

A INFÂNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Relato de experiência no Estágio Supervisionado

FRANCINE ALVES GONÇALVES
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

ZIZELDA LIMA FERNANDES
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Resumo

Este artigo foi extraído de um trabalho de conclusão de curso em licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB e tem por objetivo problematizar a concepção de infância/criança a partir da prática pedagógica de professores/as, assim como o lugar que ocupa a ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental. As questões centrais do estudo são as seguintes: como são pensadas a infância e as crianças que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo no primeiro ano? Qual o lugar da ludicidade no primeiro ano do ensino fundamental? A metodologia de trabalho resulta das experiências pedagógicas vivenciadas durante a disciplina de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e se caracteriza a partir de uma abordagem qualitativa. Para sistematização da pesquisa e aquisição de material para reflexão, foram utilizados instrumentos construídos no decorrer do estágio, como um roteiro de observação do ambiente escolar, entrevistas realizadas com o(a) coordenador(a) pedagógico(a) e a professora regente de classe, além de um diário de campo elaborado no período da regência propriamente dita. Os relatos de experiência, assim como as leituras e reflexões realizadas, nos ajudam a pensar a escola, a pensar a prática pedagógica do professor e a sua metodologia de trabalho, a pensar, em especial, as crianças que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental.

3925

Palavras-chave: Infância. Ensino Fundamental. Ludicidade.

Abstract

This article, extracted from a conclusion work in Pedagogy at the State University of Southwest Bahia/UESB, aims to problematize the conception of childhood/childhood based on teachers' pedagogical practice, as well as the role of playfulness in the early years of elementary education. The central questions of the study are as follows: how are childhood and the children in the early years of elementary education, especially in the first year, conceived? What is the role of playfulness in the first year of elementary education? The methodology of the work results from pedagogical experiences during the Internship in the Early Years of Elementary Education and is characterized by a qualitative approach. For the systematization of the research and acquisition of material for reflection, the material constructed during the internship was used through a script for observing the school environment, interviews with the pedagogical coordinator and the classroom teacher, and especially through a field diary constructed during the period of actual teaching. The reports of experience, as well as the readings and reflections carried out, help us to think about the school, to think about the teacher's pedagogical practice and their methodology. Especially to think about the children in the early years of elementary education.

Keywords: Childhood. Elementary Education. Playfulness.

Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 9, n. 21, p. 3925 - 3938, maio, 2024.

Introdução

Este artigo foi extraído de um trabalho de conclusão de curso em licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB e tem por objetivo problematizar o lugar que a ludicidade ocupa nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como a concepção de infância/criança a partir da prática pedagógica desenvolvida por professores/as. A metodologia de trabalho resulta das experiências pedagógicas vivenciadas pela estagiária (autora do texto) durante a disciplina de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e se caracteriza a partir de uma abordagem qualitativa. Para sistematização da pesquisa e aquisição de material para reflexão, foram utilizados instrumentos construídos no decorrer do estágio, como um roteiro de observação do ambiente escolar, entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica e com a professora regente de classe, além de um diário de campo elaborado no período da regência propriamente dita.

Começamos pela escola. A escola é uma instituição essencial para a formação da subjetividade dos sujeitos. A partir dela, o indivíduo se reconhece em sua singularidade e constitui suas relações. Nesse contexto, é importante destacar que a instituição escola é um campo essencial para pensar a educação como um veículo de transformação na vida do(a) aluno(a). Caracteriza-se, como um lugar envolto na cultura, influenciado pelos cenários socioeconômicos, políticos e ideológicos que a circunscrevem.

Ao ingressar na escola, o sujeito criança assume a posição social de aluno(a) e, em um movimento próprio da cultura escolar, apropria-se de novas práticas sociais um tanto distintas daquelas que vivencia em seu cotidiano. Desse modo, o processo de escolarização, seja na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, coloca as crianças frente a práticas específicas, posicionando-as em lugares socialmente demarcados. Nessa dinâmica, essas crianças, sujeitos sociais, vão (re)construindo suas identidades sociais. As formas de participação e a cultura de pares (socialização) contribuem para que algumas interações ocorram ou não.

Em um movimento um tanto peculiar, a criança transita da educação infantil para o ensino fundamental. Amparado pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, o ensino fundamental tem a função de garantir às crianças e aos adolescentes “a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho

e em estudos posteriores”. Com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, a entrada das crianças no ensino fundamental, em todas as redes educacionais do país, passou a ser obrigatoriamente aos seis anos de idade. Assim, o ensino fundamental passou de oito para nove anos de duração.

Aos seis anos, as crianças começam obrigatoriamente as séries iniciais do ensino fundamental com matérias, como língua portuguesa, matemática, conhecimentos em história, geografia, ciências, etc. E, em meio às requisições curriculares, próprias do ensino fundamental, professores(as) mergulham em um mar de demandas que se distribuem entre livros didáticos, registros nos cadernos, tarefas e atividades diversas. As crianças, por sua vez, permanecem mais tempo na escola e assumem novas exigências.

O estudo que propomos realizar se origina desse universo. Voltamos o nosso olhar, diretamente, para o primeiro ano do ensino fundamental, quando reconhecemos que, de modo geral, ocorre, em muitas turmas, um acúmulo de tarefas que inibem o desenvolvimento de atividades lúdicas na sala de aula. Ou seja, inibem a realização de atividades que deem continuidade à prática pedagógica eleita na educação infantil por muitos professores (as), que se baseia, prioritariamente, na ludicidade. Pesquisas têm demonstrado, no contexto da sala de aula, de uma maneira geral, a predominância de atividades repetitivas, fragmentadas e individualizadas nos anos iniciais do ensino fundamental. É notório o uso de práticas pedagógicas nas salas de aula do 1º ano do ensino fundamental que se distanciam da ludicidade (Gonçalves; Ribeiro, 2014). Para Bonfim e Pereira (2016) são muitos os desafios que a criança de seis anos enfrenta ao ingressar no 1º ano do ensino fundamental, e privá-la de exercer essa atividade na sala de aula é ir de encontro ao seu mundo imaginário e criativo.

Na condição de estagiária, 1º semestre de 2023, em uma escola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista-BA, deparei-me com situações que evidenciam as questões postas até então. Também foram muitos os relatos de colegas estagiárias sobre esse assunto. Nesse contexto, encontramos o embrião do estudo proposto. Afinal, como são pensadas a infância e as crianças que se encontram no primeiro ano do ensino fundamental? Qual o lugar da ludicidade no primeiro ano do ensino fundamental? Não temos a intenção de trazer maiores respostas, pois estamos tratando de um universo amplo e complexo que não pode ser generalizado, mas sim problematizar uma questão tão debatida em muitos contextos, especialmente quando a criança está passando da educação infantil para o ensino fundamental.

Portanto, é por meio dos variados cenários que o(a) estagiário(a), enquanto pesquisador(a), busca um novo conhecimento na relação entre as explicações (relação entre teoria e prática) existentes e que são percebidas na postura investigativa, inclusive, a investigação tem seu papel no desenvolvimento da pesquisa. Drumond (2019) apresenta a observação como um método de trabalho no estágio. Segundo a pesquisadora, a observação não é exatamente uma técnica de coleta de dados ou informações, mas um método. Dessa maneira, os múltiplos contextos observados durante o estágio possibilitaram a análise e a problematização das ações e práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Infância e criança: destacando conceitos

Para as proposições que aqui refletimos, apresentamos o conceito de infância pautado na historicidade. Para entendermos o que é a infância, o que representa e como é entendida e vivida nos anos iniciais do ensino fundamental, precisamos analisar o seu conceito a partir de várias vertentes. A principal vertente que propomos destacar trata do conceito que está vinculado à historicidade que engloba o termo. Barbosa e Magalhães (2008), assim como Philippe Ariès, caracterizam a infância a partir do século XII. Segundo os(as) autores(as), são constatadas a fragilidade e a desvalorização da criança, que tinha a duração da infância reduzida, ou seja, logo que alcançava independência física, estava apta para conviver no mundo adulto.

Rocha (2002) contribui consideravelmente ao afirmar que a concepção de criança é vivida e apreendida a partir das construções feitas pelos adultos. Logo, questionamos se essa concepção seria compatível à ideia criada e vivida pelas crianças. Para determinar o lugar e a representação da criança na sociedade da época, Ariès sistematizou sua investigação a partir da análise de cartas, registros de batismo, diários familiares, entre outros. Assim, o pesquisador entendeu que a nomenclatura *Enfant* (criança) estava atrelada a pessoa não falante e, mesmo se falasse, não era com desenvoltura igual a de um adulto. Rocha (2002) ainda acrescenta que a noção do termo também está relacionada à questão comportamental, uma vez que a figura adulta pensa, raciocina e age com capacidade para alterar o mundo que a cerca, contudo tal capacidade não seria possível às crianças.

No Brasil, Priori (2015) contextualiza a história das crianças em diferentes momentos históricos, até porque a formação do Brasil, enquanto nação, se deve ao processo de miscigenação advinda da colonização. Por exemplo, Ramos (1999), ao relatar a história dos

grumetes (aprendiz a bordo, menor de idade), afirma que era comum referir-se aos filhos de um rei como macho ou fêmea. Segundo o autor, essa categorização transparece a objetificação e a desvalorização da criança como mero instrumento de trabalho.

Em seus estudos, Barbosa e Magalhães (2008), enfatizam que para Ariès, a noção e a preocupação com a infância são pensadas a partir da modernidade, entre os séculos XVI e XVII, quando os costumes sociais da época começam a mudar e a criança passa a ser percebida e a ter estipulado o seu lugar na sociedade. Para Kramer (2007, p. 14), “a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudava a inserção e o papel social da criança na sociedade”.

Em seus estudos, Miranda (1985) afirma que a concepção de infância surge simultaneamente à ideia de família e do desenvolvimento da educação escolar. Para a pesquisadora, tais transformações resultam das relações sociais provindas de um modelo de sociedade industrial.

Souza, Sobrinho e Herran (2018) contextualizam que, durante os séculos XVIII e XIX, o desenvolvimento infantil tornou-se relevante para os estudiosos da área da saúde e assim influenciaram orientações e proposições consideradas acerca da criança, confirmando a relevância da temática. Os autores ainda apontam que os termos infância e criança são, muitas vezes, confundidos e tratados como sinônimos, porém conceituá-las precisamente depende do contexto social no qual estão inseridas. “Vale ressaltar que tanto a concepção de criança quanto a de infância são elaboradas a partir de uma visão de mundo da sociedade, sendo assim um produto histórico e cultural” (Franco, 2006 *apud* Souza; Sobrinho e Herran, 2018, p. 120).

Infância e escola: pressupostos para uma educação lúdica

Com a transformação da sociedade e a mudança dos valores sociais e comportamentais, surgem no século XVIII os centros, nos quais se acomodavam e instruíam pessoas jovens de faixas etárias distintas. Souza, Sobrinho e Herran (2018), afirmam que os centros possuíam caráter mais técnico do que pedagógico. Para tal, a educação era pensada como algo pessoal, diferenciada e que considerava a classe social do indivíduo. Dessa forma, mesmo que a ideia de infância se tornasse pauta da sociedade, a criança muito pequena ainda não possuía capacidade para estar nas escolas, uma vez que esta era considerada incapaz e fraca.

Conforme Miranda (1985), para Ariès a educação escolar surge a partir do momento em que a aprendizagem social da criança se afasta do convívio direto com os adultos. Dessa forma,

urgia o sentimento do ingresso das crianças na escola, e assim “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos” (Ariès, 1981, p. 277 *apud* Miranda, 1985, p. 127).

No Brasil, Saviani (2007) estabelece as etapas que correspondem à educação colonial. Para ele, a primeira fase se concretiza por período heroico, que abrange desde a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, até a morte de José de Anchieta, em 1597; além do estabelecimento da *Ratio Studiorum* como prática pedagógica, em 1599. A segunda etapa corresponde à ascensão da educação jesuítica; por fim, a terceira etapa refere-se ao momento das reformas pombalinas sob influência das ideias iluministas (Saviani, 2007, p. 31). Sobre as práticas de ensino, estas foram sistematizadas sob a influência do “método pedagógico – didático do *modus parisiensis* que, mais tarde, se tornaria *Ratio Studiorum*, uma espécie de código pedagógico”, que visava organizar o funcionamento dos colégios. Segundo Shigunov Neto e Maciel (2008), o plano de ensino estava estruturado da seguinte forma:

Na primeira fase, considerada como do ensinamento dos estudos elementares, era constituída pelo aprendizado de português, do ensinamento da doutrina cristã e da alfabetização. Para a segunda fase do processo de aprendizagem idealizado por Manuel da Nóbrega, o aluno teria a opção para escolher entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, segundo suas aptidões e dotes intelectuais revelados durante o ensino elementar (Shigunov Neto; Maciel, 2008, p. 176).

Como mencionado anteriormente, o *Ratio Studiorum* teve o *modus parisiensis* por base, que, como indica o nome *parisiensis*, se refere à capital da França, país no qual os padres já haviam se fixado para estudar na Universidade de Paris. Portanto, o método pedagógico utilizado nas universidades francesas foi considerado o melhor “em matéria de repetições, disputas, composições, interrogações e declamações” (Franca, 1952, p. 8 *apud* Saviani, 2007, p. 50). Sob tal pedagogia, Saviani (2007) afirma que os estudantes eram dispostos em classes, de acordo com sua faixa etária e níveis de formação, realizavam exercícios escolares e havia estratégias de incentivo à realização dos trabalhos escolares. Os exercícios escolares tinham a escolástica por base, por isso, a leitura, o questionamento e a repetição eram seus principais fundamentos. Sobre os mecanismos de incentivo, estes eram relacionados a punições físicas, recompensas, condecorações, entre outros.

Atualmente, há documentos legais que preconizam e asseguram a criança como sujeito histórico e de direitos, tais como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Afinal, a infância é o momento da construção social, em que se forma a identidade pessoal e coletiva, através das trocas e interações, portanto, é nessa etapa que a criança se percebe e dá sentido significativo ao

Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 9, n. 21, p. 3925 - 3938, maio, 2024.

conhecimento adquirido. Então, para que esses direitos sejam assegurados, é necessário que o planejamento curricular tenha “movimento”, isto é, não seja limitado e linear.

Referente à questão lúdica, Ludwing, Almeida e Dickmann (2023) atrelam o conceito de ludicidade a uma maneira de aprender associada ao modo afetivo, tornando assim significativa a aprendizagem. Sobre a ludicidade, os autores fazem as seguintes considerações:

As atividades lúdicas, na trajetória escolar da criança, são ensaios preparatórios para vida, ao mesmo tempo em que devem se pautar na promoção do prazer de atuar livremente. [...] O lúdico, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, movimenta-se por um caminho que vai do individual ao coletivo (Ludwing; Almeida; Dickmann, 2023, p. 5).

Logo, é através das atividades pedagógicas e brincadeiras diárias que as crianças percebem que podem estabelecer relações, utilizando múltiplas linguagens, e em consequência entrar em contato com diferentes culturas vivas, possibilitando assim a criação de novos significados. Por isso, é de suma importância conhecer as variadas formas de linguagens das crianças e, assim, criar espaços favoráveis para a sua expressão e reconhecer suas singularidades, além de proporcionar o desenvolvimento integral, que considere as dimensões afetiva, cognitiva, social e psicológica.

Bacelar (2009), nesse sentido, pontua a importância dos jogos e das brincadeiras como forma de promover a ludicidade. A autora percebe a ludicidade como uma experiência em que o indivíduo ativa o estado de consciência plena. Para ela, “no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena” (Bacelar, 2009, p. 25).

Nascimento e Behrend (2013, p.30), por sua vez, destacam a ausência de atividades que envolvam o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras nas salas de aula do ensino fundamental. Segundo as autoras, “faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade da qual estão inseridas [...]”.

Percebemos que ao distanciarmos as práticas pedagógicas do contexto lúdico, em que a criança aprende e desenvolve a partir de atividades propostas por meio de jogos e atividades de movimento, nos aproximamos, conseqüentemente, das práticas tradicionais semelhantes aos exercícios escolásticos, concebidos a partir de atividades engessadas, sejam no livro didático, sejam no caderno ou em exercícios impressos.

Como a infância/criança é, geralmente, compreendida no ensino fundamental?

Este relato integra a observação da infância, como ela é refletida e compreendida no ambiente escolar, a partir do estágio nos anos iniciais do ensino fundamental em uma turma de 1º ano de uma escola municipal. Para tal, o estágio teve duração de 45 dias e se organizou da seguinte maneira: etapa de observação, na qual foram observadas a execução do planejamento pedagógico, a estrutura física da escola e da sala de aula, as crianças, a relação professora & crianças, as atividades, entre outros aspectos; etapa de coparticipação, momento em que auxiliei a professora regente e as crianças da turma; etapa da regência, na qual desenvolvi propostas pedagógicas e apliquei atividades em consonância com o trabalho da professora e a pedagogia da escola.

Durante as semanas de observação e coparticipação, a professora regente não propôs nenhuma atividade que contemplasse a ludicidade e a brincadeira. Todas as atividades propostas eram no livro didático, no caderno ou atividades impressas. Kramer (2007), ao tratar da infância e sua singularidade, contextualiza as discussões baseando-se no eixo norteador proposto por Walter Benjamin¹ de que a criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade. A pesquisadora reforça que a cultura infantil é circundada pela produção e criação. Portanto, cabem às políticas públicas, aos projetos educacionais e às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula oferecer condições para que as crianças produzam cultura, pois é dessa forma que a criança dá sentido à aprendizagem. Segundo a autora, “ao valorizar a brincadeira, Benjamin critica a pedagogização da infância” (Kramer, 2007, p. 16).

Medeiros e Lira, (2017) ao citarem Kishimoto (2001), contextualizam a lacuna existente entre as atividades lúdicas e as atividades em livro ou caderno. As pesquisadoras refletem que muitos(as) professores(as) não reconhecem que, ao brincar, a criança também está aprendendo, desde objetos de conhecimento a formas de relacionamento, a expressar-se, a comunicar-se. Essa questão apresentada pelas pesquisadoras demonstra a realidade vivida por muitos(as) professores(as), os quais precisam optar entre o lúdico e o aprender, pois acreditam que brincar não tem nenhum vínculo com aprender.

Dessa forma, as noções de infância e de criança enquanto ser social, ser protagonista de direitos são negligenciadas. Ou seja, quando os(as) professores(as) elaboram um planejamento

¹ Este estudioso trouxe significativas contribuições para a construção de um olhar diferenciado para a criança e sua educação. Dentre as suas obras, se destaca: Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

de aula que estabelece rotinas pautadas, unicamente, em atividades do livro e/ou do caderno, esses(as) priorizam a aprendizagem pela pedagogia tradicional e desconsideram a ludicidade, a brincadeira, o movimento, a criação e a recriação a partir das interações provenientes dessas atividades.

Entre a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental

Outra questão nítida que veio à tona a partir do estágio foi a dissociação feita entre a educação infantil e o ensino fundamental. Práticas e costumes que são comuns à educação infantil, muitas vezes, são descontinuados no ensino fundamental. Sobre essa temática, Kramer (2007) faz as seguintes considerações:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores, cuidados e atenção; seriedade e riso. [...] É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar) [...] e que lidem com as crianças como crianças e não apenas como estudantes. A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental. (Kramer, 2007, p. 20).

Ao analisar a frase comumente falada por professores “Agora a brincadeira acabou”, Nascimento e Behrend (2013) constataam o desafio que é a infância na escola e na sala de aula do ensino fundamental, uma vez que, analisado historicamente, é observado que o ensino fundamental desconsidera o corpo da criança, o universo lúdico no qual ele estava inserido, os jogos e as brincadeiras.

Dessa forma, durante o período de regência, desenvolvi um planejamento que buscou contemplar a parte pedagógica atrelada à ludicidade e à brincadeira. Por exemplo, ao trabalhar adição e subtração, objetos de conhecimento pertencentes ao componente curricular Matemática, desenvolvi uma atividade de movimento utilizando bexigas como recurso. Basicamente os estudantes deveriam correr em direção ao quadro, estourar uma bexiga e assim resolver a operação matemática. O objetivo da atividade era estimular o movimento corporal, a coordenação motora grossa, a noção espacial, além do raciocínio em consonância com as especificidades de somar e subtrair.

No que diz respeito ao trabalho com as noções lógico-matemáticas, Corsino (2007, p.60) pontua a necessidade de o professor propor atividades que envolvam “identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando, fazer correspondência e agrupamentos, comparar conjuntos, pensar sobre números e quantidades”, porém essas atividades propostas devem sempre ser acompanhadas por jogos.

Seminário Gepraxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 9, n. 21, p. 3925 - 3938, maio, 2024.

Inclusive, o espaço físico escolar deve estar adaptado para a vivência da criança. Nascimento e Behrend (2013) afirmam que cabe ao professor criar ou organizar um espaço onde a infância possa ser vivida em sua total plenitude. Na escola em que o estágio aconteceu, foi observado que não havia nenhum cartaz com as atividades desenvolvidas em sala de aula, colado à parede. As carteiras, sempre enfileiradas, ocupavam todo o espaço da sala, havendo pouco ou nenhum espaço para a realização de atividades em grupos ou de movimento. Amorim (2008, p. 40), ao abordar os lugares da infância, conceitua o termo lugar. Para ele, lugar “é um espaço da possibilidade de criação de laços afetivos, de (re)conhecimento das pessoas, de percepção e construção da cultura”.

Portanto, a organização da sala de aula deve favorecer o sentimento de pertencimento e desenvolvimento da identidade da criança. Para contemplar essa temática, durante o momento da regência, optamos por organizar a sala de aula de maneira que facilitasse a realização de atividades que envolvessem grupos e dinâmicas de movimento. Inclusive, ao final das atividades em grupo, fixamos nos murais os trabalhos confeccionados.

Por fim, observei durante o estágio que a professora regente costumava fazer leitura de história para inicializar a aula, como forma de trabalhar a arte, para que os(as) alunos(as) ilustrassem a história narrada por ela. Por exemplo, no primeiro dia da semana de observação, em uma segunda-feira, a aula foi iniciada com uma contação de história, em que o literário escolhido pela professora foi “A Rosa Orgulhosa”. No decorrer das semanas de observação e coparticipação, percebi que a leitura de literários fazia parte da rotina de sala aula. Então, a partir da leitura, a professora buscava contemplar diversas habilidades, como interpretação de texto, oralidade, escrita e desenhos feitos no caderno.

Sobre essa prática, Borba e Goulart (2007, p. 49) afirmam que “a dança, o teatro, a música, a literatura e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo”. Paulo Freire, em “A importância do ato de ler”, afirma que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, porém a leitura da palavra implica (influencia) a leitura de mundo, ou seja, ambas estão relacionadas (Freire, 1982). Daí sobressai a relevância do trabalho da professora regente em proporcionar ao/a aluno/a tanto a leitura da palavra quanto a leitura de mundo. Dessa forma, dei continuidade à prática de leitura durante as semanas de regência. Inclusive, como forma de incentivar a leitura, foi disponibilizado aos/às alunos/as um varal literário, que continha variados gêneros textuais, sendo uma parte verbal e outra não verbal.

Considerações finais

Conforme vimos, o objetivo central deste artigo foi problematizar a concepção de infância/criança a partir da prática pedagógica de professores(as), assim como o lugar que ocupa a ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Procurei, por meio de leituras e relatos de experiências vivenciadas no decorrer do estágio supervisionado, trazer questões e indagações que nos ajudassem a pensar a escola, a pensar a prática pedagógica dos/as professores/as e a pensar, em especial, as crianças que se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante destacar que as considerações construídas ao longo deste trabalho trouxeram reflexões, vivências e memórias acerca das observações do dia a dia da escola. As experiências de aprendizagem que desenvolvi ao longo do caminhar enquanto estagiária e pesquisadora foram de extrema importância para a minha formação, pois, antes mesmo de estar em sala de aula, percebi a importância de problematizar e investigar como a infância é tratada e explorada nos anos iniciais do ensino fundamental. Constatei, também, o papel do(a) professor(a) na vida do(a) aluno(a), o poder que ele(a) possui em inovar e criar um ambiente educativo que explore os jogos, as brincadeiras e as interações e socializações, que vão além de responder a atividades em livros didáticos.

Além disso, foram pesquisados e analisados, de forma minuciosa, inúmeros autores(as) e seus textos que tratam da vertente apresentada. Ou seja, não foi apenas ir para uma escola desenvolver atividades práticas de estágio, tivemos todo um preparo, estudo, dedicação para o amadurecimento da nossa postura como professores(as) responsáveis com o ensino e a aprendizagem das crianças. Logo nosso papel na instituição foi o mais pautado, coerente e responsável com as crianças e comunidade escolar, ou seja, tivemos afincado no papel de professoras formadoras de sujeitos críticos e históricos, de crianças produtoras de culturas, considerando a infância como um momento único na vida do indivíduo.

Finalmente, a conclusão a que chego é que as adversidades que foram apresentadas anteriormente foram importantes porque me conduziram à reflexão de como eu poderia, dentro do contexto em que estava inserida, oferecer o melhor para aquelas crianças. O retorno que eu tive das crianças ao ouvir afirmações como “atividade em grupo é muito bom”, “queremos mais atividades com bexiga e com massinha”, ou então “Ah! que pena que seu estágio acabou... adorava as brincadeiras” mostram o quanto a minha estadia na escola proporcionou leveza para

aquele grupo, o quanto que o planejamento criado foi flexível e garantiu o protagonismo dessas crianças.

Referências

AMORIM, Cassiano Caon. Os lugares da infância: a infância e seus lugares. *In*: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultural**. Niterói: EDUFF, 2008. p. 39-55.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. p.21-31.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **EXAMÁPAKU** (revista descontinuada), v. 1, n. 1, 2008.

BONFIM, Patrícia Vieira; PEREIRA, Lucia Helena Pena. Ludicidade e formação da criança no primeiro ano do ensino fundamental. **Educação em Foco**, p. 215-236, 2016.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. *In*: BEAUCHAMP, J. *et al.* **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. 33-45.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: abril de 2024.

BRASIL. **Lei no 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: abril de 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. **Lei nº 9.394**, Diário Oficial da União, Nº 248, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274** de 6 de fevereiro de 2006. Brasília: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em abril de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: abril de 2024.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.; NASCIMENTO, A. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Leograf, 2007. p. 57-68.

DRUMOND, Viviane. Estágio e docência na Educação Infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de Professor**, v. 22, 2019, p. 1-13.

Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 9, n. 21, p. 3925 - 3938, maio, 2024.

FREIRE, Paulo. **Da leitura do mundo à leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

GONÇALVES, Josiane Peres; RIBEIRO, Lizíria Gabriela Soares. Ludicidade no 1º ano do Ensino Fundamental: percepção e prática das professoras. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 3, p. 258-270, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 7-14, 2001.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, v. 6, p. 13-21, 2007.

LUDWIG, Rafael; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco; DICKMANN, Ivo. O lúdico no ensino de História nos anos iniciais: notas críticas entre duas prescrições curriculares brasileiras—as DCNs (2013) e a BNCC (2017): the ludic in teaching History in the Elementary School: critical notes between two brazilian curricular prescriptions—DCN's (2013) and BNCC (2017). **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, 2023, p. 1-23.

MEDEIROS, Michele Hirsch de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Orientações legais, discursos e práticas no 1º ano do Ensino Fundamental: fragilidades na formação e ausência do brincar. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 19, n. 41, 2017.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. *In*: LANE, Silva & CODO, Wanderley (orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. p. 125.135

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; BEHREND, Danielle Monteiro. **A infância na escola e na vida**: uma relação fundamental. 2013.

PRIORE, Mary del. **História das crianças no Brasil**. Editora Contexto, 2015.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. **História das Crianças no Brasil**, v. 7, p. 19-54, 1999.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz. **História da infância**: reflexões acerca de algumas concepções correntes. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**. p. 169-189. 2008.

SOUZA, Jhaina A. de Pontes; SOBRINHO, Roberto S. Mubarac; HERRAN, Wallace C. Souza. Ressignificando os conceitos de criança e infância. **Revista Amazônia**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, v. 2, n.1. p. 113–129, 2018.

Autor 1



Francine Alves Gonçalves
Discente do 8º semestre do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB.
E-mail: 201720093@uesb.edu.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8942658457290463>

Autor 2



Zizelda Lima Fernandes
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Pesquisadora do Museu Pedagógico/UESB/GEPAD - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Políticas, Álcool e Drogas e do Núcleo de Estudo, Pesquisa, Extensão Educacional Paulo Freire/NEPE/UNEB/CAMPUS XII.
E-mail: zizelda.fernandes@uesb.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5238525333089974>