

A INFÂNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Relato de experiência

FRANCINE ALVES GONÇALVES¹
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

ZIZELDA LIMA FERNANDES²
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 sua 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 foi utilizado o material construído no decorrer do estágio por meio de um roteiro de observação do ambiente escolar, de entrevistas realizadas com o (a) coordenador (a) pedagógico e a professora regente de classe e, sobretudo, por um diário de campo construído 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.

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.

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 foi utilizado o material construído no decorrer do estágio por meio de um roteiro de observação do ambiente escolar, de entrevistas realizadas com o (a) coordenador (a) pedagógico e a professora regente de classe e, sobretudo, pelo diário de campo construído no período da regência propriamente dita.

4160

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 aluno/a. Se caracteriza, em si, como um lugar envolto na cultura, influenciado pelos contextos 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 vivenciam 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 n. 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 (09) 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 os livros didáticos, registros nos cadernos, tarefas e atividades diversas. As crianças permanecem mais tempo na escola e assumem novas exigências.

4161

O estudo que propomos realizar se origina desse contexto. 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 que priorizem o lúdico na sala de aula, ou melhor, inibem a realização de atividades que deem continuidade à prática pedagógica eleita na educação infantil por muitos professores, baseada, prioritariamente, na ludicidade. Pesquisas têm demonstrado, no contexto da sala de aula, de uma maneira geral, a predominância nos anos iniciais do ensino fundamental de atividades repetitivas, fragmentadas e individualizadas. 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 Pereira e Bonfim (201), 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 (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, problematizar uma questão tão debatida em muitos contextos. Especialmente, quando a criança está passando pela transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Portanto, é por meio dos variados contextos em que o estagiário, enquanto pesquisador, busca um novo conhecimento na relação entre as explicações (relação entre teoria e prática) existentes e que são percebidos 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, criança e ludicidade: 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 ela representa e como é entendida e vivida nos anos iniciais do ensino fundamental precisamos analisar o seu conceito a partir de várias vertentes. A primeira que propomos destacar se trata daquele 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, é constatada a fragilidade e a desvalorização da criança, que tinham a duração da infância reduzida, ou seja, logo que alcançavam independência física estavam aptas 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, nos 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 o cerca; tal capacidade não seria possível às crianças. (Rocha, 2002, p. 54).

No Brasil, Mary Del Priori, 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 (2015) 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 desvalorização da criança em mero instrumento de trabalho.

Segundo Barbosa e Magalhães, 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 estipulada seu lugar na sociedade. Para Kramer (ano), “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”. (Kramer, 2007, p. 14).

Em seus estudos, Miranda (1984), afirma que a concepção de infância surge, simultaneamente à ideia de família e o desenvolvimento da educação escolar, para a pesquisadora, tais transformações resultam das relações sociais provindas de um modelo de sociedade industrial.

Souza, Sobrinho e Herran (2017), 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 assim a relevância da temática. As autoras, ainda, apontam que os termos infância e criança, são, muitas vezes, confundidas e tratadas como sinônimas, porém, conceituá-las precisamente, depende do contexto social da 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, 2017, 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, no qual acomodava e instrua pessoas jovens de faixas etárias distintas. Para as pesquisadoras, os centros possuíam mais caráter técnico do que pedagógico. Para tal, a educação era pensada como algo pessoal, diferenciada e que considerasse a classe social do indivíduo. Dessa forma, mesmo que a ideia de infância tornava-se 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 (1984), Ariès afirma que 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 à escola e, assim “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos”. (Ariès, 1981, p. 277 *apud* Miranda, 1984, p. 127).

No Brasil, Saviani (2010), estabelece as etapas que correspondem à educação colonial no Brasil. 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 e o estabelecimento da *Ratio Studiorum* como prática pedagógica, em 1599. A segunda etapa corresponde a ascensão da educação jesuítica, por fim, a terceira etapa refere-se ao momento das reformas pombalinas sob influência das ideias iluministas. (Saviani, 2010, p. 31). Sobre as práticas de ensino, estas foram sistematizadas sob a influência do “método pedagógico – didático do *modus parisiensis* que mais tarde tornaria *Ratio Studiorum*, uma espécie de código pedagógico” que visava organizar o funcionamento dos colégios. Segundo Shigunov Neto e Maciel 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 e Maciel, 2008 p. 176).

Como mencionado anteriormente, o *Ratio Studiorum* teve o *modus parisiensis* por base, que como indica o nome *parisiensis*, este 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, 2010, p. 50). Sobre tal pedagogia, Saviani considera 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 às punições físicas, recompensas, condecorações, entre outros.

Atualmente, dispõem de documentos legais que preconizam e asseguram a criança enquanto 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, onde 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 conhecimento adquirido. Então, para que esses direitos sejam assegurados é necessário que o planejamento curricular tenha “movimento”, isto é, não seja limitado e linear.

Ludwin, 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. (Ludwin; Almeida e Dickmann, 2023).

Logo, é através das atividades pedagógicas e brincadeiras diárias que as crianças percebem que podem estabelecer relações utilizando de 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 expressão dessas mesmas e reconhecer suas singularidades, além de proporcionar o desenvolvimento integral, que considere a dimensão afetiva, cognitiva, social e psicológica.

Barcelar (2009), pontua a importância dos jogos e das brincadeiras como forma de promover a ludicidade. A autora percebe a ludicidade enquanto 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”. (Barcelar, 2009, p. 25).

Nascimento (2006), por sua vez, destaca a ausência de atividades que envolvem o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras nas salas de aula do ensino fundamental. Segundo ele, “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 [...]”. (Nascimento, 2006, p. 32).

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

Este relato compreende 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 1 mês e se organizou da seguinte maneira: 1 semana de observação, no qual foram observados a execução do planejamento pedagógico, a estrutura física da escola e da sala de aula, as crianças, a relação professora x criança, as atividades e entre outros. 1 semana de coparticipação, momento em que auxiliei a professora regente e as crianças da turma e 2 semanas de regência, no qual desenvolvi propostas pedagógicas e apliquei atividades em consonância ao 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, em caderno ou atividades impressas. Kramer (2007), ao tratar da infância e a sua singularidade, contextualiza as discussões baseando-se no eixo norteador proposto por Walter Benjamin 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, os projetos educacionais e as 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”.

Medeiros e Lira, (2017) ao citar Kishimoto (2001) contextualizam sobre a lacuna existente entre as atividades lúdicas e as atividades em livro ou caderno. As pesquisadoras refletem que muitos professores não reconhecem que ao brincar, a criança também está aprendendo, esse aprendizado é desde objetos de conhecimento a formas de relacionamento, a expressar-se, a comunicar-se. (Medeiros e Lira, 2017, p. 196)

Esta questão apresentada pelas pesquisadoras demonstram a realidade vivida por muitos professores, eles precisam optar entre o lúdico e o aprender, pois acreditam que brincar não tem nenhum vínculo com o aprender.

Associação ou dissociação entre a educação infantil e o ano 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. Portanto, práticas e costumes que são comuns à educação infantil, muitas vezes são descontinuadas no ensino fundamental. Sobre esta 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).

4167

Ao analisar a frase comumente falada por professores “Agora a brincadeira acabou”, Nascimento (2013), constata 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 as duas semanas 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, estimular o raciocínio em consonância às especificidades de somar e subtrair.

No que diz respeito ao trabalho com as noções lógico-matemáticas, Corsino (2007) 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, estas atividades propostas devem sempre ser acompanhadas por jogos. (Corsino, 2007, p. 60).

Inclusive, o espaço físico escolar deve estar adaptado para a vivência da criança. Nascimento (2013), afirma 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 atividades desenvolvidas em sala de aula, colados 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), 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”. (Amorim, 2008, p. 40).

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

4168

Por fim, observei durante o estágio que a professora costumava fazer leitura de história para inicializar a aula, como forma de trabalhar a Arte. Os alunos deveriam ilustrar a história narrada por ela. Por exemplo, no primeiro dia da semana de observação, no primeiro horário (uma segunda-feira), a aula foi iniciada com uma contação de história, 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 buscou contemplar diversas habilidades como interpretação de texto, oralidade, escrita e desenhos feitos no caderno.

Sobre essa prática Borba e Goulart (2006) 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” (Borba, Goulart, 2006, p. 49). 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, 1981). Daí surge a relevância do trabalho da professora regente em proporcionar ao seu aluno 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 alunos um varal literário que continha variados gêneros textuais, sendo uma parte verbal e 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. Assim, procurei, por meio de leituras e relatos de experiências, vivenciadas no decorrer do estágio supervisionado, trazer questões e indagações que nos ajudem a pensar a escola, a pensar a prática pedagógica do professor 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 professor na vida do aluno, o poder que ele possui em inovar e criar um ambiente educativo que explore os jogos, as brincadeiras e as interações de socializações, que vão além de responder atividades em livros didáticos.

Além disso, foi pesquisado, analisado de forma minuciosa inúmeros textos e autores 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 responsáveis com o ensino e aprendizagem das crianças. Logo nosso papel na instituição foi o mais pautado, coerente e responsável com as crianças e comunidade escolar, ou seja, estivemos afincos com o papel de professoras formadoras de sujeitos críticos e históricos, de crianças produtoras de culturas que considerem a infância como um momento único na vida do indivíduo.

Finalmente, a conclusão que chego é que as adversidades que foram apresentadas no tópico anterior foram importantes porque me conduziram à reflexão de como eu poderia, dentro do contexto que eu estava inserida, oferecer o melhor para aquelas crianças, e o retorno que eu tive das crianças em 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. VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultural**. Niterói. EDUFF, p. 39-55, 2008.

BARBOSA, Analedy Amorim; MARIA DAS GRAÇAS, S. A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **EXAMÃPAKU** (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**. 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, p. 33-45, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996

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. Beauchamp J, Pagel S, Nascimento A. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Leograf, p. 57-68, 2007.

DE MEDEIROS, Michele Hirsch; 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.

DE MIRANDA, Marília Gouvea. **O processo de socialização na escola**: a evolução da condição social da criança. editora brasiliense, p. 125, 1984.

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

FREIRE, Paulo. **Da leitura do mundo à leitura da palavra**. 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.

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

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

4171

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2021.

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

1. Francine Alves Gonçalves



Discente do 8º semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB

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: 201720093@uesb.edu.br

E-mail: zizelda.fernandes@uesb.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5238525333089974>