assim, refletimos sobre o importante papel do professor na organização do espaço de sala de aula, sobretudo nesta fase de desenvolvimento do processo de comunicação entre os pares, do respeito às diferenças, das trocas de experiências, da necessidade de interação, fala e escuta – aprendizagens que envolvem a indispensabilidade de um ambiente físico e psicológico que as propicie. Deixar as crianças “livres” não parece, ao nosso ver, uma boa estratégia para lhes proporcionar condições favoráveis a uma formação que inclua a dimensão dialógica no processo docente educativo. Mais adiante, fomos informadas de que a referida sala era também destinada ao 3º ano do Ensino Fundamental, no período matutino, e ao Ensino Médio, no período noturno.

Sobre os cartazes fixados na parede da sala, o único utilizado pela professora, no início da aula, ao indicá-lo com um dedo, era aquele que mostrava as condições climáticas do dia (Figura 1). O abecedário, fixado em dois lugares da sala, na parede esquerda e acima do quadro de giz, de frente para as crianças, integrava-se à “rotina diária de cópia”. Já o “cantinho da leitura” era composto por um cartaz e um quadro branco disposto com folhas de papel A4, contendo desenhos realizados pelas crianças, porém, àquele tempo, algumas folhas estavam descolando do quadro, e, além disso, não foi explorado pela professora regente em nenhuma das observações realizadas pelas pesquisadoras.

Sobre tal aspecto, cabe considerar a dimensão da formação do leitor, uma vez que o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental enfoca o processo de alfabetização da criança, sobretudo na construção do leitor, em que o significado da escrita, concretizado nos mais variados gêneros textuais, compreende um profícuo meio para a compreensão da escrita pela criança, depositando no “cantinho da leitura” um espaço fértil para que fossem exploradas as histórias contadas pela professora regente nas atividades chamadas “leitura deleite”, realizadas a cada início de aula.

Acerca da leitura deleite, caberia um estudo aprofundado relativo à importância da literatura infantil e aos métodos a serem adotados na contação de histórias, a fim de que as crianças despertassem o gosto pelo ato de ler, ouvir e contar histórias.

No entanto, nada disso aconteceu, pois, ao finalizar as leituras, a professora fechava o livro e entregava à criança que estava mais próxima, no caso, invariavelmente, a um menino que agilmente avançava, pegava o livro e ia contemplá-lo junto ao colega que estava mais perto. E, assim, o livro ia passando de mão em mão, até, por último, as meninas terem acesso, para, logo mais, começarem outra atividade que não tinha nenhuma conexão com a leitura realizada.

No tocante aos outros espaços, fora da sala de aula, não encontramos situações diferenciadas de preparo para serem utilizadas, uma vez que, mesmo contando com a existência de um parquinho, ele encontrava-se fechado, em precárias condições de uso, localizado no canto da escola, exposto ao sol.

**Figura 5 - Frente do parquinho**



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 6 - Lateral do Parquinho**



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 7 - Amarelinha/centopeia**



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 8 - Amarelinha**



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

É importante salientar que os espaços externos eram utilizados pelas crianças nos intervalos do recreio, quando elas corriam livres, utilizando aquilo que estava acessível. Era curioso observar embaixo do pé de manga, onde os encontros aconteciam por meio das brincadeiras e conversas entre as crianças, um lugar que amenizava a exposição ao sol e dava um leve frescor àquelas tardes ensolaradas.

É essencial que a transição da EI ao EF garanta à criança seus direitos, principalmente do brincar, como forma constitutiva do ser criança, tornando-se parte integrante do processo de ensinar-aprender no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, é imprescindível focar na criança e em suas vozes, seus olhares, experiências, a visão que ela tem sobre o mundo, as coisas, a vida em seus contextos reais e imaginários, bem como pelo valor que têm de si mesma. Considerar esses aspectos é legítimo também o seu direito “como ser social que é alguém que neste movimento também se apropria e constrói cultura” (GOULART, 2002, p. 98).

Outro fator que precisa ser garantido nessa etapa de transição é o direito à ludicidade, também como modo de ser da criança, como formadora de relações e novos valores, como expressão de múltiplas manifestações, necessidades e interesses. Por meio da educação lúdica na formação da criança, é visível o enriquecimento de valores e a integração entre seus pares, possibilitando, no dizer de Almeida (1995, p. 41):

[ ] espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Em vista das atividades lúdicas, as propostas educativas tomam forma, permitem que as ações deem espaço à liberdade de ser criança em suas expressões diversas, e que o sucesso pedagógico dê lugar às diferentes aprendizagens que, ao longo das experiências escolares, vão sendo incorporadas pela criança, firmando as relações cognitivas, sociais, culturais e pedagógicas. Nesse sentido, o jogo, o brincar e as brincadeiras contribuem imensamente para o ordenamento de mundo que a criança estabelece ao longo de suas vivências, tanto na escola quanto para além desta.

Para isso, reforçamos que as instituições escolares dinamizem suas ações educativas, dentro das propostas curriculares, na importância de articular as aprendizagens entre espaços/tempos nos quais o brincar seja parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo espaços de qualidade para que essas interações sejam efetivadas e para que o imaginário da criança atue de forma ativa, autônoma e promotora do desenvolvimento intelectual, afetivo, criativo, entre outros aspectos.

A ludicidade é entendida como um entrelaçamento de práticas pedagógicas em que, ao mesmo tempo em que há a diversão, há as conexões do aprender, do ser, do fazer, do sentir. É uma totalidade de expressão da criança que precisa, no espaço/tempo da escola, da manifestação de um pensar essa instituição não apenas como espaço de obrigação do aprender, mas de “fazer escola” juntos, na dimensão do humano que há em cada encontro. Para tanto, a escola precisa da atmosfera do lúdico como sendo o que já é rotineiramente na vida da criança, para que esses sentidos se aprimorem e estabeleçam as aprendizagens, já que o

brincar é universal e natural da criança, [...] cria para as crianças uma ‘zona de desenvolvimento proximal’ que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual do desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema [...] (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Permitindo, assim, o crescimento, a interação no espaço escolar e o aparecimento da liberdade, no sentido de continuar essa fase infantil dentro dos níveis de seus desenvolvimentos.

Partindo para o momento da roda de conversa realizada com quinze crianças do 1º ano do Ensino Fundamental na escola lócus da investigação, nossa trajetória de pesquisa permitiu estar com elas, conhecendo-as, interagindo nas trocas de olhares e nas poucas – e, às vezes,

muitas – palavras, na atitude de abaixar-se para ouvi-las na horizontalidade. Na nossa roda de conversa, teciam-se brincadeiras e assuntos a respeito delas mesmas.

É importante destacar que, após um breve período de observação, quando a nossa presença já não era considerada uma novidade, ou seja, após um mês de contato com as crianças dentro da sala de aula, procedemos à roda de conversa, que envolveu perguntas como: do que você(s) gosta(m) na escola? Do que você(s) não gosta(m) na escola? O que você(s) faz(em) na escola? Em que momento faz(em) atividade? Quando? O que você(s) acha(m) que ainda falta na escola e que gostaria(m) que tivesse?

Era notável que as crianças não manifestavam qualquer gesto de inibição – “Quero falar! Pergunta pra mim, professora!” –, numa clara demonstração de disponibilidade para inscrever sua fala, instaurar sua voz e dizer do seu lugar de sujeito desejante. Isso pode ser identificado pela participação na roda de conversa, iniciando-se pela primeira pergunta: “Do que vocês gostam na escola?”. As crianças, individualmente, expressaram:

Criança 1: “[ ] Recreio, recreação, brincadeiras de pular corda, jogos de montar.”

Criança 2: “[ ] Recreio, brincar de pega-pega com minhas amigas e a comida é muito boa.”

Criança 3: “[ ] Jogar bola no recreio; fazer tarefa de Matemática, Ciências e Português.”

Criança 4: “[ ] Brincar de pega-pega, esconde-esconde, jogar bola.”

Criança 5: “[ ] Brincar de pega-pega, esconde-esconde, estudar Matemática.”

No coletivo, as quinze crianças respondentes afirmaram que gostam de “[...] brincar no recreio; jogar bola na hora do recreio; as tarefas de Matemática; brincadeira na areia; correr; brincar no parquinho; brincar de pega-pega e estudar.”

Em primeiro lugar, pudemos observar a coerência das crianças à pergunta realizada, uma vez que focaram suas respostas no objeto ao qual foi dirigida a pergunta, ou seja, ao universo circunscrito da escola, onde lhes cabe estudar, brincar, comer, interagir com os pares – tudo incluído na dimensão do gostar, da satisfação e do prazer que essa fase enseja.

Ao serem perguntadas sobre o que elas não gostam na escola, obtivemos as seguintes respostas:

Criança 6: “[ ] Quando não tem aula, porque gosto de estudar.”

Criança 7: “[ ] Bagunça dos colegas.”

Criança 8: “[ ] Quando o colega B xinga os outros.”

Criança 9: “[ ] Não gosto de faltar aula quando tomo vacina.”

Criança 10: “[ ] Ficar tempo sem recreio.”

Complementarmente, o coletivo asseverou que não gosta de: “ficar na sala”; “xingar”; “bagunça”; “beliscar”; “bater no colega”; “não gosto de B”; “bater xingar nós” (ontem o B. destruiu a sala); “Não gosto da professora” (responde B). “ficar na sala”; “xingar”; “bagunça”; “beliscar”; “bater no colega”; “não gosto de B”; “bater xingar nós”; “ontem o B. destruiu a sala”, “não gosto da professora” (responde B).

Cabe salientar que as afirmativas “ficar tempo sem recreio” e não gostar de “ficar na sala” referem-se ao fato de uma ou outra criança ficar impedida, pela professora regente, de desfrutar do intervalo de aula, segundo as próprias crianças, em consequência de punição por algum comportamento dito indesejado, ou seja, por indisciplina.

Como se pode inferir pelos discursos recorrentes, a agressividade, seja física e/ou verbal advinda de seus pares, a exemplo do comportamento de B, demarca a lista do que vem a ser indesejado para elas. Por outro lado, ao afirmarem que a ausência de aula entra na lista do indesejado, depreende-se que a escola enseja um lugar de prazer, de algo que traz satisfação para essas crianças.

O que nos surpreendeu foi a resposta de B, que afirmou não gostar da professora, sendo o que nos levou a investigar a sua trajetória naqueles primeiros meses de aula, de modo que a professora regente nos informou acerca de problemas familiares enfrentados pela referida criança.

Dando-se prosseguimento, perguntamos sobre o que as crianças fazem na escola, em que momento fazem atividade, ao que elas, de pronto, responderam:

Criança 11: “Quando chego brinco um pouco com minhas amigas; depois pego o meu lugar; escrevo: escola, Cáceres e meu nome [sobre o cabeçalho]; faço tarefa; atividade de letra de mão (cursiva); abecedário; ouvir a história da Chapeuzinho Vermelho; atividade até a hora que bate o sino; depois o lanche e o recreio. Volta e faz mais atividade.”

Criança 12: “Atividade de Matemática, de ler escrever antes do recreio, depois do recreio é só terminar.”

Criança 13: “Brinco de pega-pega, desenho, tarefa de continha antes do recreio.”

Criança 14: “Estudo Matemática, leitura e ouvir histórias.”

Criança 15: “Faz Cáceres, data de hoje, pegar o caderno pra leitura.”

Sendo que o coletivo complementou: “[...] a gente entra e brinca e faz a tarefa de Matemática, Português, desenho, antes do lanche e da merenda e depois brincar no parquinho. Depois do recreio continua as tarefas e brinca com pecinhas até a hora de ir embora.”

Observa-se um tempo ritualizado estabelecido no tempo/espço e, conseqüentemente, apreendido pelas crianças. Elas também conseguem distinguir o tempo do estudar, o tempo do brincar, as diversas atividades que preenchem esse tempo circunscrito ao espaço escolar.

Sobre o que ainda falta na escola e as crianças gostariam que tivesse, elas responderam:

Criança 1: “[ ] Parquinho com escorregador, gangorra, balanço, jogos de montar, piscina depois do recreio.”

Criança 2: “[ ] Mais recreação (corre cotia, roda-rodinha).”

Criança 3: “[ ] Escorregador no parque.”

Criança 4: “[ ] Parque, escorregador, piscina, bola e muitas coisas.”

Criança 5: “[ ] Mais jogos de caça-palavras, brincadeiras, quebra-cabeça.”

Nessa direção, o coletivo reforçou: “brinquedos”, “carrinhos”, “parquinho com gangorra”, “piscina”, “escorregador”. Aqui, neste espaço de fala, o jogo e a brincadeira têm nomes: corre cotia, roda-rodinha, escorregador no parque etc., revelando a característica intrínseca de ser criança para viver a infância de modo pleno.

Chamou-nos a atenção o fato de a escola possuir um “parquinho” (ver Figuras 5, 6 e 7), o qual permanece cerrado, exposto às vistas das crianças e acessível somente na imaginação dos seus sonhadores usuários.

O ato de ouvi-las, dando-lhes a atenção devida para expressarem sobre as experiências de escola, a sala de aula, as atividades realizadas, o que gostam e o que não gostam, e sobre o tempo do brincar, foi um importante meio de adentrar os seus mundos, as falas sem receios de expressão, com firmeza e com palavras de quem, em uma fase tão tenra da vida, tece os gostos e desgostos por aquilo que ainda espera da escola.

É o que Jobim e Souza (1994) revelam ao se reportarem à criança no tempo em que experimenta o momento de criação da linguagem, ao afirmarem que “ela (a criança) atualiza, nessa passagem da natureza para a cultura, seu potencial expressivo e criativo, e inicia um diálogo mais profundo entre os limites do conhecimento e da verdade nas relações entre as pessoas” (JOBIM; SOUZA, 1994, p. 36).

Dessa forma, é indispensável enfatizar a relação criança-criança e criança-adulto, que, ao longo da pesquisa, foram criando pequenas tessituras, fio a fio; as linguagens em que se encontravam permitiam cruzar as palavras e ouvir as vozes em apelo, vozes de crianças moradoras das diversas localidades do município de Cáceres, muitas delas de famílias tradicionais cacerenses, com suas peculiaridades de ser e pertencer a uma realidade fronteiriça, de encontro com culturas do lugar. Essas falas retratadas de forma alegre, divertida, e outras, reivindicadoras ou com expressões tristes, foram manifestações de pensamentos e vivências que nos fizeram refletir ainda mais: o que, de fato, é a escola para essas crianças?

É no encontro com essas histórias de vidas em contextos múltiplos que nossos sujeitos expressaram a realidade de sentir a escola tal qual ela é ou se representa para cada uma delas, entre seus grupos de interações, exercitando o uso da linguagem como maneira de compartilhar as vivências cotidianas dos sujeitos e construir “a leitura da vida e da nossa própria história” (JOBIM; SOUZA, 1994, p. 21), reveladora do olhar, do pensar, do sentir e do imaginar a escola que está na vida dessas crianças.

As manifestações evidenciaram a espontaneidade infantil e ressoaram suas vidas, sonhos e pensamentos. Deparamo-nos com a vida de crianças para quem suas concepções de escola, expressas em falas, gestos, atitudes e narrativas, produzem a dimensão do vivido, refletidas na curiosidade sobre o que é o universo da escola, ora iniciada.

## **2. O lugar dos sonhos, o vir a ser**

Tendo em vista essas reflexões, fomos buscar o dito de outra forma, a ser materializado nos desenhos das crianças, sujeitos principais deste estudo, para que elas expressassem a escola dos seus sonhos. As crianças prontamente se dispuseram a desenhar e colorir a sua própria produção, além de verbalizar o que povoava a imaginação quando as instigamos a realizar tal atividade. É

importante ressaltar que, ao lançarmos mão dos desenhos das crianças, nossa intenção não se dirige para a análise psicológica dessas produções, mas para a identificação da dimensão do vir a ser, a projeção do sonho, do não realizado, da criatividade.

Assim, as produções dos desenhos feitos pelas crianças envolviam a escola com piscina, roda gigante, parque aquático, escorregador, um edifício de vários andares no espaço da escola, uma escola construída dentro de uma árvore, um carro veloz que pudesse transportar as crianças para a escola etc., de modo que escolhemos os diferentes temas expressos sem, no entanto, apresentar todos os desenhos, dado o espaço delimitado deste capítulo.

**Figura 10** - Desenho da Criança 1



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 11** - Desenho da Criança 2



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 12** - Desenho da Criança 3



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 13** - Desenho da Criança 4



**Fonte:** Arquivo pessoal (2017)

**Figura 14** - Desenho da Criança 5



**Fonte:** Arquivo pessoal (2017)

Os desenhos das crianças traduzem o desejo de se refrescarem com água, ao sonharem com uma piscina na escola. Nesse sonho, cabe a possibilidade de chegar na escola de carro, haja vista que, na entrada das crianças, no início das aulas, pudemos verificar que elas vêm de suas casas acompanhadas de adultos que as trazem a pé ou de bicicleta. É importante informar que o município de Cáceres fica numa região pantaneira do Mato Grosso, de altas temperaturas, na maioria dos meses, sendo que, no período da realização da pesquisa, fazia muito calor, com sol escaldante, de modo que os poucos carros estacionados em frente à escola pertenciam às professoras, professores, funcionárias e funcionários. Raramente os alunos eram trazidos de carro.

Os desenhos apresentados nas Figuras 10, 11 e 12 fazem uma conexão com o conteúdo de Geografia desenvolvido em sala de aula sobre as diferentes formas de moradia, pois as crianças logo arranjam um jeito de trazê-las para a imaginação, desenhando um edifício de vários pisos representando a escola, e também uma escola em cima de uma grande árvore! Como se pode observar, as crianças significaram o conteúdo da Geografia estudado em sala de aula.

Lowenfeld (1954) afirma que os desenhos expressam muito da realidade vivida pelas crianças, de maneira que suas produções nos dão pistas sobre como elas enxergam o mundo à sua volta. Para o referido autor, as produções infantis variam conforme o nível de desenvolvimento das crianças, ao retratarem, no grafismo, sua percepção das relações com as cores, os temas, o espaço, o tempo, a proporcionalidade, suas preferências, seus valores, enfim, traduzem uma forma de linguagem que deve ser considerada na formação da personalidade da criança.

Assim, a plasticidade dos desenhos traduz um modo de vida e de conceber a escola construído sob múltiplas experiências, fazendo da infância um significado próprio, necessário à vida dos sujeitos que com ela compartilham seus tempos e seus espaços. Contudo, pensar a criança como sujeito ativo dessa dimensão de escola no 1º ano do Ensino Fundamental é observar sua forma de ver o mundo, a escola e as interações que, para ela, são um mundo para todas as pessoas, trazendo seu valor, sua dignidade.

No diálogo, mas também através de desenhos, como ressalta Goulart (2002, p. 42), “A criança sendo um ser humano de pouca idade é capaz de representar o mundo e a si mesma”.

Esses desenhos, antes de serem olhados, deveriam ser sentidos, para compreendermos que, neles, estão presentes as situações reais dos contextos de vida das crianças, especialmente no contexto escolar, assim como dos sonhos que alimentavam, traçados na criatividade das formas e cores que, por si mesmos, davam voz e movimento.

Portanto, comungamos com Goulart (2002, p. 83) ao afirmar que é imprescindível “conhecer a criança, a partir de suas próprias produções”, permitindo-lhe a espontaneidade das imaginações infantis, da revelação da vida pessoal, familiar e social, além de ser uma forma privilegiada de expressão.

## **ENSAIANDO AS CONSIDERAÇÕES**

Devido às experiências vividas no espaço/tempo da escola investigada, podemos anunciar que muito se tem por fazer no sentido de adequar a instituição ao seu destinatário, pois, mesmo depois de mais de uma década de implementação da Lei nº 11.274/2006, observou-se a emergente necessidade de rever o currículo, a escola, a ação pedagógica, a infraestrutura, a formação inicial docente e a formação continuada, enfim, de todo um redimensionamento de atendimento às crianças de seis anos de idade, uma vez que, a partir de 2007, todas as crianças brasileiras ingressaram nas salas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A vivência com as crianças, sujeitos desta pesquisa, ratifica a legítima defesa de um olhar mais cuidadoso para o 1º ano do Ensino Fundamental, de maneira que tal transição não torne essas crianças tímidas, passivas, amedrontadas, sem curiosidade.

Reivindicamos um espaço de infinitas possibilidades, no qual todos os alunos e alunas integrem um programa de desenvolvimento rico em estímulos, curiosidade, diversidade, longe de um currículo limitante, restrito a rotinas pouco significativas. Isso pressupõe a urgente necessidade de se repensar a qualidade da formação continuada aos professores deste segmento, na perspectiva de compreender a função pedagógica das brincadeiras, do lúdico, da expressividade das crianças, dos conteúdos a serem ensinados, da rotina, do tempo/espaço da escola etc.

Isso porque, mesmo sem terem plena consciência sobre o que tudo isso representa nessa etapa das suas vidas, constatamos, a partir das falas dos principais sujeitos desta pesquisa, que as crianças do 1º ano do EF externaram, sem delongas, o que mais gostam na escola: o brincar, aspecto que primeiro saltou das falas; seguido do prazer de estudar Matemática, Português e Ciências; complementados, é claro, pela atividade de comer!

É importante ressaltar que, ao tempo em que foi realizada a coleta de dados, a educação brasileira vivenciava a construção coletiva da Base Nacional Comum Curricular, em que todos os segmentos da Educação Básica participavam da escrita desse documento, o qual passou por três versões, sendo que as duas primeiras contaram com a participação coletiva, e a versão final efetivou-se mediante determinação de um restrito grupo diretivo indicado pelo Ministério da Educação. A BNCC foi promulgada em dezembro de 2018.

Com isso, consideramos que a transição da Educação Infantil para o 1º ano do EF foi contemplada na BNCC, cujas preocupações ainda nos inquietam, a julgar pela determinação para que a criança seja alfabetizada entre os dois primeiros anos do primeiro ciclo do EF, o que nos provoca reivindicar que sejam asseguradas as condições para que isso, de fato, aconteça, sem que todos os direitos de aprendizagem sejam violados.

Apesar dos limites do presente trabalho, foi possível perceber que o tempo vivido com as crianças da escola lócus desta pesquisa foi um tempo de aprendizagens constantes, na busca de pensar a criança/infância, trazendo à tona especificidades da vida da escola na sua realidade sociocultural. Consideramos essa experiência bastante relevante, pois possibilitou uma melhor compreensão do processo de transição da criança da EI para o EF, que não se esgota nas categorias aqui demonstradas, mas se amplia em outros aspectos e dimensões, a exemplo do olhar das famílias, das professoras e professores, do entorno, sobretudo, daqueles que povoam o mundo das crianças.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

FREITAS, M. C. de. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GOULART, A. L. **Por uma cultura da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem** – Bakthin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1954.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUINTEIRO, J. Infância e educação infantil no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisas com crianças. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009. n. p.

PASUCH, J.; MORAES, E. V. Retratos Sociológicos das infâncias do Campo. *In*: SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A.; OLIVEIRA E SILVA, I. de (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# O CONTEXTO EDUCATIVO E AS MANIFESTAÇÕES DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Andréa Lemes Lustig  
Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa  
Waghma Fabiana Borges Rodrigues

## INTRODUÇÃO

O grupo de pesquisa “Contextos Educativos da Infância”, da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (Unemat/Cáceres), inserido na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, vinculado ao Programa de Mestrado em Educação e ao Curso de Pedagogia, atualmente investiga o processo de transição da criança da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), por entender que esse é um momento que precisa acontecer sem rupturas e respeitando-se as especificidades das crianças.

As nossas leituras e discussões apontam para a necessidade de garantir à criança de seis anos de idade uma transição da EI para o EF de forma que não haja ruptura entre as etapas, ou seja, a criança deve ser respeitada de acordo com as suas características, especificidades e diversidades, que a fazem ser criança no tempo e no espaço nos quais está inserida.

Há mais de uma década, a Lei nº 11.274/2006 determina um período de nove anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, por isso, sentimo-nos motivadas a investigar, observar e analisar a rotina escolar, a prática pedagógica e a manifestação das crianças no primeiro ano do EF.

Utilizamos como aporte teórico os autores Bogdan e Biklen (1994), Moya (2009), Dantas (2009), Solé (1998), Bordignon e Camargo (2013), Kramer (2007), Corsino (2007), Lustig (2014), Rojas, Souza e Cintra (2008) e documentos oficiais referentes à inclusão da criança de seis anos de idade ao EF.

Ressaltamos que, embora a pesquisa tenha ocorrido em 2017, o aporte teórico para a análise ancora-se também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT, 2018). Esses documentos contribuem para melhor dialogar sobre o período de transição entre uma etapa e outra da Educação Básica.

Esta pesquisa tem por objetivo compreender as manifestações das crianças de seis anos de idade sobre o contexto escolar do 1º ano do Ensino Fundamental e suas especificidades no tocante ao processo de transição da EI para o 1º ano do EF. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa na qual foram realizados estudos bibliográficos e pesquisa de campo. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a observação de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual no município de Cáceres-MT, denominada Escola B, tendo em vista que o lócus da pesquisa macro abrange três escolas da rede pública estadual, identificadas como Escola A, Escola B e Escola C. Neste capítulo, apresentaremos a pesquisa realizada na Escola B.

A coleta de dados nessa escola ocorreu por meio de observação participante em um período de três meses (maio, junho e julho de 2017), duas vezes por semana, às segundas e quintas-feiras, com a finalidade de observar e analisar a rotina escolar, a prática pedagógica e as manifestações das crianças nesse contexto.

A observação deu-se, a princípio, por uma hora e, posteriormente, por um tempo maior, até culminar no período integral. Após a observação, realizamos a atividade intitulada Roda de Conversa e a produção de desenho com as crianças.

Inicialmente, a pesquisa teria a participação de vinte e dois sujeitos (crianças), entretanto, dois foram transferidos. A frequência dessas crianças oscilava constantemente, por isso, contamos com a participação de apenas onze delas na Roda de Conversa e na produção dos desenhos.

Neste capítulo, apresentaremos alguns pressupostos sobre a criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental e sua vivência nesse espaço. Faremos, também, algumas ponderações referentes à observação das práticas pedagógicas e do contexto escolar, bem como da Roda de Conversa e dos desenhos realizados acerca da escola estudada.

## **1. A criança de seis anos de idade no ensino fundamental**

A entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental tem sido pauta de discussões na formação inicial e continuada de professores, bem como de pesquisadores, sobretudo com a implantação da política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Houve uma sinalização a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), que, após dez anos, foi regulamentada pela Lei nº 11.274/2006, que preconiza e assegura às crianças um tempo maior de convívio escolar, no sentido de obter melhores oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2006).

Sobre o assunto, decorrem diversos posicionamentos, a saber:

[...] Alguns consideram que o primeiro ano significa a antecipação da antiga primeira série, ou seja, o que era objetivo e metodologia do trabalho da primeira série passa a ser agora do primeiro ano. Outros entendem que, devido ao fato de a criança ser muito nova para as exigências de um trabalho sistematizado e estar ainda em um universo infantil, esse primeiro ano deve ser uma continuidade da Educação Infantil e, portanto, devem ser priorizadas as atividades lúdicas. (MOYA, 2009, p. 1-2).

A entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos, ainda segundo Moya (2009, p. 1, grifo nosso), “não envolve apenas medidas administrativas, mas implica, sobretudo, atenção voltada para o *processo de aprendizagem de crianças dessa faixa etária*.” Essa entrada implica o repensar de vários fatores que perpassam questões técnicas e estruturais do ambiente escolar. É preciso considerar a criança enquanto sujeito de direito, protagonista de seu aprendizado.

Nessa direção, a BNCC destaca:

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2018, p. 53).

Do mesmo modo, sobre os anos iniciais do EF, o DRC/MT corrobora com a seguinte assertiva:

Uma das formas de garantir a continuidade do processo de aprendizagem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é preservando a dimensão lúdica, tendo a brincadeira como fio condutor na etapa subsequente, sem negar o necessário oferecimento de outras experiências, próprias ao Ensino Fundamental. (MATO GROSSO, 2018, p. 6).

Nesse sentido, a criança de seis anos de idade não poderia ficar à margem do que se preconiza para uma educação de qualidade nas escolas, o que nos remete à busca pela compreensão de como acontece sua entrada no EF, considerado um período de transição entre uma etapa e outra da Educação Básica.

Em consonância com os documentos supracitados, a Resolução nº 05/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), preconiza que, no período de transição para o Ensino Fundamental, “[...] a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2009, p. 32).

Nesse contexto, as DCNEI enfatizam que a proposta pedagógica das instituições escolares deve estar fundamentada numa concepção de criança como cidadã, compreendida como protagonista do seu aprendizado, portanto, faz-se necessário que ela seja respeitada em seu processo de desenvolvimento enquanto sujeito ativo da construção do conhecimento, bem como sujeito social e histórico (BRASIL, 2009). As DCNEI consideram a criança como “[...] sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 1).

Outro fator importante recai sobre a forma como a escola, especificamente o professor, percebe e coloca em prática as orientações e os fundamentos dos documentos oficiais acerca da inserção da criança de seis anos nessa etapa de ensino.

As orientações para a entrada dessa criança no EF enfatizam que suas necessidades e potencialidades estão diretamente relacionadas à organização do trabalho escolar. Sendo assim, é indispensável levar em consideração os fundamentos éticos, políticos e estéticos preconizados pela LDBEN (1996), no sentido de se efetivar um fazer pedagógico mais consistente e substanciado ao ensino e aprendizagem dessa faixa etária.

Dantas (2009, p. 29, grifo nosso) salienta que precisamos compreender que

[...] a extensão da obrigatoriedade da educação básica, em atenção às crianças de seis anos é um direito social dos mais contundentes para a cidadania dos brasileiros. Ele precisa ser assegurado e o trabalho pedagógico desenvolvido deve levar em conta a singularidade das ações infantis. Nesse sentido, **a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas**. Entretanto, possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto ao aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação.

Sobre considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas, Solé (1998, p. 75) já afirmava na década de 1990 que

[...] não se trata de acelerar nada, nem de substituir a tarefa de outras etapas [...]; trata-se simplesmente de tornar natural o ensino e a aprendizagem de algo que coexiste com as crianças, que interessa a elas, que está presente em sua vida e na nossa e que não tem sentido algum em ignorar.

Como vimos, os documentos oficiais aqui referidos, os autores referenciados e as leituras por nós empreendidas destacam a necessidade de se buscar o equilíbrio para o período de transição da criança entre uma etapa e outra de escolarização.

## **2. A observação da prática pedagógica e do contexto escolar**

Apontaremos, nesta seção, como se deu o processo de iniciação da pesquisa e a aproximação das pesquisadoras com os sujeitos pesquisados (crianças e professora). Também trataremos acerca da prática pedagógica e do recreio, bem como da estrutura escolar e da sala de aula com foco na interação e manifestação das crianças no ambiente real. A partir desses apontamentos, refletiremos, ainda, sobre a articulação entre as práticas pedagógicas e o brincar no contexto escolar.

O processo de iniciação da pesquisa e a aproximação das pesquisadoras com os sujeitos pesquisados deu-se da seguinte forma: a princípio, entramos em contato com a direção, coordenação, professora e os pais, momento no qual foi apresentado o Grupo, a Proposta de Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para ciência e assinatura, havendo a adesão de todos os envolvidos; na sequência, iniciamos a observação em sala de aula.

Antes dessa etapa, porém, apresentamo-nos às crianças e conversamos sobre a proposta da pesquisa. Convém ressaltar que as crianças ficaram entusiasmadas, acolhendo-nos carinhosamente e demonstrando curiosidade e alegria com a nossa presença.

Durante o período de observação, foi possível perceber que a organização da sala de aula evidenciava um descompasso na etapa de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois na EI os mobiliários, de modo geral, são adequados à faixa etária, priorizando momentos de interação entre as crianças, permitindo conviver em grupo; já no EF, a sala de aula observada

encontrava-se com as mesas e cadeiras desproporcionais ao tamanho das crianças, organizadas em fileiras e posicionadas para a lousa.

A esse respeito, o DRC/MT aponta que

As salas de aula e outros ambientes educacionais devem ser espaços investigativo-dialógicos. Isto é, devem ser espaços nos quais crianças aprendam a investigar de modo colaborativo e dialógico. Para as escolas, a proposta parece audaciosa e radical, pois propõe transformar todas as salas de aula em “comunidades de investigação”. (DRC/MT, 2018, p. 6).

Podemos observar que o DRC/MT apresenta uma possibilidade da sala de aula como espaço prazeroso e investigativo que possibilite a interação entre as crianças, a fim de que o trabalho pedagógico aconteça de forma significativa e adequada à faixa etária.

No tocante ao espaço físico e à alfabetização das crianças, a realidade local nos permite apontar que a organização da sala de aula para essa faixa etária se distancia do modo de ser da organização das salas da EI, com tendência ao trabalho individualizado, prevalecendo as formas tradicionais de ocupação do tempo e espaço. Mencionamos, ainda, que a sala de aula é climatizada com ar-condicionado, e consideramos este um fator positivo, tendo em vista que a região Centro-Oeste possui um clima tropical e, no verão, a temperatura chega a 40°C.

Em se tratando da rotina escolar, observamos o período de entrada das crianças na escola. Enquanto alguns pais e crianças aguardavam o sinal (campainha) para o início da aula, as crianças interagiam conversando sobre diversos assuntos. Todas as manhãs, ao toque do sinal, a professora organizava-as em fila e, desse modo, adentravam a sala de aula. As que chegavam após o sinal eram acomodadas pelos pais em suas carteiras. Apesar de as crianças se sentarem de forma individual, isso não lhes tirava a liberdade de se levantarem constantemente para interagirem com os colegas, exercitando a sua autonomia.

Essa interação poderia acontecer de forma mais produtiva, caso as carteiras estivessem organizadas em duplas, semicírculo ou em grupos com quatro ou mais crianças, pois a interação seria intencional e favoreceria socializar as informações, as vivências, e até mesmo compartilhar o material (lápiz, borracha, apontador, cola etc.), tendo em vista que as atividades desenvolvidas em equipe auxiliam o desenvolvimento afetivo, a responsabilidade, o convívio social, a troca, a solidariedade e o respeito às diferenças.

Nas paredes da sala de aula, havia um alfabeto ilustrativo impresso em folhas A4 fotocopiadas, retratando uma prática de alfabetização pautada na concepção cartilhesca, relacionando cada letra do alfabeto, de forma sequencial, a uma única imagem que se iniciava com a letra. Destacamos um outro aspecto, que é o fato de o alfabeto estar disposto na parede ao fundo da sala de aula enquanto poderia estar à frente da sala e ao alcance dos olhos da criança. A nosso ver, o ideal seria utilizar as letras partindo da articulação destas com o nome das crianças e objetos do seu entorno, bem como colocar essa produção ao alcance e posicionada à frente delas.

Dentre as práticas pedagógicas observadas, relataremos um episódio que muito nos chamou a atenção. Inicialmente, a professora escreveu na lousa os números de 10 até 20 para as crianças copiarem. Concomitantemente, elas expressavam oralmente a sequência dos numerais e, enquanto isso, algumas brincavam com o estojo e/ou com as próprias mãos.

Nesse ínterim, uma criança questiona:

Criança: “Professora, posso escrever ZEBRA?”

Professora: “Depois pode. Depois nós vamos escrever qualquer coisa.”

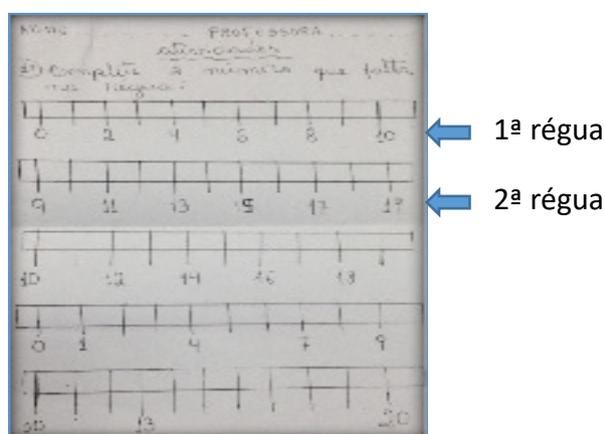
Nesse contexto, a criança demonstrou interesse por outra atividade e a professora se posicionou de maneira natural, entretanto, até o término da aula, não fora dada a possibilidade de desenvolver a atividade sugerida pela criança. A professora passou a se envolver com outras atividades e com as demais crianças, parecendo ter-se esquecido de atender à solicitação de escrever a palavra “zebra”, o que, em nossa opinião, foi uma perda de oportunidade de desenvolvimento da autonomia da escrita.

Outra aula observada iniciou-se com a disponibilização de dez livros diversificados de histórias infantis, que se encontravam sobre duas carteiras ao fundo da sala de aula para serem manuseados pelas crianças, porém, sua quantidade era insuficiente para a turma. O ideal seria que fossem disponibilizados livros para todos os alunos ao mesmo tempo, ou mesmo um número maior, considerando a opção de escolha.

Algumas crianças concluíram a leitura antes do tempo previsto e demonstraram interesse em manusear outros livros, o que não foi possível. No decorrer dessa atividade, indagamos a algumas crianças sobre o que estavam lendo. Algumas responderam que ainda não sabiam ler, mas identificavam certas letras; outras, porém, afirmaram que já liam palavras com sílabas simples. Enquanto isso, a professora, em sua mesa, corrigia no caderno a tarefa solicitada no dia anterior.

Na sequência, a professora trabalhou com a régua numérica, utilizando um modelo de 30 centímetros para sua explicação, e contou com a ajuda de uma acadêmica do curso de Pedagogia (estagiária) para colar as fotocópias das atividades no caderno das crianças (Figura 4).

**Figura 1** - Atividades de Matemática - Caderno de Campo



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Durante a realização da atividade, algumas crianças demonstraram dificuldade em relação à lógica da sequência numérica. Acreditamos que, se a professora tivesse utilizado o instrumento da régua em forma concreta, o conhecimento seria melhor consolidado e talvez as crianças demonstrariam menor grau de dificuldade em desenvolver a atividade.

A primeira régua da Figura 1 termina no número 10, entretanto, se observarmos o desenho da atividade, há um espaço que pode representar um centímetro a mais, logo, seria uma régua de 11 centímetros, que não é encontrada nos modelos oficiais. Já na segunda régua, a ilustração apresenta uma sequência numérica de 9 a 19, que poderia ter sido prosseguida com a numeração da régua anterior, e assim sucessivamente.

Outro aspecto de relevância a ser trabalhado a partir dessa unidade de medida seria perceber se as crianças conheciam esse instrumento de medida e outros, podendo ser questionadas da seguinte maneira: Quem conhece fita métrica? Vocês já utilizaram fita métrica? Em qual situação? Vocês já viram uma trena? O que é uma trena? Quem utiliza a trena? Onde? Para quê? A régua é mais usada por quem? Em quais situações seria mais adequado usar trena, fita métrica ou régua? Provavelmente, essas indagações levariam as crianças a pensarem e relacionarem o aprendizado de sequência numérica com o cotidiano, contribuindo para a construção do pensamento lógico matemático e o estabelecimento de relações entre o conteúdo trabalhado e o contexto social.

Destacamos que em um dos momentos da observação deparamo-nos com um fato ocorrido no momento do recreio em que, mediante o toque do sinal, as crianças festejaram e saíram da sala de aula com uma bola na mão, combinando a brincadeira que seria realizada durante o intervalo. Para a nossa surpresa, elas retornaram reclamando e dizendo que “não daria para jogar” porque “os grandes não deixaram”. Nesse contexto, consideramos necessário apresentar alguns aspectos relevantes sobre a estrutura física da Escola B.

O ambiente da escola é constituído por três áreas externas às salas de aula, conforme imagens a seguir.

**Figura 2** - Entrada com Bicletário



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 3** - Pátio 1



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

**Figura 4** - Pátio 2



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

A Figura 2 corresponde à área ocupada por um bicicletário; a segunda área, Figura 3, é considerada o pátio principal da escola; e a terceira, Figura 4, compreende um espaço de circulação menor do que o pátio principal.

Podemos observar que o bicicletário, por ocupar um grande espaço da entrada da escola, acaba por limitar a circulação das crianças, dificultando a realização de qualquer atividade extraclasse ou brincadeiras espontâneas durante o recreio, bem como as recreações planejadas pelos professores.

O Pátio 1 é o local em que as crianças de diferentes faixas etárias brincam durante o recreio, e é também usado por alguns professores para realizarem a recreação em horário de aula. Porém, por ser um pátio entre os blocos de salas de aula, torna-se inviável a sua utilização enquanto espaço de recreação devido às interferências ocasionadas às demais turmas. Essa recorrência leva alguns professores a realizarem atividades recreativas na praça em frente à escola. Já o Pátio 2, além de ser ocupado por outro bicicletário menor, dispõe de um reservatório de água, o que restringe ainda mais o espaço disponível. Em síntese, inferimos que o espaço escolar é bastante reduzido para a circulação das crianças, bem como para a realização das atividades lúdicas, além de não dispor de área de lazer apropriada.

Em outras ocasiões, percebemos que o recreio se tratava de um tempo descontraído, com música, crianças brincando de pega-pega, lutas entre pares e/ou trios, crianças se jogando e rolando no cimentado.

Para Bordignon e Camargo (2013, p. 3):

O brincar é uma atividade natural da criança e oferece a oportunidade de desenvolvimento de maneira prazerosa. Ao brincar ela se relaciona com o meio em que vive e com os outros, o que lhe propicia dar significado a tudo que está ao seu redor. Através do brincar a criança desenvolve a sua curiosidade, estabelece vínculos e princípios de relacionamento social e desenvolve diversas habilidades. A atividade de brincar é fundamental à saúde física, intelectual e afetiva, como também contribui para a formação de um futuro adulto equilibrado.

Nessa mesma direção, Kramer (2007, p. 20) assevera que

[...] o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

Em alguns momentos, foi possível observar que a brincadeira possibilitava maior interação, como foi o caso da **Criança J** (seis anos) com os maiores de outra sala de aula. A **Criança J** quase não interagiu com os colegas de sua turma; tratava-se de uma criança que se escondia atrás da cortina e observava, entusiasmada, o ambiente externo à sala de aula. Na ocasião, ela não fazia as atividades propostas pela professora e ficava alheia a praticamente tudo que era desenvolvido em sala de aula.

Todavia, causou-nos surpresa a sua desenvoltura nas brincadeiras no pátio durante o recreio, o que confirma que “[...] através da brincadeira, a sociabilidade é desenvolvida [...]” (BORDIGNON;

CAMARGO, 2013, p. 7). Diante do observado, sugerimos que a **Criança J** se sentasse mais à frente da sala de aula, de modo a ficar mais próxima à professora. Com isso, passou a participar mais ativamente das atividades.

Em suma, a observação da prática pedagógica e do contexto escolar possibilitou-nos constatar a importância: da conscientização e sensibilização do docente para compreender a criança como sujeito de direito, com necessidades e interesses educacionais condizentes com o contexto social; bem como de uma prática que priorize o aprendizado dinâmico e atraente, buscando o protagonismo da criança.

### **3. Roda de conversa: manifestações das crianças sobre o contexto escolar**

A Roda de Conversa teve por objetivo saber o que as crianças mais gostavam na escola. Para isso, buscamos dialogar com elas de maneira que se sentissem à vontade para se manifestar sobre o contexto escolar e para deixar fluir suas percepções. Iniciamos a conversa com o questionamento do item a seguir e, a partir das respostas, inferimos outras questões a fim de consubstanciar as opiniões das crianças.

#### **3.1. O que as crianças mais gostam na escola? E o que não gostam?**

Para efeito da análise dos dados, visando garantir o anonimato dos alunos, optamos por atribuir-lhes a designação **Criança** e a **letra inicial do seu nome** e, para as pesquisadoras, a letra **P**.

Vejamos o diálogo estabelecido na Roda de Conversa:

P: “O que vocês gostam na escola?”

Criança K1: “Campo de futebol e de jogar futebol.”

P: “O que você mais gosta é futebol. Onde fica o campo de futebol?”

Criança K1: Ali na frente. [a criança se refere à praça em frente à escola]”

P: “Mas aqui na escola você não joga com os coleguinhas, é isto?”

Criança K1: “Aqui a gente não joga. Eu gosto de brincar de pega-pega, esconde-esconde. E de lanchar. Eu gosto de estudar.”

Criança L: “Eu gosto de ler.”

Criança J: “Eu gosto de estudar e brincar.”

Para a primeira indagação sobre o que mais gostavam na escola, a **Criança K1** demonstra gostar de jogar futebol, de brincar de pega-pega e esconde-esconde, de lanchar, estudar e de comer.

A **Criança L** gosta de ler e a **Criança J**, de estudar e brincar. Observamos que, para essa indagação, as crianças já destacaram no primeiro momento o gosto pelo brincar no espaço escolar, o que nos leva a compreender a sua importância nos anos iniciais do EF. É imprescindível que as escolas tenham brinquedos, parque de recreação e material de apoio às atividades pedagógicas que sirvam de estímulo à criatividade e à aprendizagem das crianças, mas ainda há muitas escolas carentes dessas adequações. Assim como foi notado na fala da **Criança K1** ao mencionar a praça em frente à escola como um local para se jogar futebol.

O Ministério da Educação (MEC) sinaliza a importância de a escola adequar-se às necessidades específicas das crianças nessa faixa etária, entretanto, há uma dicotomia entre o que está posto na lei para ser implementado e o que, de fato, se tem nos estabelecimentos de ensino. Nessa direção, vejamos a continuidade do diálogo sobre o que gostam na escola.

Criança K1: “Pega-pegas, esconde-esconde. Eu gosto de brincar de juntar areia, fazer castelo de areia, brincar com garrafinha de montar.”  
P: “Mas isto você faz aqui na escola?”  
Criança K1: Não.”  
P: “Onde você faz isto?”  
Criança K1: “Lá na areia do rio.”  
P: “Na escola não tem como fazer castelo de areia?”  
Criança K1: “Não! Porque lá no rio tem areia molhada.”

O brincar é uma característica específica da criança, porém, durante as nossas observações, constatamos que “ao adentrar no primeiro ano do EF, a criança deixa de ser criança para transformar-se em aluno, arrancando-lhe uma especificidade que lhe é natural e necessária ao seu ser em desenvolvimento enquanto criança que é” (LUSTIG, 2014, p. 113), e a escola não dispõe de espaços apropriados para o brincar.

Na sequência da Roda de Conversa, indagamos sobre o que as crianças não gostavam na escola.

P: “E do que vocês não gostam aqui na escola?”  
Criança K1: “Mais de câmera.”  
P: “Câmera?”  
Criança L: “E da diretoria. [referindo-se à coordenadora]”  
P: “E por que não gostam da câmera?”  
Criança K1: “Porque fica vigiando a gente. Agora não pode mais correr.”  
Criança L: “Não pode porque já vai lá e briga com a gente. Está acontecendo muito briga aqui na hora do recreio.”  
Criança K2: “Eu não gosto, mas não é pra brigar. A gente não pode nem ficar4conversando que aparece.”  
P: “Você falou que não gosta da diretoria.”  
Todas as crianças: “Eles ficam brigando com a gente e faz a gente assinar advertência. Advertência é chato.”  
Criança L: “Eu assinei uma advertência. Só uma.”  
P: “É a diretora ou a coordenadora? De quem vocês estão falando? [elas entram em uma conversa entre si]”  
P: “Mas quem é a diretora?”  
Criança L: “A diretora é a N.”  
P: “A N é a coordenadora. Coordenadora pedagógica. E o diretor é quem?”  
Criança L: “Diretor é o dono da escola.”

De modo geral, as crianças apontam, no presente diálogo, a instalação de câmeras no espaço escolar, cuja ocorrência as incomoda consideravelmente. Elas se sentem vigiadas, controladas, e temem as consequências daquilo que praticam no interior da escola, embora sejam atos inerentes à faixa etária. Isso demonstra, de certa forma, a institucionalização de poder no ambiente escolar, centrado na figura da coordenação, que, conforme as crianças apontam, tudo sabe e tudo vê através das lentes da câmera.

Na Roda de Conversa, as crianças, espontaneamente, relatam algumas questões a esse respeito. **Criança K1:** “Agora não pode mais correr” e **Criança K2:** “A gente não pode nem ficar conversando que aparece”. E todas as crianças ainda mencionaram: “Eles ficam brigando com a gente e faz a gente assinar advertência. Advertência é chato”. Percebemos que essa forma de vigiar/controlar as ações das crianças as impedem de agir livremente, de interagir com os colegas, ou seja, de se expressarem naturalmente.

Na sequência, questionamos: “E aqui na escola que vocês estudam, o que vocês gostam de fazer?” Elas responderam:

Criança K1: “Eu gosto de estudar.”

Criança L: “Eu gosto de ler.”

P: “E vocês já vieram à biblioteca?”

Criança L: “Hum, hum.”

P: “Na biblioteca tem bastante livros?”

Criança L: “Hum, hum.”

P: “Qual livro você mais gostou?”

Criança L: “De uma menina que sofreu muito porque ela estava precisando de ajuda aí ela não tinha condições. [fez-se silêncio]”

P: “Você leu aqui na escola?”

Criança L: “Sim.”

P: “E você, J, o que você mais gosta de fazer aqui na escola?”

Criança J: “Estudar.”

P: “Que mais?”

Criança J: “E brincar.”

P: “E do que você gosta de brincar?”

Criança J: “Pega-pega, esconde-esconde.”

P: “Tem muito lugar aqui para esconder?”

Todas as Crianças: “Sim.”

Criança D: “Eu gosto de brincar de amarelinha.”

P: “De amarelinha? Como você faz amarelinha? Tem desenhado no chão?”

Criança D: “Fazendo. Com giz.”

P: “Onde você faz amarelinha?”

Criança D: “Desenho na sala. Gosto de brincar de esconde-esconde.”

Dentre as respostas, estão: gostar de ler, estudar e brincar. Nota-se que o brincar retorna na fala das crianças. Aproveitando que elas retornaram sobre o brincar, indagamos a respeito de em qual momento brincavam.

Criança L: “No recreio.”

P: “Só no recreio ou tem outros momentos?”

Criança J: “A gente brinca no recreio e na sala. Depois que a gente faz a data e a atividade.”

Criança L: “Mais no recreio, porque na sala a professora só passa tarefa pra gente, né, e deixa brincar.”

Diante do que a **Criança L** relata, que brinca mais no recreio porque na sala a professora só passa tarefa, indagamos sobre o que a professora passa de tarefa.

Criança K1: “A data, ela passa uma tarefinha e depois deixa a gente brincar na sala, né? Ela passa continha, abecedário, texto.”  
Criança L: “Texto de lua.”  
P: “E tem alguma tarefa que vocês não gostam de fazer?”  
Criança K2: “Eu não gosto de tarefa difícil.”  
P: “E o que é difícil? O que seria difícil?”  
Criança K2 e outras crianças: “Escrever e ler.”  
Criança D: “Escrever é difícil para nós. Escrever o nome das frutas.”  
Criança L: “É só você ir falando e escrevendo. Na creche era mais legal. Lá quando tinha festa nós ganhava um monte de coisa, né, fazia desenho.”  
P: “Qual desenho vocês mais gostam de fazer? A professora que pede para fazer desenho? E pode fazer o desenho que quiser?”  
Criança L: “Ahã.”  
Criança K1: “Um barco e um salva-vida. Que é o barco do Brasil que está entrando em guerra. Um barco de Brasil da polícia.”  
Criança D: “Escorregador, piscina.”  
Criança L: “Computador também. Tem desenho dentro do computador.”

As falas das **Criança K1**, **Criança K2**, **Criança L** e **Criança D** evidenciam a realidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que alfabetização vai se consolidando por meio de atividades pedagógicas de leitura e escrita, como: “tarefinhas, desenhos, leitura, continhas, abecedário, texto, escrita, falando e escrevendo, escrever o nome das frutas, desenho no computador”.

No que se refere ao processo de alfabetização, Lustig (2014, p. 138) assevera que “acreditamos que uma prática pedagógica organizada a partir de um objeto que desperte curiosidade na criança possa garantir que o processo de apropriação da linguagem escrita seja construído sem perder o foco no direito de a criança ser criança”.

Corsino (2007, p. 61) enfatiza:

É importante que o cotidiano das crianças das séries/anos iniciais seja pleno de atividades de produção e de recepção de textos orais e escritos, tais como escuta diária da leitura de textos diversos, especialmente de histórias e textos literários; produção de textos escritos mediada pela participação e registro de parceiros mais experientes; leitura e escrita espontânea de textos diversos, mesmo sem o domínio das convenções da escrita; participação em jogos e brincadeiras com a linguagem; entre muitas outras possíveis.

Na sequência, a **Criança L** ressalta que “Na creche era mais legal. Lá quando tinha festa nós ganhava um monte de coisa, né, fazia desenho”, estabelecendo uma comparação entre a EI e o EF. Nesse contexto, é preciso garantir a articulação entre a prática pedagógica da EI e a prática do primeiro ano do EF, evitando que as crianças vivenciem uma ruptura na passagem de uma etapa para a outra, como asseguram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) no Art. 11.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p. 5).

Observamos que a fala da **Criança L** evidencia o prazer por desenhar. Diante desse relato, buscamos articular na Roda de Conversa mais um instrumento de pesquisa: a produção de um desenho que representasse a escola que desejavam.

#### 4. Manifestações das crianças por meio de desenho

Ao término da Roda de Conversa, solicitamos que as crianças desenhassem a escola que gostariam de ter. Ressaltamos que a intenção não era avaliar ou analisar a estética do desenho, mas perceber como seria a escola que desejavam, como uma expressão de sentimentos e desejos sobre a escola que idealizavam.

De forma geral, os desenhos puderam desvelar situações e dar informações sobre a percepção da criança, sua imaginação, desejos, aspirações, sonhos, afeições, situações em que se encontram em determinados momentos da vida, tendo em vista que, normalmente, a criança expressa sua realidade, seu estilo individual e/ou influências do contexto cultural através dos desenhos.

Na sequência, apresentaremos alguns desenhos produzidos na atividade e faremos algumas considerações tomando por base a explicação das crianças acerca da escola que desejavam.

No desenho da **Criança J.P.**, a escola idealizada teria um parquinho e um pula-pula no pátio para brincarem, e, ainda, espaço amplo o suficiente para soltarem pipa, que é uma brincadeira comum em Cáceres, e que as crianças, de modo geral, demonstram prazer ao brincarem. Além disso, a escola teria um tobogã e uma piscina, uma vez que o clima de Cáceres é bastante tropical; no verão, a temperatura chega a aproximadamente 40°C (Figura 5).

**Figura 5** - Desenho da Criança J.P.



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017)

No desenho da **Criança D**, observamos mais detalhes sobre a escola desejada: além da sala de aula com quadro colorido, ela desenhou uma sala de multimídia com televisão e espaço para o brincar. No pátio tem um escorregador, uma piscina e um pula-pula. No desenho, há várias crianças

explorando os diferentes espaços. Nota-se a presença da natureza representada por borboletas, gramado e sol com tom em vermelho, com expressão de espanto (Figura 6).

**Figura 6** - Desenho da Criança D



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017)

O desenho da **Criança K.A.** destaca um campo de futebol gramado, expressando seu desejo por esse espaço físico na escola. Também há uma grande árvore com frutos, sol, nuvens e, na entrada da escola, duas crianças com balões em formato de coração. A **Criança K.A.** disse que “desenhar é muito bom, faz a gente ficar quietinho” (Figura 7).

**Figura 7** - Desenho da Criança K.A.



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017)

No desenho da **Criança J**, há uma sala de aula com as carteiras em fila, ocupadas pelas crianças, e a professora à frente. No espaço externo, uma árvore, gramado e piscina, com crianças se divertindo. Além disso, há na escola um bebedouro, um jardim florido e pode-se avistar o sol e as nuvens (Figura 8).

**Figura 8** - Desenho da Criança J



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017)

A escola idealizada pela **Criança G** é próxima a uma floresta. O desenho retrata a professora e a família chegando à escola, em cujo pátio há uma piscina (Figura 9).

**Figura 9** - Desenho da Criança G



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017)

A **Criança I** destacou, no desenho, a sua casa, que é próxima à escola. Na escola representada por ela, há piscina, escorregador, árvore e flores. O ambiente é aberto, o que possibilita a visualização da natureza, além de um maior contato com ela (Figura 10).

**Figura 10** - Desenho da Criança I



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017)

A escola idealizada pela **Criança A** teria piscina, tobogã, patinete, skate, sino e peças de montar. Na sala de aula, as carteiras estão enfileiradas. Neste desenho, destaca-se o número de crianças brincando. Destaca-se também a presença de sol e nuvens (Figura 11).

**Figura 11** - Desenho da Criança A



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2017)

A **Criança N** retrata uma escola com refeitório, no qual as crianças lancham. Há, ainda, portão de entrada, piscina, a professora dando aula (mostrando qual bolinha é diferente), um espaço de festa, um pula-pula, uma menina de *cowgirl* e um espelho. O pátio tem árvore e flor (Figura 12).

**Figura 12** - Desenho da Criança N



**Fonte:** Acervo das pesquisadoras (2017)

Os desenhos, de maneira geral, apontaram que a estrutura escolar idealizada pelas crianças, bem como a organização da sala de aula, contrapõe o contexto escolar real em que elas vivem. O espaço existente na escola em estudo dificulta a interação e as brincadeiras, como confirmam as Figuras 2, 3 e 4 apresentadas no item 2 do presente capítulo.

Os espaços escolares estruturados adequadamente são imprescindíveis ao desenvolvimento integral da criança por possibilitarem oportunidades de interação, aprendizagem, criação e ludicidade. Rojas, Souza e Cintra (2008, p. 23) são incisivas ao afirmarem que “nesse espaço entrecruzam-se desejos, necessidades, conflitos, possibilidades”. Embora as autoras tratem sobre a organização do espaço na Educação Infantil, acreditamos que isso pode ser considerado, também, para o primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo em vista que se faz necessário uma transição sem rupturas, no que diz respeito tanto ao espaço quanto às práticas pedagógicas.

As autoras destacam ainda que

Todo educador pode fazer do espaço escolar um lugar do tamanho do mundo que favoreça a livre expressão, mediante diferentes linguagens, com o colorido da imaginação e da fantasia, com situações que contagiam e carregam de sentido o aprender, o fazer, o sentir, o querer. (ROJAS; SOUZA; CINTRA, 2008, p. 22-23).

Nessa direção, observamos nos desenhos que todas as crianças desejam uma escola com piscina, o que condiz com a realidade do clima local e com as especificidades da criança nessa faixa etária. Inferimos que as crianças não expressaram, em seus desenhos, uma escola impossível, mas uma que proporcionasse o aprender articulado ao brincar, ou seja, uma escola alegre, que desse prazer, em que a construção do conhecimento acontecesse de forma lúdica e como continuidade da etapa anterior.

Outro destaque apresentado nos desenhos das crianças diz respeito à necessidade de se ter brinquedos com os quais possam interagir com os colegas, tais como pula-pula, escorregador, tobogã, entre outros. Inferimos que as crianças sentem a falta do parque infantil, bem como de espaços mais amplos para correr, soltar pipas, jogar bola, enfim, brincar livremente.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O percurso da pesquisa sobre os contextos educativos da criança e sua infância, mais especificamente no tocante à transição da criança de seis anos da EI para o primeiro ano do EF, possibilitou-nos identificar que, embora a Lei nº 11.274/2006 tenha sido aprovada há mais de uma década, ainda se fazem necessários estudos e ações que, de fato, acolham essas crianças nesse novo espaço de escolarização.

Para compreendermos as manifestações das crianças de 6 anos de idade sobre o contexto escolar do primeiro ano do EF, realizamos leituras bibliográficas e documentais, pesquisa de campo com a realização de observações, roda de conversa e atividade de desenho com as crianças, os quais possibilitaram reflexões teóricas que puderam auxiliar no enfrentamento aos desafios no tocante ao processo de transição da criança da EI para o primeiro ano do EF.

Reconhecemos, enquanto professoras e pesquisadoras, que a transição de uma etapa a outra deve acontecer sem rupturas, respeitando-se a diversidade e a especificidade da criança, mas a pesquisa desvela que isso ainda não acontece.

As análises realizadas através das observações, das manifestações das crianças na Roda de Conversa e nos desenhos demonstraram a necessidade de uma prática pedagógica voltada para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita de forma mais lúdica e adequada às crianças dessa faixa etária.

Quanto à organização de tempo e espaço, observamos a ausência de um ambiente mais propício ao trabalho pedagógico para que este se desenvolva de forma significativa e coerente com a realidade das crianças.

Por meio da Roda de Conversa e dos desenhos, as crianças demonstram que necessitam de ludicidade e de mais espaço físico na escola para o brincar. Ressaltamos que o fato de as crianças adentrarem o EF não significa abandonar o brincar, pois alguns teóricos já sinalizam que, na realidade, esse fato tem transformado o sujeito “criança” em “aluno”. Somos favoráveis à ideia de que a brincadeira continue fazendo parte desse universo escolar dos anos iniciais, assim, o direito ao brincar, a aprender e a uma transição sem rupturas entre uma etapa e outra da Educação Básica será respeitado.

Consideramos que este trabalho contempla muitas das questões que engendram o cotidiano escolar da criança de seis anos de idade, especialmente aquelas relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita sem perderem o foco da ludicidade; atividades essas que, muitas vezes, são inerentes ao período de transição entre uma etapa e outra da Educação Básica.

Nessa perspectiva, as leituras e discussões realizadas no grupo de pesquisa corroboram com a necessidade de se garantir à criança de seis anos de idade uma transição da EI para o EF em que não haja ruptura entre as etapas, ou seja, a criança deve ser respeitada em suas características que a fazem ser criança no tempo e no espaço nos quais está inserida, embora as observações apontem outras realidades.

Há mais de uma década da implantação da Lei nº 11.274/2006 a realidade diverge do que é preconizado oficialmente. Tanto o espaço físico quanto a prática pedagógica estão aquém do recomendado, o que impossibilita que as crianças vivenciem a infância, com suas especificidades, em um ambiente estimulador para a aprendizagem.

Ressaltamos que, embora já se tenha algum tempo de discussões sobre a entrada da criança de seis anos no EF, bem como sobre o período de transição, ainda é urgente repensar e discutir acerca desses fatores, tendo em vista que diversas pesquisas continuam apontando fragilidades e equívocos que desconsideram a criança enquanto criança. Por esse motivo, há a necessidade de contínuos estudos e pesquisas nessa área.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, J. G. C.; CAMARGO, G. B. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Cadernos PDE. [S. l.]: Secretaria do Estado, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: [s. n.], 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do início do EF aos 6 anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, 2009.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília, DF: FNDE; Estação Gráfica, 2007. p. 57-68.

DANTAS, A. G. **Ensino fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília, DF: FNDE; Estação Gráfica, 2007. p. 13-23.

LUSTIG, A. L. **Práticas pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental**. Cáceres: Unemat, 2014.

MATO GROSSO. Ministério da Educação. **Documento de referência curricular de Mato Grosso: ensino fundamental anos iniciais**. Mato Grosso: MEC, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1z9YmiOIRBNYVpExIK6yfACoA99wvK-cW/view>. Acesso em: 26 maio 2021.

MOYA, D. de J. L.; SFORNI, M. S. da F. A criança de seis anos de idade no ensino fundamental: práticas e perspectivas. *In*: **SEMINÁRIO de Pesquisa do PPE**. Maringá: UEM, 2009. n. p.

ROJAS, J.; SOUZA, R. A. M. de; CINTRA, R. C. G. G. **Dinâmica do trabalho e a organização do espaço na educação infantil**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# PRODUÇÃO DA ESCRITA DE CRIANÇAS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão  
Dinairan Dantas Souza  
Maurecilde Lemes da Silva Santana  
Renata Cristina de L. C. B. Nascimento

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente artigo traz à cena questões acerca do desenvolvimento da escrita de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental (EF) e das marcas das interpretações no registro da escrita. Objetiva-se analisar o processo de alfabetização no campo teórico e prático, por meio de atividades propostas/realizadas por crianças visando a essa aprendizagem.

No sentido constitutivo da *práxis* (VÁZQUEZ, 2007), busca-se problematizar a compreensão dos tipos de atividades que vêm sendo desenvolvidas na alfabetização de crianças no 1º ano do EF, sob um olhar que concebe o conhecimento como um processo construído social e dialeticamente por meio da interação e da mediação, contudo, sem descartar os aspectos cognitivos imprescindíveis à aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1985), por exemplo, mostram que as crianças no processo de alfabetização passam por uma evolução conceitual até compreenderem o funcionamento do nosso sistema de escrita, ou seja, elas seguem padrões evolutivos excepcionais de desenvolvimento da escrita, organizados em estágios processuais subsequentes.

Nessa perspectiva, Smith (1989) assegura que ler e escrever são atividades comunicativas e, nesse sentido, devem ser mediadas por textos reais que permitam ao leitor/escritor dialogar com os conhecimentos integrados da língua no que tange às dimensões sintática, semântica, fonética e fonológica, e à possibilidade de significar o texto mediante o que está representado graficamente.

Buscou-se, ao longo do texto, responder à seguinte problemática: como o início do processo da alfabetização tem sido trabalhado com as crianças? Ou, ainda, o que se tem viabilizado para que a criança, enquanto categoria social, tenha autoria e protagonismo acerca dos seus primeiros registros de escrita?

Estes questionamentos nos instigaram a conhecer o que se oportuniza como atividade, no processo de alfabetização, às crianças do 1º ano do EF. Faz-se importante destacar que pretendemos analisar as atividades propostas para as crianças em processo de desenvolvimento da escrita, e as marcas das relações culturais, pela forma como são trabalhadas, considerando que essas atividades tiveram profundas modificações nas últimas décadas do século XX. Desse modo, reconhecemos a contemporaneidade como um importante período histórico em destaque nas questões sociais, políticas e culturais, as quais preconizam uma alfabetização que valorize os sujeitos como partícipes da construção de sua própria escrita.

Os dados que trazemos para esta discussão originam-se de uma pesquisa realizada com 25 crianças matriculadas em uma turma única do 1º ano do EF em uma escola da rede pública, no

município de Cáceres-MT. O estudo é proveniente de ações desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPCEI), da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

O GPCEI teve início em 2003 e buscava pesquisar o desenvolvimento de crianças da Educação Infantil. No ano de 2013, o grupo volta seus estudos para as temáticas acerca da educação na infância, das práticas dos professores, da organização do trabalho pedagógico, do processo de aprendizagem, dentre outros temas que abarcam a educação formal da criança.

No decorrer dos anos, o GPCEI passou a pesquisar também o desenvolvimento de crianças em processo de alfabetização, e continua se debruçando sobre as problemáticas educacionais em busca de compreendê-las e de elaborar proposições em parceria com professores da Educação Básica, para contribuir com a melhoria da educação no município e para além deste.

Assim, desde a sua implantação, o grupo acompanha o direito de a criança vivenciar sua infância, conforme princípio enunciado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNs – (BRASIL, 2013a) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 2010). No projeto desenvolvido, ressaltou-se a importância de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil (EI) e no 1º ano do EF dialoguem com as especificidades das crianças; além de que o processo de transição da EI para o segmento do EF não resulte em uma brusca ruptura para as crianças, principalmente, e para os demais envolvidos no processo.

É com base nas pesquisas desenvolvidas pelo GPCEI que os dados ora problematizados surgiram. Tendo em vista compreender o processo de inclusão e/ou transição das crianças da EI para o EF, tivemos o privilégio de observar e acompanhar os processos pedagógicos no contexto da escola e, assim, apreender as significações da alfabetização, por meio de proposições de atividades para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

As pesquisadoras estiveram na instituição por dois dias, semanalmente, entre os meses de abril e junho de 2017, e, com a autorização da professora regente, observaram as aulas. Nesse mesmo contexto, registraram, por meio de caderno de campo e fotografias, o processo de ensino e aprendizagem, os espaços/tempos de aprendizagem, as relações entre as crianças, e o seu processo de escrita delas, compondo um acervo significativo de dados, dentre os quais cerca de trinta fotografias das atividades pedagógicas de alfabetização.

Assim sendo, para este artigo, foram selecionadas quatro produções dentre as atividades desenvolvidas pela professora no período em que as pesquisadoras estiveram na escola. As produções foram selecionadas tendo como critério a variedade do tipo de atividades propostas às crianças matriculadas no 1º ano do EF na escola lócus da investigação.

Vale ressaltar que não temos a intenção de censurar e nem de celebrar o trabalho da professora alfabetizadora, mas de problematizar o processo de desenvolvimento da escrita da criança no 1º ano do EF, pois acreditamos que desse modo seja possível elaborar estratégias que possam contribuir com o trabalho de professores alfabetizadores do município de Cáceres-MT.

Nesse sentido, revigora-se, também, a função social da universidade e a sua articulação com a Educação Básica pelo olhar da tríade ensino-pesquisa-extensão, haja vista que a formação inicial

“representa uma etapa da trajetória formativa e, mesmo sendo importante, não é mais suficiente para que o desempenho que o campo profissional exige seja atingido” (CUNHA, 2016, p. 68). Portanto, faz-se pertinente o estudo e suas intencionalidades formativas, tendo em vista ressignificar a prática com fins de assegurar o direito de aprendizagem das crianças, e de incluí-las no mundo letrado.

Se, durante muito tempo, a desigualdade educacional decorria do fato de poucos terem o direito de acesso à escola, atualmente, observa-se outro problema: “[...] a educação não é mais um bem raro, beneficiando a todos, mas ela se tornou um bem muito mais hierarquizado quando as barreiras foram substituídas pelos níveis” (DUBET, 2001, p. 9). Diante desse panorama seletivo e excludente, torna-se ainda mais inquietante o fato de que alunos permaneçam na escola desde a EI e cheguem ao final do EF sem saber ler e escrever com propriedade/proficiência.

Visto por essa mesma ótica, Cardoso (2008, p. 13) esclarece que, presentemente, “ler e escrever com fluência e desenvoltura aparecem como condição de sobrevivência, empregabilidade, inclusão e cidadania”; assim, se o acesso a esses bens culturais e sociais não são garantidos com a qualidade necessária, mantém-se a hierarquização e a negação do direito à aprendizagem. Por conseguinte, os excluídos permanecem dentro e fora da escola.

Para dar conta das questões aqui enunciadas, organizamos o artigo em quatro seções, sendo a primeira constituída destas “Notas introdutórias”, vindo, na sequência, as seções: “Breve histórico dos direitos da criança à educação”; “Alfabetização e letramento”, com fundamentos substanciais à compreensão do objeto de estudo; “A escrita da criança pelo ‘olhar’ da construção do conhecimento”; e “Considerações finais”, as quais não se findam nesta discussão.

O estudo nos instiga a continuar pesquisando a alfabetização no momento atual, principalmente no que diz respeito à reinvenção das práticas e dos impactos provocados pelo contexto pandêmico que estamos vivenciando; assim como às concepções e políticas educacionais para a alfabetização, em debate no contexto educacional vigente.

## **1. Breve histórico dos direitos da criança à educação**

Com a Revolução Industrial, no século XIX, e o crescimento das cidades, tornou-se cada vez maior a necessidade de mão de obra para o trabalho nas indústrias. Desta forma, evidenciou-se e responsabilizou-se ainda mais o trabalho feminino, fazendo com que as mulheres assumissem, também, trabalhos nas fábricas e indústrias.

Diante dessa nova demanda, o Estado teve que assumir sua responsabilidade no cuidado com as crianças. Foram criadas, então, as primeiras creches e instituições de cunho assistencial, onde as crianças permaneciam enquanto suas mães trabalhavam. Foram essas instituições, destinadas à guarda dos filhos das mulheres que trabalhavam fora de casa, que deram origem à atual EI.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) assegura, às crianças de zero a seis anos, o direito ao atendimento em creche e pré-escola como um direito de todos e dever do Estado e da família. Na sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reforça estes

direitos em seu Art. 53. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei nº 9.394/1996; BRASIL, 1996), estabeleceu para o município a responsabilidade constitucional e legal em relação à EI e ao EF, dando prioridade ao EF. É a primeira vez que a expressão “Educação Infantil” aparece na LDB, sendo definida como a primeira etapa da Educação Básica, que visa ao desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade.

Assim, a LDB institui que a EI seja oferecida em creches, para as crianças de até três anos, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos. Essa distinção entre creche e pré-escola é feita unicamente pelo critério de faixa etária, sendo ambas etapas da EI.

A partir de então, esses debates e formulações de proposições para a educação da infância, no país, acentuaram as discussões sobre o cuidar e o educar, assegurando-lhes o tripé de direitos que se esboça para essa etapa da educação, quais sejam os direitos a brincar, a criar e a aprender. Ressalta-se que essas conquistas foram mediadas pelas lutas de democratização da escola pública realizadas pelos movimentos feministas e sociais, sob a reivindicação por creches e pré-escolas, as quais colaboraram fortemente para que essas instituições infantis fossem reconhecidas e legitimadas.

A partir do ano de 2006, com a implantação das Leis nº 11.114/2005 (BRASIL, 2005c) e nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), houve alterações na legislação, com a ampliação do EF para nove anos e, conseqüentemente, a obrigatoriedade da matrícula da criança de seis anos de idade nesse nível de ensino. Entendemos que essas mudanças são significativas, pois aludem à compreensão histórica de infância, bem como à maneira de compreender e educar as crianças.

A ampliação da duração do EF para nove anos, segundo o Ministério da Educação (MEC), priorizou a universalização do acesso ao ensino nessa etapa e a necessidade de o Brasil aumentar a duração da escolaridade obrigatória (BRASIL, 2007), conseqüentemente, incluindo crianças de seis anos de idade e aumentando o número de crianças no sistema educacional brasileiro; diga-se, principalmente, de crianças pertencentes aos setores populares, haja vista que aquelas das classes média e alta, nessa faixa etária, já participavam do sistema de ensino, seja na EI, seja na 1ª série do EF.

Nessa linha temporal dos marcos legais e conceituais que permeiam os direitos das crianças à educação, circunscreve-se, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento de caráter normativo estabelece o conjunto orgânico e progressivo<sup>1</sup> de aprendizagens (conhecimentos e competências) consideradas essenciais para os alunos desenvolverem, no percurso da Educação Básica, com vistas à formação humana integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A BNCC do EF Anos Iniciais propõe a valorização dos eventos de aprendizagem permeados pela ludicidade, e a articulação com as experiências vivenciadas na EI e no desenvolvimento da criança, de forma progressiva e sistematizada.

Nota-se que a alfabetização é o cerne da ação pedagógica nos dois primeiros anos do EF, tendo em vista “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de

---

<sup>1</sup> Neste caso, o sentido do termo “progressiva” utilizado na BNCC se refere ao sequenciamento dos conteúdos e objetivos de aprendizagens, delimitados por idade para o desenvolvimento das habilidades e competências, o que não podemos entender como uma perspectiva progressista, uma vez que a BNCC retira o foco do desenvolvimento humano e integral e apresenta uma formação mais técnica e utilitarista.

escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento” (BRASIL, 2018, p. 57) e que “as linguagens, antes articuladas em campos de experiências na Educação Infantil, passam a ter *status* próprios de objetos de conhecimento escolar” (BRASIL, 2018, p. 61).

Para Kramer (2007, p. 20), “é preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), [...] e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes”.

Nesta perspectiva, Nascimento (2012, p. 103), considerando as implicações das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, analisou a prática pedagógica de professores de 1º ano do EF em suas concepções sobre as mudanças ocorridas na educação e na sua mediação e avaliação de aprendizagem, a partir dos novos dispositivos legais.

Nascimento (2012) verificou que, na percepção dos três professores participantes de sua pesquisa, o 1º ano do EF tem o propósito de alfabetizar, sendo assim, a criança de seis anos vai começar a ler mais cedo; e que, a partir da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), os professores se sentem mais comprometidos em alfabetizar as crianças, embora reconheçam que, nessa idade, elas gostem de brincar; além disso, a pesquisa verificou que os alunos pouco brincavam e apresentaram pouca desenvoltura no que se refere a conteúdos de natureza cognitiva.

Considerando as premissas aqui estabelecidas, torna-se premente a necessidade de melhor compreender o que se tem trabalhado com as crianças no 1º ano do EF, uma vez que elas têm desenvolvido mais atividades em sala de aula e brincado menos, o que, supostamente, deveria reverberar em maior significação, do ponto de vista produtivo, da apreensão do conhecimento no que tange à aquisição da língua ora ensinada.

Entendemos, no entanto, que o processo de alfabetização vai muito além de decodificar letras e palavras. Compreendemos que seja necessário oferecer à criança diferentes possibilidades para que ela possa compreender como funciona o sistema de escrita alfabética e se aproprie dos conceitos implícitos nesse processo, ou seja, que a criança aprenda a ler e a escrever de forma significativa, fazendo uso social da escrita. Destarte, faz-se importante alfabetizar letrando e, por esse entendimento, propomos uma abordagem teórica sobre alfabetização e letramento.

## **2. Alfabetização e letramento**

As discussões acerca do termo letramento tiveram início, no Brasil, com Kato (1986) e Tfouni (1988), trazendo uma nova acepção para o processo de alfabetização. Nesse contexto, ampliou-se e, ao mesmo tempo, firmou-se uma separação entre os estudos sobre a alfabetização e os estudos sobre o letramento, ou seja, houve uma transcendência do domínio da tecnologia do ler e do escrever para o uso dessa mesma tecnologia em práticas sociais. Por um lado, sucedeu-se a questão de manter a especificidade linguística da alfabetização; por outro, a de caracterizar o letramento pela sua diversidade, complexidade e amplitude.

Para Marinho (2010, p. 18), o vocábulo letramento adentrou no território brasileiro como “uma ferramenta teórica para se compreender um fenômeno cultural, os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita, mas também o pressuposto pedagógico como fundamento metodológico para o ensino da leitura e da escrita”.

Devido às mudanças aceleradas da ciência e da tecnologia, a importância da aprendizagem contínua tem se instalado como uma exigência da sociedade. Dessa forma, muitas concepções sobre ensinar e aprender tornam-se um desafio para os profissionais da educação, diante das novas demandas da atualidade, exigindo-lhes conhecimentos cada vez mais especializados, principalmente no que diz respeito ao processo de alfabetização.

No cenário vigente da educação, preservar o acesso à escola, por si só, não garante a inclusão, tampouco a melhoria da aprendizagem da criança. É necessário refletir sobre os acontecimentos do cotidiano da sala de aula para que algumas intervenções se tornem possíveis, uma vez que refletir sobre o processo de desenvolvimento da escrita vai além de apenas verificar o que está posto, fazendo-se necessário contextualizar os estudos sobre alfabetização e letramento.

Antes da década de 1970, as discussões sobre os métodos de alfabetização causaram sérios embates entre os pesquisadores de várias áreas de estudo a respeito do como e o que trabalhar com a criança. Nesta pesquisa, porém, identificamos adequado problematizar as especificidades e as interrelações dos processos de alfabetização e letramento, bem como ressignificar a alfabetização, pois a compreendemos como algo transcendente ao domínio dos signos linguísticos – o que vai ao encontro de muitos pesquisadores da linha sociointeracionista.

Cagliari (2007) aponta que o ensino da leitura e da escrita se caracterizam no centro do processo de alfabetização, contudo, é preciso compreender que o processo de escrita exige algumas questões particulares, um tratamento especial, visto que se trata de um processo complexo e abrangente, no qual a criança tem que apreender como se dá o funcionamento da escrita alfabética, ou seja, ela tem que saber escrever, e é ao longo do EF que irá aprender a escrever corretamente. Considerando a complexidade da escrita, em especial a da língua portuguesa, para o seu desenvolvimento, a escrita ortográfica deve ser retomada nos anos subsequentes e mesmo ao longo da vida escolar.

As concepções de alfabetização e de letramento ou alfabetismo, como reitera Soares (2011), são distintas e, ao mesmo tempo, indissociáveis e complementares. É preciso, portanto, que ambos os termos sejam definidos conceitualmente nas suas especificidades.

Desde que emergiram novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita, nessa nova realidade não é mais suficiente que os indivíduos “dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio dessa tecnologia” (SOARES, 2011, p. 29). Dessa maneira, há propriedades, atributos e condições que determinam a natureza da alfabetização e do letramento.

Alfabetização e letramento são termos imbricados, que se complementam em um processo de interação e de produção de conhecimentos contextualizados e providos de significações. Qual seria a aceção de escrever e/ou reproduzir a escrita mecanicamente, a de decodificar um

texto sem entender a sua tessitura conceitual? O domínio da leitura e da escrita só tem sentido se consubstanciado em situações que possibilitem o seu uso em práticas sociais, porque, “se perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é a sua significação” (BAKHTIN, 1992, p. 49).

Tfouni (2006) compreende que a alfabetização se caracteriza pela sua incompletude. Assim, “de um ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante” (TFOUNI, 2006, p. 15).

Sobre o letramento, Tfouni (2006, p. 20) pontua que, “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Com base nas ideias da autora, podemos afirmar que alfabetização e letramento, embora tenham conceitos diferentes, são ferramentas integradas e indissociáveis para que possamos pensar em um processo de alfabetização para a criança. Porém, mesmo tendo a clareza da indissociabilidade entre esses dois conceitos, nos últimos tempos temos testemunhado muitas propostas de atividades à criança voltadas ao processo de reprodução da escrita, sem muito incentivo à sua produção espontânea, realidade que nos instiga a continuar pesquisando e propondo diálogos.

A literatura nos convoca a pensar a respeito de como as crianças dos Anos Iniciais do EF têm enfrentado seus primeiros contatos com a escrita, pois, mesmo frequentando a escola, essas crianças apresentam resultados insatisfatórios na proficiência em leitura, escrita e cálculos matemáticos. Prova disso são os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), em 2016 (BRASIL, 2013b). Entendemos que as avaliações em larga escala devem ser problematizadas em seu aspecto político e social, porém são ainda o guia para determinadas análises.

No bojo da BNCC, a alfabetização é concebida como um processo contínuo de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, e de desenvolvimento desta no percurso da escolarização, por meio das práticas de análise linguística e gramatical, de oralidade, de leitura e de escrita. Considera-se, na alfabetização, as dimensões oral e escrita da língua e o contínuo da aprendizagem; e nas práticas de letramento, portanto, os usos sociais da língua oral, da leitura e da escrita.

De acordo com o referido documento, a alfabetização é o foco nos dois primeiros anos do EF. Nesse sentido, a ação pedagógica deve buscar garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento.

Na BNCC (BRASIL, 2018), o currículo e as ações pedagógicas nos Anos Iniciais (estruturados por eixos organizadores) visam o prosseguimento das experiências com a língua oral e escrita desenvolvidas na EI (estruturadas por campos de experiências), respeitando-se as particularidades dos dois segmentos da Educação Básica.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), os Eixos Organizadores da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais são estruturados pelas cinco dimensões em destaque:

[...] no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Conhecimentos linguísticos e gramaticais**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades da língua e a aprendizagem de regras e processos gramaticais básicos; no eixo **Leitura**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Escrita**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais; no eixo **Educação literária**, desenvolve-se a formação do aluno para conhecer e apreciar textos literários, orais e escritos, com textos e livros de crescente grau de literariedade (BRASIL, 2018, p. 67).

Cada um dos eixos organizadores integra unidades temáticas, competências e habilidades específicas vistas sob a perspectiva de um *continuum* das aprendizagens. Embora tenham suas especificidades, os eixos não devem ser tomados de forma isolada ou fragmentada, mas a partir de sua integração aos objetos de conhecimento. Os conhecimentos são, assim, intercambiados nessa relação integrativa.

Mediante o exposto, especialmente a respeito da alfabetização e do letramento, entendemos, em primeira instância, que não podemos deixar de reconhecer potência nas crianças e de as enxergar como seres proativos. Reconhecemos as crianças como sujeitos históricos e sociais que constroem cultura, que têm curiosidades, desejos, sentimentos, que precisam ser ouvidos e gozar do seu direito constitucional, ou seja, o de serem respeitados como seres humanos e visibilizados, independente da classe social à qual pertencem.

Desse modo, entendemos a análise da escrita das crianças como uma potente atividade, visto que concebemos, do lugar de professoras formadoras, a possibilidade de pensar, junto às professoras alfabetizadoras, alternativas de ressignificação desse processo plurifacetado.

### **3. A escrita da criança pelo “olhar” da construção do conhecimento**

As discussões deste capítulo trazem algumas preocupações acerca do universo de pesquisa, a partir dos vestígios da base conceitual sobre alfabetização e letramento.

Com base no aporte teórico utilizado para esta produção, bem como na experiência das pesquisadoras em sala de aula de alfabetização, e no trabalho desenvolvido na Formação de Professores em escolas da Educação Básica e na Formação Inicial no Ensino Superior, fizemos a análise do trabalho desenvolvido em sala de aula com as crianças do 1º ano do EF.

Vale registrar que esta análise foi baseada nos princípios da ética, da responsabilidade e do compromisso, e seu objetivo é contribuir com o fortalecimento da qualidade da educação pública no município de Cáceres-MT.

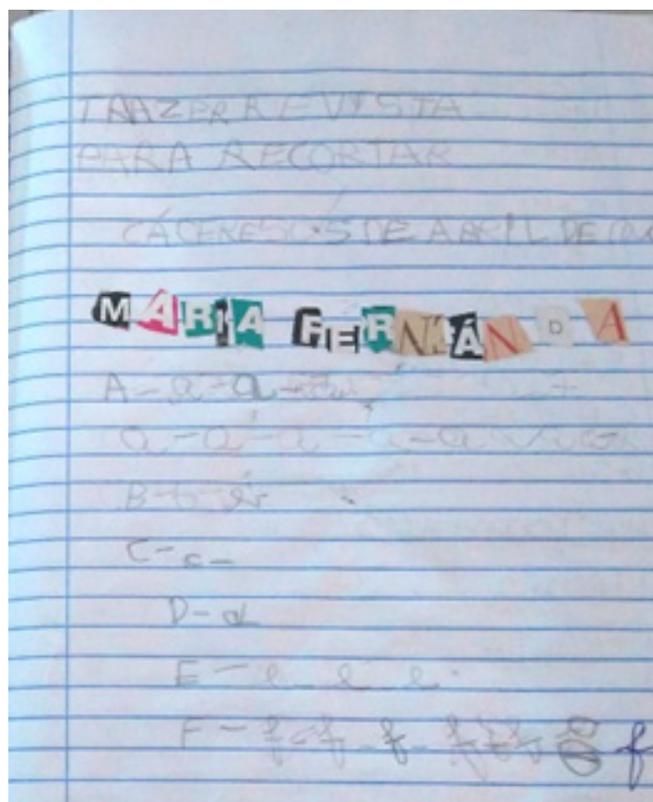
No desenvolvimento do projeto foram coletadas mais de trinta imagens, porém neste espaço serão analisadas quatro fotografias de atividades realizadas pelas crianças no período da

pesquisa, pois as percebemos como necessárias para se entender o desenvolvimento da escrita das crianças em processo de alfabetização.

Apresentamos, assim, a problematização das atividades organizadas para este estudo.

### 3.1. Produção ou reprodução: que atividades propomos?

Figura 1 - Atividade 1



Fonte: Arquivo Pessoal

A Figura 1 apresenta duas atividades: uma atividade de recorte e colagem de letras para a composição do nome próprio, e outra de reprodução do alfabeto em letras cursivas maiúsculas e minúsculas, em bastão. Revela-se, na atividade, um ensaio do processo de alfabetização no contexto da consciência fonológica, através do qual é requerido da criança que, no processo de construção da atividade, ao procurar e recortar de revistas as letras do seu nome, levante questionamentos sobre com qual som inicia seu nome e sobre quantas letras “A” aparecem nele.

Ao buscar as letras, a criança precisa reconhecer quais delas formam o seu nome e aprender a diferenciá-las das demais, ou seja, ela: seleciona, reconhece e dá nomes às letras do alfabeto; percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas e palavras; reflete sobre a sonoridade das letras/palavras; reproduz o próprio nome, entre outros aspectos. Esse tipo de atividade pode levar a criança a familiarizar-se com as diferenças que podem ser encontradas entre o som e a forma como as palavras são escritas, criando a possibilidade para, em seu processo de alfabetização, refletir sobre a escrita alfabética.

Para Diniz (2008), esse tipo de atividades pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades acerca da fala em unidades silábicas, unidades fonêmicas ou outras unidades segmentares, o que poderá levar a que a criança tome consciência do processo de aprendizagem, a partir do momento em que analisa e manipula segmentos ou pedaços da fala, tais como tamanho das palavras, diferenças e semelhanças sonoras. Esses elementos aproximam a criança da percepção de que a linguagem oral se constitui de palavras, sílabas e fonemas, desenvolvendo, assim, a sua consciência fonológica.

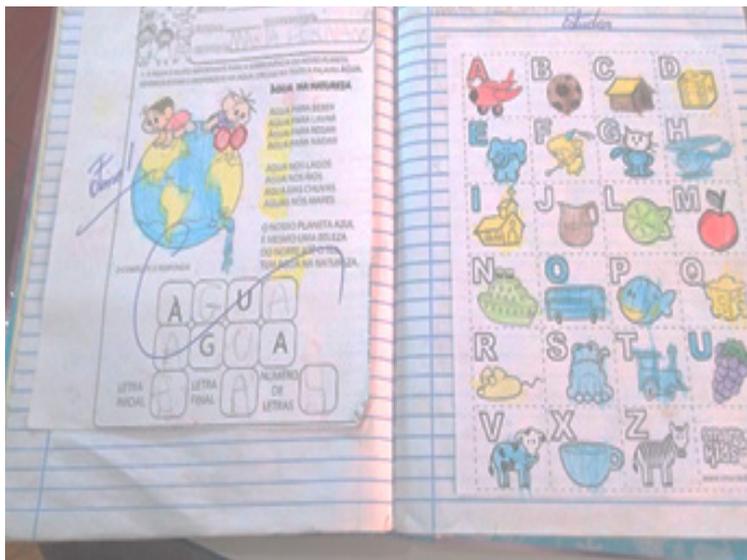
O trabalho com o nome próprio é relevante no processo de alfabetização e nos primeiros contatos com a escrita. O nome é a primeira referência que temos socialmente, ele identifica semelhanças e diferenças entre as pessoas, entre as coisas, porque atribuímos nomes específicos a tudo o que nos cerca. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), a criança compreende o sentido do nome quando percebe que o desenho não pode representar o nome do objeto, e que são necessárias letras para isso. Ela faz tentativas de assimilação do código construindo hipóteses para utilização das letras.

Nesse sentido, “a escrita do nome próprio parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita” (TEBEROSKY, 1993, p. 35), servindo de referência para ampliar o repertório da criança, com formação de novas palavras. Além disso, o nome “confere-lhe uma carga afetiva da presença do sujeito no seu produto” (MOREIRA, 1991, p. 48), visto que é próprio, particular, estável e dirigido.

Na Figura 2, a professora propõe três atividades a serem realizadas pelas crianças: a primeira delas trata de um poema, no qual a professora solicita que destaquem a palavra ÁGUA. A criança destacou a palavra de amarelo. Reescrevemos o texto para deixá-lo mais visível e permitir a leitura.

Integrada a esta, apresenta-se também uma atividade de escrita da palavra destacada, pela identificação das letras inicial e final, e pela quantidade de letras que compõem a palavra ÁGUA. Do lado direito da figura, apresenta-se o alfabeto e imagens de diferentes campos semânticos (objetos, animais, alimentos) cujos nomes iniciam com as respectivas letras.

Figura 2 - Atividade 2<sup>2</sup>



Fonte: Arquivo Pessoal

Nas três atividades, é possível perceber a demarcação de aspectos para o desenvolvimento da consciência fonológica, dando enfoque ao som inicial e final das palavras apresentadas, constituindo-se como parte do processo de alfabetização, no qual a consciência fonológica pode abranger a compreensão de rimas e aliterações. Essas considerações, de acordo com Diniz (2008), são percursos ligados ao nível silábico e fonêmico que se constituem em diferentes níveis perceptivos, tais como o reconhecimento de conjuntos dos mesmos sons no início de palavras, entendidos como processo de aliteração, ou no final destas, entendidos como rimas, o que indica que nesse caminho formativo de atividades poderá ocorrer “[...] a decodificação da linguagem oral em palavras, sílabas e fonemas” (DINIZ, 2008, p. 23).

A atividade, que indica a ilustração de uma figura com o som inicial da letra do alfabeto com a qual se dá início ao nome do desenho ilustrado, pode criar caminhos para que as crianças desenvolvam a sua capacidade de pensar sobre os sons iniciais das palavras, visto que estes se encontram na perspectiva da construção da consciência fonológica.

<sup>2</sup> Texto da atividade: “ÁGUA NA NATUREZA

ÁGUA PARA BEBER  
ÁGUA PARA LAVAR  
ÁGUA PARA REGAR  
ÁGUA PARA NADAR

ÁGUA NOS LAGOS  
ÁGUA NOS RIOS  
ÁGUA DAS CHUVAS  
ÁGUA DOS MARES

O NOSSO PLANETA AZUL  
É MESMO UMA BELEZA  
DO NORTE ATÉ O SUL  
TEM ÁGUA NA NATUREZA.”

(SOLANGE VALADARES)

A esse respeito, Morais (2006) se posiciona da seguinte maneira:

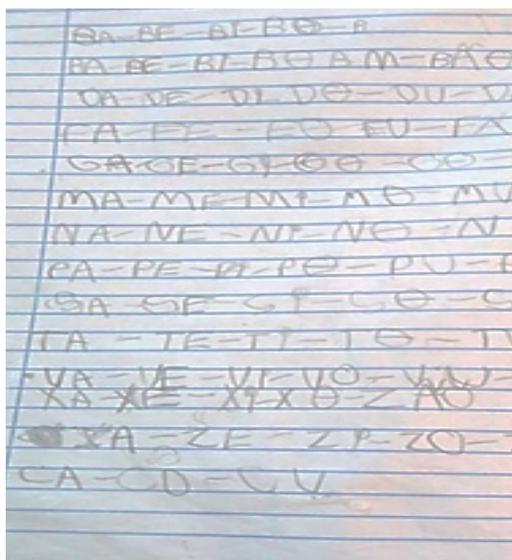
[...] temos defendido (MORAIS & ALBUQUERQUE, 2004; MORAIS, 2005a) que o sistema de notação alfabética constitui em si um domínio cognitivo, um objeto de conhecimento com propriedades que o aprendiz precisa reconstruir mentalmente, a fim de vir a usar, com independência, o conhecimento de relações letra-som, que lhe permitirá ser cada vez mais letrado. (MORAIS, 2006, p. 3).

Entendemos como significativo o conhecimento da criança sobre o sistema da escrita em situações diversificadas de aprendizagem. Além da possibilidade de desenvolver a consciência fonológica na atividade das letras do alfabeto, à criança é exposta a oportunidade de desenvolver capacidades de reconhecer a ordem alfabética e diferentes campos semânticos, a partir dos quais pode selecionar e agrupar os elementos pertencentes a cada um e, ainda, ampliar o seu universo vocabular. Ressalta-se, para tanto, a importância da mediação da professora no desenvolvimento das estratégias para o conhecimento, em todo o processo de ensino da língua escrita.

Nesse mesmo contexto de significação do ensino e da aprendizagem, a professora apresenta o poema “Água na Natureza” e inscreve o texto como meio para alfabetizar, ou seja, ela traz um gênero textual e uma perspectiva interdisciplinar para o contexto da sala de aula. As palavras são localizadas no texto (que não é um pseudotexto), sobre o qual subentende-se que houve leitura e diálogo (interpretação, tipo de texto, estrutura, função).

Continuando as análises das atividades realizadas pelas crianças, as atividades apresentadas nas Figuras 3 e 4 são marcadas pela repetição de “famílias silábicas” variadas e de palavras da “família do M” – **m**ala, **m**enino, **m**inutos, **m**osca, **m**úsculo –, com ênfase nas sílabas iniciais:

**Figura 3 - Atividade 3**



Fonte: Arquivo Pessoal

**Figura 4 - Atividade 4**



**Fonte:** Arquivo Pessoal

Observamos que a professora usa um método de alfabetização que se baseia na apresentação e fixação de cada vogal com as consoantes, formando sílabas canônicas. A professora escreve palavras com sílabas de determinada “família silábica” na lousa, procurando garantir que as crianças copiem certo para não “gravarem” errado.

Na Atividade 4 (Figura 4), a professora escreve palavras no caderno da criança, em letra bastão, para que ela reproduza e memorize a escrita dos nomes. Percebe-se uma demarcação das sílabas iniciais compostas pela letra M e respectivas vogais, visando à geração de palavras variadas. Tem-se, assim, um treino para memorização das sílabas ora enfatizadas, assim como a retomada daquelas trabalhadas anteriormente.

Desse modo, verificamos que a criança produz conforme é estimulada, ou seja, partindo das partes para o todo. Entendemos que a proposta baseada no método utilizado pela professora (método silábico) persiste em procedimentos mecanicistas e reducionistas da língua, uma vez que não propõe uma análise crítica e contextualizada daquilo que se lê. Desse modo, o aluno assume uma condição passiva mediante o que lhe é proposto e apresenta pouco avanço em relação à aprendizagem da leitura das palavras, mesmo que seja no sentido de sua decodificação.

Mediante tal análise, verificou-se que a atividade proposta pela professora é de escrita de palavras simples, que supõe que as crianças “gravem” a forma correta. Nessa perspectiva, as atividades avaliadas pela ANA (2016), conforme prescrito na legislação (BRASIL, 2013a), também envolvem a leitura de palavras simples, contudo, de acordo com o resultado apresentado por essa avaliação, mais de 70% das crianças não conseguem lê-las.

Outra observação relevante a ser feita é que esta atividade foi desenvolvida em meados do ano letivo, portanto esperava-se que, nesse período, as crianças já fossem capazes de levantar hipóteses de escrita.

Com base nas atividades expostas, verifica-se que ainda há, em sala de aula, uma forte presença de atividades baseadas em cartilhas. As tarefas são fotocopiadas e coladas nos cadernos, ou, quando não, passadas no quadro para que as crianças as copiem.

Cagliari (2007) nos leva a refletir sobre o processo de alfabetização e o grande problema do ato de escrever, pois, devido à sua complexidade, uma gama de conhecimentos e regras precisam ser aprendidos na teoria e na prática:

Quando se lê, a palavra já vem pronta na sua escrita ortográfica. Quando se vai escrever, é preciso partir da fala (do dialeto); analisar quais sons (vogais e consoantes) a palavra tem; buscar uma correspondência entre sons e letras, no começo, por um processo, em parte, de adivinhação (princípio acrofônico); passar os sons para letras; checar o resultado (ortografia ou algum tipo de escrita permitido). Esta é uma habilidade altamente complexa, que o aluno consegue começar e desenvolver somente depois que adquiriu certa prática de leitura decifrativa, isto é, depois de adquirir certa prática de manuseio de letras, sons e palavras (CAGLIARI, 2007, p. 15).

Pensar o desenvolvimento da produção de escrita requer compreender a complexidade que envolve esse processo, como demandam as proposições de Cagliari (2007). A partir das produções analisadas, questionamo-nos: a criança está sendo estimulada a escrever de modo adequado ao contexto de produção social? Esta é uma produção espontânea da criança, tendo como base o gênero textual? É possível apresentar os signos linguísticos à criança, sem necessariamente se recorrer a cópias do quadro?

Os questionamentos acima tornam-se pertinentes quando entendemos que a alfabetização é uma exigência social cuja funcionalidade se evidencia e se propaga cada vez mais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando a problematização que deu origem a este estudo em relação a como o início do processo da alfabetização tem sido trabalhado com as crianças, e o que se tem viabilizado para a criança, enquanto categoria social, para que tenha autoria e protagonismo nos seus primeiros registros de escrita; a partir das atividades analisadas, identificamos tendências de alfabetização que valorizam o sujeito como partícipe da construção da sua escrita e atividades que limitam a criatividade da criança, levando-a a reproduzir padrões de escrita.

Nesse contexto, as atividades propostas pela professora para o ensino da escrita transitam entre uma prática mais inovadora, que permite às crianças refletirem sobre palavras para que se apropriem de conhecimento do Sistema de Escrita Alfabética, e atividades relacionadas a uma prática dita mais tradicional, permeada por exercícios de repetição de sílabas (famílias silábicas) e de palavras, como para se fixarem ou memorizarem as escritas. Nesse segundo aspecto, não se concretiza a reflexão sobre a escrita, e a tendência é que as atividades pouco contribuam para a escrita espontânea da criança, em razão de que nesse processo prevalece a memorização.

Na primeira constatação, nossa interlocução se baseia nas possibilidades que as atividades venham a desencadear, e no fato de que são dotadas de significados. Portanto, verifica-se uma tentativa da professora em levar para a sala de aula estratégias/atividades, mesmo que por meio de fotocópias, que desenvolvam a capacidade de apropriação da escrita alfabética pelas crianças. Fotocópias são viáveis, dependendo do que for planejado para as aulas, desde que não se tornem parte da rotina escolar e conduzam o processo de alfabetização de modo a não permitir a escrita espontânea da criança.

Do mesmo modo, qual seria a finalidade das produções? Como o nosso objetivo nesta pesquisa é analisar o que está explícito, parece-nos que existe uma interrogação a respeito de a criança estar sendo estimulada a escrever de modo adequado ao contexto de produção social. As escritas evidenciadas nas atividades expostas pelas figuras, principalmente pelas Figuras 3 e 4, não contemplam a produção espontânea das crianças, assim como não permitem que reflitam sobre a escrita. As Figuras 1 e 2 apresentam uma perspectiva mais significativa e possibilidades de interlocução com outras atividades, remetendo a uma situação que possa promover a construção do conhecimento.

Desse modo, vemos como necessária e potente a aproximação com os professores alfabetizadores, não no sentido de criticá-las, mas de oportunizar a pensarem outras possibilidades.

Concluimos que a prática na alfabetização é atravessada por complexidades epistemológicas que exigem conhecimentos específicos para a profissionalidade. Teoria e prática se interrelacionam em uma ação marcada por ambivalências no processo de ensino e de aprendizagens. Marca-se, simultaneamente, a existência de práticas que nos remetem a compreensões diferentes, mas que buscam, implicitamente, um fim comum, qual seja a aprendizagem das crianças no tocante à apropriação da escrita e do seu uso nas práticas sociais.

Destacamos que as prerrogativas contidas na BNCC, documento que se anuncia como um conjunto orgânico e progressivo, valorizam os eventos de aprendizagens nos quais a ludicidade faria parte do processo, não de forma central, mas visitando as práticas pedagógicas para compor o trabalho com a alfabetização. Observa-se que, a partir da BNCC, torna-se mais restrito o tempo de brincadeiras para a criança, o que, no nosso entendimento, representa uma perda de direitos garantidos a ela no passado próximo e ainda tão pouco considerados na sua amplitude.

Nesse sentido, é preciso assegurar o espaço do brincar nas rotinas escolares, considerando-o não somente como direito, mas também como atividade que propõe o desenvolvimento integral da criança.

Faz-se necessário, assim, repensar as ações pedagógicas e propor estratégias contínuas que implementem e ressignifiquem a prática. Se queremos assegurar os direitos de aprendizagem das crianças cacerenses, precisamos fortalecer a relação formativa e torná-la mais efetiva. Nesse sentido, a conexão entre a universidade e a Educação Básica com vistas à compreensão do contexto educacional precisa ser fortalecida.

Entendemos que o diálogo entre profissionais da educação é um caminho importante para se estabelecerem apontamentos para a melhoria da qualidade da educação. Verificamos, também, que ainda existe uma necessidade de ampliar essa relação, fato observado principalmente a partir de

2020, devido ao contexto emergente vivenciado e à necessidade de medidas restritivas provocadas pela pandemia da Covid-19, pois as aulas tiveram que ser redimensionadas e uma nova modalidade teve que ser adaptada.

Desse modo, sentimo-nos provocadas a realizar novas pesquisas na perspectiva de compreender como vem se desenvolvendo o processo de alfabetização após o formato de ensino remoto. Será que a dinâmica das aulas mudou e, com isso, as atividades também foram diferenciadas? Como as crianças estão lidando com a alfabetização, em um contexto tecnológico que ressaltou ainda mais as desigualdades sociais e em que o distanciamento social impacta diretamente a mediação face a face? Como estão ocorrendo os desdobramentos da mediação pedagógica pelos professores alfabetizadores? Ainda, como as famílias estão lidando com a alfabetização das crianças e fazendo a mediação para a aprendizagem?

Enfim, muitas questões podem ser lançadas e estudadas futuramente para se compreender esse universo instaurado de forma inusitada, que certamente está provocando sérias consequências à educação de modo geral.

Para encerrar, cabe-nos refletir sobre a questão da mediação e da interação com os pares. As crianças ficaram isoladas, sem condições para o brincar e para o socializar na escola, o que afetou as suas condições de criança e de estudante. A certeza que temos é que há muito a pesquisar, a estudar, a entender e a buscar alternativas para melhoria de um panorama que já se apresentava problemático.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013a.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm). Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 11 jul. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da criança e do adolescente/SCDH**. Brasília, DF: MEC; ACS, 2005b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para inclusão de crianças de seis anos. Brasília, DF: FNDE; Estação Gráfica, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, DF: INEP, 2013b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf). Acesso em: 11 jul. 2022.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.
- CARDOSO, C. J. **O que as crianças sabem sobre a escrita?** Cuiabá: EdUFMT; Central do Texto, 2008.
- CUNHA, M. I. da. Aprendizagem da Docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de Professores? *In*: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de. (org.). **O Desenvolvimento Profissional Docente em discussão**. Curitiba: UTFPR, 2016. p. 63-77. Disponível em: [repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1602/7/desenvolvimentoprofessionaldocente.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1602/7/desenvolvimentoprofessionaldocente.pdf). Acesso em: 20 set. 2020.
- DINIZ, N. L. B. **Metalinguagem e alfabetização**: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem de linguagem escrita. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: 1986.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações para inclusão de crianças de seis anos. Brasília, DF: FNDE; Estação Gráfica, 2007. p. 13-23.
- MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. *In*: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.
- MORAIS, Arthur Gomes. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? **Anais ENDIPE**, 2006. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Enfund/alf\\_moraisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Enfund/alf_moraisconcpmetodalf.pdf). Acesso em: 6 maio 2021.

MOREIRA, N. R. **O nome próprio na aquisição da escrita**: a construção da nasal preconsonantal. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991. Acesso em: 10 jun. 2018.

NASCIMENTO, R. C. de L. C. B. **Práticas pedagógicas de professores de 1º ano do ensino fundamental**: concepções sobre a inclusão de crianças de seis anos, sua mediação e avaliação de aprendizagem. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução: Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2011.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da Língua Escrita**. 5. edição. Campinas: UNICAMP, 1993.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

# IMPRESSÕES E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CÁCERES - MT SOBRE A BNCC

Rosalva Pereira de Alencar  
Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão  
Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro

## INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma análise sobre as manifestações expressas pelos professores que atuam na Educação Infantil na rede pública municipal de Cáceres, com o objetivo de compreender os significados por eles atribuídos à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil (EI). A pesquisa foi realizada durante a Mostra da Educação Infantil, evento organizado e coordenado pelo Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância, integrado à programação da XV Jornada da Educação – Jorneduc/2019.

A abordagem metodológica foi a de pesquisa qualitativa, pelo seu caráter de possibilitar a interpretação das impressões dos professores sobre a implantação da BNCC na Educação Infantil. A produção de dados empíricos foi realizada a partir de cinco Grupos de Trabalhos (GTs), compostos por vinte professores da rede pública municipal de ensino, perfazendo um universo de cem professores no desenvolvimento das atividades da chamada Roda de Conversa. Nesse sentido, os dados produzidos revelam que as diferentes manifestações das professoras, através de narrativas, indicaram uma perspectiva inter-relacional e dialógica, que deve existir entre os campos de experiências trazidos pela BNCC nas práticas pedagógicas.

Partimos do pressuposto de que pensar o exercício profissional do Pedagogo na Educação Infantil passa pela necessidade de se situar a formação inicial no que diz respeito à legislação que a configura. Dessa forma, trazemos as orientações legais contidas nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que culminam no Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, n. p.).

Coloca-se, para o currículo do curso de Pedagogia, a necessidade de compreendê-lo como um instrumento que objetiva promover a constituição da identidade do pedagogo apto a atuar no campo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, o projeto de curso de Pedagogia reafirma que, “como parte constitutiva desse caminho, se reconhece e se enfatiza a necessidade da formulação e da execução de políticas que instituem mecanismos capazes de enfrentar algumas das situações, que se agudizam cada vez mais [...]” (UNEMAT, 2015, p. 6), e, para

tal, acrescentamos o enfrentamento, a implantação e a implementação das reformas educacionais nas mais variadas perspectivas, para que possam atender às demandas sociais quanto às condições de acesso e de permanência no curso superior, e quanto à oferta de uma formação qualitativamente ética e politicamente comprometida com as demandas educativas.

Nesse entendimento, encontram-se as mudanças que ocorrem no contexto das políticas educacionais, as quais demandam transformações e ressignificações que se manifestam na formação inicial, no exercício profissional e, sobretudo, nas múltiplas exigências colocadas para compreensão, análise e reflexão sobre a prática pedagógica dos professores da Educação Infantil.

## **1. O problema e o seu contexto**

A centralidade da Educação Infantil (EI) torna-se contemplada no aparato legal com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988. Conforme Melo e Sudbrack,

O olhar mais cidadão para a EI se deu com a CF de 1988, a qual estabeleceu a Educação Infantil como um direito especificado no Art. 208, Inciso IV, preconizando às crianças de zero a 6 anos o atendimento em creche e pré-escola. Posteriormente, com o intuito de proteger as crianças e os adolescentes, o ECA, no Art. 54, inciso IV, ratificou esse mesmo direito. A partir de então a LDB (1996) reconheceu legalmente a Educação Infantil no Art. 4º, no Art. 29 e no Art. 30. Os recursos destinados durante esse período eram escassos, pois o FUNDEF (1998) designou que a esfera municipal deveria responsabilizar-se pela EI, enquanto o fundo contribuiria apenas com o Ensino Fundamental. Essa designação, pelo fato de os recursos serem mínimos, prejudicou as propostas de atendimento às crianças pequenas (MELO; SUDBRACK, 2019, p. 4).

Nessa perspectiva, ampliando a concepção de currículo para a infância, a BNCC aponta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a EI dentro de uma organização curricular por campos de experiências, possibilidade aberta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 05/2009, Art. 9º, § único (OLIVEIRA, 2018). Tal opção trouxe implicações significativas para se pensar a organização dos contextos de aprendizagem desse segmento, modificando maneiras tradicionais de planejamento e efetivação das práticas pedagógicas por ser uma proposta muito diferente da estrutura baseada em áreas do conhecimento, mais familiar aos currículos efetivados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Nesse contexto, a realização da Mostra da Educação Infantil com os professores que atuam nessa etapa da educação constituiu-se como um momento que possibilitou ricas trocas de saberes e experiências nas interações promovidas entre a Universidade e a Educação Básica. Esse movimento nasceu da articulação e da viabilização, por meio do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância, que, historicamente, deu início à política educacional para oportunizar a aproximação e o protagonismo dos professores que atuam nessa etapa da Educação, para que estes sejam ouvidos em suas dificuldades, seus desafios e suas potencialidades e, sobretudo, para dar visibilidade às ações educativas que realizam.

Dessa forma, convergindo com a necessidade de uma discussão mais ampliada sobre a educação, e a partir das características que a configuram como um evento destinado aos professores que atuam na primeira etapa e nos Anos Iniciais da Educação Básica, a Mostra da Educação Infantil foi integrada à XV Jornada da Educação (Jorneduc), que ocorreu em outubro de 2019 e que teve como um dos seus objetivos promover estudos, discussões, reflexões e análises sobre a educação em tempos de “novas” ideologias e negação de direitos.

Pela sua natureza, o evento se estruturou em diferentes modalidades acadêmicas e científicas, compostas por conferências, palestras, colóquios, comunicação oral, apresentação de pôster, oficinas e mostras das experiências na Educação Infantil, entre outras, aproximando a comunidade acadêmica e gerando discussões e vivências com a ambiência de reflexões e proposições acerca dos desafios contemporâneos da educação escolarizada.

Os professores que atuam na Educação Infantil protagonizaram o evento, ao significarem e manifestarem os sentidos atribuídos à implementação da BNCC na Educação Infantil. Nesse contexto, a formação inicial e o exercício profissional dos pedagogos se constituíram em dimensões importantes para a realização da Mostra da Educação Infantil, a qual foi articulada e organizada sob a responsabilidade e a coordenação do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância, vinculado à Faculdade de Educação e Linguagem, com sede no câmpus de Cáceres da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reys Maldonado (Unemat).

A metodologia utilizada para a produção de dados foi organizada em cinco momentos distintos, mas interdependentes: 1) roda de conversa sobre os trabalhos submetidos ao evento; 2) organização dos GTs em cinco subgrupos para responderem à seguinte pergunta: **Quais as impressões, como docentes, sobre a implantação da BNCC na Educação Infantil?**; 3) realização de atividade sobre os campos de experiências; 4) socialização dos sentidos atribuídos às questões realizadas; 5) experiências explicitadas pelos diferentes subgrupos. A finalização da Mostra da Educação Infantil ocorreu com algumas provocações acerca dos desafios, das potencialidades e das dificuldades no processo de implantação e implementação da BNCC na Educação Infantil, quando da realização do trabalho educativo.

Distribuiu-se para cada subgrupo uma folha de papel pardo a fim de que respondessem sobre como compreendem os cinco campos de experiências dispostos na BNCC para a EI. Em atendimento à atividade proposta, os grupos sistematizaram e socializaram as ideias consensuadas na roda de conversa. Coube ao subgrupo 1 se manifestar sobre **O eu, os outros e o nós**; ao subgrupo 2, sobre **Corpo, gestos e movimentos**; ao subgrupo 3, sobre **Traços, sons, cores e formas**; ao subgrupo 4, sobre **Escuta, fala, pensamento e imaginação**; e ao subgrupo 5 coube se manifestar sobre **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**.

A produção de material empírico resultantes dessas interações, foram apropriados pelas pesquisadoras para análise das narrativas expressas literalmente, no material produzido. Constituíram-se, portanto, em elementos importantes ao estudo, compreensão e contribuições tanto para o trabalho docente dos professores que atuam na Educação Infantil quanto para fomentar

discussões que possam subsidiar políticas públicas para essa etapa da Educação Básica no âmbito do município em que atuamos, e no contexto acadêmico em que essa contribuição será marcada pela presença do estagiário nas salas de aula da Educação Infantil.

## 2. Os campos de experiências no contexto da educação infantil

A BNCC tem sua diretriz na perspectiva de regular e aproximar os currículos da Educação Básica, das instituições públicas e privadas, por meio de um leque de conteúdos e competências que devem ser trabalhadas nas instituições de ensino, enquanto documento de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Os marcos legais que ancoram e regulamentam a BNCC são oriundos da Constituição Federal de 1988, a qual, em seu Art. 205, determina a educação como sendo “[...] direito de todos e dever do Estado e da família”. Nesse contexto, deve ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123).

Com base nesses marcos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em seu Inciso IV do Art. 9º, determina que cabe à União:

Estabelecer, em colaboração com os **Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil**, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nesse sentido, a relação entre o que é básico comum e o que é diverso, nos currículos, é retomada no Art. 26 da LDBEN, que define:

**Os currículos da Educação Infantil**, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino** e em cada estabelecimento escolar, por uma **parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos**. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Tais determinações estão asseguradas pela Lei nº 13.005/2014, por meio da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de:

Estabelecer e implantar, mediante **pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, p. 7, grifo nosso).

São esses marcos que constituem o pacto federativo que fundamentam a BNCC com vistas a promover mudanças profundas na concepção de currículo, formação inicial e continuada de professores. Essa conformação legal é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica-DCN (2013), que se torna referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

Abramowicz e Tebet (2017) convidam à reflexão sobre a BNCC para Educação Infantil:

[...] defendemos a hipótese de que a proposta de uma Base Curricular Nacional para a Educação Infantil se insere no âmbito das políticas neoliberais de elogio à diversidade e em um processo que vai ao encontro da lógica privatista de educação de construir estratégias educacionais nas quais as diferenças não façam nenhuma diferença; as disputas e as diferenças de concepções fiquem circunscritas ao currículo e possam se organizar em materiais didáticos, educacionais e pedagógicos, a fim de unificar currículos a serem vendidos às redes públicas de Educação Infantil. (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 12-13).

Nesse contexto, as autoras apresentam os seguintes questionamentos: “como se unificam diferenças, como torná-las consenso, quando historicamente foram construídas de maneiras desiguais e hierárquicas, como se colocam a dialogar, em igualdade, forças tão desiguais e diferentes, e por que harmonizar diferenças?” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 12-13).

Assim, questionamos ainda, sobre os aspectos necessários à compreensão da complexidade da BNCC, tais como: o que será considerado comum? Quanto as especificidades, qual o sentido dado a diferença? As respostas a tais questionamentos não são consensuais, portanto, carece de esforço pensar em que pressupostos se assentam as inovações trazidas pela BNCC.

Os fundamentos pedagógicos nos quais a BNCC se ampara são delineados nos conteúdos curriculares com vista ao desenvolvimento de competências e habilidades, segundo a LDB, em seus Art. 32 e Art. 35:

[...] na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes.

Esses pressupostos ancoram-se no discurso oficial de compromisso com a educação integral, parametrizada nos constructos da equidade, da pluralidade, da diversidade e da igualdade de oportunidades, por meio da relação entre o que é básico comum e o que é diverso, articulados entre si. Destarte, a BNCC nomina que a igualdade é pactuada em nível nacional, e a equidade, efetivada nas decisões curriculares e didático-pedagógicas, nos planejamentos, nas rotinas e nos eventos do cotidiano, visando a garantir situações reais de aprendizagem.

Oliveira (2018), ao tratar sobre o currículo por campos de experiências, defende a necessidade de se conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas a iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança, as quais, mediadas

pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, formando sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, visto que esta empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens.

A organização curricular apresentada pela BNCC delinea o trabalho educativo com campos de experiência como possibilidade de compreensão da prática pedagógica que rompe a fronteira da disciplinarização e reconhece as crianças como sujeitos históricos e sociais que produzem práticas sociais e culturais significativas para as suas vivências e experiências cotidianas.

Nesse entendimento, nas suas experiências e vivências, as crianças aprendem, começam a desenvolver habilidades, competências, gostos e afetos, e a apreender o mundo e suas relações. Dessa maneira, torna-se necessário, à escola e aos professores, analisar as diferentes experiências que se manifestam com mais significados, pelas crianças, oferecendo-lhes a possibilidade de produção de novos significados.

Nesse sentido, na apresentação da roda de conversa, as narrativas, em dados empíricos oriundas da escola a qual denominaremos E1, apontaram o tema da alimentação saudável como possibilidade de se articular a diversidade que faz parte da cultura regional da cidade e como forma de aproximar a comunidade das atividades escolares. Os professores relataram uma experiência nesse sentido vivenciada na escola em que trabalhavam, que teve a duração de dois anos. A princípio, segundo relataram, tratava-se de uma iniciativa articulada com as ações pedagógicas de uma sala de aula, que, posteriormente, se estendeu para toda a escola, abrangendo, inclusive, as famílias, que participaram ativamente de todas as propostas.

Essas ações desenvolvidas no projeto assumiram uma perspectiva interdisciplinar, coletiva e solidária, considerando que a inserção do conhecimento obtido pelas famílias na adesão à alimentação saudável, proporcionou mudanças significativas na hora das refeições realizadas na escola e nos lanches trazidos de casa.

Tomando a literatura educacional como parâmetro, consideramos que o ensino e a aprendizagem se manifestam no contexto dos diferentes conteúdos que compõem os componentes curriculares, assim como na organização interdisciplinar, na seleção de metodologias e estratégias adequadas, como também na avaliação formativa e na formação docente.

Nesse contexto, os fundamentos pedagógicos estão relacionados à competência, no sentido de mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Tal percepção se evidencia no referido relato de experiência, quando as professoras enfatizam que as mudanças de hábitos alimentares foram, aos poucos, se efetivando no percurso do projeto, tendo em vista que, antes dele, se identificava alto consumo de balas, doces e salgadinhos industrializados, e até mesmo resistência dos alunos na ingestão de frutas e alimentos mais saudáveis.

Conforme foi relatado no projeto e nas atividades planejadas e realizadas, as crianças participavam diretamente em todas as ações desenvolvidas, seja por meio de plantio de alimentos, seja por meio dos cuidados, manutenção e preparo.

Outra evidência percebida na ação foram os momentos de interação entre os pais e as crianças nas comemorações culturais desenvolvidas na escola, envolvendo o plantio de árvores frutíferas e a realização de uma refeição coletiva no espaço escolar.

Segundo as narrativas das professoras, demonstram que a proximidade dos parâmetros estabelecidos na BNCC, constitui as produções desencadeadas nas ações pedagógicas na escola, nas quais o educando, ao se defrontar com um problema, ativa e utiliza o conhecimento internalizado, construído no ato educativo, de modo que a Educação Integral se torne formação contínua ao longo da vida e promova o desenvolvimento global. Dessa perspectiva emerge o questionamento ou preocupação, como podemos atribuir que de uma ação pedagógica podemos subtrair elementos suficientes para assegurarmos a existência de mudança de comportamentos e atitudes? Ou de inferirmos que as mudanças são resultantes das propostas na BNCC?

Ainda segundo as narrativas das experiências apresentadas, evidencia-se que, quando há o envolvimento da comunidade escolar em um projeto de longo prazo, é possível perceber as interações e a cumplicidade entre os sujeitos, além das mudanças decorrentes das ações efetivadas no seu desenvolvimento. Tanto que, ao final do projeto relatado, as crianças e os pais já levavam, para o lanche escolar, frutas, sucos e derivados das frutas da estação, muitas vezes colhidas nos próprios quintais.

O segundo relato de experiência, trazido pelas professoras da E2, enfocou a ciência da natureza e o contexto interdisciplinar, em que tomando os 4 elementos da natureza, desenvolveram conceitos a partir de hipóteses levantadas junto com as crianças em atividades de pesquisa e ensino, que possibilitaram momentos de construção, reflexão e produção de diferentes elementos como: textura, cores, massa, ciclos da água, entre outros.

Observa-se que a ênfase dada à ciência da natureza, no período em que o projeto se desenvolveu, mostrou a importância dessa área de conhecimento para o desenvolvimento infantil, bem como o processo de apreensão dos conceitos e significados da alfabetização. A temática trata de um direito de aprendizagem da criança que precisa ser abordada de modo mais coletivo, originando-se um projeto guarda-chuva, que envolva os 4 elementos da natureza e as interações sociais, nas diferentes etapas de aprendizagem.

Referente às impressões sobre a implantação da BNCC na Educação Infantil, a narrativa do subgrupo 1 aponta que:

As impressões são que estão colocando uma roupa nova em um boneco velho. As atribuições têm aumentado, mas a escola não tem parcerias ou contribuições para lidar com os conflitos existentes, que ao nosso ver, um grande problema que está entranhado na família e no meio social, ou seja, desautorização. Trabalhamos com a formação do aluno no todo, mas existe uma resistência. A criança tem vivenciado um desencontro das regras sociais e culturais. (Relato, Sbg1, 2019).

Revela assim, uma resistência inicial diante das mudanças provocadas pela BNCC, no que se refere às bases comuns e diversificadas, que se constituem em prerrogativas desencadeadas para a organização das ações pedagógicas e a realidade sociocultural que permeiam a escola.

Essa narrativa nos provoca a pensar sobre o entendimento das autoras Abramowicz e Tebet (2017), colocam o diálogo que caracteriza a experiência com as diferenças que supõem atitudes de respeito pelos valores de cada outro. Desse modo, a pluralidade cultural deve se constituir no eixo do trabalho docente para tratar o respeito “dos desencontros das regras sociais e culturais”. (Relato, Sbg1, 2019).

Para o Subgrupo 2, significa a “organização do trabalho pedagógico que já desenvolvemos embasados nos referenciais e diretrizes. Precisamos estudar mais a fundo a BNCC, desde a composição/formação das comissões que a escreveram. Empreendedores/concorrências”.

O relato evidencia que a implementação da BNCC (2018) ocorreu em meio a lutas políticas e de resistência em prol de uma educação pública gratuita e de qualidade, em momento histórico conflitante, no contexto político e educacional que apontavam para mudanças profundas na arquitetura política e ideológica do país como um todo e na educação, esse quadro se efetiva em meio às versões da BNCC até a implementação constituída no ano de 2018.

A narrativa do subgrupo 3 revela que, num primeiro momento, houve um:

[...] susto! “Nada” que os professores já não façam! Algumas inovações: campos de experiências, compactaram os eixos; maior mudança nos registros dos professores; dificuldade pela estrutura das escolas-espacos; dificuldade ainda de pensar como campo de experiência, (encaixar como disciplinas que já estávamos acostumados); criação de um grupo para troca de experiências no município. (Relato Sbg3, 2019).

Ancoradas em Rocha (2019), a narrativa nos permite perceber que “a BNCC projeta identidades performáticas nos docentes, tanto no que dizem respeito à retórica quanto às estratégias da política, essas identidades não são reduzidas a isto, são diversas e simultaneamente construídas no cotidiano da escola”. (ROCHA, 2019, p. 128). Além disso, envolve nesse processo constitutivo da identidade as subjetividades dos professores. E ainda, nos possibilita inferir que há necessidade de desencadear debate e movimentos que demandem sobre a autonomia, nas ações e decisões curriculares e que considere a gestão partilhada na escola como forma de resistir à cultura da performatividade e do gerencialismo propostos nos documentos oficiais.

A narrativa evidenciou, ainda, a necessidade urgente de políticas públicas de formação dos profissionais que atuam na educação infantil, que possam assegurar condições dignas para a realização do trabalho educativo com as crianças e que sejam formuladas e executadas pelas diferentes instâncias e instituições formativas por meio do delineamento de diretrizes e estratégias de formação inicial e continuada. Possibilitando estudos, reflexões e acompanhamento de maneira a subsidiar as atividades docentes, nas dificuldades encontradas frente às mudanças político-pedagógicas que a implementação da Base Nacional Curricular para a Educação Infantil ocasiona.

A narrativa apontou também elementos instigadores do trabalho docente, em razão de que, expressaram a reflexão dos professores, ao se reconhecerem nas proposições e significados dos campos de experiência, referindo-se “nada que já não façam” e, ao mesmo tempo, demonstraram insegurança quanto à prática pedagógica em que deve contemplar os eixos relativos os campos de experiências e garantir os direitos de cada criança manifestar sua cultura, etnia, crenças e valores.

Nesse sentido, trazemos uma contribuição de Pimenta e Lima (2012) sobre a formação contínua de professores, que amplia a reflexão sobre a necessidade e importância de continuidade do processo formativo “A formação contínua estaria a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento capaz de oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação prático-crítica em relação ao aluno, à escola, à sua profissão e à sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 131).

O subgrupo 5, também caminha nessa direção quando pontua os pontos positivos como,

[...] mudanças na hora de planejar; Novos desafios a serem buscados; Perspectivas de mudança na educação. E que os pontos negativos são adequar o planejamento dos professores de acordo com a BNCC, como todos os campos de experiência em um mesmo planejamento. (Relato Sbg5, 2019).

Os dados revelam que a BNCC apresenta avanços no que tange à compreensão dos Campos de Experiências, a articulação com os eixos de aprendizagem. Porém, evidenciam fragilidades no entendimento dos Campos de experiências e o sair da visão disciplinar, compartimentada e sectária historicamente, compuseram os modos de agir docente. Também expressam a ausência de recursos materiais e humanos para atender de modo qualitativo as exigências demandadas na BNCC.

Nesse sentido, a ideia expressa sobre a necessidade de mudança no planejamento nos remete inferir que a elaboração desse instrumento deve levar em consideração a criança como sujeito em constantes interações e aprendizagens e que esse processo se ampliará durante toda a sua vida. No entanto, constitui-se um desafio para o trabalho docente as especificidades relativas ao desenvolvimento físico, motor e cognitivo da criança que nos impôs pensar algumas questões que merecem atenção quanto aos modos de como a criança apreende o conhecimento, suas percepções e ação no mundo que manifestam seu desenvolvimento e aprendizagens.

Nessa perspectiva, o planejamento deve estar ligado aos sentidos de estar presente em práticas cotidianas, que considere as habilidades das crianças vinculadas às práticas pedagógicas que adquirem visibilidade no momento em que professores selecionam os focos de seus planejamentos.

Além disso, constitui-se momento propositivo de pensar, refletir e articular atividades que considerem os modos como as crianças devem ser educadas em suas singularidades, utilizando-se de brincadeiras, faz de conta e de forma prazerosa, pois as aprendizagens ocorrem, em contextos de atividades individuais ou realizadas coletivamente de forma plural.

O relato do subgrupo 4, aponta pela necessidade de que os documentos oficiais curriculares sejam revisitados e ressignificados,

<sup>1</sup>RCNEIs precisavam ser avaliados, reinventados, reconstruídos, mas com a implantação da BNCC podemos perceber que houve apenas mudanças de nomenclaturas, pouco avanço de fato [...]. As experiências da Educação Infantil têm avançado mais do que nos documentos oficiais. Falta talvez, mais investimentos que cheguem de fato, nas escolas para as crianças e para nossa prática pedagógica, pois os investimentos em práticas diferenciadas saem do bolso das professoras. Práticas inovadoras, criativas, transformadoras exigem investimento na educação. Não basta apenas implementar a “contragosto” um documento, sem ouvir a base. (Relato Sbg4, 2019).

A esse respeito, o posicionamento dos professores participantes, dialogam com os autores como Roberto Rafael dias da Silva (2017), Silvio Gallo (2017), Paulo Fochi (2017) entre outros, que se posicionaram na perspectiva de resistência ao modelo neoliberal contido nas entrelinhas da Base.

Silva (2017) expõe que o documento privilegia saberes utilitaristas em detrimento aos conhecimentos amplos voltados para o desenvolvimento pessoal e social do sujeito, enquanto Ball (2011) considera que, no caso das políticas educacionais, em geral, são pensadas e escritas para uma escola ideal, sem levar em consideração as desigualdades e as capacidades.

Esses entendimentos precisam ser considerados no processo de compreensão da pactuação interfederativa, ocorrida entre União, Estado, Distrito Federal e Municípios acerca das diretrizes para a Educação Básica e a Base Nacional Comum dos Currículos. Nesse sentido, consideramos que o sistema de ensino deve acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças na família e articulá-los em seus currículos e propostas pedagógicas, afim de diminuir o distanciamento entre a formulação da lei e as ações das práticas pedagógicas propostas nos planejamentos escolares.

Desse modo, a Educação Infantil ao ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, evidenciadas na BNCC, demanda a necessidade de formação de professores para que possam diversificar e consolidar as aprendizagens, de maneira que complementem a diversidade de saberes trazidos com os conhecimentos escolares.

De acordo com as DCNEI/2009, em seu art. 3º,

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

De igual modo, a BNCC (2018) destaca que cada criança é um sujeito único, particular ou original e, desse modo, nos instiga atenção às particularidades sobre como ela aprende, como são produzidos os saberes, seus desejos, como manifestam seus interesses no contexto das interações e das brincadeiras, considerando que a realidade sociocultural, as inquietações, as curiosidades e o imaginário são elementos constitutivos da vida escolar.

---

<sup>1</sup> Referencial curricular nacional para a educação infantil

### 3. O campo da educação infantil

A compreensão sobre os Campos de Experiências contidos na BNCC - artigo 4º da Resolução nº 5 para a Educação Infantil se sustenta na concepção de que a criança é considerada “[...] sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 12). Em suas ações e interações com os outros e com o mundo físico, constroem e se apropriam de conhecimentos.

Nesse sentido, a narrativa do Subgrupo 1 ao refletir sobre o questionamento, o que compreendem acerca de campo de experiências: o eu, o outro e o nós? O relato do Sbg1 evidencia que “a experiência compartilhada nos projeta no tempo e espaço, abrindo portas do conhecimento prévio proporcionando novas possibilidades de aprendizagem, relacionando e consolidando o ‘velho’ ao ‘novo’ construindo assim o conhecimento”.

Tais pressupostos estão reiterados na BNCC da Educação Infantil, que concebe a criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e internaliza valores, constrói conhecimentos, e se apropria do conhecimento sistematizado. Isso se dá por meio das ações e interações com o mundo físico, social e cultural, manifestando-se num processo de desenvolvimento que pode ser natural ou espontâneo, intencional e sistematizado.

Compreendemos que as experiências na vivência com o respeito e a ética, desde o acolhimento da instituição produz sentidos do Eu na escola, dos Outros da escola e de Nós, envolvidos com o respeito e a ética no coletivo que a criança passa a viver na escola. Nesse contexto o Outro é chamado a ser acolhido, respeitado eticamente. Ora eu sou o Eu, ora eu sou o Outro. É nesse movimento que as nossas experiências com a infância produzem sentidos.

As narrativas das professoras sobre o Eu, o Outro e Nós, nos dizem que,

[...] proporcionar às crianças conhecer-se para que as mesmas possam respeitar o outro dentro das interações, expressar-se com liberdade, tendo a brincadeira e o movimento como uma rotina na Educação Infantil, consolida suas aprendizagens. (Relato Sbg 2, 2019).

A experiência nos diz que o movimento entre as crianças articula e demonstra que todos estão em momentos de aprendizagem. E que nem sempre a aprendizagem acompanha as experiências e nem sempre as crianças têm os mesmos conhecimentos, e aprenderam as mesmas habilidades que subjaz questões identitárias em relação aos modos como a aprendizagem acontece.

Para Kohan (2018, p. 301) “pensamos que todas as crianças devem fazer certas coisas em certo momento. Mas o tempo da experiência pode não ser o mesmo para distintas crianças”. Apresenta necessidade de pensar na experiência do tempo que temos na escola, para lidar com os desafios de aprendizagem das crianças, relacionadas com “a experiência do tempo que uma criança pode ter nela, e pensem como o que nós fazemos na escola abre ou fecha formas de experimentar o tempo, da vida e da própria infância” (KOHAN, 2018, p. 303).

O pensar sobre a infância na escola nos leva a refletir sobre o tempo de trabalho com ela, o plano de ensino, os planejamentos diários, as atividades programadas, além das atividades com temas específicos que atravessam os nossos planos. Desse modo, as experiências do Eu, do Nós e do Outro, no pensamento de professores, são “uma questão de atenção, de sensibilidade. De abrir os olhos, abrir os sentidos, de dar atenção ao que temos em frente e, às vezes, não temos condições ou coragem de poder perceber” (KOHAN, 2018, p. 304).

A realização de atividades que trazem experiências, que promovem a habilidade de acolhimento, o respeito, a ética, em meio às crianças, não se manifesta em uma única ação. As experiências se encontram quando os pequeninos estão reunidos e em movimentos de falas, brincadeiras, comendo, no exercício das atividades propostas.

O aspecto do campo de experiência do Eu, do Nós e do Outro é a produção de sentidos ao vivido. Esse é o movimento de experiências que a Educação Infantil desenvolve junto às crianças, de modo a exercitar os pensamentos a serem vividos para si e para o outro. E, para produzir sentidos, há uma constante necessidade de se receber a atenção de professores.

Ressaltamos a necessidade de se imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas articuladas aos eixos estruturantes Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento; Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento; e Campos de Experiências; numa interação permanente e interdependente.

Paratanto, na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que promovem a aprendizagens e o desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes de seus objetivos.

Entendemos que esse campo de experiência evidencia a importância das interações para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Desse modo, torna-se necessário lhes oportunizar o desenvolvimento, possibilitando-lhes examinar o ambiente, expor suas emoções, falar e partilhar suas percepções de mundo com as outras crianças, como forma de compreender a sua realidade social e cultural.

Segundo a BNCC (2018), o campo de experiências Eu, o outro e nós, nos objetivos de aprendizagem, sinalizam para a necessidade de se criar oportunidades para a criança ampliar o modo de perceber a si mesma e ao outro, a partir da valorização de sua identidade, do respeito ao outro, reconhecendo as diferenças que nos constituem como seres humanos situados no mundo e nas interações sociais.

Em relação ao campo de experiências Corpo, gestos e movimentos, o subgrupo 2 compreende que “proporciona às crianças conhecer-se para que as mesmas possam respeitar o outro dentro das interações, expressar-se com liberdade, tendo a brincadeira e o movimento como uma rotina na Educação Infantil, consolidando suas aprendizagens” (Relato Sbg2, 2019).

A narrativa revela os principais aspectos contidos nos objetivos de aprendizagem da BNCC quanto ao respectivo campo de experiências, os quais se caracterizam como direito

de aprendizagem, demarcando o corpo das crianças como centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade. Desse modo, as ações pedagógicas devem ocorrer no sentido de educar, nos momentos destinados ao banho, na alimentação, nas brincadeiras e na inserção cultural, propiciando o protagonismo da criança nesses espaços e movimentos.

Trazer as ações e vivências do cotidiano para a prática pedagógica contribui significativamente para construção do cuidado com a saúde pessoal, coletiva, e com a manutenção de ambientes saudáveis por meio da aquisição e prática de hábitos de higiene como instrumentos de interação com o outro e com meio (BNCC). Desse modo, reiteramos que a prática pedagógica deve oportunizar momentos de interação que possibilitem a aprendizagem pautada na ludicidade, na liberdade que favoreça o fortalecimento de sua identidade e o respeito à diversidade que os cerca.

Em relação ao campo de experiência Traços, sons, cores e formas, o subgrupo manifesta a compreensão de que “[...] esse campo de experiência proporciona ao educador a autonomia para desenvolver de forma lúdica e globalizada, a aprendizagem de traços, sons, cores e formas. Se apropriando do meio, de seu corpo, da música e da natureza” (Relato Sbg3, 2019).

Traços, sons, cores e formas remetem à interação com a sensibilidade estética, visual, com a acuidade auditiva e cognitiva articuladas por meio da arte, e com as formas de representações sociais do ambiente que as envolvem na vivência com seus pares; desenvolvidas a partir das relações com o outro, através do emprego de gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

A BNCC (2018) apresenta o campo de experiências Traços, sons, cores e formas, a partir dos objetivos de aprendizagem, manifestando a necessidade de se promover a participação das crianças em tempos e espaços para produção, expressão e apreciação artísticas, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e de demonstrar as habilidades individuais das crianças.

Ao tratar do campo de experiências Escuta, fala, pensamento e imaginação, o subgrupo 4 expressa que esses elementos podem ser utilizados no processo de aprendizagem das crianças por meio da “contação de histórias; relato de experiências; brincadeiras; caixa surpresa musical; teatro com fantoches e reconto de histórias” (Relato Sbg4, 2019).

A narrativa revela a importância de se trabalhar com o ato da escuta sensível, ao ouvir o outro com sensibilidade, atenção, respeito e empatia. O que leva à ação da fala respeitosa com o ponto de vista do outro, à construção do pensamento pessoal e coletivo como forma de expressão e convivência no mundo social. Esse trabalho reverbera no processo de constituição da imaginação como dimensão criativa para a construção do pensamento simbólico que se manifesta nos modos de agir e de elaborar o conhecimento internalizado.

A BNCC possui nove objetivos de aprendizagem sobre os quais destaca que, no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, a oralidade e a escrita são articuladas no convívio com textos escritos em que as crianças irão construindo hipóteses sobre a escrita, que se revelam, inicialmente,

em rabiscos e garatujas, e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais mas já indicativas da compreensão da escrita como representação da oralidade.

O subgrupo 5 compreende que o campo de experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações articulados à “família, a escola, ao tempo no contexto de se perceber o dia, noite, natureza... ao contar e a relação sociocultural que se move nesse universo”.

Desse modo, a narrativa enfatiza que o campo de experiência Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações amplia o espaço de aprendizagem em seus objetivos, ressaltando que é preciso promover a partir das interações e brincadeiras ações que permitam às crianças fazer observações, manipulação de objetos, investigação e exploração do seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informações para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.

A partir dos pressupostos enunciados na BNCC, observa-se que os cinco campos de experiências constituem-se em intenção educacional na orientação de práticas pedagógicas que se realizam no cotidiano com as crianças, a exemplo de alimentar-se, vestir-se, higienizar-se, brincar, desenhar, pintar, recortar, conviver com livros, escutar e contar histórias, realizar experiências, resolver conflitos e trabalhar com outros, dentre inúmeras outras possibilidades pedagógicas na ação docente. Nessa direção, os campos de experiências trazem uma proposta centrada nas crianças e nas experiências que precisam ter, o que indica sair da lógica da disciplinarização dos conhecimentos.

Por outro lado, a construção de novos conhecimentos implica, por parte do educador, selecionar, organizar, refletir, planejar e mediar todo o processo de aprendizagem, indicando que a intencionalidade do processo educativo pressupõe a proposição e o monitoramento de práticas pedagógicas que estimulem e promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

As ações pedagógicas, nessa perspectiva, remetem aos ganhos, para a EI, pautados na compreensão da brincadeira como linguagem da criança e como recurso que o docente usa para proporcionar aprendizagem e desenvolvimento, no qual a articulação entre eixos, direito, campo de experiências e objetivos de aprendizagem são motivadores para o desenvolvimento infantil. As aprendizagens essenciais na EI compreendem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes.

## **CONSIDERAÇÕES**

As mudanças da BNCC interpelam e desafiam o fazer docente. Nesse sentido se constituem as manifestações e significações apontadas nas interações que ocorreram durante a Mostra da Educação Infantil, as quais nos ofereceram os elementos necessários à compreensão da socialização dos campos de experiências nas práticas docentes realizadas nas escolas de EI, e, ao mesmo tempo, ao reconhecimento do esforço em dar visibilidade às práticas pedagógicas realizadas.

Ao apontar os questionamentos acerca de como os professores atribuem significados às mudanças e às exigências postas pela BNCC, as narrativas evidenciaram elementos que constituem

os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprenderem e se desenvolverem. Dessa forma, os dados empíricos transitaram de modo transversal pelos campos de experiências e pelos direitos de aprendizagem ao abordarem a convivência, as brincadeiras, a participação, a expressão, o conhecer e as interações no contexto da Educação Infantil, elementos subjacentes à ação docente.

Durante o processo de socialização, à medida em que os grupos apresentavam os destaques e dialogavam sobre as práticas pedagógicas que os envolviam, houve, espontaneamente, uma interação entre os diferentes eixos abordados. Nesse sentido, as diferentes manifestações das professoras indicaram uma perspectiva inter-relacional e dialógica que deve existir entre os campos de experiência trazidos pela BNCC.

Destacamos que, nesse momento de socialização, toda a insegurança apresentada pelas professoras durante a escrita convergiu para a perspectiva interdisciplinar no contexto relacional e dialógico em que percebiam os movimentos dos diferentes objetivos de aprendizagem nos campos de experiência, sempre articulados aos eixos estruturantes de interação e brincadeira. Convergiu com o que Biesta (2020) formula acerca de ensino e aprendizagem, estamos sempre “em jogo” na educação, em razão de que a “tarefa educativa se preocupa em despertar em outro ser humano o desejo de querer existir no mundo de uma forma adulta, isto é, como sujeito” (BIESTA, 2020, p. 163).

As contribuições de professores e das diretrizes legais para esta pesquisa sobre a implementação da BNCC da EI foram importantes para trazer a constatação de que caminhamos por entre uma educação infantil que é fruto do exercício do pensamento e da reflexão, que despontam nas experiências realizadas nas escolas.

Diante dessas formulações, é preciso refletir sobre a formação inicial e continuada dos professores na implementação da BNCC, tanto nas universidades quanto na formação realizada nas escolas.

Outra necessidade apontada nas narrativas é a de que a prática deve ser interdisciplinar entre os campos de experiências. Os professores devem exercitar essa prática com atualizações, aperfeiçoamentos e trabalho em equipe, na perspectiva de alcançar o ensino que atenda às necessidades de aprendizagem das crianças.

Nas experiências apresentadas pelos professores, houve a preocupação de garantir o direito de participação das crianças nas atividades, estimulando o protagonismo. Essa perspectiva envolve planejar vivências em que as crianças possam decidir e escolher brincadeiras, com quem e como brincar. Essas atividades implicam o exercício de autonomia das crianças, por isso, planejar os diferentes contextos de aprendizagens é dar o direito de escolha e de construção dos ambientes que permitam que as crianças exerçam a autonomia.

Ressaltamos que esta pesquisa apresenta informações de uma realidade situada no contexto do ensino presencial, diferente do momento pandêmico que estamos atravessando, o qual produziu novas situações acerca da docência e vivências no contexto da EI. A presente realidade evidencia a necessidade de novas investigações e pesquisas sobre os desafios enfrentados por

alunos e professores no redimensionamento da prática pedagógica não presencial.

Assumimos, assim, o posicionamento de que unificar as diferenças em uma sociedade tão desigual como a brasileira seria atribuir às crianças a responsabilidade pela sua aprendizagem e ou dificuldades, retirando das políticas educacionais as características excludentes e mercantilistas, para além daquelas já evidenciadas no aparato legal.

As diferenças socioeconômicas da sociedade capitalista refletem nas escolas e nos chamam a atenção sobre as diretrizes abordadas na BNCC da EI, considerando que o documento coloca essas diferenças no mesmo patamar, como se as crianças tivessem o mesmo ponto de partida e de chegada. Não pretendemos, com isso, dizer que a BNCC não trouxe inovações, ao contrário. No entanto, apontamos como exemplo o aspecto cultural por ela descrito, o qual está alinhado às pressões externas das instituições escolares, comprometendo a capacidade das escolas em atender as singularidades de seus contextos.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, supl. 1, p. 182-203, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/wKGsHBbKDxh7Gd7P4C8rSy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: jun. 2021

BALL, S. J. Sociologias das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez. 2011. n. p.

BIESTA, G. **A (re)descoberta do ensino**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: ago. 2021.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2006.

ESTADO DE MATO GROSSO. **Resolução nº 060-CONEP/Unemat**. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Cáceres, MT: Unemat, 2015.

GALLO, S. (org.). Base Nacional Comum Curricular o futuro da Educação Brasileira. **Revista Instituto Humanista Unisinos**, [s. l.], n. 516, Ano XVII, dez. 2017.

FOCHI, P. (org.). Base Nacional Comum Curricular o futuro da Educação Brasileira. **Revista Instituto Humanista Unisinos**, [s. l.], n. 516, Ano XVII, dez. 2017.

KOHAN, W. O. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

MELO, A. P. B. de; SUDBRACK, E. M. Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 5, p. 1-21, 2019.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: MEC; Fundação Santillana, 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. L. S. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum Curricular e Docência**: discursos e significações. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15220>. Acesso em: maio 2021.

SILVA, R. R. D. da (org.). Base Nacional Comum Curricular o futuro da Educação Brasileira. **Revista Instituto Humanista Unisinos**, nº 516, Ano XVII, dez. 2017.

## SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS AUTORES

### Organizadoras



#### **RINALDA BEZERRA CARLOS**

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002) e Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1996). Atualmente, é Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso, Líder do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância. Atuou como Coordenadora da Universidade Aberta do Brasil UAB/Unemat e Diretora de Gestão

da Educação a Distância, Assessora de Gestão de Formação Regular na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais à Distância ofertado pela DEAD/Unemat, Coordenadora de Área de Gestão de Processos Educacionais no PIBID. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino e se dedica principalmente aos seguintes temas: Educação Infantil, Formação Continuada, Educação a Distância e Coordenação Pedagógica.

**E-mail:** rinalda@unemat.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4199651292961091>



#### **MARIA JOSÉ LANDIVAR DE FIGUEIREDO BARBOSA**

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2013), Mestra em Linguística pela mesma universidade (2000), Licenciada em Letras pela Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (1984) e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales (1988). Atuou nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública estadual de Mato Grosso (1981-2014). Atualmente, é Docente Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, Câmpus de Cáceres-MT, no curso de Pedagogia (área de Ensino-aprendizagem - Métodos e Técnicas de Ensino) e no Programa

de Mestrado Profissional em Letras – PROFLetras, unidade Unemat/Cáceres-MT. É integrante do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância. Desenvolve pesquisas sobre a transição da criança da EI para o EF, alfabetização e letramentos. Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas – Unemat.

**E-mail:** mariajose.landivar@unemat.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9505461459746742>

**Autor(es):**



**ANDRÉA LEMES LUSTIG**

Mestra em Educação (2014) pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (2002) e Informática na Educação (2008). Possui graduação em Pedagogia (1997) e Filosofia (2007) pela Unemat. Participa do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância. Professora efetiva na rede estadual de Mato Grosso desde o ano 2000. Atualmente, exerce a função de professora na Educação Básica, no 3º ano do Ensino Fundamental, e no Ensino Superior, na Universidade do Estado de Mato Grosso no Curso de Pedagogia.

**E-mail:** andrea.lustig@unemat.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4024222042408028>



**ANA SEBASTIANA MONTEIRO RIBEIRO**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) – São Leopoldo-RS (2021). Mestra em Educação pela Universidade São Francisco – SP (2004). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat (1991). Professora assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Câmpus de Cáceres. Experiência profissional no ensino e na pesquisa em formação de professores na Educação Básica e Superior, com ênfase nos temas: Formação inicial de professores, Educação na Ciências da Geografia e da História na Alfabetização Científica. Atua nas Áreas de Métodos e Técnicas de Ensino da Geografia e História para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Estágio Curricular Supervisionado III e IV. Desenvolve ações de extensão e integra o Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPCEI-Unemat) e no Projeto Formação, Constituição e Atuação Docente nas Escolas Públicas Brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante (Unisinos-CNPq- Pq2 2018-2021).

**E-mail:** anamonri@unemat.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7673159018416101>



### **CLEIDE APARECIDA FERREIRA DA SILVA GUSMÃO**

Doutora em Educação em Ciências e Matemática – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – Reamec (2021). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2008). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat (1995). Professora Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Câmpus de Cáceres. Sua experiência profissional abrange o ensino e a pesquisa em formação de professores em contexto da Educação

Básica e Superior, com ênfase nos temas: Formação Inicial e Continuada de professores, Educação em Ciências e Matemática, Alfabetização Científica. Atua na área de Métodos e Técnicas de Ensino das Ciências da Natureza. Desenvolve ações de extensão e integra o Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPCEI/Unemat).

**E-mail:** cleide.ferreira@unemat.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2110330977177611>



### **DINAIRAN DANTAS SOUZA**

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual da Paraíba (2003). Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso (2015). Atualmente, cursa doutorado em Educação na UFMT. Ocupa o cargo professor assistente na universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, formação de professores,

movimentos sociais populares. Foi integrante do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância.

**E-mail:** dinairan.souza@unemat.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8293129798722964>



### **DOMINGO PIMIENTA BARQUÍN**

Possui graduação de Licenciado em Física e Matemática pela Universidade Pedagógica Estadual de Moscou, Rússia, com reconhecimento especial de Mestre em Ciências Físico-Matemáticas (1979) e doutorado em Educação (Formação de Professores de Física em Física Nuclear) também nessa universidade (1989). Tem trabalhado por mais de 15 anos na formação de professores de Física na Universidade Pedagógica de Pinar del Río (UPR), Cuba, e desde o ano 2004 atua como professor de Física e Matemática no

Departamento de Matemática, Câmpus de Cáceres, da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Em Cuba, também trabalhou como professor dos programas de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Pinar del Río (1998 – 2003). A sua área de trabalho pedagógico está relacionada com a formação de habilidades e competências e as dificuldades da aprendizagem dos alunos em Ciências. Atualmente, é professor interino do departamento de Matemática da Unemat. Foi integrante do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância.

**E-mail:** domingo.barquin@unemat.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2297431601413568>



### **EULENE VIEIRA MORAES**

Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2015) e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2010). Atualmente, é professora da Educação Básica (Educação Infantil) na Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT e professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres-MT. Atuou como bolsista do projeto de pesquisa de âmbito nacional: Caracterização das Práticas Educativas com Crianças de Zero a Seis

Anos de Idade Moradoras dos Territórios Rurais Brasileiros e professora do curso de Pedagogia à Distância ofertada pela DEAD/Unemat. Participa do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância com foco de pesquisa nos seguintes temas: Criança/Infância, Educação Infantil, Currículo, Educação do Campo.

**E-mail:** eulene.moraes@unemat.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6101229545000409>



### **MAURECILDE LEMES DA SILVA SANTANA**

Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa Representações Sociais e Práticas Educativas, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – Unesa/RJ. Mestra em Educação na linha de pesquisa Culturas Escolares e Linguagens, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Currículo do Ensino Fundamental – Conteúdos e Metodologias para os Anos Iniciais, pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e em Psicopedagogia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (Unemat). Professora titular do Curso de Pedagogia da Unemat (Cáceres), atua na área de Métodos e Técnicas de Ensino de Matemática. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa Contextos Educativos da Infância (Unemat). Tem experiência na área da Educação Superior e da Educação Básica, com ênfase nos temas: Formação Inicial e Continuada de Professores, Alfabetização, Alfabetização Matemática, Representações Sociais.

**E-mail:** maurecilde.lemes.santana@unemat.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9854249070807836>



### **RENATA CRISTINA DE L. C. B. NASCIMENTO**

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Vale do Rio dos Sinos (PPGEDU/Unisinos) na linha de Pesquisa II: Relações de gênero, profissão e formação inicial de docentes, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna. Mestra em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat (2012), sob orientação da Profa. Dra. Tatiane Lebre Dias. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira, Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Unemat. Atualmente é professora titular na Unemat, atuando nas áreas de Metodologia do Ensino em Alfabetização, além de cursos de extensão e de especialização. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docência (Gipedi/Unisinos), Contextos Educativos da Infância (Unemat). Coordenou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Formação de Células Cooperativa (Focco). Tem experiência na área de Educação Infantil e Alfabetização. Assumiu o cargo de Diretora de Gestão de Produção de Provas e Exames.

**E-mail:** renata.nascimento@unemat.br

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/7426010066243641>



### **ROSALVA PEREIRA DE ALENCAR**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Cuiabá-MT (2019). Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Campo Grande- MS (2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) - Presidente Prudente-SP (1988). Professora assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Câmpus de Cáceres. Possui experiência profissional no ensino e na pesquisa em formação de professores na Educação Básica e Superior, com ênfase

nos temas: Formação inicial de professores e Estágio Curricular Supervisionado. Atua nas Áreas Estágio Curricular Supervisionado para Educação de Jovens e Adultos e Espaços Não Escolares. Desenvolve ações de extensão, integra o Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPCEI-Unemat) e atua como Coordenadora de Área no Programa de Iniciação à Docência – Pibid (Unemat, 2020-2022).

**Email:** [rosalva.alencar@unemat.br](mailto:rosalva.alencar@unemat.br)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9882934559751269>



### **WAGHMA FABIANA BORGES RODRIGUES**

Professora na área de Computação Educacional na Universidade do Estado de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Colider/Sinop-MT, Licenciada em Computação (2005) e em Pedagogia (2020), Especialista em inovações Tecnológicas na Educação (20210), e Mestre em Educação (2014) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), pesquisando na linha de Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas. Membro de três Grupos de Pesquisa, a saber: Contextos Educativos da Infância;

Estudos sobre Universidade – GEU/UFRGS-Unemat; e Estudos Decoloniais: perspectivas de diálogo e discussão de procedimentos teóricos e metodológicos latino-americanos nos cursos de licenciatura, adaptados à realidade multicultural do Brasil. Membro do Projetos de Extensão Formação Continuada dos Professores da Educação Básica para o Uso das TDIC na Prática Pedagógica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Informática Educativa e didática. Atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Educação a Distância.

**E-mail:** [waghma@unemat.br](mailto:waghma@unemat.br)

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6906129518364866>



**“CONTEXTOS EDUCATIVOS DA INFÂNCIA: O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CENA”**, traz o resultado de um projeto desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância (GPECEI), que defende o ingresso da criança no 1º ano do Ensino Fundamental, sem rupturas, de modo que a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental aconteça de forma significativa, contextualizada, considerando-se, sobretudo a especificidade desta fase de desenvolvimento da criança de 6 anos de idade. Ao conceber a criança como sujeito histórico social e cultural, portanto, sujeito de aprendizagem (BRASIL, 2007), colocamos na centralidade desta obra, as vozes das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas do município de Cáceres/MT, com o intuito de apreender, a partir delas, a realidade escolar vivida e desejada por elas mesmas. Realidade, que nesse contexto, denuncia a necessidade de uma política pública mais cuidadosa com a formação inicial, a formação continuada em serviço e a infraestrutura das escolas, a fim de que os anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa decisiva no desenvolvimento da aprendizagem, se estruture mediante uma sólida base de formação para as nossas crianças. Da mesma forma, reconhecemos a importante contribuição dos pesquisadores, professoras regentes das turmas e principalmente as crianças que desveladamente se colocaram como protagonistas deste importante projeto que nos convida à leitura atenta e propositiva.

