

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANDREISA ALVES DA CONCEIÇÃO

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: UMA
ANÁLISE DE TRABALHOS APRESENTADOS EM GTs DA ANPEd**

**Florianópolis
Junho, 2017**

ANDREISA ALVES DA CONCEIÇÃO

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: UMA
ANÁLISE DE TRABALHOS APRESENTADOS EM GTs DA ANPEd**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira.

Florianópolis

Junho, 2017

ANDREISA ALVES DA CONCEIÇÃO

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS: UMA
ANÁLISE DE TRABALHOS APRESENTADOS EM GTs DA ANPEd**

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi considerado adequado para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia, e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 29 de junho de 2017.

Profa. Dra. Patrícia Laura Torriglia
Coordenadora do Curso de Pedagogia

Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira (Orientadora - EED/UFSC)

Banca Avaliadora

Prof. Dr. Alexandre Toaldo Bello (MEN/CED/UFSC)

Profa. Dra. Ana Carolina Christofari (EED/CED/UFSC)

Profa. Ma. Sílvia Maria Alves de Almeida (Unochapecó)

Profa. Dra. Patrícia de Moraes Lima (suplente – MEM/CED/UFSC)

AGRADECIMENTOS

Obrigada, primeiramente, a Deus que nos dá forças para lutarmos, ultrapassarmos barreiras e carregarmos os pesos da vida.

Obrigada à minha mãe, Bernadete, que mesmo de longe se fez presente em todos os momentos, sabendo me aconselhar e me incentivar com suas palavras de carinho, sua paciência e seu amor. Amo você, minha mãe!

Gostaria de agradecer meu pai Miguel, que sempre me incentivou e fez com que eu estudasse e aproveitasse ao máximo o conhecimento acadêmico. Obrigada meu pai!

Obrigada aos meus irmãos Michel e Michela que são meus orgulhos e fontes da minha maior admiração, pessoas pelas quais eu quero estar junta para o resto da vida. Obrigada por me darem os presentes mais preciosos: meus sobrinhos!

Aos meus sobrinhos Gabriel, Giulia e Isabelle: vocês são os meus maiores amores!

Agradeço também aos meus grandes amigos Ricardo, Taise, Tulio, Bruna e seus filhos, que souberam compreender minha ausência no tempo de escrita deste trabalho e que durante todo tempo de amizade, foram e continuam sendo meus companheiros. Sei que com eles poderei contar por toda existência. Vocês são minha segunda família!

Obrigada à família Hoffmann Heinzen que desde o primeiro dia me tratou da melhor forma possível, e nos dias seguintes passaram a ser mais do que amigos, me proporcionando momentos de muita alegria e união.

Obrigada especialmente à Karina H. Heinzen, que soube ter paciência nas minhas maiores dificuldades, soube entender meu nervosismo, compreendeu minha falta de tempo, meu cansaço e minhas horas em frente aos livros e computador. Obrigada por estar ao meu lado e me fazer feliz. Eu te admiro e te amo muito!

Obrigada à minha parceira de quatro anos e meio de graduação: Cristiane Duarte, uma das mulheres mais guerreiras, trabalhadoras, inspiradoras e dedicadas que já conheci. Obrigada por me ensinar a cada dia a ser uma pessoa melhor, obrigada por estar e compreender meus piores dias, obrigada por entender meus defeitos, por me aceitar e não questionar minhas decisões. Você foi a pessoa mais importante durante a trajetória acadêmica, e se estou escrevendo isto, é porque tive sua ajuda para poder chegar ao final desse curso, pois sem você, eu não conseguiria.

Obrigada à Turma 308 A, que permaneceu unida até o fim, que riu e chorou junto, que lutou e sofreu nos finais de semestre atolados de trabalhos, que soube comemorar junto com o colega que evoluiu, seja em qual sentido for, obrigada por me ensinarem o que é ser um grupo, o que é festejar juntos, o que é fazer parte desde o início até o fim. Vou sentir falta de vocês.

Obrigada à Universidade Federal de Santa Catarina, ao corpo docente e a todos profissionais envolvidos que são responsáveis não apenas pela formação acadêmica, mas pela formação de cidadãos críticos e capazes de pensar numa sociedade além da qual estamos expostos.

Obrigada ao curso de Pedagogia, que me tornou um ser pensante, capaz de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

Obrigada à professora Angélica, que mesmo com imprevistos pessoais no caminhar do semestre, me ajudou a concluir este trabalho, proporcionando-me imenso aprendizado. Obrigada por sua dedicação e por tudo que me ajudou, serei eternamente grata.

Obrigada a todos que não estão citados nesses agradecimentos, mas que de alguma forma estiveram presente e fizeram parte da minha trajetória, desde os difíceis dias de vestibular até a conclusão deste TCC.

RESUMO

Este trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo refletir sobre a transição das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma análise sobre a produção de artigos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 2006 a 2015, nos Grupos de Trabalho 07, 10 e 13. Para tal, foi realizada uma análise bibliográfica sobre o tema, focalizando os trabalhos dos GTs supracitados, resultando num total de dez textos. Inicialmente selecionou-se os GTs cujos eixos estivessem de acordo com o tema do estudo. Posteriormente realizou-se uma busca por palavras-chave que possibilitaram a identificação de textos sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais para, então, proceder à leitura e análise do conteúdo de cada artigo. Neste percurso constataram-se três ênfases mais recorrentes nas análises e discussões presentes nos referidos textos, as quais permitiram a elaboração de eixos de análise para este TCC, a saber: a) O currículo; b) Formação de professores/as; c) O brincar. Os achados do estudo apontaram para a necessidade de pensar o quanto a vivência da infância na escola precisa ser considerada, com um currículo mais implicado com a ludicidade e o brincar. Um currículo que contemple necessidades, particularidades e heterogeneidade das crianças de seis a dez anos. Apontou ainda para a importância de um aprofundamento deste debate na formação inicial e continuada de professores/as dos anos iniciais, especialmente após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e a alteração da idade para o ingresso das crianças nesta etapa escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Anos Iniciais; Ensino Fundamental; Transição; Infância;

SUMÁRIO

1 REFLEXÕES INICIAIS	8
1.1 Problematização e objetivo	9
1.2 Caminhos metodológicos	12
2 FALANDO SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A INFÂNCIA	16
2.1 Sobre a infância	16
2.2 Sobre a Educação Infantil	19
2.3 Sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental	22
3 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS NOS TRABALHOS DA ANPEd – ALGUMAS ANÁLISES	26
3.1 O currículo	27
3.2 Formação de Professores/as	31
3.3 <i>Pouco tempo para muita vontade: considerações sobre o brincar</i>	36
REFLEXÕES FINAIS	41
BIBLIOGRAFIA	44

1 REFLEXÕES INICIAIS

Este ano João ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Desde os primeiros dias, tem dito que a escola é chata, que prefere brincar. Afirma que sente falta da creche e que quer ser burro para sempre, pois ele não nasceu para estudar. Luzia, também recém-chegada ao Ensino Fundamental, comenta com frequência que a escola perdeu a graça e que não imaginava que passaria por isso. Chegou a perguntar para a sua mãe por que ela não havia “avisado” que o primeiro ano seria assim. Sente falta da escola antiga, onde frequentou a Educação Infantil. Conta que tinha expectativas de que a escola nova, onde aprenderá a ler e a escrever, fosse ‘boa’, mas demonstra certa decepção, chamando-a de chata e cansativa porque não tem tempo e espaço para brincar. “Só o recreio é bom!”.

João e Luzia não são crianças inventadas por mim. Utilizando nomes fictícios, reporto-me a elas por serem crianças das minhas relações que ingressaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental em 2016 e 2017, respectivamente. Assim como João e Luzia, poderíamos falar de muitas outras crianças que de diferentes maneiras demonstram desinteresse, desencanto e até mesmo dificuldades na inserção ao Ensino Fundamental, na adaptação às novas regras e à rotina da escola, podendo colocar em risco a vontade de frequentá-la.

As exigências aumentam, os horários para brincar diminuem, as atividades de leitura e escrita são oficialmente inseridas e os jogos passam a ter um objetivo pedagógico mais voltado aos conteúdos curriculares. Muitas vezes isso faz com que as crianças comecem a achar cansativo ficar quatro horas dentro de uma sala de aula, quanto mais permanecer sentadas em uma cadeira, fazendo silêncio, controlando seus corpos frente aos desejos comuns na faixa etária, e acumulando informações que às vezes ainda não têm sentido para elas.

Por outro lado, é comum também ouvir os adultos - pais, mães e professores/as – argumentar sobre esta transição “da escola legal para a escola chata”, como um problema atribuído à criança, que ainda não está motivada ou que não apresenta ‘maturidade’ para o processo da aprendizagem mais formal. Com isso, corre-se o risco de naturalizar este desencanto das crianças pela escola fundamental, já no seu primeiro ano.

A ida da criança de seis anos para o primeiro ano do Ensino Fundamental gera muitas mudanças no significado de “ir para escola”. Percebe-se que é comum haver uma ruptura no processo da brincadeira, da liberdade de escolhas no ambiente. O processo passa a ser ‘mais científico’ e agora é mais comum ter lugares fixos para sentar-se, ouvir, aprender e disciplinar seus corpos.

Ao longo desses quatro anos no Curso de Pedagogia, sempre nos foi passada a ideia de que a criança deve brincar, se apropriar de conhecimentos tidos como importantes para o seu desenvolvimento, ser livre, experimentar o novo, sem precisar permanecer a maior parte do tempo sentada numa cadeira de forma compulsória. Contudo, a partir das experiências com os estágios obrigatórios, percebi que tais premissas estão mais presentes na Educação Infantil, pois quando a criança ingressa no primeiro ano do ensino fundamental, passa a ter conhecimentos mais concretos e considerados ‘mais’ importantes, os quais passarão a ser avaliados de forma mais precisa por parte dos/as professores/as, deixando a infância ‘de lado’ e tendo que priorizar, dentro do ambiente escolar, os conhecimentos científicos e a disciplina do corpo.

1.1 Problematização e objetivo

Apesar de boa parte dos cursos de Pedagogia enfatizar nas disciplinas a criança na sua totalidade seja na Educação Infantil, seja nos anos iniciais, parece que, a rigor, na escola esta divisão de etapas (e de sujeitos) está bem demarcada. Isso é algo que me instiga, me inquieta e até mesmo me incomoda, fazendo-me pensar se existe ou se poderia existir outra forma de transição da Educação Infantil para os anos iniciais.

Fato é que a alteração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, bem como o ingresso das crianças nos anos iniciais aos seis anos de idade, mobilizou uma série de questões, trazendo consigo a mudança na concepção de educação da criança e de ensino.

Neste contexto, o Trabalho de Conclusão de Curso de Aguiar (2016), realizado no Curso de Pedagogia da nossa universidade, desenvolveu uma análise dos documentos oficiais que regulamentaram a transição da Educação

Infantil para o Ensino Fundamental, destacando a questão do “corte etário” deste processo. O corte etário refere-se ao limite de idade estabelecido por lei para que a criança possa ser matriculada no primeiro ano. Na legislação vigente, poderão ser matriculadas as crianças que completarem seis anos até o dia 31 de março do ano em que ingressará no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para Aguiar,

As tensões relacionadas, sobretudo ao “corte etário” – seis anos de idade, levou a uma profusão de documentos governamentais tanto visando definir a data limite de idade para ingresso no ensino fundamental (seis anos de idade completados até dia 31 de março de cada ano letivo), quanto também a organização pedagógica, especialmente no que se referia às orientações para uma prática educativa compatível com a idade das crianças. (AGUIAR, 2016, p. 10).

Além da forma como as práticas educativas são desenvolvidas e como, em boa parte das escolas, o conhecimento passa a ser formalmente inserido no cotidiano escolar, é necessário entender as dificuldades que existem nessa transição, não apenas por ser uma mudança nos níveis de educação básica, mas também por se tratar de uma ruptura com aquilo que é caro para o universo infantil: o brincar e o lúdico. A escola passa a ser “coisa séria” e o brincar, agora, pode ser visto como algo que “corrompe” este processo.

No segundo parágrafo do artigo 18 do parecer nº 4/2010, emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação de Básica (CEB), consta que “A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.” (BRASIL, 2010, p.07).

Mas afinal, existe uma ruptura, ou as escolas estão conseguindo realizar essa transição sem maiores consequências na vida escolar das crianças? A infância continua presente no cotidiano quando a criança de seis anos adentra os anos iniciais do Ensino Fundamental? Os/as professores/as e os profissionais da escola estão ‘preparados’ para receber a criança de seis anos no Ensino Fundamental? O currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental está condizente com as especificidades da criança de seis anos?

Estas perguntas e muitas outras são pertinentes, principalmente se considerarmos o processo de mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração e a alteração da idade para o ingresso das crianças no primeiro ano, de sete para seis anos. Interessa-me, portanto, mapear e conhecer as pesquisas que focalizam a transição da Educação Infantil para a primeira etapa do Ensino Fundamental, especialmente após 2006, ano em que as mudanças acima referidas foram iniciadas.

No começo pensei em desenvolver uma pesquisa com trabalho de campo que possibilitasse observar, conversar e entrevistar crianças e/ou professores/as. Contudo, o pouco tempo para a realização do TCC fez com que, entre as alternativas possíveis, optasse por conhecer e analisar os trabalhos apresentados em reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) a partir de 2006, nos seguintes Grupos de Trabalho: GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos; GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita e GT13 – Educação Fundamental. Entre os 23 GTs da instituição, escolhemos aqueles que congregam maiores possibilidades de acolher trabalhos que versam sobre o tema deste estudo.

Diante disso, a questão orientadora para este TCC é a seguinte: **que contribuições os trabalhos apresentados nos GTs 07, 10 e 13 da ANPEd, no período de 2006 a 2015, podem oferecer para pensarmos sobre o processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental?**

A pesquisa tem como objetivo: **refletir sobre a transição das crianças da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma análise sobre a produção de artigos apresentados nos Grupos de Trabalho 07, 10 e 13 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que versam sobre o tema.**

1.2 Caminhos metodológicos

Para tentar responder aos questionamentos deste trabalho, fiz um levantamento no site da ANPEd, buscando pelos grupos de trabalho que mais se identificavam com o tema da minha pesquisa.

Iniciei a busca pelos trabalhos que tematizavam sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, navegando no site das reuniões científicas nacionais da ANPEd, nos anos de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2015, nos Grupos de Trabalho (GTs) 07 (educação de crianças de 0 a 6 anos), 10 (alfabetização, leitura e escrita) e 13 (educação fundamental).

Resolvi fazer a pesquisa a partir do ano de 2006, pois este foi o ano que, de acordo com a “Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, sendo a matrícula obrigatória das crianças aos seis anos de idade, estabelecendo um prazo de até 2010 para a implantação do sistema” (MEC, Lei nº 11.274, 2006). Como já mencionei anteriormente, esta mudança faz com que as crianças sejam inseridas mais cedo no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Na primeira parte da pesquisa, procurei nos títulos dos trabalhos pelas seguintes palavras-chave: transição, Educação Infantil, educação fundamental, Ensino Fundamental, alfabetização, nove anos, ampliação, criança e infância. O resultado foi de 254 trabalhos com alguma dessas palavras, já destacando alguns prováveis títulos que tematizavam o que eu estava procurando.

Então, em conversa com a orientadora, fizemos um filtro colocando como critério algumas das palavras de busca, das quais não abriríamos mão. A partir disso foram selecionados nove títulos que falavam sobre o tema de minha pesquisa e outros dezenove que poderiam me auxiliar de alguma forma. Comecei a ler seus resumos e então percebi que alguns, mesmo falando sobre transição, não se referiam à transição da criança da Educação Infantil para os anos iniciais. Passei então, a retirar os artigos que não estavam totalmente de acordo com o tema que estava pesquisando. Retirei dois artigos dos principais trabalhos, e coloquei outros três que até então estavam nos trabalhos complementares. Ao

término desse processo, totalizaram dez trabalhos que refletiam sobre a temática que estou pesquisando.

A partir dessa divisão comecei a ler os trabalhos, destacando suas ênfases e o conteúdo dos textos. A leitura dos trabalhos foi sistematizada em ordem cronológica: os trabalhos foram lidos dos mais antigos para os mais recentes, primeiramente sendo feito uma tabela constando os trabalhos selecionados para análise: nela constavam o ano da reunião, o Grupo de Trabalho, título, autor/a e as palavras chaves (quando constavam), conforme mostra o quadro abaixo.

Reunião/ Ano	Grupo de Trabalho	Título	Autor/a	Palavras- chave
30º ANPEd – 2007	07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos	Crianças aos Seis Anos no Ensino Fundamental: Desafios à Garantia de Direitos.	Bianca Cristina Correa	
32ª ANPEd – 2009	07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos	O Que é Ser Criança e Viver a Infância na Escola: a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos.	Arleandra Talin Cristina do Amaral	Infâncias; crianças; Ensino Fundamental de nove anos; Educação Infantil.
33ª ANPEd - 2010	07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	Os Efeitos na Educação Infantil do Ensino Fundamental de Nove Anos: Um Estudo em Municípios Catarinenses	Rute da Silva	
33ª ANPEd – 2010	13 - Educação Fundamental	Enxadas às Costas e Latas de Sardinhas: Reflexões sobre o Brincar no Ensino Fundamental.	Monica Ledo Silvestri	Ensino Fundamental; criança; brinquedo; aprendizagens ; experiência.
35ª ANPEd – 2012	07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos	A Vivência em uma Pré-Escola e as Expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a Ótica das Crianças.	Bianca Cristina Correa; Lorenzza Bucci	

35ª ANPEd – 2012	10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	A Criança de Seis Anos e o Ensino Fundamental	Maria Aparecida Lapa Aguiar	
35ª ANPEd – 2012	10 – Alfabetização, Leitura e Escrita	Ampliação da Escolaridade Obrigatória: Alfabetização e Letramento com as Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental.	Ana Caroline de Almeida	
35ª ANPEd – 2012	13 - Educação Fundamental	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Um Outro Lugar Escolar para as Crianças de Seis Anos.	Maria Renata Alonso Mota	
37ª ANPEd – 2015	07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos	Proposta Curricular da Rede Municipal de Juíz de Fora: Um Olhar para a Transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	Edinéia Castilho Ribeiro	Currículo; Educação Infantil; transição educação infantil - Ensino Fundamental.
37ª ANPEd - 2015	13 – Educação Fundamental	Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: Uma Conquista de Direitos para as Crianças?	Jose Marcelino de Rezende Pinto; Paula Daniele Ferraresi	Ensino Fundamental de nove anos; políticas públicas educacionais, ampliação do Ensino Fundamental.

Após a construção da tabela com esses dados específicos, reli os resumos e identifiquei quais os assuntos mais recorrentes sobre essa temática, presentes em cada artigo. Fiz esta análise separando por tópicos em cada texto lido, em seguida verifiquei os assuntos que mais os autores tratavam. Primeiramente, percebi quatro eixos de maior incidência: 1º eixo – currículo; 2º eixo – formação de professores/as, 3º eixo – o brincar; 4º eixo – espaço/tempo.

Depois de discutirmos [minha orientadora e eu] sobre esses eixos, decidimos focalizar nos três aspectos mais discutidos e analisados nos artigos, quais sejam: 1) Currículo; 2) O brincar; 3) Formação de professores/as.

O texto que segue está organizado em uma parte dedicada às abordagens teórica que deu sustentação a ele, na qual abordarei concepções de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e a Infância presente nessas duas etapas da Educação Básica, tendo em vista as possibilidades de ser criança e viver a infância nas instituições. Na próxima etapa, serão apresentadas as análises dos trabalhos selecionados nos GTs da ANPEd, tecendo reflexões sobre os conteúdos discutidos e pesquisados sobre a temática de transição da EI para o EF. Em seguida, oferecerei aos/às leitores/as, as minhas considerações finais, seguidas pela bibliografia utilizada no decorrer da escrita.

2 FALANDO SOBRE A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo apresentarei algumas compreensões de Educação Infantil, Ensino Fundamental e de infância, a partir do movimento de leitura que realizei para este estudo, com o objetivo de dar sustentação ao que mais adiante esboçarei no capítulo analítico.

Trata-se, portanto, de dar visibilidade às formas pelas quais estas etapas da educação básica vêm sendo tomadas conceitualmente, especialmente por autores/as e textos oficiais que conheci durante o curso de graduação em Pedagogia, como por exemplo: Soares (1997); Facci (2004); Vigotski (1998); Ostetto (2008); Young (2007); Barbosa (2000); Callai (2010); entre outros.

Entendendo que a infância está presente nas duas etapas da Educação Básica, escolhi discorrer de forma sucinta sobre mudanças que aconteceram com o passar dos anos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de maneira ampla e abrangente, perpassando as medidas importantes e decisórias que levaram a criança a adquirir seus direitos na educação e nos movimentos da sociedade.

2.1 Sobre a infância

Não é por ser criança que se vive a infância. Ela, - a infância - tem sido o foco de pesquisas em várias áreas de conhecimento, possibilitando um grande leque de abordagens e de análises capazes de produzir debates calorosos. No senso comum, a infância é entendida por muitos como um período correspondente à fase inicial da vida de criança, o qual, conforme Filho (2004), é vivido de modos variados, de acordo com o tempo e o lugar.

Em seus estudos sobre a iconografia europeia da era medieval à era moderna, Philippe Ariès (1981) trouxe-nos importantes contribuições para compreendermos concepções da infância ao longo da história. Vem de Ariès (1981) a assertiva de que a infância é uma construção sócio histórica, e que por muito tempo a criança foi tratada como um adulto em miniatura. Os homens do século X-XI “não se detinham diante da imagem da infância” [...] “a infância era um período de transição, logo, ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida” (ARIÉS, 1981, p. 18).

No século XVI, a criança era vista apenas como mais um membro do grupo social, representada “dentro do grupo ou da multidão” [...] “a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança” (ARIÈS, 1981, p. 21) e a morte das crianças era apenas “uma perda eventual” (p.22), por isso era comum os casais terem muitos filhos, na esperança de que um ou outro sobrevivessem às condições precárias de cuidados e higiene que se dedicava às crianças.

Já, no século XVII, constrói-se uma visão de infância, dando maior atenção à criança. De acordo com Carlota Boto (2002), o estudo de Ariès “trabalhava a sensibilidade adulta acerca da infância em sociedades européias” (BOTO, 2002, p. 12). Segundo a autora

Progressivas modificações ocorriam nesse âmbito: a criança, à partida, é destacada apenas por seu caráter incompleto; por um não ser adulto. Pouco a pouco, reconhecida em especificidades que são suas, passaria a ser observada, paparicada, mimada e, finalmente, amada. Essa longa trajetória, contudo, teria sido acompanhada por acentuadas mudanças na agremiação familiar e pelo decréscimo nas taxas de mortalidade infantil, que, por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças. A tese de Ariès consolidava, assim, a suposição de que, desde o século XVI até o século XIX, teria sido firmada a subjetividade moderna com relação à infância. (BOTO, 2002, p.12)

Boto ainda enfatiza que

A preocupação ampliada quanto à proteção, à preservação de uma suposta pureza original exigiram o afastamento das crianças em relação à comunidade adulta de maneira geral. A intimidade é reforçada com a separação das crianças em espaços próprios, em vestimentas específicas, em brincadeiras e atividades pensadas especialmente para uso da infância. [...] Diferentemente dos tempos medievais, o mundo moderno destaca-se, pois, pela preocupação dos adultos com as crianças; preocupação que resultará na criação de concepções analíticas, de teorias sobre o desenvolvimento infantil, no lugar que presencia a gênese e o fortalecimento de instituições específicas para a formação das jovens gerações, os colégios. (BOTO, 2002, p.13).

Assim, a preocupação com a formação da criança passou a ser motivo de discussões e reflexões que apontavam a necessidade de se institucionalizar a infância. Com o passar dos anos, com a escolarização e com a conquista de seu espaço, a criança passou a ser tratada como um sujeito de direitos, capaz de ter suas vontades e sua integridade física e psicológica respeitadas.

Segundo Kramer (2007) “a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira [...] a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade” (KRAMER, 2007, p. 14). A infância passa a ser a fase da criança separada da do adulto e deixa de ser considerada uma “folha em branco”, ou uma “tábula rasa”.

A criança está a cada dia conquistando seu espaço, de acordo com as peculiaridades de cada período, vê-se a criança como um ser de opinião, de questionamentos, que deve ser cuidada e tratada de acordo com sua idade. A infância é o período da vida em que a criança deve ter liberdade para se desenvolver de forma saudável, de brincar e com isso criar, imaginar. Segundo Campos (2010):

o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis não têm um sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco é mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência concreta (CAMPOS, 2010, p.16).

É criando, proporcionando recursos de criação e imaginação que as crianças brincam, seja copiando a vida adulta ou criando novas possibilidades e significações presentes na sua vida infantil.

O direito de a criança viver a infância ainda não é garantido, apesar dos direitos adquiridos com as legislações vigentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394. Dependendo do contexto social em que as crianças vivem, precisam trabalhar, cuidar de irmãos mais novos, cuidar dos afazeres domésticos ou simplesmente ser uma estrela de televisão e da internet. Muitas são as funções atribuídas às crianças de classes sociais distintas, privando-as do direito à brincadeira e até mesmo à educação.

Para Sarmiento (2005, p. 365) “A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”. Para ele, a infância é vista como um processo contínuo de mudanças

em relação às ações que a compõem. Destaca ainda que a infância moderna passou a ser uma referência importante para a sociedade, depois da institucionalização da escola pública, vindo numa corrente de universalização da educação, de estatutos e de direitos. A infância passa então a ser vista como uma fase separada da vida adulta, e as crianças sendo “preservadas e disciplinadas”.

Nessa perspectiva surgem os colégios e mais adiante, as Instituições de Educação Infantil, no intuito de garantir o cuidado às crianças no momento em que suas mães (ou responsáveis) estão em horário de trabalho, visto por muitos como um “depósito de crianças”. Ao longo do tempo, muitas foram as mudanças ocorridas no âmbito da Educação Infantil: a infância passou por um processo de institucionalização e mais recentemente, o cuidar tornou-se indissociado do educar.

2.2 Sobre a Educação Infantil

Com a ideia de que a criança é um sujeito de direitos, inclusive do direito à educação, é importante ressaltar que a concepção de Educação Infantil (EI) é recente no Brasil. Porém, ainda há muito fazer para a garantia do direito da criança à inserção na EI. Segundo Nunes (2008)

A educação infantil, reconhecida como direito de toda criança desde o nascimento em instituições próprias (sob o nome de creches, pré-escolas ou outro equivalente, como centros de educação infantil), vem-se tornando não só uma demanda cada vez mais expressiva, um objetivo explícito da política educacional e um dever dos organismos governamentais, mas também um claro empenho de organizações da sociedade civil. (NUNES, 2008, p. 15).

Neste contexto, as instituições de EI passaram a ter um respaldo legal, exigindo normas específicas para seu funcionamento e para o trato com profissionais que nela atuam. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1.996, a EI passou a tornar obrigatória a formação de professores/as para atuarem em toda Educação Básica. De acordo com o Art. 62

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Dessa forma, os profissionais que atuam com crianças de quatro a seis anos passaram a obrigatoriamente ter formação de licenciatura, no intuito de possibilitar uma prática pedagógica fundamentada em pesquisas e estudos feitos sobre a criança e a infância, retirando das Instituições de EI a problemática de apenas cuidar de crianças, incorporando um trabalho pedagógico a fim de articular a dimensão do cuidado e a dimensão pedagógica e cultural.

Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; bem como autores/as e pesquisadores/as¹ que se debruçam sobre esta etapa da Educação Básica, apontam a importância do cuidado atrelado a uma educação de qualidade, salientando a garantia de direitos e a necessidade de ambientes lúdicos e prazerosos para o desenvolvimento das crianças.

Diante disso, a EI não pode ser vista apenas como uma instituição com função assistencialista às crianças, mas sim como um espaço de cuidado e educação, necessitando de ações governamentais, de investimentos e de recursos para tal. A partir disso, foi sancionada em 2013 a Lei nº 12.796 que torna obrigatória a entrada da criança aos quatro anos de idade na EI. As instituições estão tendo que se adequar a essa nova lei a partir de 2016, trazendo com ainda mais força a importância de que este debate aconteça.

Segundo Cruz (2005), as instituições de EI surgiram no intuito de “evitar a criminalidade” e assim a elite ficar despreocupada, sendo sempre “os pobres agradecidos aos ricos” (CRUZ, 2005, p. 138). Ainda afirma a desigualdade e a discriminação social presente desde as primeiras instituições no Brasil, pois o Estado não teria condições de financiar o atendimento à criança na faixa etária que corresponde à Educação Infantil. Foram criados inúmeros órgãos que visam o atendimento à criança, voltados ao atendimento assistencialista. Citando outros estudos, a autora mostra que a política para a criança pequena começou a ser pensada apenas na década de 1980, com isso as creches passaram a ter um novo formato e uma nova função, com caráter pedagógico, assim a criança passou a ser um sujeito de direitos.

¹ Entre eles/as estão Soares (1997); Rocha (2010); Ostetto (2008), Kramer (2003, 2007), vide bibliografia.

Para Campos e Rosemberg (2009), a EI precisa respeitar a criança, garantindo-lhes o direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante. As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil reiteram a ideia de que as instituições devem garantir o direito ao contato com a natureza, à higiene e à saúde, à alimentação sadia, a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos, à proteção, ao afeto e à amizade, a expressar seus sentimentos; o direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa e a um período de adaptação à creche com especial atenção; ainda é necessária a atenção para as políticas que visam atender aos direitos, o bem estar e desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos das crianças.

Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394 de dezembro de 1996) os direitos da criança passaram a ser ampliados, conhecidos e efetivados [pelo menos em parte] na sociedade, visando os direitos constitucionais desses sujeitos. Em documentos mais atuais, o Ministério da Educação (MEC) transcreve os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Esses documentos visam o atendimento pleno para as crianças de 0 a 5 anos, garantindo-lhes direitos que até pouco tempo eram negados, sendo assim funções indissociáveis: o cuidar e o educar na EI.

Segundo Cruz (2005) o cuidar e o educar já estão inseridos, mas não concretizados e é necessário que a especificidade do trabalho da EI seja melhor compreendida, evitando a perpetuação de uma pedagogia de submissão ou para a subalternidade desde a infância. É imprescindível o trabalho pedagógico eficaz e de qualidade para que a criança, além de ser criança, consiga viver a infância na EI e assim ter seu desenvolvimento 'integral', pleno e sadio.

A EI precisa garantir os direitos essenciais às crianças nessa fase da vida, garantir o direito ao lúdico, às brincadeiras, ao tempo e ao espaço para viver essas experiências e para se desenvolver: "é preciso assegurar o direito de brincar, criar, aprender, enfrentando os desafios de pensar a creche, e pré-escola e a escola como instância de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais". (KRAMER, 2003, p. 11-12).

Da mesma forma é necessário pensar em um currículo que abranja todas as questões presentes na infância e no desenvolvimento da criança, pensar em práticas pedagógicas que englobem as particularidades de viver a infância na instituição de EI e a heterogeneidade presente, captando as especificidades de cada criança.

Para isso é importante pensar essas instâncias também para a criança de seis anos que deixou a EI e ingressa o Ensino Fundamental (EF) de nove anos. Este debate é importante, pois a criança incluída no primeiro ano do EF, ainda não deixou a infância e tanto brincadeira, quanto a ludicidade são características presentes no seu cotidiano. Nesta perspectiva, pode-se perguntar: Os anos iniciais do EF estão preparados para receber as crianças de seis anos? Como é posicionada a brincadeira no currículo, no espaço e no tempo do EF frente ao discurso em torno do desenvolvimento integral dessas crianças? Os cursos de formação inicial de professores/as e os/as professores/as que já atuam nas escolas têm se ocupado de tais questões?

Discutir o quanto o EF está implicado na garantia de que as crianças de seis anos em diante possam usufruir da infância, mesmo estando inseridas no EF, é imprescindível para a continuidade do seu processo de desenvolvimento integral, desenvolvimento este que vem sendo perseguido durante a EI.

A EI tem suas especificidades e os/as professores/as necessitam ter uma formação consistente para atender essa demanda. O trabalho na EI é complexo e exige um currículo voltado para as necessidades das crianças; é preciso que os recursos disponíveis estejam favoráveis e que o investimento nessa área esteja em constante ampliação.

2.3 Sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental

Embora a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) sejam etapas da Educação Básica, parece-me inegável que esta última consiste numa etapa do Sistema Nacional de Educação que demarca o início do território da formalidade escolar.

O EF, de acordo com a Lei nº 5.692 de 1971, que fixava as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus da época tornando a educação escolar um direito das pessoas de 7 a 14 anos, tornou-se também um dever do Estado. A partir da Constituição Federal de 1988, em 1996 foram implementadas algumas mudanças no Sistema de Ensino no Brasil como consta no art. 4º da Lei nº 9.394/96:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (LDB, 1996, Lei nº 9.394, art. 4º, inciso I).

Em 2006 o EF passou a ser de nove anos, com obrigatoriedade de a criança adentrar nesta etapa de ensino aos seis anos de idade. Com a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, “o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, sendo a matrícula obrigatória das crianças, aos seis anos de idade, estabelecendo um prazo de até 2010 para a implantação do sistema” (MEC, Lei nº 11.274, 2006), visando “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (MEC, 2007, p. 07).

Assim, muitas mudanças ocorreram no sistema educacional de ensino, interferindo diretamente tanto na EI quanto no EF e ainda na infância, período em que as crianças passam grande parte do seu dia na escola. Em busca de amenizar rupturas traumáticas que poderiam ocorrer na transição da criança de seis anos para o EF de nove anos, o Ministério da Educação (MEC) lançou um documento com o propósito de orientar o currículo e toda organização da instituição que está recebendo esses sujeitos: “elaboramos este documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, uma vez que a implementação dessa política requer orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 07).

A passagem da EI para os Anos Iniciais do EF é considerada um momento de mudanças para as crianças. Nos anos iniciais as crianças passam a ter uma

nova rotina, num contato com o universo do conhecimento mais formal, num contexto de currículo e conteúdos definidos na leitura, escrita e cálculos matemáticos. São submetidos a conduta escolar e ao rigor e controle disciplinar, com novas regras, deveres, tarefas de casa, provas e outras responsabilidades que o EF impõe.

A entrada da criança de seis anos no primeiro ano do EF nos traz algumas inquietações, tanto no que se refere à criança viver a infância na escola, quanto ao currículo que será intencionado nos anos iniciais.

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino. (BRASIL, 2007, p. 08).

Configurando uma noção de ensino conteudista que visa a formação escolar, anos iniciais do EF devem propor, de acordo com Goulart (2007), que

não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem [...] considerando a participação ativa das crianças de seis a dez anos de idade na escola, em espaços e tempos adequados à singularidade dessa fase da vida, a experiência de aprender ganha significado social na perspectiva da constituição da autonomia e da cidadania (GOULART, 2007, p.87-88).

Se olharmos para o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), veremos que o texto que se refere aos anos iniciais apresenta os cinco primeiros anos da escolaridade como processo cujos objetivos estão ancorados nos processos de alfabetização e letramento, no desenvolvimento das diversas formas de expressão e nos conhecimentos que constituem os componentes curriculares obrigatórios.

Segundo Goulart (2007), espera-se que as crianças, aos seis anos de idade, possuam condições e tenham interesse de compreender e sistematizar os conhecimentos do processo formal de alfabetização. E muitas vezes, exige-se que ela se mantenha concentrada em uma atividade e que tenha autonomia em suas necessidades básicas e convívio social. Lembra ainda que essas respostas

variam de criança para criança e “a escola deve lidar de modo atento com essas e muitas outras diferenças” (GOULART, 2007, p. 87).

Desta forma, as instituições que recebem as crianças, precisam de reestruturação, tanto curricular, quanto na formação de professores/as e no que se refere aos espaços e tempos para o lúdico e o brincar das crianças. É nesse contexto que foram analisados os trabalhos que ressaltam a ampliação do EF para nove anos e no que implicam essas mudanças no cotidiano escolar das crianças que passam a frequentar a instituição de EF aos seis anos de idade.

3 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS NOS TRABALHOS DA ANPEd – ALGUMAS ANÁLISES

Durante a leitura dos trabalhos analisados, alguns assuntos tiveram mais recorrência, chamando a atenção apresentando-me como alternativa a elaboração de categorias de análise a partir delas.

A ampliação do EF para nove anos requer uma série de práticas que necessitam ser aletradas, ressignificadas e/ou reinventadas, pois o foco do primeiro ano mudou, está 'mais jovem' e ainda mais atravessado pela infância, ao contrário dos anos anteriores que recebiam crianças de sete anos, as quais já haviam experimentado por um a mais a Educação Infantil e seu currículo.

Buscando uma continuidade na transição da EI para o EF de nove anos, o Ministério da Educação (MEC) elaborou um documento intitulado "Ensino Fundamental de Nove Anos Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade" que aborda a mudança do EF de nove anos e a entrada da criança de seis anos no primeiro ano, não eliminando as crianças de sete, oito, nove ou dez anos, mas segundo o título, incluindo e priorizando a nova idade que o EF começaria a atender.

Muitos são os procedimentos norteadores dessa nova política educacional que rege o EF na intenção da universalização educacional desta etapa da Educação Básica no Brasil e a necessidade da ampliação dessa escolaridade.

Nos trabalhos lidos, são vistos alguns dos pontos trazidos pelo documento do MEC citado anteriormente, os quais foram recorrentes em mais de um trabalho, como a formação de professores/as (presente em cinco trabalhos); a não retenção (presente em três trabalhos); a necessidade e a importância do brincar (presente em nove trabalhos); tempo e espaço (presente em cinco trabalhos); direitos da criança (presente em cinco trabalhos); Currículo (presente em seis trabalhos).

Além dos temas citados acima, alguns outros também foram mencionados, mas com menor frequência como: crianças vistas como adultos, acesso, permanência e qualidade, articulação entre EI e EF, leitura e escrita para crianças de seis anos e corte etário. Considerando a importância desses temas, também irei falar sobre alguns deles no decorrer das análises.

Sendo assim, este capítulo está organizado em três sessões temáticas, compostas pelas ênfases mais recorrentes nos artigos selecionados, a saber: 1) Currículo; 2) Formação de professores/as; 3) O brincar.

Reitero que a escolha destes três eixos de análise se deu pelas reincidências dos mesmos nos artigos, possibilitando-me identificá-los como aspectos mais visíveis nos textos.

3.1 O currículo

Numa mudança tão significativa como foi a alteração da idade para a entrada das crianças para os anos iniciais e a ampliação do tempo do Ensino Fundamental para nove anos, é de grande importância que a organização do currículo voltado aos anos iniciais seja uma das discussões centrais do processo, afinal, tal alteração está totalmente implicada com a organização dos saberes escolares.

Nos trabalhos analisados, a preocupação perante o currículo voltado à criança de seis anos no EF de nove anos e de todas as crianças que frequentam os anos iniciais, é notada amplamente.

Para Correa (2007), “as mudanças curriculares são necessárias não apenas em função das crianças de seis anos, mas em função do conjunto de crianças que frequentam [sic] o primeiro ciclo - os anos iniciais - do EF”² (CORREA, 2007, p. 08).

Em consonância com a abordagem de Correa (2007), ao enfatizar as repercussões conjunturais do ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, alguns trabalhos também dissertam sobre o fato de que muitas propostas curriculares para os anos iniciais não consideram a ampliação do EF para nove anos, mas apenas a antecipação de um ano no EF.

O artigo de Silva (2010) sinaliza que no estado de Santa Catarina: “observamos que a maioria das redes não elaborou propostas curriculares considerando o Ensino Fundamental de nove anos, mas sim informou ter reorientado a ação pedagógica com as classes de 1º ano, ou seja, de seis anos” (SILVA, 2010, p.06/07).

² Utilizarei esta fonte como forma de identificação de excertos e citações provenientes dos materiais bibliográficos que compõem o *corpus* das análises.

Ferraresi e Pinto (2015), em sua pesquisa bibliográfica sobre trabalhos apresentados com a temática ampliação do EF para nove anos, observam que:

Com relação ao referencial curricular e aos conteúdos ministrados no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, a maioria dos trabalhos analisados aponta para a ênfase dada à alfabetização, manutenção de práticas pedagógicas realizadas na antiga 1ª série e alterações pouco significativas no currículo do 1º ano quando comparado à antiga primeira série. (FERRARESI; PINTO, 2015, p. 09).

Para ele, isso demonstra a ‘inadequação’ do currículo frente a esta reorganização curricular e espaço-temporal nos anos iniciais. Mostra ainda que as medidas que deveriam ser tomadas para atender as crianças de seis anos no primeiro ano, bem como as crianças dos anos subsequentes têm sido pouco efetivas no que diz respeito ao currículo. Em muitas escolas, foram realizadas apenas transposições curriculares, ou seja: transportou-se o currículo do último ano da Educação Infantil na modalidade anterior para o currículo do 1º ano de EF de nove anos. Fez-se o mesmo com os currículos do 1º ano anteriores à reforma, deslocando-o para o 2º ano e assim sucessivamente.

No texto de Almeida (2012), pode-se identificar uma crítica parecida às demais já mencionadas. Para ela, ampliar o Ensino Fundamental para nove anos requer muitas mudanças e não apenas adaptações no currículo, pois,

a transição, ou o ingresso da criança de seis anos no EF, constituiu um novo fenômeno social, que tem sido alvo de discussões entre diversos estudiosos, uma vez que implantar um EF de nove anos com qualidade requer, entre outros aspectos, uma reorganização pedagógico-curricular tanto do EF como da Educação Infantil. (ALMEIDA, 2012, p.03).

Para ela, pensar o currículo de forma que englobe as necessidades das crianças de seis, sete, oito, nove e dez anos é necessário, inclusive pela “complexidade que envolve o processo de alfabetização” das crianças nessa faixa etária (2012, p. 12).

Em seu artigo, Aguiar (2012) apresenta uma noção de currículo que seja capaz de entrelaçar as diversas áreas do conhecimento, levando em consideração os modos de as crianças estarem no mundo e contribuindo com a

apropriação dos conhecimentos. Ressalta, em sua análise, que para isso, os educadores necessitam ter condições de trabalho e formação adequada.

Os documentos que trazem as orientações para o EF de nove anos compreendem essas necessidades, assim como afirma Mota (2012) em seu artigo, referindo-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Vejamos o excerto que segue:

Aspectos como necessidade de um contexto de cuidados e educação que se organize de modo prazeroso e lúdico, o diálogo e a interação e a brincadeira espontânea, também são destacados no documento como contribuições da Educação Infantil para pensar a prática pedagógica dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (MOTA, 2012, p. 13).

Almeida (2012) ao se referir sobre o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em seu trabalho, destaca que

o contexto atual coloca em discussão alguns aspectos da escolarização inicial, como a organização curricular para essas crianças, a questão de como o tempo e o espaço são utilizados nas instituições de ensino, o lugar do lúdico nas práticas pedagógicas, a alfabetização e o letramento (ALMEIDA, 2012, p. 01).

O artigo de Ferraresi e Pinto (2015) que versou sobre o documento “O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais” reitera a necessidade de uma reorganização maior no que diz respeito ao Ensino Fundamental de nove anos, incluído nesse movimento o currículo e aspectos metodológicos, como se pode observar no excerto abaixo.

[...] o ensino fundamental de nove anos deveria envolver uma reorientação do currículo e uma readequação das escolas, para que fossem estruturalmente capazes de receber os novos alunos, e pedagogicamente aptas a educá-los de forma mais democrática, justa e igualitária [...] Para isso, seria necessário reorganizar toda a escola, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos e o planejamento para que atendam às necessidades e direitos das crianças de seis anos (FERRARESI; PINTO, 2015, p. 03, apud. BRASIL, 2004a).

Penso que a reorganização do currículo nos anos iniciais do EF de nove anos requer propostas que englobem muito mais do que apenas recursos conteudistas de Língua Portuguesa e Matemática, mas sim, englobem o brincar e o lúdico como forma de aprendizagem e desenvolvimento. Ferraresi e Pinto mostram em sua pesquisa que em um trabalho analisado “um dos maiores problemas enfrentados na implantação foi a falta de estrutura da escola para se inserir o lúdico no cotidiano escolar e as exigências de disciplina” (2015, p. 11). Nesse sentido, destacam que as exigências e as cobranças vêm de todos os segmentos, como se vê no próximo fragmento de texto.

Assim, percebe-se que as cobranças existem tanto para a alfabetização das crianças de seis anos, quanto para discipliná-las. Ainda, é possível observar com os resultados das pesquisas que as cobranças partem de órgãos públicos (por meio das avaliações e metas pré-estabelecidas), dos professores dos demais anos do ensino fundamental (que cobram disciplina), dos próprios professores de primeiro ano (que valorizam a alfabetização e disciplina), e também dos pais e familiares, que esperam que seus filhos sejam alfabetizados no 1º ano. (FERRARESI; PINTO, 2015, p. 11).

Diante disso, nos deparamos com questões que nos causam aflição, sobre a preocupação em trabalhar conteúdos disciplinares num contexto formal com conteúdos definidos ou dar maior tempo para o lúdico e as brincadeiras e o ensino de forma criativa e com real significado, respeitando o tempo e espaço da criança que se insere precocemente nos anos iniciais do EF.

O trabalho elaborado por Ribeiro (2015) traz diversas concepções de currículo, enfatizando seu caráter multifacetado e historicamente construído. A autora nos traz o processo de construção da Proposta Curricular da cidade mineira de Juiz de Fora, fazendo uma análise sobre o currículo conteudista presente na Educação Infantil da Rede Municipal e relata a trajetória da mesma para incorporar o ‘novo’ currículo. Segundo a autora, a “organização curricular de Juiz de Fora se pautava numa concepção de preparação das crianças para o EF e uma aplicação da lógica conteudista” (RIBEIRO, 2015, p. 06) identificando a criança apenas como um aluno. Segue relatando sobre a segunda proposta curricular da rede municipal, que vê no brincar a apropriação do conhecimento, revelando um avanço nos fundamentos que regem a prática pedagógica. Mostra o quanto a construção de um currículo é pautado em pesquisas, estudos, debates, reuniões,

com atores preparados para a criação de propostas curriculares condizentes com as necessidades da criança da educação escolar de acordo com a faixa etária.

É nesse contexto que percebemos o quanto um currículo que reconheça o público ao qual ele se destina – no caso, as crianças –, faz-se necessário. Isto se tornou evidente em todos os textos que compõem esta seção.

Outro aspecto marcante nestas abordagens sobre currículo está relacionada com a alternativa da transposição curricular como forma de resolver os problemas curriculares que se colocaram a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Parte dos textos chama a atenção não somente para o modo como as escolas estão se organizando para atender as crianças de seis anos que chegam no EF, mas para as repercussões desta organização na vida escolar de todas as crianças, em todos os anos iniciais. Neste debate, o currículo assume grande importância enquanto lugar, organização, sistematizações e de visibilidade dos saberes escolares.

Nessa direção, parece-me pertinente retomar o currículo enquanto um campo de disputas (Silva, 2007), composto por um conjunto mais ou menos articulado de saberes, os quais são selecionados, organizados, ordenados e hierarquizados. No currículo, está em jogo visões e concepções de realidade, de sujeito e de mundo (Silva, 2007).

Diante disso, considero a importância de se pensar um currículo voltado à brincadeira e ao lúdico, agregando de forma prazerosa para as crianças as áreas do conhecimento, utilizando espaços e tempos voltados a contemplar o desenvolvimento “integral” da criança, de forma não maçante e incentivando-as a participarem e estarem cada vez mais instigadas ao processo de ensino e aprendizagem.

3.2 Formação de Professores/as

Entre os trabalhos lidos, cinco apresentaram análises e reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores/as para a Educação Infantil e anos iniciais.

Observei que no bojo desse debate, está a preocupação com a formação de professores/as para trabalhar com as crianças de seis anos, já que há pouco tempo esta faixa etária fazia parte da Educação Infantil. Em outras palavras, poderíamos dizer que, nas escolas e nas instituições de ensino superior, os profissionais vinculados à educação infantil teriam um suporte teórico-metodológico mais consistente para lidar com a referida faixa etária, como se observa no excerto do trabalho de Correa (2007), a seguir:

os professores que estão, hoje, atuando no EF, não têm participado de discussões específicas sobre desenvolvimento infantil, suas características e necessidades peculiares [...] mesmo que julgássemos não haver grande diferença em termos de qualidade entre os cursos de formação oferecidos aos professores de EI e aos de EF, é de se supor que os primeiros estariam mais a par das questões relativas à faixa etária que vai até o seis anos de idade, já que mesmo com toda sorte de problemas, os cursos de formação continuada dos quais participam têm como sujeito as crianças e os problemas dessa etapa educacional (CORREA, 2007, p. 14).

Depreende-se, a partir do texto de Correa (2007), a necessidade de rever esta situação junto aos cursos de formação inicial de professores/as, bem como nos programas de formação continuada. Na mesma direção, o texto de Ferraresi e Pinto (2015, p. 07) assinala dificuldades na implementação do Ensino Fundamental de nove anos, mais especificamente na atuação de professores/as com crianças de seis anos em diante, faltando-lhes “subsídios teóricos para trabalhar novas concepções de criança, de infância, de ludicidade e de alfabetização e letramento”.

A forma como os/as professores/as irão trabalhar com as crianças de seis anos é muito importante, não apenas por se tratar de uma criança que está adentrando a escola mais cedo, mas por ter vivenciado de maneira lúdica a EI durante, pelo menos, três anos anteriores consecutivamente.

Silva (2010), em sua análise sobre os efeitos do Ensino Fundamental de nove anos para a Educação Infantil em municípios de Santa Catarina, revela uma escassez ou até mesmo ausência da formação continuada de professores/as, resultando num empobrecimento do ensino oferecido às crianças de seis anos. “A medida legal que estende o Ensino Fundamental passa obrigatoriamente pela formação inicial e continuada dos docentes, a promoção da qualificação e valorização

profissional são fundamentalmente necessárias, sobretudo, nessa fase de mudanças na Educação Básica” (SILVA, 2010, p. 08).

Outra análise que pude identificar no trabalho de Aguiar (2012), diz respeito a formação de professores/as voltada para alfabetização, língua portuguesa e matemática e as fortes incidências das avaliações externas que direcionam os currículos escolares em parâmetros internacionais de educação. A autora destaca a necessidade de se pensar a formação continuada de professores/as no âmbito da própria escola, como se pode ler abaixo.

É inegável que a formação continuada deva ocorrer. Entretanto, percebemos que esse tempo necessário para o professor refletir sobre questões amplas de educação e aspectos do cotidiano do seu fazer pedagógico ainda é muito restrito. A escola, que deveria se constituir em espaço de formação, ainda deixa muito a desejar. A organização atual não favorece adequadamente espaços e tempos que contribuam para a constituição do 'ser' professor ao longo de sua trajetória profissional. (AGUIAR, 2012, p. 08).

Nesta perspectiva, surgem alguns questionamentos: a formação acadêmica é 'suficiente' para os/as profissionais? Os projetos de formação continuada estão atentos às necessidades e demandas que surgem? O/a profissional atuante no EF de nove anos, principalmente nos anos iniciais está 'capacitado' para atender a criança de seis anos que acaba de sair da EI? Essas questões me afligem em relação à formação de professores/as e abrem grandes polêmicas que precisam ser discutidas.

Em um dos trabalhos analisados, a pesquisa foi feita numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) com crianças de cinco anos de idade, no intuito de conhecer a rotina desses sujeitos que estão no último ano da EI e analisar quais mudanças aconteceriam com a ida para o Ensino Fundamental no ano seguinte. As pesquisadoras, juntamente com a diretora da instituição, optaram por observar a turma de uma professora levando em conta “o fato de se tratar de uma profissional graduada em pedagogia por uma prestigiada universidade estadual do estado de São Paulo, o que sugeria uma formação diferenciada no conjunto de docentes da rede e da própria escola” (CORREA, BUCCI. 2012, p. 02).

Ainda, em outro trabalho analisado, que ressalta a formação de professores/as de outra renomada universidade do país, a autora observa o seguinte:

Sabe-se que mesmo em instituições bem conceituadas como a USP, por razões diversas que, nos limites deste trabalho não poderíamos apresentar, ainda há lacunas quanto à formação para o exercício da docência com crianças de zero a seis anos de idade. No curso de Pedagogia da USP-Ribeirão Preto, por exemplo, embora haja um estágio supervisionado composto por 120 horas, há apenas duas disciplinas obrigatórias especificamente voltadas à EI ao longo de quatro de anos. (CORREA, 2007, p. 13-14).

O imaginário social constitui-se na ideia de que a formação inicial é capaz de contemplar e ser suficiente para capacitar todo o profissional, não levando em conta a complexidade que envolve o trabalho docente, seja com crianças, adolescentes, jovens ou adultos de todas as idades.

Diante disso, uma série de indagações invadiu-me. Fiquei me perguntando se, de fato, alguém que conclui sua formação inicial – no caso, em Pedagogia – numa renomada universidade [ou não], sairia ‘pronta’ para trabalhar com crianças. Somente os cursos de graduação dariam conta dessa formação? Perguntei-me se a ideia de ‘suficiência’ na formação inicial realmente contribui com esta discussão, posto que a meu ver, nunca estaremos suficientemente preparados/as.

Por outro lado, considero de grande relevância perguntar que bases teórico-metodológicas, éticas, culturais e políticas os cursos de Graduação em Pedagogia oferecidos pelas universidades – em especial pelas universidades públicas – estão proporcionando aos/às futuros/as professores/as? Que rupturas com a pedagogia tradicional têm sido possibilitadas e experimentadas na formação acadêmica?

Muitas são as discussões sobre a atuação de professores/as com crianças no processo de transição da EI para o EF de nove anos. Cenas de crianças ‘bem’ sentadas e silenciosas durante longos tempos nas salas de aula, muitas vezes ouvindo explicações que podem não fazer sentido para elas, levam-se a pensar em aspectos constitutivos das crianças de seis anos, tais como, seus interesses, seus desejos, as formas como lidam com regras e com seus corpos.

Cada vez mais parece-me necessária uma formação que amplie os conhecimentos dos/as professores/as e possibilitem pensar em estratégias de trabalho, ressignificações e reinvenções que possibilitem o processo de ensino/aprendizagem, sem desmotivar as crianças no gosto pelo conhecimento.

Silva (2010) nos alerta sobre a urgente necessidade de formação continuada das secretarias municipais de educação para professores/as, sendo este um dos maiores problemas apontados pelas redes municipais durante o processo de implementação do EF de nove anos, juntamente com questões de infraestrutura e com a proposta pedagógica. Para ela, essa ampliação requer “ações articuladas entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, envolvendo debates, planejamento, materiais adequados e formação docente, caracterizando-se, acima de tudo, por uma continuidade, e não ruptura” (SILVA, 2010, p. 12).

Ao final desta seção, posso inferir que tanto a formação inicial, realizada em instituições de ensino superior e em escolas técnicas, quanto a formação continuada de professores/as são cruciais para que o atendimento às crianças que adentram os anos iniciais do EF de nove anos seja mais qualificado e para que esta transição possa efetivamente ocorrer, identificando as necessidades do lúdico e da brincadeira no processo de construção de conhecimento e imaginação das crianças.

Reitero, portanto, o meu posicionamento quanto à importância deste debate nas instituições e nos cursos de formação de professores/as, nas secretarias de educação das redes de ensino e, mais do nunca, no âmbito da escola. Saliento ainda, a necessidade de políticas de formação inicial e continuada frente a estas demandas.

Seguindo esta linha de pensamento, me pergunto, ainda, se seriam o lúdico e o brincar, as formas que dariam conta desta transição e da permanência das crianças? E mais: Ainda que nos apoiemos na compreensão de que o lúdico incentiva a imaginação e a criação das crianças, por si só, seria ele capaz contemplar, mediar o processo de ensino/aprendizagem e de valorização do desenvolvimento infantil?

3.3 *Pouco tempo para muita vontade*³: considerações sobre o brincar

Brincar é algo especialmente presente e marcante na infância. Fortuna (2004) escreve que a palavra brincar é de origem latina e etimologicamente falando, refere-se ao

resultado das variadas formas que assumiu a palavra *vinculum*, “passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a *vrinco*. É assim que do significado inicial “laço” passa por “adorno, enfeite, jóia que se usa presa na orelha ou pendente dela” até chegar à idéia de brinquedo e brincadeira. Na mitologia grega Brincos eram os pequenos deuses que ficavam voando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a. É brincando que ela se desenvolve, aprende, conhece o mundo a sua volta. É no brincar que a imaginação aflora e as crianças desenvolvem seu poder de criação. (FORTUNA, 2004, p.45).

Não é á toa que em nove, dos dez trabalhos analisados, o brincar aparece como uma das grandes questões para o processo de transição da EI para os anos iniciais do EF, fazendo com que se torne motivo de preocupação sobre sua existência ou não nos primeiros anos da Educação Básica.

Ao se pensar na brincadeira no primeiro ano do EF, é recorrente a ideia entre professores/as, gestores/as e familiares de que ela deve ficar “do lado de fora” da escola ou restrita aos tempos e espaços fora da sala de aula. Isto requer que pensemos numa pedagogia em que a brincadeira esteja inserida nos anos iniciais do EF, contemplando conteúdos obrigatórios existentes nesta etapa da escolarização, possibilitando que a infância possa ser vivida nos primeiros anos da escolarização formal.

Percebe-se que a introdução dos conteúdos científicos e específicos da aprendizagem acadêmica acaba por restringir esse tempo e espaço para as brincadeiras como é frequente nos anos de EI. Correa e Bucci (2012), observam que, “de acordo com a fala das crianças, os momentos de brincadeira eram os mais prazerosos e os espaços externos os que elas mais gostavam” (CORREA, BUCCI, 2012, p. 09). O manuscrito de Aguiar (2012), observa ainda que, “as crianças de seis anos, se comparadas com as crianças de outras turmas de sete anos, mostram-se

³ Este título teve como inspiração o argumento das crianças sobre o pouco tempo destinado às brincadeiras no 1º ano do Ensino Fundamental, conforme foi apresentado no artigo de Amaral (2009), vide bibliografia.

mais dispersas, parece que sentem mais necessidade de brincar e que o espaço da escola limita essa possibilidade” (AGUIAR, 2012, p. 07).

Muitos são os relatos nesses trabalhos sobre a necessidade do brincar para as crianças que acabaram de sair da Educação Infantil, chamando a atenção para o fato de que o desejo de brincar tem continuidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental com crianças de sete, oito, nove e dez anos.

AMARAL (2009), destaca em seu artigo que:

No ensino fundamental, o tempo destinado à brincadeira, além de ser menor, amiúde é visto como menos importante por aqueles que organizam a prática pedagógica, assim pode ser facilmente substituído por atividades de recuperação em sala de aula, o que pode indicar uma sobreposição dos conteúdos disciplinares às especificidades das crianças. (AMARAL, 2009, p.13).

A partir de entrevistas realizadas com as crianças, a autora comenta que o brincar passa a ser deixado em segundo plano, geralmente ficando circunscrito aos vinte minutos de intervalo ou ludicidade presente nas aulas de Educação Física. De acordo com as crianças, resulta em pouco tempo para muita vontade.

Existe ainda a retirada ou a não participação na brincadeira como forma de castigo, que neste contexto, reifica a posição marginal que as brincadeiras e o brincar ocupam nos anos iniciais. Como afirma Correa e Bucci (2012), quem não ‘sabe brincar’ ou não se comportou em alguma atividade, é retirado e fica ao lado observando as outras crianças brincarem, indicando-nos um modelo pedagógico tradicional e adultocêntrico, numa relação em de mando e obediência (CORREA, BUCCI, 2012). Assim pode-se notar no excerto abaixo:

outro episódio que demonstrou essa situação ocorreu quando a professora chamava as crianças para entregarem uma folhinha de exercícios e, como não a ouvissem, ela fez a seguinte ameaça: “Deixa, depois, quando formos brincar lá fora, quem já brincou [na sala] não vai! Traga a folhinha quando eu chamar!” (CORREA, BUCCI, 2012, p. 09).

Não é de hoje que o brincar vem sendo cooptando na lógica da meritocracia. Quem se comporta dentro do esperado, brinca. Quem não se comporta, fica de fora e assiste aos outros brincando.

Embora seja comum encontrarmos a expressão ‘aprender brincando’ em textos oficiais e em documentos escolares [como no Projeto Político Pedagógico

(PPP), por exemplo], sabemos que no cotidiano da escola o brincar aparece frequente como forma de premiação ao bom comportamento e/ou aos resultados satisfatórios de aprendizagem. E ainda, “observa-se que apesar dos diversos usos e funções para o brincar, prevalece sua compreensão como uma atividade sem fins educativos e para o desenvolvimento das crianças” (FERRARESI; PINTO, 2015, p. 13).

No relato apresentado por Amaral (2009), nota-se na fala das crianças sua preferência pela EI e como o não poder brincar vem como forma de castigo:

A professora de Educação Física conduziu as crianças, em fila, até a quadra de esportes. E determinou que quatro alunos ficariam sentados sem participar da aula, devido ao “mau comportamento” apresentado na aula anterior, Davi que era um deles perguntou: -Por que eu estou aqui? A pergunta foi ignorada pela professora que prosseguiu, explicando as atividades que seriam desenvolvidas [...] Lucas que também estava impedido de participar das brincadeiras se aproximou de mim e resmungou: -Eu gostava mais da creche. Na mesma hora indaguei: -Por quê? -Porque aqui é muito chato, da creche eu gostava mais, e da última sala eu também gostava mais, do prezinho. (AMARAL, 2009, p. 10).

A questão a ser investigada nesse processo de aprendizagem passa por contornar as propostas pedagógicas relacionadas ao tempo e espaço destinados à brincadeira principalmente no EF, etapa em que nota-se uma defasagem ainda maior, para os momentos de brincadeira e do lúdico, como mostram os trabalhos analisados.

Existem grandes diferenças no brincar na EI e no EF, e essas diferenças criam uma grande lacuna entre uma etapa e outra da Educação Básica, desvinculando e tornando processos de aprendizagem totalmente inversos, fazendo com que as crianças sintam a diferença na transição entre um ano e outro.

A categoria “infância” constitui-se, portanto, o elemento comum entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dessa forma, seu conhecimento profundo evitaria dicotomias entre uma etapa e outra, proporcionando um estreitamento dos vínculos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como um melhor e maior acolhimento das crianças que agora mais cedo passam a frequentar as escolas de Ensino Fundamental. (SILVA, 2010, p. 13-14).

No decorrer das análises, percebe-se a grande preocupação dos autores em relação ao direito do brincar e à infância, que tornam-se [quase] inexistentes em muitas escolas, principalmente entre as crianças de seis anos que chegaram no EF (FERRARESI; PINTO, 2015). No trabalho apresentado por Ribeiro (2015), também é relatada essa diferença na EI e no EF: Assim observa-se:

Entendemos que a passagem da EI para o EF deve ser pautada por continuidades, para que o protagonismo das crianças em ambas as etapas seja assegurado, mas, na prática, essa transição tem sido marcada por dicotomias que podem ser assim sintetizadas: na EI, a criança brinca e, no EF, ela estuda. (RIBEIRO, 2015, p. 14).

As experiências exploratórias que as crianças vivem com as brincadeiras e o lúdico são importantes, tanto para sua aprendizagem quanto para seu desenvolvimento, por isso os primeiros anos do EF poderiam dar continuidade a esta atividade que parece tão presente na EI.

Em seu texto, Silvestri (2010), disserta que as crianças criam formas de burlar impedimentos do brincar no EF, e por mais que os/as professores/as tentem ultrapassar essa barreira entre o aprender e o brincar, acabam por entender o brincar como lazer e prazer, indicando improdutividade e rebaixando a brincadeira em relação as outras atividades. No trabalho de Correa e Bucci (2012) também se vê menções às crianças criando formas de brincar durante a aula: “Durante uma das observações, duas crianças pegaram apontadores para brincar e ao ver a cena, a professora assim se manifestou: 'Apontador é brinquedo?’” (CORREA; BUCCI, 2012, p. 08). Da mesma forma nota-se o anseio em brincar e a demarcação e segregação produzida na escola entre os momentos de aprendizagem e os de brincadeira.

De modo geral, cada vez mais cedo, as crianças estão buscando outras formas de brincadeiras ou até mesmo se distanciando do brincar. Parece-me que na escola de EF, este distanciamento também acontece precocemente, tornando a brincadeira uma atividade de lazer dissociada do ensino, sendo a escola local de aprendizagem e não de brincadeiras. Muitas vezes isto acaba desmotivando as crianças a frequentar a escola, pois “a organização que a escola incorpora historicamente dificulta a possibilidade de que as crianças aprendam brincando” (AGUIAR, 2012, p. 08), e as práticas pedagógicas no primeiro ano estão

“centralizadas nos processos de alfabetização, com pouco espaço destinado ao lúdico e à brincadeira, atividades próprias dessa faixa etária” (ALMEIDA, 2012, p. 03).

Pensar numa prática pedagógica em que o brincar seja importante para o processo de desenvolvimento, bem como para o ensino e a aprendizagem para as crianças de seis anos no primeiro ano do EF, torna-se essencial, pois a “inserção da criança de seis anos na escolaridade também representou um ano a menos na educação infantil, que costuma se organizar com uma outra configuração de tempos e espaços distintos da escola” (AGUIAR, 2012, p. 03).

Acredito que pensar em possibilidades prazerosas de aprendizagem buscando o contentamento, a aproximação da infância presente nesta faixa etária, contemplando os conhecimentos que são trabalhados nos primeiros anos do ensino fundamental de forma mais lúdica, sem, contudo, excluir as brincadeiras da sala de aula, pode ser uma via para promoção do prazer pelo estudar e da potência da vontade de aprender.

REFLEXÕES FINAIS

Pensar a criança de seis anos nos anos iniciais do EF é pensar nos rumos das infâncias escolarizadas, é pensar um currículo com propostas pedagógicas voltadas às brincadeiras e ao lúdico numa forma de incentivo à imaginação e criação das crianças; é tornar os tempos e os espaços favoráveis para vivenciar esses momentos voltados, também, às necessidades da infância. É não só trazer orientações legais e formais, mas promover formação continuada aos/as professores/as, bem como investimentos capazes de oferecer educação de qualidade, incentivo e qualificação aos profissionais da área.

No primeiro capítulo deste trabalho, procurei mostrar a relevância de se pensar e de colocar em relevo os impasses, tensões, dificuldades que dizem respeito a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Este movimento teve continuidade no segundo capítulo, quando expus compreensões sobre a Infância, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aqui procurei ressaltar brevemente as concepções, julgando ser importante para o andamento da pesquisa.

Os trabalhos que fizeram corpo às análises realizadas no terceiro capítulo fizeram-me pensar no quanto são necessárias novas práticas pedagógicas voltadas para a importância do brincar na infância da criança na escola, além da necessidade de termos uma formação qualificada de professores/as para que, o ensino possa ser articulado com a infância, a brincadeira e o lúdico, visando um currículo e propostas pedagógicas capazes de envolver as crianças, ao invés afastá-las e desmotiva-las.

Durante a elaboração deste trabalho, me peguei por muitas vezes questionando sobre o modelo de ensino que estou perpassando na minha experiência profissional. Exigir silêncio, o domínio dos corpos, permanecerem sentados durante algumas horas são realmente situações capazes de acontecer na infância?

Na minha questão de pesquisa, perguntei sobre as contribuições que os trabalhos apresentados nos GTs 07, 10 e 13 da ANPEd no período de 2006 a 2015 podem oferecer para pensarmos sobre o processo de transição da

Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Chegando o momento de finalizar este trabalho, posso concluir que eles contribuíram para reflexões cruciais sobre o tema.

Sobre o brincar, os textos analisados indicam não somente a sua abrupta ausência dos contextos de ensino e aprendizagem já no primeiro ano do Ensino Fundamental, mas também apontam para o uso meritocrático das brincadeiras. De algum modo, identifica-se que esta forma apartada da infância que os anos iniciais vem sendo organizado, acaba penalizando as infâncias presentes dentro das instituições de ensino. Acredito na importância de se debater sobre estas questões, a fim de que aspectos da infância tornem-se mais relevantes nas rotinas escolares, principalmente se considerarmos a inserção das crianças aos seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Sobre o currículo, os artigos chamaram a atenção para a necessidade de superar a transposição curricular, abrindo espaços de debate e de análise que possibilitem uma reorganização dos saberes para os anos iniciais. Alguns textos deixaram bem marcada a posição de que não se trata de 'resolver' problemas curriculares apenas do primeiro ano, mas de toda a primeira etapa do EF. A partir dos conteúdos dos artigos, penso que é necessário que as escolas se articulem em torno de propostas pedagógicas que contemplem e incluam a criança como sujeito que está vivendo a infância, compreendendo suas necessidades e incluindo tempos e espaços para brincadeiras e ludicidade de forma mais efetiva.

Sobre a formação inicial e continuada de professores/as, os textos apresentaram preocupações com a frágil base epistemológica dos/as professore/as para lidar com as mudanças do EF. Sugeriram certo despreparo de professores/as dos anos iniciais, por pouco conhecerem as peculiaridades das crianças de seis anos. Além disso, questionaram os cursos que formam professores/as, fazendo-lhes algumas críticas e 'denunciaram' as poucas e precárias políticas de formação continuada em redes públicas de ensino.

Nesta direção, enfatizo que, para que essa transição seja menos impactante para as crianças, é de extrema importância que a formação inicial e continuada de professores/as seja de qualidade, tanto na universidade, quanto no exercício da profissão e/ou nas Secretarias Públicas de Educação, a fim de que

esta ruptura na transição da EI para os anos iniciais do EF possa ser debatida, problematizada, minimizada e, quiçá, superada.

Com as leituras que realizei para a escrita desse trabalho, pude perceber o quanto a vivência da infância na escola deve ser muito bem pensada. Percebi o quanto a escola, desde a infância, está voltada para o disciplinamento dos corpos como condição para a apropriação do conhecimento que até então, não ocupava um lugar tão formal. Refletindo sobre isso, busca-se repensar sobre a forma com que estamos lidando com as nossas crianças que chegam cada vez mais precocemente na escola.

Encaminhando-me para a finalização deste TCC, confesso que sinto-me ainda mais instigada a pensar e a conhecer sobre a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2020 completaremos dez anos da implementação da obrigatoriedade da matrícula da criança aos seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Diante disso, vislumbro novas possibilidades de pesquisa, para buscar problematizar ainda mais as questões sobre o tema e também [e principalmente], deixar-me afetar por outras inquietações e perseguir outras reflexões.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Lucas K. **Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: uma análise de documentos oficiais sobre a transição das crianças entre estas duas etapas da Educação Básica. 2016. 63p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa. A Criança de Seis Anos e o Ensino Fundamental. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 35^a. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de junho de 2017.

ALMEIDA, Ana Caroline de. Ampliação da Escolaridade Obrigatória: Alfabetização e Letramento com as Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 35^a. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de junho de 2017.

AMARAL, Arleandra T. Cristina. O Que é Ser Criança e Viver a Infância na Escola: a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 32^a. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de junho de 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem. S. **Por amor & por força: rotinas na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. – Campinas, SP: 2000.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009. 64 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – 2006 - Brasília. DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. 36 p.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de julho de 1990. Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL, **Lei 5692**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece Diretrizes e Bases para a educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 agosto, 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2007. 135 p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010.

BRASIL. **Lei no 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm . Acesso em: 15/06/2017.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília: 2013.

CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: **Geografia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. In: CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (orgs). Brasília : MEC, SEB, 2009. 44 p.

CORREA, Bianca Cistina. Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 30ª. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de junho de 2017.

CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, Lorenza. A Vivência em uma Pré-Escola e as Expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a Ótica das Crianças. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 35ª. 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de junho de 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira da. Omissão Assumida à Prioridade Negada: Notas Sobre a Ação do Estado Brasileiro na Educação Infantil. **O público e o Privado**. Fortaleza: UECE, ano 3, n.5, Jan/Jun, 2005, p. 137-158.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. vol. 24, n. 62, p. 64-81, Cad. Cedes. Campinas, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> , acesso em junho de 2017.

FILHO, Luciano Mendes Faria (org). **A Infância e sua Educação – materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S. (org.) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores In: BRASIL. **Secretaria da Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis**

anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 85-95.

KRAMER, Sonia. De que professor precisamos para a Educação Infantil? Uma pergunta várias respostas. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano I, Nº2, agosto a novembro, 2003.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Secretaria da Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

ROCHA, Eloisa. A. C. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil** / Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010. 205 p.

MOTA, Maria Renata A. Ionso Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Um Outro Lugar Escolar para as Crianças de Seis Anos. In: **Reunião Anual da ANPEd, 35ª.** 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de junho de 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas-SP: Papirus, p. 13-32, 2008.

PINTO, José Marcelino; FERRARESI, Paula D. Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: Uma Conquista de Direitos para as Crianças? In: **Reunião Anual da ANPEd, 37ª.** 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de junho de 2017.

RIBEIRO, Edinéia Castilho. Proposta Curricular da Rede Municipal de Juíz de Fora: Um Olhar para a Transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. In: **Reunião Anual da ANPEd, 37ª.** 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de junho de 2017.

SARMENTO, J. M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003 . Último acesso em: 03/06/17>

SILVA, Rute da. Os Efeitos na Educação Infantil do Ensino Fundamental de Nove Anos: Um Estudo em Municípios Catarinenses. In: **Reunião Anual da ANPEd, 33ª.** 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de junho de 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVESTRI, Monica Ledo. Enxadas às Costas e Latas de Sardinhas: Reflexões sobre o Brincar no Ensino Fundamental. In: **Reunião Anual da ANPEd, 33ª.** 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 15 de junho de 2017.

SOARES, Natália Fernandes. **Direitos da Criança: Utopia ou Realidade?** In: Pinto, Manuel & Sarmento, Manuel J. (coord). As crianças – contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997, p.07 – 28.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. In: Michael Cole... [et al.] (orgs); São Paulo: *Martins Fontes*, 1998.