

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

LUCE FRANCE SALOMÉ ALMEIDA DUARTE

CONTINUO CRIANÇA. E A ESCOLA?
A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO E DA ROTINA NA TRANSIÇÃO ESCOLAR.

Belo Horizonte

2015

LUCE FRANCE SALOMÉ ALMEIDA DUARTE

CONTINUO CRIANÇA. E A ESCOLA?

A IMPORTÂNCIA DO ESPAÇO E DA ROTINA NA TRANSIÇÃO ESCOLAR.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em processos de aprendizagem e ensino na educação básica, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Maria Alice Moreira Lima

Belo Horizonte

2015

LUCE FRANCE SALOMÉ ALMEIDA DUARTE

CONTINUO CRIANÇA. E A ESCOLA?

AIMPORTÂNCIA DO ESPAÇO E DA ROTINA NA TRANSIÇÃO ESCOLAR.

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em processos de aprendizagem e ensino na educação básica, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador(a): Maria Alice Moreira Lima

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Maria Alice Moreira Lima - Faculdade de Educação da UFMG

Fernanda do Valle Correa Ramos – Mestre em educação pela Faculdade de Educação da UFMG

“[...] o fundamental para quem trabalha com crianças é o respeito, e diria que o amor que você tem em termos profissionais, na relação com a escola e a criança. É você imaginar que a criança não é um adulto em miniatura, mas alguém que tem sentimentos e comportamentos próprios, que deve receber atenção. É isso o respeito, que a criança não seja colocada na perspectiva do adulto, que ela não seja colocada na perspectiva do erro, nem na perspectiva da severa avaliação. Que a criança tenha mais liberdade de pensar, de criar, de se movimentar na sala de aula. Que não seja cobrada uma rigidez de comportamento para a criança. Que permitam à criança um desenvolvimento mais pleno, mais livre de punições, de repressões e de avaliações adultas.”

Juraci Maia

AGRADECIMENTOS

Aos educadores da UMEI Itamarati e professores da Escola Municipal Joaquim dos Santos, que me acolheram de maneira gentil e atenciosa, contribuindo significativamente com este trabalho.

A orientadora Maria Alice pelo auxílio no amadurecimento e desenvolvimento desta ideia, aos professores e colegas do LASEB, que em cada encontro deste curso mudaram algo dentro de mim.

As amigas e parceiras de trabalho, Sirlene Ribeiro e Alessandra Ferreira, meus exemplos de amor, dedicação e responsabilidade na educação de crianças.

A minha família pela paciência e compreensão nos momentos em que tive que renunciar à sua companhia para o desenvolvimento desta obra.

A todas as crianças que são fontes de inspiração e incentivo para este trabalho, e contribuem todos os dias para o meu aprendizado e o meu encanto com a sua forma de apreender o mundo.

A Deus, pelo dom da vida.

RESUMO

A preocupação com a inserção de crianças cada vez mais novas no ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte e a forma como a escola tem se organizado para receber este novo público, foi o elemento fomentador deste trabalho. Sua finalidade é trazer uma discussão sobre como a diferença entre os aspectos organizacionais da escola podem influenciar na transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental. No presente trabalho foi realizado um estudo comparativo entre o espaço e a rotina vivenciados pelas crianças na Unidade Municipal de Educação Infantil Itamarati e no 1º ano da Escola Municipal Joaquim dos Santos. Observei principalmente se existe uma preocupação com a continuidade de algumas práticas de organização que beneficiam o momento da transição. Inicialmente foram pesquisadas as proposições curriculares municipais para as duas etapas e as concepções que elas trazem sobre espaço e rotina em suas propostas. Para comparação do efeito destes documentos na constituição da organização escolar foram realizadas visitas com acompanhamento, questionários e fotos na UMEI e na Escola. O referencial teórico deste trabalho reportou-se a Vygotsky como base de pesquisa, uma vez que as proposições curriculares orientaram-se a partir de sua teoria, onde a interação social é considerada como fator fundamental da aprendizagem. A intervenção realizada com o grupo de professores aconteceu numa reunião realizada com a equipe da escola, onde os estudos e fotos apresentados aqui foram amplamente analisados e discutidos, e permitiram a formulação de algumas reflexões sobre a construção de uma identidade do 1º ano na escola. Por fim concluí que estamos vivenciando um novo tempo no que diz respeito à inserção da criança no espaço escolar, e que os profissionais envolvidos nele passam pelo angustiante momento de colocar na balança a consciência sobre as características da infância e a cobrança por resultados do sistema de ensino na busca de uma proposta ideal.

Palavras-chave: Espaço. Rotina. Proposições Curriculares. Continuidade. Escola para crianças.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. OBJETIVOS	12
3. O QUE DIZ A EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE	13
3.1 O espaço como elemento educativo	14
3.1.1 Relação de infraestrutura da UMEI Itamarati	15
3.2 A organização como elemento facilitador	17
4. A CHEGADA AO ENSINO FUNDAMENTAL	18
4.1 Continuo criança. E a escola?	19
4.1.1 Infraestrutura da Escola Municipal Joaquim dos Santos	21
4.2 Como será o nosso dia?	22
5. VYGOTSKY E A TEORIA INTERACIONISTA	24
6. ABRINDO ESPAÇO À DISCUSSÃO	26
7. CONCLUSÃO	31
8. REFERÊNCIAS	33
9. ANEXOS	35

1. INTRODUÇÃO

Como docente desde 1999 na rede particular de educação infantil e desde 2009 no 1º ciclo da rede municipal de Belo Horizonte, tenho observado e participado de inúmeras mudanças e desafios no que diz respeito à construção da escola pública para crianças. Destaca-se entre eles a preocupação com a busca pelo ideal no que se refere a esse atendimento, evidenciada na alteração da idade de acesso ao ensino fundamental gradativamente a partir de 1995 e completamente a partir do ano de 2005, passando de 7 para 6 anos; também na constante mudança de corte etário que define este acesso; assim como na criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIS) a partir do ano de 2001 para crianças de 4 a 5 anos e na ampliação de seu atendimento para crianças de 0 a 3 anos; e recentemente em 2012 a construção de uma proposta curricular específica e diferenciada para esta etapa.

É sob este cenário que surgiu meu interesse por esta pesquisa que pretende conhecer a finalidade da educação infantil e do 1º ciclo do ensino fundamental, identificar diferenças de espaço e rotina entre eles, conhecer como as crianças reagem a esta mudança e sugerir adequações que facilitem sua adaptação ao novo espaço escolar.

Aqui, levaremos em consideração o *tempo* da infância definido na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, o mesmo é dividido em três ciclos, sendo dois deles pertencentes à educação infantil (o primeiro de 0 a 2 anos e o segundo de 3 a 5 anos) e um pertencente ao ensino fundamental (de 6 a 8 anos). Considerando que o surgimento do ensino fundamental é anterior ao da educação infantil e que o sistema escolar foi admitindo crianças menores aos poucos, ao longo dos anos, observo que a rede atende ao seu *tempo* da infância em dois espaços diferentes onde não se percebe uma continuidade de trabalho e onde se concentram muitas mudanças recentes.

Entre as principais mudanças, destaca-se a legislação educacional que vive um período de adequação a nova realidade do país, buscando garantir o direito de

acesso das crianças a um espaço educativo de qualidade. Em 2013 a lei federal 12.796 alterou a lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional 9.394/96 reconhecendo a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; conferindo-lhe o status de educação e não mais de assistência social e tornando obrigatório o ingresso das crianças na escola aos 4 anos de idade. No mesmo ano a lei estadual 20.817/2013 que dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental em Minas Gerais, trouxe crianças mais novas para dentro da escola, ao estabelecer o corte de entrada para até 30 de junho do ano em que a criança completar 6 anos. Estas mudanças estão fundamentadas no reconhecimento da escola como um lugar que proporciona vivências e experiências organizadas intencionalmente para contribuir com o desenvolvimento integral da criança e completar o papel da família e da comunidade.

Mas em toda mudança há também desafios. E entre os maiores desafios no planejamento da escola para crianças, está o desencontro das políticas públicas com a prática pedagógica, evidenciando-a como o espaço onde a teoria não consegue se casar com a prática. As proposições curriculares da rede municipal construídas sob a orientação dos estudos de Vygotsky acerca do desenvolvimento da criança defendem que a escola deve: visar seu desenvolvimento integral, levar em conta sua condição afetiva, cognitiva, física, social e psicológica, além de assegurar a apropriação e a construção do seu conhecimento, reconhecer suas especificidades, valorizar sua diversidade e cultura. Entretanto, analisando a situação real das escolas observamos o impasse entre a teoria presente neste discurso e sua aplicação na rede municipal de Belo Horizonte.

Um dos aspectos desse impasse pode estar no fato das crianças do 1º ano do ensino fundamental e as que ainda pertencem à educação infantil possuírem algumas características muito próximas, pois este nada mais é que a finalização de um *tempo* que se dá dentro de outro ciclo. Assim como na educação infantil, elas ainda necessitam de uma organização de espaço e rotinas que leve em consideração a afetividade, a relação com o outro, o cuidado, o brincar e a significação. Mas é comum sofrerem na transição entre essas etapas escolares, uma ruptura pedagógica que pode comprometer o processo de aprendizagem.

Embora pareça óbvia a importância do diálogo entre estas etapas que são planejadas, geridas e executadas por profissionais, políticas e infraestrutura bem diferentes, ainda não há uma organização que ao menos favoreça uma continuidade, para crianças e professores a sensação de rompimento está clara na chegada ao ensino fundamental. Corsino (2007) diz que “a educação é simultaneamente um ato político, estético e ético”, logo, assim como o ensino fundamental não deve representar uma castração à liberdade de interação e de expressão corporal, oral e gráfica, também o ensino infantil sendo um atendimento educacional institucional não deve considerar a intencionalidade educativa como incompatível ao respeito dos direitos de brincar, vivenciar e construir das crianças.

Muitas experiências poderiam ser vivenciadas de maneira comum, sem que fosse considerada uma adoção de práticas e concepções da educação infantil no ensino fundamental ou vice versa, mas sim a priorização de uma proposta que foque seu objetivo no desenvolvimento potencial das crianças ao invés de focar numa etapa organizacional do sistema. Ao analisar possíveis relações entre a educação infantil e o ensino fundamental, Moss (2008) apresenta um modelo de possibilidade de relacionamento considerado o ideal. Modelo em que “as experiências de cada etapa contribuem para a construção de novas formas de relação, práticas educativas e cultura, aproximando os conceitos de criança, aprendizagem, conhecimento e educação” (Motta, 2013, p.171). A falta de diálogo institucional e pedagógico dificulta a construção de uma proposta curricular clara, onde a criança seja priorizada e respeitada em suas especificidades, desnorteia o trabalho pedagógico abrindo espaço as mais variadas práticas, muitas vezes inadequadas ou ineficientes, fazem com que o direito ao acesso esteja ainda bem distante do objetivo do sucesso.

Durante muitos anos trabalhando na educação infantil, frequentemente, ouvi de muitos pais um questionamento que me intrigava, indagavam por que seu filho regrediu ao ingressar no ensino fundamental, alguns chegavam a dizer que seu filho desaprendeu. Sempre considerei este questionamento como uma dificuldade da família em ajudar a criança a deixar o ninho e construir autonomia. Então ao trabalhar no 1º ano percebi, que muitas crianças que apresentavam este comportamento não apresentavam precedentes que justificassem tal dificuldade,

como problemas de saúde, psicológicos ou familiares. Estas crianças apresentavam sim, uma resistência em se adaptar a nova rotina e ao novo espaço. Queriam correr, falar alto, sentar em grupos, ter opções de atividades, trazer brinquedos e brincar.

No ano de 2011 iniciei na escola Municipal Joaquim dos Santos, da regional Venda Nova, um trabalho coletivo com as colegas do 1º ano, objetivando discutir mudanças no currículo que facilitassem a adaptação das crianças. Este procedimento incluiu a organização da equipe de professores, de determinados horários e rotinas, de utilização de determinados espaços, e de adequação de práticas que buscassem primeiro o acolhimento, o convívio e a afetividade.

Percebemos claramente como as crianças que passaram por esta experiência de transição progressiva, ainda que não ideal, mas bem melhor que a vivenciada pelas turmas anteriores, apresentou menores problemas de adaptação, disciplina e conseqüentemente melhor desempenho escolar.

Quando digo “ainda que não ideal” refiro-me aos pontos em o grupo de professores não foi capaz de modificar, ou por não estar ao seu alcance ou por não ser permitido pelo próprio sistema educacional. Eu poderia citar aqui os mais importantes como as salas de aulas e suas carteiras enormes; a falta de brinquedos e parquinho; a pouca disponibilidade dos espaços alternativos como quadra, sala de multiuso e de informática; a falta de um profissional auxiliar para tarefas como banheiro e atividades diversas em que o aluno ainda necessita auxílio individual; as avaliações diagnósticas logo no início do ano letivo; e a falta de tempo para que os profissionais da educação se organizem e discutam juntos sobre todo o trabalho.

Esta reflexão é o que justifica minha pesquisa, que se destina aos profissionais que pensam e executam a ação educativa no 1º ano. A criança que frequenta um espaço escolar na educação infantil e no ano seguinte outro espaço destinado ao ensino fundamental, não possui um botão de liga e desliga para que em dezembro vivencie determinadas práticas e sessenta dias depois vivencie outras absolutamente diferentes. Ela precisa que a escola se organize para recebê-la, que se adapte a ela primeiro e só depois a transponha para uma nova organização.

2. OBJETIVO

Objetivo geral

Este plano de ação tem como objetivo abrir um espaço de discussão sobre a necessidade da adoção de estratégias que viabilizem a transição das crianças da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental.

Objetivos específicos

- ✓ Conhecer a finalidade explicitada atualmente nas proposições curriculares para a educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte.
- ✓ Conhecer a finalidade explicitada atualmente nas proposições curriculares para o 1º ciclo do ensino fundamental de Belo Horizonte.
- ✓ Apontar características organizacionais que diferenciam uma escola de educação infantil de uma escola do 1º ano do ensino fundamental.
- ✓ Identificar como as crianças se apropriam do novo espaço escolar no ensino fundamental.
- ✓ Identificar a existência de práticas que visam auxiliar a adaptação escolar das crianças na Escola Municipal Joaquim dos Santos.

3. O QUE DIZ A EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE

Para entender como ocorre o processo de transição das crianças do ensino infantil para o fundamental, fez-se necessário conhecer o berço desta nova educação básica. Para tanto há de se reconhecer que a proposta apresentada pelas Proposições Curriculares para a Educação Infantil (PCEI) de Belo Horizonte é recente e ainda busca muitas respostas, passou por muitas mudanças e discussões entre o início do seu atendimento em 2001 e a finalização do documento em 2012.

Mas o que chama atenção neste documento quando o reconhecemos como norteador de uma rede de educação que a partir do ano de 2016 obrigatoriamente receberá crianças aos 4 anos e as transitará para o ensino fundamental é a diferença de finalidade apontada para a etapa. Uma diferença perceptível em todos os aspectos, sendo que aqui nos deteremos aos aspectos organizacionais, pois os outros aspectos pedagógicos renderiam outras tantas pesquisas.

A organização de espaços e rotinas da educação infantil faz parte do caminho que propicia o desenvolvimento de habilidades almejadas nas intenções educativas do município. Entre elas destacam-se a busca por construir a autonomia, a elaboração de conhecimentos para a participação e interação com o meio físico e social, a familiaridade com tratamento da informação e a expressão por meio das múltiplas linguagens.

O desenvolvimento e/ou ampliação de habilidades e não o desenvolvimento ou memorização de uma lista de conteúdos foram apontados como o meio pelo qual as intencionalidades educativas do município, da instituição educativa, dos professores e educadores e das próprias crianças serão concretizadas nas vivências escolares. A concepção que orienta a elaboração destas Proposições Curriculares tem como pressuposto considerar as potencialidades do sujeito para a construção, reconstrução, incrementação, reelaboração, inter-relação e afirmação dos conhecimentos a fim de possibilitar sua ampla compreensão do mundo, participação ativa em seu meio físico e social e a solução de situações na sua vida. Aspectos que se referem ao sujeito criança visando assegurar o foco nela e não nos conteúdos. (PCEI, p.59)

Logo, o investimento da educação infantil está em propiciar oportunidades de interação que contribuam com a construção subjetiva do desenvolvimento.

3.1 O espaço como elemento educativo

Com a criação das UMEIS, buscou-se suprir as necessidades da educação infantil e superar a dicotomia da educação/assistência através de uma proposta pedagógica que se preocupa com a ação educativa, com os profissionais que a executam e com o lugar onde ela acontece. Segundo as Proposições Curriculares para a Educação Infantil “a instituição que reconhece a capacidade educativa dos espaços está atenta a todos os ambientes, internos e externos, sendo os últimos um prolongamento dos primeiros” (PCEI, p.118). A importância de uma infraestrutura planejada especificamente para a faixa etária a que se destina, está evidenciada em outros trechos como quando se referem ao projeto arquitetônico dos prédios de educação infantil.

Estes espaços foram concebidos como um elemento educativo, mas para além do projeto arquitetônico seria necessária uma ocupação organizada e a implementação de uma proposta pedagógica que realmente concebesse a criança como um sujeito competente, que constrói conhecimentos a partir das inúmeras interações que realiza com o meio físico e social, planejadas intencionalmente pelos professores e educadores. (PCEI, p. 32)

Espaço e material na educação infantil não são elementos neutros, ao contrário, são considerados fundamentais para a realização e potencialização de práticas educativas importantes e a maneira como os adultos os concebem representa também o entendimento que estes têm de educação para crianças. Segundo as proposições curriculares o “espaço educa”, tira o foco da figura adulta, centraliza a criança no processo educativo e contribui para a construção da autonomia. O espaço é um facilitador de interações, é o meio pelo qual se tornam possíveis, é onde elas acontecem. E é na interação que ocorre a construção do conhecimento.

A estruturação do espaço pode possibilitar ações educativas de qualidade e sua versatilidade pode propiciar melhores condições de aprendizagem desde que ofereçam segurança e acessibilidade. Conforme Horn (2004, p.37) “... o espaço é rico em significados, podendo ser ‘lido’ em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e uso de objetos, de relações interpessoais, etc”.

3.1.1 Relação de infraestrutura da UMEI Itamarati

A UMEI Itamarati está localizada na rua Comanches, nº 245 – bairro Santa Mônica. Iniciou seu atendimento no dia 3 de dezembro de 2010, atendendo crianças de 0 a 5 anos e 8 meses. Esta UMEI foi escolhida como exemplo por atender a mesma comunidade da escola de ensino fundamental deste projeto, oportunizando uma comparação entre espaços e rotinas que possivelmente atenderiam as mesmas crianças. Abaixo estão listados os espaços que compõe sua estrutura física:

- Área construída de 842,43m², em um terreno de 3035m².
- 11 salas de aula de 27m² com mesas com grupos de 4 cadeiras em tamanho infantil.
- Estantes em todas as salas de aula com brinquedos pedagógicos e jogos.
- Refeitório e cantina com mesas no tamanho adequado ao tamanho das crianças.
- Secretaria, sala de direção e coordenação, sala de professores, estacionamento.
- Berçário com 12 berços, fraldário e sala de repouso com colchonetes.
- Sala de multiuso equipada com 2 aparelhos de tv, 2 dvd e cd.
- Vestiários e banheiros equipados com chuveiros e banheiras.
- Casa de lixo e do gás.
- Instalações sanitárias femininas, masculinas, assim como adaptadas para a idade das crianças atendidas e aos alunos de inclusão.
- Bebedouros na altura das crianças atendidas.
- Ampla área de lazer e recreação para crianças com 2 escorregadores, um rema-rema, submarino, balanço, casinha, centopeia, viveiro com pequenos animais, esguicho para brincar na água.

O espaço da UMEI Itamarati foi fotografado para comparação com os oferecidos às crianças que chegarão ao ensino fundamental.



Entrada UMEI Itamarati



Corredor de acesso às salas.



Pátio de recreação



Sala de aula do último período.



Espaço para interação no pátio.



Espaço para interação em sala de aula.

3.2 A organização como elemento facilitador

Entendendo o currículo como um conjunto de escolhas para se alcançar um determinado objetivo, considero que a organização de rotinas vivenciada pelas crianças do último período faz parte de uma construção curricular que prioriza relações com pares, diversidade de expressão, oralidade e ludicidade ao trabalhar as diversas linguagens como a corporal, musical, oral, plástica visual, digital, matemática e escrita.

A proposta apresentada para o trabalho das UMEIS teme os equívocos possíveis do termo “intencionalidade educativa”, e ainda tenta ajustar a medida do “o quê” e “como” trabalhar. Assim, a organização das rotinas surge como um elemento facilitador da tentativa de imprimir uma intencionalidade que cumpra o papel de estimular o desenvolvimento através de práticas adequadas.

Escolhem-se as práticas, a organização e modo de funcionamento da instituição, os conhecimentos mais significativos, as habilidades a serem desenvolvidas considerando-se o objetivo geral de cada instituição, seu contexto social, as características e expectativas de cada grupo que compõe a sua comunidade escolar. (PCEI, p. 40)

Conforme mostra o quadro de planejamento de uma das turmas do último período, na semana de 10 a 14 de novembro a professora optou por atividades de música, brincadeira de estátua, dominó, pintura, lego, contação de história, recorte e colagem, massinha, boliche do alfabeto, vídeo de desenho animado, desenho livre, escrita espontânea de letras e numerais.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	Sexta feira
Música	Música	Pintura	Bolicho	Dominó
Brincadeira	Lego	Colagem	Escrita	História
Pintura	Escrita	Massinha	Colorir	Desenho livre
Parquinho	Parquinho	Parquinho	Vídeo	Matemática

Transcrição do quadro de planejamento em anexo

4. A CHEGADA AO ENSINO FUNDAMENTAL

A proposta para o ensino fundamental de Belo Horizonte que acompanha a política educacional iniciada em 1994 está documentada nas Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental (PCEF). Busca garantir o direito de acesso e permanência dos estudantes na escola através de uma organização dos tempos escolares em 3 ciclos: o 1º ciclo para alunos de 6 a 9 anos, o 2º ciclo para alunos de 9 a 12 anos e o 3º ciclo para alunos de 12 a 15 anos. Segundo esta proposta, a organização em ciclos abre maiores possibilidades de adequação da escola ao desenvolvimento dos alunos.

A entrada no 1º ciclo do ensino fundamental deve ocorrer no ano em que a criança tenha completado 6 anos até a data de 30 de junho, ou seja, muitas crianças ao inicia-lo ainda possuem 5 anos e meio. Sendo assim, a adequação de práticas e metodologias, a escolha dos profissionais que atuarão com estas crianças, e principalmente o acompanhamento de uma mesma equipe de professores durante o ciclo, são preocupações explicitadas neste documento. Nele, o 1º ciclo é considerado essencial na construção da identidade e de significados, e “o mais propício para o desenvolvimento da socialização e da adequação de capacidades básicas: ler, escrever, compreender e fazer uso das diversas linguagens”. (PCEF p.20). A criança é entendida como um ser único cujo desenvolvimento é uma resultante de suas próprias experiências.

Este entendimento traz para a escola a grande responsabilidade de complementar essas experiências com uma intencionalidade educativa que não está presente em outros convívios sociais, partindo da interação entre os sujeitos, considerando singularidades em seu planejamento, oportunizando o convívio com a diversidade, possibilitando a progressão através de um ambiente colaborador e avaliando-as como um processo que seria sempre ponto de partida para uma nova etapa.

A alfabetização e o letramento surgem então como o caminho pelo qual a criança usufruirá de sua cidadania e participará efetivamente de uma vida social. E este é o ponto que considero em que a escola para crianças pode perder a mão na medida.

4.1 Continuo criança. E a escola?

Embora as Proposições Curriculares para o Ensino Fundamental se apresentem como um convite à reflexão sobre o currículo a ser desenvolvido, e finalizem seu discurso ressaltando ser essencial que no “1º ciclo as ações educativas possibilitem não só a entrada no mundo da leitura e da escrita, mas a exploração e ampliação de conhecimentos que a criança possui quando chega à escola”(PCEF, P.30); alguns pontos não são citados como importantes para que realmente estes objetivos das ações educativas sejam alcançados.

Um destes pontos seria a preocupação com a adequação do espaço e a organização das rotinas das crianças tão ponderadas nas proposições das UMEIS. Se na concepção das UMEIS o espaço educa as crianças até os 5 anos, por que ele não é considerado aos 5 anos e meio ou aos 6? Por que apesar de adotar uma teoria interacionista em sua formulação este documento não se dedica ao lugar onde as interações acontecem? Ao se referir à organização do trabalho no 1º ciclo, as PCEF limitam-se sempre a sala de aula, destacam a forma como ela deve ser transformada em um ambiente de aprendizagem, ressaltam a necessidade de uma metodologia adequada. Mas em nenhuma linha extrapola seu espaço, mantendo o dedo apontado para a prática do professor e para o como ela é que faz a diferença. Seu discurso gira em torno do mesmo lugar, focado num mesmo objetivo: a alfabetização.

O espaço da Escola Municipal Joaquim dos Santos (EMJS), foi fotografado para comparação com os oferecidos às crianças procedentes das UMEIS. E o que podemos observar é que a partir do momento que teoricamente este lugar não extrapola a sala de aula, na prática ele também poderá deixar de existir, pois mudará da posição de elemento fundamental para complemento supérfluo. Somente existindo se der, se a verba permitir, se não houver outro investimento mais importante a ser feito.



Sala de informática da EMJS no pátio de estacionamento



“A sala de aula virou um lugar em que caladas e fingindo prestar atenção boa parte das crianças sonha...”
(Rischbieter, 2005, p. 264)
(sala de aula da EMJS)



Acima quadra - abaixo espaço onde deveria ser o parquinho.



4.1.1 Relação de infraestrutura da Escola Municipal Joaquim dos Santos

A Escola Municipal Joaquim dos Santos foi fundada em 1975 e está localizada na av. Antônio José dos Santos, nº300, bairro Céu Azul – Belo Horizonte. Inicialmente voltada para o atendimento do antigo primário a escola hoje atende a alunos do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental nos turnos diurnos, também em horário integral, e a turmas de jovens e adultos no noturno. Abaixo estão listados os espaços que compõem sua estrutura física.

- 13 salas de aula com carteiras individuais e armário para os professores.
Algumas destas salas possuem tv e dvd instalados.
- 01 sala de multiusos com recursos multimídia instalado.
- 01 laboratório de ciências desativado, onde são guardados materiais diversos.
- 01 biblioteca.
- 01 quadra com reduzidas dimensões.
- 01 sala de diretoria.
- 01 sala de coordenação pedagógica.
- 01 sala dos professores.
- 01 banheiro feminino de uso de professores e funcionários.
- 01 banheiro masculino de uso dos professores e funcionários.
- 01 sala de mecanografia.
- Instalações sanitárias femininas e masculinas comuns.
- bebedouros em tamanho adulto e infantil.
- 01 cantina.
- 01 sala para secretaria.
- 01 depósito de materiais de educação física.
- 01 pátio descoberto e um pequeno teatro de arena.
- 01 sala de informática localizada no espaço do estacionamento da escola.

Não existem no espaço da escola: parquinhos, brinquedos, adaptações sanitárias, trocadores para crianças da inclusão ou recursos materiais para atividades lúdicas. Embora possamos considerar como “bom” o espaço físico da escola, ele está longe de ser considerado adequado e principalmente potencializador de práticas educativas.

4.2 Como será o nosso dia?

A organização das rotinas vivenciadas pelas crianças na escola EMJS é muito diferente daquela que às vezes as mesmas crianças vivenciaram na educação infantil 3 meses antes. Se lá, a centralidade estava em socializar e facilitar interações, aqui, nasce o compromisso da alfabetização e do letramento, eles são a centralidade. Nesta organização não serão priorizados recursos lúdicos, nem serão tão flexíveis os horários, é necessário uma concentração que custa a mudança de postura do aluno, custa contenção de movimentos, custa diminuição do barulho, custa o jeito criança de ser.

Não estou dizendo que a alfabetização é incompatível com a ludicidade, tão pouco que não existe a tentativa de utilizá-la. Mas sim que, não faz parte da identidade da escola do 1º ciclo considerá-la essencial, valorizá-la como metodologia necessária e preocupar-se com a diversidade e a adequação do material didático. Existe uma grande preocupação com o desempenho escolar e com a efetiva alfabetização em um prazo determinado. Em nome do desempenho tudo é controlado: movimentos, tom de voz, formas de expressão, atenção e dispersão. Quanto menos a criança se dispersa com outras demandas, mais ela se concentra no processo de alfabetização, este é o discurso implícito nas escolas. Para alfabetizar é preciso disciplina, para ter disciplina é preciso não inventar moda.

Observando o horário de uma semana do 1º ano, percebemos que mesmo que a professora tenha buscado diversificar suas práticas, a própria organização por disciplinas e a preocupação com os conteúdos dita muita diferença. Não é uma diferença que depende do querer do professor, mas sim da estruturação do ensino fundamental e de suas prioridades já a partir do 1º ano.

2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
L. PORTUGUESA	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA	MATEMÁTICA	L. PORTUGUESA
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	L. PORTUGUESA	L. PORTUGUESA	L. PORTUGUESA
L. PORTUGUESA	L. PORTUGUESA	EST. INTEGRADOS	EST. INTEGRADOS	ARTE
LITERATURA	L. PORTUGUESA	MATEMATICA	EST. INTEGRADOS	EDUCAÇÃO FÍSICA

Já está claro para muitos professores que as crianças que chegam agora ao ensino fundamental, trazem uma grande ansiedade quanto à nova escola. Percebemos esta insegurança pelo choro, pela a agitação ou a apatia, mas principalmente pelo desempenho escolar que lhes é cobrado imediatamente quando chegam.

É comum ouvirmos na escola como as crianças de hoje “não sabem nada”... Este **nada** se referindo a um conhecimento escolar que na prática deveria se iniciar no ensino fundamental, mas se espera que tenha sido iniciado na educação infantil. Mas a educação infantil não é pra alfabetizar... E quando se propõe a iniciar o processo de alfabetização utiliza uma prática muito diferente do ensino fundamental. E neste jogo de empurra estão as crianças cada vez mais novas dentro da escola. Afinal é a criança que deve adaptar-se a escola ou a escola a sua nova clientela?

Lembro-me bem no inicio do ano de 2013, de um aluno do 1º ano que havia frequentado uma UMEI por dois anos. No final do mês de fevereiro, recebeu uma avaliação diagnóstica que sempre é enviada pela rede, para sondarmos o nível de alfabetização dos alunos. Ao receber a avaliação para escrever o nome, virava a folha em todas as posições para tentar entender em que posição ela estaria de cabeça para cima, mesmo depois do meu auxilio mostrando a posição correta e o lugar onde ele deveria escrever, ele continuava girando a folha como se duvidasse.

Neste ano de 2015, recebi uma turma de 1º ano onde todos os alunos tiveram uma experiência na educação infantil, alguns na rede particular outros nas UMEIS. E qual não foi minha surpresa quando, já no final do 2º mês de aula, após todos já parecerem felizes e à vontade na sala, resolvi fazer uma pesquisa sobre suas preferências, apenas para conhecê-los melhor, e dos meus 25 alunos 19 responderam que o que menos gostavam de fazer na vida era vir para a escola. Relato esta experiência apenas para mostrar que apesar de parecerem adaptados, não estavam motivados e não se sentiam incluídos naquele ambiente, mesmo com todos os meus esforços. O currículo escolar está muito além da boa vontade do professor, passa por ela, mas não se limita a ela e enquanto isto não for compreendido pelas políticas públicas, a escola ainda será um lugar estranho para as crianças.

5. VYGOTSKY E A TEORIA INTERACIONISTA

A teoria sócio interacionista abordada na obra de Lev S. Vygotsky (1896-1934) enfatiza o intenso efeito da interação social, da linguagem e da cultura sobre o processo de aprendizagem. Nela o ser humano interage com o meio ambiente respondendo aos estímulos externos, analisando, organizando e construindo seu conhecimento. Para ela não são os fatores congênitos que determinam as habilidades cognitivas, elas são resultantes do processo de internalização de modos de agir e pensar que se iniciam nas relações sociais, a partir das quais a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos próprios. Ao compartilhar seus sistemas de ação e pensamento, ela modifica seus próprios modos transformando processos de aprendizagem em processos de desenvolvimento. Logo, a mudança de um estágio para outro está ligado a uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

Vygotsky aborda o desenvolvimento infantil em três aspectos: o aspecto Instrumental, o aspecto histórico e o aspecto cultural. Este último considerado como aquele que envolve os meios socialmente estruturados pelos quais são organizados os tipos de tarefas que a criança em desenvolvimento deve enfrentar, e os tipos de instrumentos mentais e físicos que ela dispõe para dominar estas tarefas. Segundo ele as funções psicológicas superiores (pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, atenção, lembrança voluntária, memorização ativa, controle consciente do comportamento) são desenvolvidas na relação entre os indivíduos em um contexto sócio histórico, mediatizados por instrumentos e signos.

O conceito de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1998) é essencial para entendermos a importância do papel da escola no desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que ele acontece através de aprendizagens mediadas. Este conceito orienta a proposta de ensino da educação fundamental de Belo Horizonte e serve de embasamento para a construção dos currículos escolares. Definida como o intervalo entre o nível do desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, a ZDP seria em outras palavras, a distância entre o que a criança já sabe e aquilo que ela é capaz de aprender sob a mediação de outra pessoa, ela é definidora das

funções em processo de maturação possíveis de tornarem-se reais através de uma intervenção.

A partir deste conceito, entende-se que a aprendizagem escolar seria capaz de ativar e ampliar processos de desenvolvimento, uma vez que a escola é um grande meio socializador da criança, um espaço que privilegia o contato social dos que dela fazem parte e os tornam mediadores da cultura, além de fornecer uma intervenção intencional por parte do professor. Quanto mais ricas as interações e intervenções, maior seria o desenvolvimento, pois elas seriam determinantes no potencial atingido.

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKY, 1998 p. 118)

Sobre a alfabetização, estudos de Vigotsky (1998) mostram que já na idade pré-escolar a maioria das crianças é capaz de aprender a ler e a escrever se esta atividade lhes parecer relevante e não apenas uma habilidade adquirida de forma mecânica, compreendendo-se primeiro a linguagem falada. A escrita deve ter um significado para a criança e desenvolver-se como uma forma de linguagem, a criança começa a escrever quando percebe que pode desenhar a fala. “E foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases” (VYGOTSKY, 1998, p. 153).

Entretanto este teórico enfatiza que como qualquer outra função, o desenvolvimento da escrita também não é linear, depende de outras relações e que o brincar é o meio principal por onde o desenvolvimento cultural infantil acontece, o brincar é um instrumento de exploração onde a criança experimenta desafios, ganha, perde, trabalha em equipe, escolhe, comanda, investiga, imita, transforma e conhece o mundo. Portanto a mudança radical de práticas no 1º ano do ensino fundamental pode não beneficiar a alfabetização como se imagina.

6. ABRINDO ESPAÇO À DISCUSSÃO

O grupo de professoras da EMJS foi convidado a conhecer esta pesquisa e discutir o tema *transição escolar* a partir dos pontos abordados neste trabalho. Preciso admitir que foi uma experiência muito mais rica do que imaginei, cheia de encontros e trocas de ideias, que contribuíram muito para a conclusão aqui apresentada. As professoras foram muito solícitas ao tema e a discussão proposta nesta pesquisa, demonstraram grande envolvimento com as questões levantadas, assim como consciência da necessidade da construção de uma proposta coletiva de trabalho para o 1º ano. E enfatizaram que esta mudança não deve ser parte da prática de alguns professores de forma isolada, mas sim de uma nova identidade da escola, apoiada e entendida de comum acordo por todos que dela fazem parte.

A reunião aconteceu no dia 1º de abril de 2015, de 18:00 às 21:00 hs, no tempo destinado a reunião pedagógica mensal, mas as professoras demonstraram interesse em multiplicar este assunto numa próxima reunião. As falas das professoras aqui relatadas, conforme previamente combinado, foram gravadas em áudio, mas as mesmas não serão identificadas, portanto serão denominadas por números diferentes.

Inicialmente li a justificativa do trabalho e pedi para que ficassem à vontade para interromper e opinar quando achassem necessário. Logo após a leitura a professora 1 disse que “o modelo da educação infantil na rede é um bebê ainda, adotado com base nas experiências do estado.” A professora 2 observou que “o mais importante é lembrar que as proposições do ensino fundamental foram feitas muito antes das proposições da educação infantil, por isso é muito difícil pensar numa continuidade.” A professora 3 completou esta fala dizendo “nós não temos nenhum contato com os professores da educação infantil, eu não tenho nenhuma ideia do que acontece lá, vejo uma fenda entre as duas etapas, não existe diálogo.” Todas foram unânimes em demonstrar curiosidade sobre o trabalho realizado dentro das UMEIS e sobre o que as crianças fazem durante o período escolar.

Num segundo momento li o objetivo deste trabalho e a professora 3 observou que o último objetivo específico que se refere a identificar a existência de práticas que visam auxiliar a adaptação escolar das crianças na EMJS não seria possível porque em todos os anos que trabalha nesta escola nunca presenciou nenhuma e que estava “profundamente decepcionada com a forma como as crianças foram recepcionadas na 1ª semana de aula.” aproveitamos este momento pra falar sobre estratégias possíveis para esta recepção. As professoras disseram que esta preocupação deveria fazer parte da identidade da escola e ser construída pelo grupo da coordenação e direção, uma vez que passam o mês de janeiro na escola, justamente planejando uma organização.

Após a leitura do capítulo sobre a educação infantil, as professoras receberam fotos da estrutura física da UMEI Itamarati e ficaram encantadas com a quantidade de detalhes como crianças brincando, o espaço e o mobiliário da sala de aula, os painéis de exposição de trabalhos. A professora 4 observou que as mesas da sala de aula são para 4 crianças e que talvez por isso eles andem tanto pela sala e percam tanto o material escolar, já que ali usam tudo coletivamente. A professora 1 observou nas fotos como a escola é decorada com trabalhos dos alunos, valorizando a produção infantil.

A leitura do capítulo sobre a chegada ao ensino fundamental desviou o foco do debate para as cobranças da alfabetização. As professoras demonstraram discordar da maneira como as crianças chegam ao ensino fundamental, consideram que existe um equívoco sobre o que é alfabetizar e que, seria possível que as UMEIS realizassem um trabalho de alfabetização de maneira lúdica uma vez que possuem uma materialidade muito maior que as escolas de fundamental, mas não a utilizam com esta finalidade. A professora 5 disse que “quando a escola considera que a criança chega sem saber nada, está considerando importante apenas a alfabetização e deixando de pensar na importância do trabalho de base que é realizado nas UMEIS”. Neste momento, entreguei a elas as fotos da escola em que trabalham e pedi para que colocassem ao lado das fotos que haviam recebido da UMEI me respondendo se elas consideravam algum destes ambientes como um ambiente alfabetizador. Todas responderam que o ambiente fotografado na UMEI

parecia ser muito mais alfabetizador que o fotografado na EMJS. Espantadas com a diferença, a professora 3 exclamou “Nossa! É por isso que eles choram. Até eu...” A professora 4 puxou as páginas com as fotos de cada lugar para um lado diferente da mesa e com as mãos indicou que ali no meio havia um buraco, que não deveria ser nem igual ao que estava de um lado, nem igual ao que estava do outro, mas “uma ponte que os ajudassem a atravessar.” As professoras se mostraram muito impressionadas.

Neste momento, o celular que gravava o áudio descarregou, e as professoras disseram que não deveríamos continuar sem gravar porque este assunto era muito importante, não podíamos perder nada. A professora 2 ofereceu seu aparelho e continuamos a gravação.

Entramos então no capítulo sobre organização de rotinas e considero que este foi o ponto onde aconteceram mais divergências de opiniões. A professora 1 disse que “a rotina do ensino fundamental é muito engessada”, que “Temos que entender que educação de criança não é só educação infantil, de 0 a 5 anos, porque no 1º ciclo todo eles vão até 8 anos e ainda são crianças.” Enfatizou que elas perderam muito espaço para a escola integrada, e que o pouco que tinham quase não se podia usar mais. Foi prontamente apoiada pelo grupo, e a professora 2 completou dizendo que era muito experiente em alfabetização, mas admitia que não gostava de diferenciar práticas pois se sentia insegura, tinha medo que a turma se dispersasse e isso surtisse o efeito contrário. Apresentei então os quadros de planejamento de aula semanal anexos na pesquisa, e todas admitiram a diferença entre eles. Mesmo as professoras que não haviam se manifestado até então, balançaram a cabeça concordando.

A professora 2 disse que “Às vezes a gente abre muitas janelas e não consegue fechar com os meninos.” E que elas tem um conteúdo para vencer e até hoje tem muito professor que não sabe a diferença entre atividades para trabalhar no desenvolvimento de uma capacidade e atividades para cobrar se ela aconteceu. É perigoso ficar só brincando, brincando, brincando e não sistematizar o que tem que

ser trabalhado. Tem que saber fazer isso senão corre o risco de cair no outro marasma e virar prézinho. Enfatizou que “1º ano não é para brincar.”

A professora 5 tornou a tocar no ponto de que era possível alfabetizar brincando, assim como era possível brincar alfabetizando. Mas por mais que ela quisesse mudar de prática, deveria haver também uma mudança na política pública, pois apesar de diminuir a idade de acesso o nível de cobrança às crianças do primeiro ano foi mantido e ela correria o risco de não cumprir o objetivo estabelecido. Então a professora 2 interrompeu com a frase “como vou sistematizar um ensino se eu ficar só brincando com as crianças?” “como vou suprir as cobranças por resultados que recebemos?” então a professora 5 perguntou “e quem disse que 1º ano é pra sistematizar alguma coisa?” “é só pra iniciar não?”

Estas perguntas abriram um longo debate sobre os objetivos do ensino fundamental e da educação infantil, onde a professora 5 defendeu que até a nomenclatura os diferenciava, já que segundo ela, historicamente a palavra *educação* da educação infantil significava tirar de dentro pra fora, e a palavra *ensino* do ensino fundamental significava marcar a ferro. A professora referia-se ao conceito de ensino e educação abordado na tradição enciclopedista onde o ensino é a ação e o efeito de ensinar (instruir, doutrinar e amestrar com regras ou preceitos) que pressupõe que o professor é a fonte do conhecimento e o aluno, um mero receptor ilimitado do mesmo; e a educação o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo.

Posteriormente, a professora 3 disse que seria necessário uma outra reunião, onde a direção e a coordenação da escola estivessem presentes para que fosse reconhecida a necessidade de mudança e onde eles se comprometessem a apoiar esta mudança em benefício das crianças, perante os órgãos responsáveis pelo desempenho da escola. “Eu vou repetir que se não houver outros atores nesta história, não funciona. Este trabalho está trazendo questões muito importantes para colocarmos numa reunião maior, pensando com a direção e a coordenação, porque

eu, por exemplo, pretendo voltar ao 1º ano no ano que vem com outra postura depois disso.”

Então, realizamos a leitura sobre os conceitos de Vygotsky que orientaram as proposições debatidas aqui, e fomos unânimes em reconhecer que foram usadas partes isoladas desta teoria para justificar em cada etapa somente o que lhes interessava. Entendemos que ao citar a zona de desenvolvimento proximal para abordar a fase adequada de alfabetização que coincide com a idade das crianças do 1º ano, não deveria ser deixada de lado a importância da interação e dos estímulos nesse processo. Portanto a construção de uma nova etapa não significa o abandono total da etapa anterior e sim uma continuidade feita de progressos e retrocessos.

Com efeito, a aquisição de conceitos, valores, linguagem e o próprio conhecimento são produzidos pelo processo de internalização de materiais simbólicos na criança que ocorrem a partir de suas interações sociais. Este é um processo que se constrói de fora para dentro, mediados pelas relações intra e interpessoais – na troca com outros sujeitos e consigo próprio – que vão se constituindo em significados, orientando a compreensão de papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência na criança. (VYGOTSKI, 2002)

Fechei este momento esclarecendo que o que eu gostaria de propor neste trabalho não é que o ensino fundamental vire educação infantil nem o contrário, mas que pensássemos que a educação está em constante transformação e o que está posto não pode ser verdade absoluta. O profissional que atua dentro da escola, deve perceber se o que está posto cabe em quem está vestindo. Quando nos perguntamos se dá pra cumprir o que temos pra cumprir com essa brincadeira, explicitamos uma preocupação geral existente na rede que demonstra a desvalorização da cultura infantil diante do formato escolar vigente e é por isso que esta mudança não acontece. Porque temos um objetivo que muitos não conseguem alcançar de outra forma. Porém deixamos de considerar que os alunos do 1º ano não tem mais 7 anos, eles tem 5. E o que proponho não é apertar a roupa, mas fazer uma roupa nova, para um público novo.

7. CONCLUSÃO

Ao final desta pesquisa, sinto-me satisfeita por ter atingido meu objetivo de abrir um espaço à discussão de estratégias que facilitem a transição dos alunos para o 1º ano. Reconheço que é apenas o embrião de uma proposta que precisa ser pensada coletivamente pelos diversos atores do espaço escolar.

Entretanto, quando levei esta pesquisa ao grupo de professoras da escola, jamais imaginei tamanha receptividade ao tema, tanta vontade de discutir uma mudança que era realmente sentida como necessária pelo grupo. Surpreendi-me, muito porque o olhar que me acompanhava ao iniciar esta pesquisa era de que a mudança não ocorria porque não havia entendimento sobre sua necessidade ou porque não havia boa vontade.

Hoje compreendo que a escola é um organismo vivo, que necessita que todos os seus componentes funcionem para que seja saudável, e que quando a escola adocece, existe algo que precisa ser tratado dentro dela. Minhas colegas são uma parte importante, mas não são o próprio organismo. Precisam ser ouvidas, precisam de ajuda, precisam ter autonomia para mudar e não só vontade.

Entendemos com este trabalho que as crianças do 1º ano chegam à escola mais novas, depois de frequentarem uma etapa de educação que ainda está com o perfil em construção. Isto abre um leque de propostas diferentes de trabalho que se afunilam no ensino fundamental numa proposta única que é alfabetizar.

É muito comum à reclamação dos professores sobre esta mudança de perfil dos alunos do 1º ano, está cada vez mais difícil para o professor alfabetizador trabalhar com estas turmas. Muitas crianças ainda não possuem boa dicção, nem coordenação motora fina, muitas choram, tem febre, correm de dentro da sala. Outras dormem na mesa, não sabem lidar com o material escolar, nem sequer abrir o zíper da mochila. Algumas não conseguem andar pela escola, permanecem paradas num canto do pátio durante o recreio com um jeitinho de “pra onde é que eu

vou?” Quase todas ainda nos chamam de tia, uma referência afetiva permitida da educação infantil e muitas vezes cortada no início do ano letivo.

E então chegam as avaliações, primeiro as diagnósticas logo em fevereiro. Depois as trimestrais, e aquele boletim agora com notas. De repente, o relatório virou nota. E tudo o que ela fez ou deixou de fazer, aprendeu ou deixou de aprender, desenvolveu ou deixou de desenvolver estará quantificado ali. Não a criança, mas o desempenho dela. O que será o desempenho de uma criança de 6 anos?

Sim, eu apoio a alfabetização. Concordo mesmo que ela é possível aos seis anos, já alfabetizei muitas crianças, algumas com 6, 7, 8 até 9. Encanta-me vê-las descobrir como se escreve e como se lê, como eu consegui ler um pequeno bilhete que me escreveram num pedaço da folha rasgada do caderno. São brilhantes em suas descobertas, são fantásticas na forma de ver e entender o mundo. Lembrei-me de um aluno que ao ver uma relação de atividades numeradas no quadro assim 1) perguntou-me se aquele escudo depois do numero 1 era para copiar, fiquei algum tempo tentando entender onde ele estava vendo um escudo ali.

Mas se existe algo no sistema escolar que me preocupa com relação às crianças, é o preço que pagam pelo sagrado direito de participação na vida social como cidadão. E o quê de mais importante podemos estar perdendo delas em nome deste direito. Apenas nas proposições da educação infantil a transição de etapas é citada como fase importante do desenvolvimento e passível de causar ansiedade e insegurança nas crianças. Também neste documento encontramos uma clara concepção do papel da escola ao considerar que “A aprendizagem é uma ação individual realizada através de experiências coletivas que se dão nas interações, com cooperação, troca de ideias, partilha de vivências, de emoções, confronto de pontos de vista e ensino recíproco.” (PCEI p.98)

A escola é um lugar onde esta ação acontece, logo, o espaço e a dinâmica deste lugar devem ser organizados para viabilizá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Desafios da formação: proposições curriculares do ensino fundamental. Textos introdutórios. Belo Horizonte, SMED, 2010.

BELO HORIZONTE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Desafios da formação: proposições curriculares para a educação infantil. Belo Horizonte, SMED, 2013.

BRASIL. Lei Federal 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei Federal 12.796. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília 4 de abril de 2013.

BRASIL. Lei Estadual 20.817. Governo do Estado de Minas Gerais. Imprensa Oficial de Minas Gerais. 29 de julho de 2013.

Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Horn, Maria das Graças Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Motta, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: a transição da educação infantil para o ensino fundamental – São Paulo: Cortez, 2013.

Neves, V.F.A.; de Gouvêa, M. C.S.; Castanheira, M.L. A Passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. Educação e pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220 p. 121-140, jan./abr.2011.

Saltini, Cláudio J. P.. (Cláudio João Paulo), 1935 – afetividade & inteligência, vol.1: a emoção na educação / 4ª edição – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Richbieter, Luca. A história do pequeno reino: guia prático da pedagogia elementar. 2ª Ed. – Curitiba: positivo, 2005.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

<http://www.revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/14-perguntas-respostas-projetos-didaticos-626646.shtml?>

<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/37955/vygotsky-e-o-socio-interacionismo-psicologia-da-educacao#!1#ixzz3Vc5gfRxC>

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>

ANEXO 2

Novembro 2014 – Miguel na sala de aula da educação infantil



Março 2015 – Miguel na sala de aula da escola de ensino fundamental

