



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MATEUS FERNANDO SILVA ALVES MARCELLO

O papel da Arte na educação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental

São Carlos

2024

MATEUS FERNANDO SILVA ALVES MARCELLO

O papel da Arte na educação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apresentado na disciplina TCC 2 , como exigência para obtenção de título de Licenciado em Pedagogia, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da Prof.^a Dra. Renata Franco Severo Fantini.

São Carlos

2024

Ficha catalográfica

Marcello, Mateus Fernando Silva Alves

O papel da Arte na educação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental / Mateus Fernando Silva Alves Marcello -- 2024.
27f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Renata Franco Severo Fantini
Banca Examinadora: Juliane Raniro, Rosa Maria Moraes Anunciato
Bibliografia

1. Arte no primeiro ano do Ensino Fundamental. I. Marcello, Mateus Fernando Silva Alves. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação



Curso de Licenciatura
em Pedagogia / UFSCar

CCPed
Coordenação do
Curso de Pedagogia

CERTIFICADO

São Carlos, 23 de setembro de 2024.

Certificamos que a Banca de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, com a seguinte composição: **Profa. Dra. Renata Franco Severo Fantini** (Orientadora e Presidente da Banca), **Profa. Dra. Juliane Raniro e Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato** (Membros da Banca), avaliaram por meio de parecer o trabalho do Graduando **Mateus Fernando Silva Alves Marcello**, intitulado: "**O papel da Arte na educação de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental**"

Profa. Dra. Luana Costa de Almeida
Vice Coordenadora do Curso de Pedagogia

ASSINATURA ORIENTADORA

Prof.^a Dra. Renata Franco Severo Fantini

RESUMO

Este estudo se iniciou a partir do desejo em refletir sobre práticas pedagógicas que dialoguem com as crianças e a infância, garantindo, sobretudo, um processo educativo integral e humanizado. O estudo tem como objeto de análise o primeiro ano do Ensino Fundamental, visto que a transição da Educação Infantil para o ingresso nesta nova etapa é um marco significativo no processo de desenvolvimento infantil. As linguagens artísticas - assim como as brincadeiras e a ludicidade - assumem a perspectiva de elementos integralizadores entre o universo da infância e o processo formativo integral da criança, potencializando o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social. Este estudo possui caráter bibliográfico e autobiográfico e tem como objetivo aprimorar o conhecimento a partir do acesso às obras produzidas sobre o assunto e analisar como os documentos oficiais, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e o Currículo Paulista estabelecem a presença das Artes como metodologia de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, analisar como o enredo traçado pela legislação nesse contexto me afetou enquanto criança, artista e pedagogo. Por fim, o estudo permitiu verificar a relevância das linguagens artísticas como metodologia essencial no processo formativo integral das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e ressalta as limitações referentes à política educacional e à ausência de formação acadêmica adequada para os pedagogos.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas - Artes - Infância

ABSTRACT

This study began with the desire to think about pedagogical practices that engage with children and childhood, ensuring a comprehensive and humanized educational process. The study's object of analysis is the first year of Elementary School, since the transition from Early Childhood Education to entering this new stage is a singular moment in the process of child development. Artistic languages - as well as ludicity - assume the perspective of integrating elements between the universe of childhood and the child's comprehensive formative process, enhancing their cognitive, emotional, physical and social development. This study is bibliographical and autobiographical and aims to improve knowledge based on access to studies produced on the subject and to analyze how official documents, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education and the São Paulo Curriculum establish the presence of the Arts as a teaching and learning methodology. At the same time, it analyzes how the plot outlined by the legislation in this context affected me as a child, artist and pedagogue. Finally, the study allowed us to verify the relevance of artistic languages as an essential methodology in the whole development of children in the first year of Elementary School and highlights the limitations regarding educational policy and the lack of adequate academic training for pedagogues.

Keywords: Pedagogy - Arts - Childhood

INTRODUÇÃO

O Teatro é parte fundamental da minha identidade. Mesmo quando eu não fazia ideia que era Teatro brincar com as roupas da minha avó para criar personas, ele já estava lá, permitindo que eu olhasse o mundo a partir de outras perspectivas. Através do Teatro eu pude mergulhar no universo das Artes e encontrar o meu espaço no mundo: sou artista!

Nesse sentido, durante o meu período de formação no Curso de Pedagogia da UFSCar, sempre busquei maneiras de articular a Arte com as práticas pedagógicas por acreditar no potencial transformador que ambas as áreas detém, sobretudo ao se tratar de infância.

É sabido que a infância é um período que possui notável relevância na vida dos indivíduos. É nesta fase que as crianças estão passando por intensas transformações físicas, emocionais, psicossociais e cognitivas que são fundamentais para a sua construção identitária e participação em sociedade. Diante disso, o papel da instituição escolar é essencial neste processo na medida em que representa um espaço que assegura o pleno desenvolvimento desses sujeitos.

Durante os meus estágios na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental (EF), eu pude perceber um grande contraste: as crianças nesta fase (EI) são guiadas por um processo de desenvolvimento que valoriza o respeito, o movimento e a construção do conhecimento através da ludicidade e da interação com o mundo, enquanto as crianças do Ensino Fundamental, a cada ano, por muitas vezes, se reforça, por muitas vezes, a cultura do silenciamento, da padronização e da disciplina. Para além das especificidades de cada fase, ficou visível que as crianças da EI são consideradas “crianças”, enquanto as crianças do EF são consideradas “alunos”.

Assim, estava dado o problema: esta simples alteração relacionada à nomenclatura, esconde a triste realidade da qual, de acordo com Sarmiento (2004), a escola tradicional forma os alunos através da morte simbólica da criança que nele habita.

É neste contexto, então, que as minhas inquietações me trazem para este estudo que objetiva compreender como as linguagens artísticas podem colaborar para uma Educação que não ignore e/ou silencie a infância das crianças estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental.

Levando em consideração o desejo pessoal de valorizar minha trajetória humana, artística e acadêmica como forma de conhecimento e reflexão, compreendeu-se a importância desta pesquisa ser orientada metodologicamente a partir da narrativa autobiográfica, pois

a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão (OLIVEIRA, 2011).

Nesse sentido, o estudo traz reflexões pessoais que tensionam os saberes científicos apresentados pela literatura com as vivências e percepções pessoais durante o meu processo de formação desenvolvido até o momento. Portanto, o método autobiográfico presente no estudo se justifica na medida em que

A incorporação desse método no processo de formação docente contribuiu para a tomada de consciência, individual e coletiva, de que cada professor encontra na sua própria trajetória de vida, aspectos significativos da formação docente. Dessa forma, a reflexão feita pelo próprio professor permite-nos investigar suas escolhas e as representações construídas sob a influência do seu entorno familiar e profissional (PASSEGI, BARBOSA, CARRILHO, MELO, 2016).

A Importância da Arte na Vida Humana

Na atual configuração sociocultural, tentar elucidar ideias que defendem a Arte como fundamental para a vida humana soa como um desafio. Mais desafiante ainda parece defender um modelo de Educação que dialogue com as linguagens artísticas, pois é sabido a qual propósito a escola tem servido dentro de um mundo cada vez mais neoliberal voltado ao conhecimento objetivo e tecnicista.

Todavia, compreendendo a relevância do assunto, esta sessão pretende refletir sobre a Arte e o seu papel na constituição da vida dos seres humanos em seu sentido mais amplo. Para isso, busca-se dialogar com a autora Christiane Guimarães de Araújo (2018) e o pesquisador Marcelo Dias Rabelo (2018).

De acordo com Araújo (2018), Arte é uma manifestação humana presente desde a antiguidade e possui caráter comunicativo e estético, articulando-se diretamente às percepções, sensações e emoções do ser humano. No entanto, é preciso tomar cuidado com o senso comum que erroneamente reduz as Artes tão somente à intuição, à contemplação e à abstração dos sentimentos, pois, para além da pretensão de definir o que é Arte, é fundamental salientar que “[...] a arte é resultado de uma operação, um traçado de atividade, um equilíbrio de estruturas que permite pensar classificatoriamente: o objeto artístico exige um raciocínio descritivo e até catalogatório” (ECO, 2016, in ARAÚJO, 2018). Dessa forma,

evidencia-se a importância de compreender as Artes em suas dimensões sensíveis, mas também como campo de conhecimento.

Faz-se importante tão logo determinar a Arte como um campo de conhecimento, porque é fundamental compreender que "[...] a arte nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas" (BARBOSA; EISNER; OTT, 1998, p. 90, in ARAÚJO, 2018)". Nesse sentido, é possível dizer que, através dos seus processos sensíveis,

A arte é por conseguinte, uma maneira de despertar o indivíduo para que este dê maior atenção ao seu processo de sentir. [...] Através da arte pode-se, então, despertar a atenção de cada um para sua maneira particular de sentir, sobre a qual se elaboram todos os outros processos racionais (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 66, in RABELO, 2018).

Evidencia-se, portanto, a Arte enquanto campo de conhecimento sistematizado e fundamental para o pleno desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

O poeta brasileiro Ferreira Gullar trouxe ao mundo a frase “a arte existe porque a vida não basta”. Esses dizeres do autor expressa o seu pensamento em relação à incompletude da vida na ausência da poesia, música, dança, teatro, artes plásticas, cinema e etc, uma vez que é através das manifestações artísticas que os seres humanos podem dar existência e significado a um conhecimento sensível (RABELO, 2018), sobretudo porque

A arte, em todas as suas manifestações, é, por conseguinte, uma tentativa de nos colocar diante de formas que concretizem aspectos do sentir humano. Uma tentativa de nos mostrar aquilo que é inefável, ou seja, aquilo que permanece inacessível às redes conceituais de nossa linguagem (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 49).

Assim, Gullar não só afirma as Artes como aspecto fundamental em nossas existências, mas a identifica como parte da própria manifestação da vida humana, uma vez que tem sua importância na medida em que “possibilita ao ser humano um maior conhecimento de si e do mundo à sua volta, dentro de características de liberdade, criatividade e autonomia” (RABELO, 2018).

Portanto, ainda que o mundo busque privilegiar o pensamento racional, formar indivíduos para o mercado de trabalho e alienar os sujeitos de suas próprias manifestações de sentires, a Arte é a tecnologia humana que resgata o real sentido de “humanidade”, pois “o ser humano é, antes de mais nada, um ser sensitivo. Que se relaciona com o mundo através dos sentidos” (RABELO, 2018).

Momento autobiográfico

Enquanto artista, tão cedo pude compreender que a Arte é vista sem a devida relevância - ainda que, a música e o cinema por exemplo, façam parte do nosso cotidiano. O senso comum acredita que as Artes são desnecessárias na vida, que não possuem sua devida importância no processo de construção do conhecimento, pois pouco tem a acrescentar. Essa realidade é sintoma da falta de oportunidades de acesso e de conhecimento à cultura. Carecemos de uma Educação Cultural!

Durante a minha adolescência, minha mãe sempre me incentivou a fazer cursos de caráter cultural. Então, aos meus 12 anos, eu já fazia cursos de música, artesanato e teatro sem nenhum tipo de problema ou preconceito familiar. Contudo, esse cenário mudou a partir do momento em que eu escolhi o Teatro como profissão, isso porque a minha mãe (assim como muitas pessoas) compreende a relevância das Artes no âmbito do desenvolvimento pessoal e não profissional - obviamente influenciada pela conjuntura nacional ao mercado cultural e artístico.

Inegavelmente, o meu processo de desenvolvimento pessoal e construção identitária está diretamente relacionado à minha trajetória dentro do universo artístico, sobretudo o Teatro. Para além do meu desenvolvimento enquanto ator teatral, foi através do Teatro que eu lidei com as minhas vulnerabilidades, afirmei minhas potencialidades, me identifiquei enquanto uma pessoa negra, compreendi a minha sexualidade e ampliei a minha visão acerca da realidade e o meu papel enquanto agente de mobilização social.

O Teatro, sem dúvida, foi essencial para a construção da minha identidade. Quiçá seja essa a importância da Arte na minha trajetória: enquanto o mundo tentou me formatar, coisificar e desumanizar, foi a Arte que devolveu meu corpo, voz e, sobretudo, consciência de transformação. Manoel de Barros disse “é preciso transver o mundo”. Ele tinha razão.

A Arte nos Documentos Oficiais

A presente sessão tem como objetivo realizar uma análise descritiva para explicitar as abordagens artísticas propostas como metodologia de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização e letramento matemático como metodologia pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Neste sentido, foram analisados os seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sistematiza a Educação em âmbito nacional (BRASIL, 2017) e o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020), que orienta a Educação dentro do Estado de São Paulo.

Faz-se importante ressaltar que este último documento está amparado na BNCC, ampliando - para dentro da educação do Estado de São Paulo - elementos educacionais correspondentes às necessidades do ensino neste território, bem como as metas, os objetivos e as abordagens entendidas como necessárias frente aos milhões de estudantes matriculados no Ensino Fundamental.

Após a primeira etapa - coleta de dados através da leitura dos objetos de conhecimento, campos de atuação e habilidades - foi realizada a separação dos conteúdos que envolvem em sua composição o uso de abordagens artísticas para metodologia para o ensino e aprendizagem. Sendo assim, chegou-se a um conjunto de campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades comuns aos dois documentos. Para melhor visualização dos conteúdos artísticos e sua relação interdisciplinar do ensino fundamental, a sessão será dividida de acordo com cada documento.

Base Nacional Comum Curricular

De acordo com o que se apresenta na BNCC (2016), de maneira geral são comuns entre o 1º e 5º ano do ensino fundamental 17 objetos de conhecimento, dentre os quais 5 são referentes à abordagens artísticas nas seguintes áreas: leitura/escuta (compartilhada ou autônoma) e oralidade. Como proposta, no mesmo documento são apresentadas as possibilidades de:

- interpretação de recursos gráficos, relacionando imagens e palavras, em quadrinhos e tirinhas;
- reconhecimento dos textos literários em suas dimensões imaginárias e lúdicas, leitura e compreensão de textos narrativos de maior porte;
- apreciação de poemas visuais e concretos, observando os efeitos criados por diagramação, ilustração e efeitos visuais;
- recontar através da oralidade, utilizando recursos de imagem ou não, textos literários lidos em sala de aula.

Já, no que se refere ao 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, são apresentados 39 objetos de conhecimento, dentre os quais 11 são referentes a abordagem artística nas áreas de: leitura/escuta (compartilhada ou autônoma), escrita (compartilhada ou autônoma); oralidade; análise linguística/semiótica (alfabetização). Dessa forma as propostas são: leitura e compreensão de textos da vida cotidiana, assim como quadras, quadrinhos, trava-línguas,

parlendas, cantigas e letras de canções; planejar, produzir e registrar textos da vida cotidiana (igualmente ao exemplos citados); produzir e (re)contar histórias, lendas, contos, poemas, letras de música, textos da vida cotidiana que possam ser repassados de forma oral, como lembretes, avisos, receitas, convites com apoio de recursos digitais de vídeo e áudio; cantar cantigas e música, observando ritmos e melodias; leitura e compreensão de textos literários de gêneros variados; produção de narrativas considerando os elementos do texto como personagem, cenário, enredo, tempo e espaço (BRASIL, 2017)

Currículo Paulista

Já, no que concerne ao Currículo Paulista (2019), são comuns entre o 1º e 5º ano do ensino fundamental 19 (dezenove) objetos de conhecimento, sendo 7 (sete) referentes a abordagem artística dentro das áreas: aspectos não linguísticos, formação do leitor literário, compreensão em leitura, leitura de texto verbal e não verbal, reconto de histórias, leitura multissemiótica, apreciação do texto poético e estrutura composicional do texto poético. Neste sentido, cabe ressaltar que as propostas são: atribuição de sentidos a aspectos não linguísticos, como expressão corporal e tom de voz, reconhecimento de textos literários como pertencentes a ficção com dimensão lúdica, valorizando a diversidade cultural como patrimônio artístico da humanidade, leitura e compreensão de textos artísticos-culturais, interpretação de recursos gráficos construindo sentidos na relação entre imagens e palavras, recontar histórias como crônicas e lendas e apreciar poemas concretos observando a estrutura composicional.

No que diz respeito ao 1º ano do Ensino Fundamental do mesmo documento, são apresentados 27 (vinte e sete) objetos de conhecimento, sendo identificado 16 (dezesseis) habilidades que apresentam abordagem artística como meio para o ensino nas áreas: construção do sistema alfabético, conhecimento do alfabeto, recitação, produção escrita, compreensão em leitura, segmentação de palavras, pontuação/ entonação, estrutura composicional do texto, produção de texto oral e escrito, elementos constitutivos da narrativa. As propostas, portanto, se tratam do reconhecimento de diferentes gêneros textuais, diferenciação do alfabeto de outros sistemas gráficos, a recitação de quadrinhas, parlendas, trava-línguas, cantigas com observação as rimas e entonação, escrita de texto, comparação de palavras em diversos gêneros textuais, relacionar elementos sonoros das palavras a representação escrita, leitura e produção de texto de diversos gêneros, trabalhar a oralidade na

produção de entrevista, curiosidades no campo prático de pesquisa, utilização de materiais audiovisuais e digitais, contato com lendas, fábulas e contos.

Considerando a importância das Artes no processo de ensino e aprendizagem das crianças durante o período escolar e reconhecendo que é responsabilidade dos educadores criar oportunidades para que elas tenham contato com diversas linguagens artísticas, surge a seguinte questão: como a Arte, a ludicidade e a brincadeira integram a formação inicial de pedagogos?

Vale salientar que a abordagem da Arte na licenciatura em Pedagogia varia de acordo com as instituições de ensino e regiões do Brasil. Alguns cursos contam com disciplinas dedicadas às linguagens artísticas, como Artes plásticas, música, teatro e dança, enquanto outros cursos apresentam lacunas e carências nesse aspecto. No que se refere à presença da Arte na formação de pedagogos, de acordo com Lombardi e Martins (2014), ela pode ser polivalente, interdisciplinar ou dividida em atividades isoladas, refletindo as concepções sobre as linguagens artísticas dos futuros professores.

Isso posto, a seguir serão analisadas a atual matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a qual sistematizou a minha formação.

A matriz curricular em vigor, implementada em 2018, oferece um total de 106 disciplinas, divididas entre obrigatórias e optativas. De acordo com o Art. 12 do Regimento Geral dos Cursos de Graduação da UFSCar (2016), as atividades curriculares são classificadas da seguinte forma:

I - Obrigatórias, quando a atividade curricular é prevista no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como indispensável à formação do estudante;

II - Optativas, quando a atividade curricular visa à ampliação da formação do estudante, integrando um conjunto de opções estabelecidas no PPC;

III - Eletivas, quando se trata de atividades curriculares oferecidas pela Universidade que não compõem o currículo do curso do estudante.

Parágrafo Único: O PPC pode prever o cumprimento de carga horária mínima em atividades curriculares optativas pelo estudante para fins de integralização curricular (UFSCar, 2016).

No contexto da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFSCar, entre as 106 disciplinas oferecidas, é obrigatório cursar 40 disciplinas obrigatórias e 5 optativas, totalizando 45 atividades curriculares cursadas ao longo da graduação.

No que tange à análise sobre a quantidade de disciplinas que abordam Arte, ludicidade e brincadeira, verifica-se que, entre as disciplinas obrigatórias, apenas uma se relaciona

diretamente com essa proposta: a disciplina intitulada "Corpo e Movimento". À título de conhecimento, a disciplina "Corpo e Movimento" é oferecida pelo Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e possui uma carga horária de 60 horas, distribuídas entre 30 horas teóricas e 30 horas práticas. Seus objetivos incluem: discutir diferentes teorias sobre corpo e movimento; explorar concepções de corpo e movimento presentes na sociedade, especialmente no contexto escolar; aprofundar o conhecimento teórico e metodológico sobre o trabalho com atividades de movimento na escola; pesquisar sobre jogos, brincadeiras e brinquedos; e desenvolver atividades práticas com crianças, jovens e adultos.

Nesse sentido, todos os graduandos em pedagogia pela UFSCar obrigatoriamente vão cursar a atividade curricular "Corpo e Movimento" até o final de sua formação e terão acesso teórico e prático às atividades de movimento, jogos, brincadeiras e brinquedos como ferramentas para potencializar o processo de ensino e aprendizagem de crianças durante período escolar.

Quanto às disciplinas optativas, é exigido que os graduandos completem no mínimo 5, escolhidas entre 66 opções. É importante destacar, no entanto, que destas 66 disciplinas, apenas 3 abordam as linguagens artísticas como potencializadoras do processo educativo: "Arte, Cultura e Educação", "A Literatura Infantil e a Criança no Contexto da Alfabetização e do Letramento" e "Educação, Linguagem e Arte". A primeira trabalha com a Arte em suas dimensões conceituais e técnicas, explorando a diversidade das linguagens artísticas através do estudo de obras, autores, escolas e movimentos que influenciam a produção cultural e histórica, com foco na Educação da Memória. A segunda, "A Literatura Infantil e a Criança no Contexto da Alfabetização e do Letramento", discute as contribuições das diversas linguagens e estilos presentes na literatura infantil como fundamentais no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A terceira, "Educação, Linguagem e Arte", abrange temas como Educação, linguagem, Arte, história da Arte e produção audiovisual, investigando a Arte cinematográfica e a Educação visual no contexto contemporâneo.

Nesse sentido, a principal diferença entre as disciplinas obrigatórias e as optativas, como exposto anteriormente, é a possibilidade de escolha. Ou seja, embora as atividades supracitadas sejam ofertadas, elas somente serão cursadas por estudantes que possuem interesse nesta área.

Assim, levando em consideração a análise realizada, chama a atenção considerar que dentre as 45 disciplinas (obrigatórias e optativas) a serem realizadas até o final do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, apenas quatro abordam a temática das linguagens

artísticas - se atendo que obrigatoriamente apenas 1 será cursada. Nesse contexto, inevitavelmente surge o questionamento: qual o lugar de destaque que a Arte possui na formação de pedagogos?

Momento autobiográfico

Durante os primeiros semestres da graduação, lembro que a disciplina “Corpo e Movimento” sempre foi citada com positividade por meus colegas veteranos. Eles contavam com euforia como esta disciplina deslocava-se da lógica acadêmica e se lançava às percepções sensíveis através das afetações do corpo, e os relatos terminavam sempre com algo como: “você não pode deixar de fazer” - ainda que soubessem que a disciplina é obrigatória.

Contudo, algum tempo depois, quando me matriculei em “Corpo e Movimento”, percebi que era possível não cursá-la. Infelizmente cursei esta disciplina durante o período de isolamento social mediante à pandemia da Covid-19. Então, sendo honesto com a minha trajetória, eu posso dizer que não cursei esta disciplina, porque eu não pude fruir a potência na qual ela representa, uma vez que o “corpo” e o “movimento” se limitaram às telas do meu notebook e, por vezes, do meu celular. Não realizamos atividades práticas, tampouco exercícios individuais investigativos. Tudo, novamente, debruçou-se na literatura e reflexões mentais.

O mesmo ocorreu com a disciplina "Educação, Linguagem e Arte". Contudo, esta eu tranquei e decidi não encerrar, pois não gostaria de ludibriar o meu processo formativo e, por se tratar de uma optativa, o processo de inscrição fora de período é menos burocrático. Já, em relação à disciplina "Arte, Cultura e Educação" eu ainda não me matriculei, mas em breve irei cursá-la.

De maneira irônica, não posso dizer que tive uma boa passagem pelas disciplinas que abordam as Artes na Universidade. No entanto, é importante ressaltar que essa problemática ultrapassa o âmbito individual na medida que de um lado há a legislação e a literatura reforçando a necessidade das crianças estarem em constante contato com linguagens artísticas em seu processo de desenvolvimento e de outro há uma formação de pedagogos limitada.

Educação Infantil ao Ensino Fundamental

O ingresso no Ensino Fundamental é um período de muita sensibilidade para a criança, visto que não se trata apenas de uma mudança entre níveis de ensino. Para além do trânsito da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, este momento, na realidade, é caracterizado por “uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (BRASIL/BNCC, 2016)

Essa diversidade de aspectos em transição - que atravessa a vida de uma criança ingressante no 1º ano do EF - possui intrínseca relação com sua vida escolar, característica que agrega a este momento uma singular importância, já que o sucesso apresentado por ela frente a estes aspectos prediz “seu progresso escolar nos anos subsequentes, tanto em termos de aprendizagem como de ajustamento” (MARTURANO, 2013).

Ao que se refere à transição entre estágios do desenvolvimento cognitivo, a criança que possui 6 anos de idade encontra-se, de acordo com Rappaport (1981), na transição entre o estágio que Piaget denominou pré-operacional e o estágio operacional concreto. Durante o estágio pré-operacional, a criança apresenta limitações em nível de compreensão da realidade, o pensamento - caracterizado por influência lúdica - está sujeito a realizar um misto entre realidade e fantasia, além de ser marcado pelo egocentrismo, isto é, a criança ainda possui uma incapacidade de ver as situações de outros pontos de vista diferentes do seu, acreditando que todos pensam como ela. Por outro lado, ao longo do período das operações concretas, a criança apresenta a forma de operações lógicas e, conseqüentemente, consegue pensar em objetos e eventos a partir de suas características específicas, bem como há a compreensão de que seu ponto de vista não é compartilhado e está, portanto, sujeito ao erro.

Ainda que fique caracterizado do ponto de vista cognitivo o momento em que uma criança ingressante no 1º ano do EF se encontra, cabe ressaltar que a transição entre esses dois estágios faz-se de maneira gradual e não de forma abrupta, tornando possível encontrar dentro de uma mesma turma crianças em diferentes fases desta transição, cada uma, portanto, com o seu próprio nível de compreensão das situações/experiências e assimilação das normas e regras (MARTURANO, 2013).

Do ponto de vista psicossocial, o início no Ensino Fundamental “pode ser considerado como um sinalizador cultural da transição entre dois estágios de construção da identidade” (MARTURANO, 2013). Seguindo como base a perspectiva que trata o desenvolvimento humano como uma sucessão de fases críticas, na qual os sujeitos reúnem experiências e, a partir delas, apresentam progresso ou regressão, pode-se afirmar que um sujeito é capaz de enfrentar novos desafios na medida em que reuniu experiências anteriores que permitem o seu

processo desenvolvimental. A este processo o psiquiatra infantil Erik Erikson dá o nome de “tarefas do desenvolvimento”.

Em vista disso, utilizando o conceito de tarefas do desenvolvimento dentro do contexto escolar, a criança em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental está sendo exposta a novos desafios que apresentam outro grau de complexidade, tais como:

o desempenho acadêmico, o ajustamento ao ambiente escolar, a capacidade de se dar bem com os companheiros e a adesão às regras da sociedade para comportamento moral e conduta pró-social. Dentre essas tarefas, sair-se bem na escola parece ser crucial para o desenvolvimento do senso de produtividade, isto é, o grau em que o indivíduo se considera capaz de desempenhar funções produtivas valorizadas pela sua cultura (MARTURANO, 2013).

Portanto, fica assinalada a importância que a instituição escolar exerce na formação da identidade de um sujeito criança-estudante, pois, se por um lado a escola pode oferecer segurança e condições seguras para o desenvolvimento dos indivíduos, por outro ela pode gerar marcas prejudiciais por toda trajetória acadêmica dos mesmos.

Por fim, além das mudanças cognitivas e psicossociais, a criança do 1º ano vivencia uma mudança ecológica. Como foi exposto até aqui, o primeiro ano do EF apresenta novos contextos desafiadores para a criança sendo necessário que esta realize diversas adaptações de maneira simultânea. Nesse sentido, outra transição que uma criança ao entrar no EF experimenta tem a ver com a transição ecológica, que é definida, de acordo com Bronfenbrenner (1996), como um estudo acerca da adaptação entre um ser humano ativo em desenvolvimento e as características mutáveis do(s) ambiente(s) em que a pessoa vive. Cabe ressaltar que as consequências geradas dessa relação são efetivas se a interação é recorrente, por um longo período de tempo.

A transição ecológica observada no 1º ano do Ensino Fundamental inclui relacionar-se com novas pessoas, adaptar-se a um novo ambiente, criar relações com os pares e lidar com um currículo com demandas mais complexas. O contexto social se amplia, ou seja, outras expectativas entram em cena, pois nas fases anteriores se esperava (das crianças) espontaneidade, dependência, barulho, bagunça, brincadeira, sujeira e etc, e a partir deste novo contexto é esperado disciplina, obediência, organização, silêncio, maior independência. No âmbito das relações interpessoais, a criança vai experimentar situações relacionais com crianças de variadas idade (no caso das instituições que essa realidade é recorrente nos momentos de refeição, intervalos e etc).

A partir dessas reflexões, fica evidente, que a criança em transição da Educação Infantil para o ingresso no Ensino Fundamental vivencia um momento marcado por uma acentuada importância, visto que ocorrem profundas transformações dentro dos aspectos cognitivos, psicossociais e ecológicos. No entanto, durante os anos iniciais do EF, estas crianças não só são expostas a uma série de transformações complexas, mas também exige-se delas uma adaptação instantânea a estes novos contextos.

Nesse sentido, é possível que o problema encontra-se na medida em que esta nova etapa escolar se confunde com a elaboração e amadurecimento imediatos dessas transformações ao mesmo tempo em que as crianças estão lidando com a assimilação de competências mais complexas propostas pelo currículo do 1º ano do EF, a título de exemplo, de acordo com a BNCC (2016), se destacam: as relações entre as letras e seus respectivos sons, a diferenciação entre letras e outros sinais gráficos, a compreensão do conceito de quantidades, a realização de operações matemáticas que envolvam adição e subtração. Dessa forma, a inquietação primordial baseia-se em: como construir um processo educativo que assegure o direito à infância das crianças estudantes em meio a tantas mudanças?

Ao analisar os documentos oficiais que orientam as propostas pedagógicas do Ensino Fundamental de 9 anos, é possível identificar a relevância atribuída para a garantia de a cultura infantil estar atrelada às práticas de ensino e aprendizagem, conforme o trecho:

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar (BRASIL, 2004).

Evidencia-se, por esta razão, a necessidade de construir este novo Ensino Fundamental tendo o lúdico como pilar essencial no diálogo entre criança e práticas educativas, pois, conforme o documento “Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais” estabelece, “as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril” (BRASIL, 2004).

Diversos autores elaboraram teorias acerca da ludicidade como ferramenta potencializadora do processo de construção do conhecimento infantil e como possibilidade das práticas de ensino e aprendizagem não adotarem um caráter bancário (FREIRE, 1996), ou seja, práticas que enxergam o educar como mera transmissão de conhecimentos tornando o aprendizado mecânico e esvaziado de sentido.

Lev S. Vygotsky, um dos maiores pensadores acerca desta temática, discute em suas obras os aspectos que compõem a infância destacando a importância que a brincadeira exerce na estruturação cognitiva da criança, pois é através da ludicidade que se estimula a curiosidade e o envolvimento, garantindo o desenvolvimento da linguagem e do pensamento (VYGOTSKY, 1989 apud CASTRO, 2014).

Portanto, segundo Rolim, Guerra, e Tassigny (2008), brincadeira e aprendizagem se relacionam na medida em que

Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem (ROLIM, GUERRA E TASSIGNY, 2008).

Constituição do Ensino Fundamental

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), documento de caráter legal que sistematiza, atualmente, a Educação em todo território nacional, o Ensino Fundamental (EF) integra a Educação Básica (em conjunto com a Educação Infantil e o Ensino Médio) e corresponde à maior etapa de ensino, posto que, atualmente, possui nove anos de duração e atende às crianças de 6 a 14 anos de idade (BRASIL, 1996). Nesse sentido, do ponto de vista estrutural, por fazer parte do sistema de Educação nacional, a sua organização e execução são regularizados pelos seguintes órgãos: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação (CEE) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (MEDEIROS e LIRA, 2016).

No entanto, a constituição do Ensino Fundamental bem como o conhecemos hoje é uma construção que passou por diversas mudanças ao longo da história educacional brasileira. Ao realizar uma breve análise histórica é possível identificar que a elaboração de um conjunto de leis que orientam os rumos educacionais em nível nacional é ligeiramente recente, pois a primeira lei que continha este objetivo, a LDB, foi promulgada apenas em 1961 e passou por inúmeras alterações nos últimos 62 anos.

Ensino Fundamental de 9 anos: formação e inquietações

A consolidação do Ensino Fundamental tal como o conhecemos hoje deu-se entre os anos de 2005 e 2006. De acordo com Maria Silvia Pinto (2009), em 2005, com a promulgação da Lei N 11.114, estabeleceu-se:

Art. 6o . É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 32o . O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos [...].

[...]

I – matricular todos os educandos a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino:

a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares;

b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de sete a catorze anos, no caso das redes escolares públicas; e

c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de seis anos de idade; [...] (BRASIL, 2005).

Portanto, levando em consideração os artigos 6 e 32, criou-se um grande problema do ponto de vista pedagógico, pois antecipa-se o ingresso de crianças mais novas sem as garantirem mais um ano obrigatório de escolarização como providência a oferecer uma Educação de qualidade (MEDEIROS, 2015). Dessa forma, com o intuito de evitar maiores problemas, sobretudo, a não realização das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), o Conselho Nacional de Educação homologou o Parecer 6/2005, que determinou a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 anos, a partir dos seis anos de idade (MEDEIROS, 2015).

Neste sentido, segundo Rocha (2009), este novo formato proposto para o Ensino Fundamental seguia de acordo as seguintes justificativas e objetivos:

1. aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional, oportunizando o acesso à escola para aquelas que, sem esta nova medida, estariam fora dela;

2. uniformizar o sistema de educação básica no país, em que coexistem escolas que oferecem ensino com duração de 8 e 9 anos;

3. equiparar o sistema educacional brasileiro ao de outros países do Mercosul;

4. equiparar as oportunidades educacionais entre crianças pobres e as mais favorecidas;

5. oportunizar um salto na qualidade da educação, incluindo a diminuição de vulnerabilidade das crianças a situações de risco, ao aumentar o tempo de permanência na escola e o sucesso no aprendizado;

6. assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam por mais tempo em seus estudos, alcançando maior nível de escolaridade;

7. contribuir para mudanças na estrutura e na cultura escolar (ROCHA, 2009).

No entanto, embora a justificativa política para o novo Ensino Fundamental de 9 anos com o corte etário para 6 anos de idade foi baseada em, principalmente, “assegurar que,

ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2004), a sua implantação foi composta de diversas arbitrariedades, as quais demonstram um total descompromisso com a Educação, posto que

não foi acompanhada pela devida preparação dos professores, estrutura física institucional e reorganização das propostas pedagógicas, sendo essas questões atropeladas e não estudadas e planejadas mais a fundo. Em especial, uma série de dúvidas e questionamentos foram surgindo em relação a como proceder pedagogicamente diante dessa nova organização, e principalmente, com o primeiro ano que receberia crianças de seis anos de idade. (MEDEIROS, 2015)

Por esta razão, cabe o questionamento: será que ampliar o ingresso e a permanência de crianças no Ensino Fundamental é, de fato, oferecer uma educação de qualidade, que permita a construção significativa de conhecimento e o avanço nas aprendizagens?

Assim, com a intenção de reorganizar os procedimentos pedagógicos com a nova inserção desta faixa etária neste nível de ensino, foram elaborados - através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC) - alguns documentos, como: Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004), Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013).

Estes documentos, de forma geral, sublinham a necessidade de compreensão que o Ensino Fundamental de 9 anos não é um complemento da Educação Infantil - e tampouco esta deveria ser a “preparação” para este novo nível de ensino - e nem assemelha-se à proposta anterior, a primeira série. Neste novo formato, o Ensino Fundamental de 9 anos possui as suas propostas curriculares e pedagógicas específicas. Conforme ressalta o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade”,

[...] este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006).

Portanto, levando em consideração que os documentos apontam como eixos primordiais para esta nova proposta do Ensino Fundamental de 9 anos, fica evidente a

valorização da cultura infantil e os aspectos que integram a infância como pontos centrais desta nova proposta pedagógica, ou seja, há uma necessidade da Educação em compreendê-las como crianças-estudantes e não tão somente alunos.

Momento autobiográfico

O meu primeiro contato efetivo com as linguagens artísticas foi durante a etapa da Educação Infantil (EI), em uma escola chamada “Sétima Arte”, na qual a música, o teatro, a dança e a ludicidade das brincadeiras não só faziam parte da rotina, mas orientavam toda a estrutura pedagógica da instituição na época. Contudo, é importante ressaltar que se tratava de uma escola particular, indicando um recorte específico de qual tipo de escola enxergava a EI para além do assistencialismo.

Em 2005, ingressante no primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual pública no interior do Estado de São Paulo, vivenciei uma mudança bastante acentuada. Além das mudanças esperadas relacionadas a aspectos cognitivos, sociais, físicos e emocionais, conforme a BNCC (2016) e Marturano (2014) assinalam como presentes neste momento transitório, houve uma mudança na abordagem pedagógica.

Nesta nova etapa os momentos em que me recordo de vivenciar atividades lúdicas que envolvessem as linguagens artísticas se restringiam às aulas de Artes e em alguns momentos em Educação física. Dessa maneira, as aulas focadas em alfabetização, letramento matemático e ciências da natureza portavam a clássica abordagem tradicional: repetição de exercícios, memorização de conteúdos, atividades mimeografadas destituída de significação, professor como transmissor do conhecimento e passividade no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Portanto, nenhuma recordação significativa utilizando aspectos musicais, cirandas, pintura, entre outras possibilidades como forma de minimizar as tensões que constituem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Anos mais tarde, assumindo o papel de estudante em formação no curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSCar, tive a oportunidade de cursar disciplinas que discutiram abordagens lúdicas no processo de ensino e aprendizagem, como “Didática: Matrizes Teóricas do Pensamento Pedagógico Contemporâneo”, “Corpo e Movimento” e “Didática: Ensino e Aprendizagem” e, no que tange à Educação Infantil, “Educação Infantil: A criança, a infância e as instituições”, “Metodologia do Trabalho Docente na Educação Infantil” e “Prática de Ensino e Estágio Docente na Educação Infantil”. Estas disciplinas apresentaram um escopo teórico e prático de possíveis caminhos para a construção de uma

Educação que dialogasse com a criança em fase de escolarização, respeitando o universo infantil e, portanto, tornando o ensino mais significativo, integral e emancipatório. Foi neste momento que soube que o “eu artista” tinha profunda ligação com o “eu educador”.

Então, atravessado por tudo isso, eu iniciei meus primeiros estágios remunerados em instituições particulares. Em uma das instituições que me contrataram, eu fiquei por 2 anos (duração do contrato) auxiliando a professora e a turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Embora eu considere a educadora excelente, cujas práticas me inspiram, e a instituição seja de referência nacional, é explícito como a cultura escolar não respeita e tampouco acolhe a transição da EI para o EF.

Nesse sentido, lembro-me das crianças apresentando visíveis traços de inquietação, como: movimentar as pernas, pedir diversas vezes para ir ao banheiro e até empurrar seus próprios objetos no chão para levantar e pegar. Estes comportamentos podem parecer “teimosia” ou “desobediência”, mas é uma resposta por não ter o seu direito à infância respeitado, seja na arquitetura, na rotina, nas atividades e/ou nos materiais didáticos.

Por ser uma escola integral, durante o almoço dos professores, os estagiários tinham por volta de 1 hora para desenvolver atividades recreativas com as crianças antes delas retornarem para as aulas da tarde. Durante esse período, ao longo de 2 anos, fizemos: contações de histórias coletivas; pintura em tamanho real; cirandas africanas; teatro. Por tempo antes de eu sair tive mais uma ideia, a criação do “Cineclubinho”, que consiste em assistir toda sexta-feira um curta-metragem infantil e realizar uma roda de conversa com perguntas guiadas sobre percepções e sensações acerca do que assistiram.

Era perceptível que a instituição desejava que os estagiários apenas controlassem as crianças durante a ausência dos professores, não sendo necessário desenvolver nenhuma atividade mais elaborada. Muitas vezes a sugestão era deixá-las assistindo desenho ou fazer relaxamento para elas ficarem mais calmas durante as aulas da tarde. Tratando-se de sugestão, fiz questão de negar todas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento marcante na fase de escolarização de toda criança. Para além das mudanças assinaladas por Marturano (2013), fica evidente que o “sujeito criança” presente na EI tende a se tornar “sujeito aluno” no EF. De um lado, espera-se do “sujeito criança” espontaneidade, bagunça, brincadeira,

imaginação; de outro, do “sujeito aluno” é esperado disciplina, obediência, organização, silêncio.

Essa visão tradicionalista acerca do papel das crianças em período de escolarização retira o seu direito à infância, fragiliza o processo educativo e, no limite, pode culminar em “fracassos” escolares. Contudo, cabe a indagação de Sarmiento (2004, p.54), “não será o insucesso escolar (também) a marca do luto da criança [...] no ofício tradicional do aluno?”.

É nesta perspectiva que a Arte surge como proposta de reinvenção e afastamento do ensino tradicional, cujas práticas estão voltadas para a formação de sujeitos com visão parcial da realidade (RABELO, 2018), interessado em formar mão de obra para o mundo do trabalho.

Evidencia-se, portanto, a potência pedagógica que as linguagens artísticas podem desempenhar no processo de ensino e aprendizagem das crianças em período de escolarização, dado que essas manifestações quando vivenciadas em uma perspectiva humanizadora respeitam o sujeito criança e a infância no processo de ensino e aprendizagem; permitem um processo educativo integral na medida em que se valoriza e desenvolve os aspectos racionais, expressivos, sensíveis e críticos.

No entanto, levando em consideração o exame da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), fica visível a lacuna significativa que existe na formação de pedagogos em relação às linguagens artísticas. Há, portanto, uma evidente sub-representação dessa área no currículo, aspecto que impacta na formação de educadores e, conseqüentemente, na qualidade das práticas pedagógicas a serem realizadas, sobretudo tratando-se do ingresso das crianças no Ensino Fundamental, momento marcado por mudanças cognitivas, psicossociais e ecológicas significativas (MARTURANO, 2013).

Nesse sentido, olhando em retrospecto para toda a minha formação, é possível afirmar que me sinto motivado a contribuir para que a infância e o sujeito criança sejam respeitados em minhas práticas pedagógicas. Contudo, reconheço que ainda é necessário muito investimento próprio para completar as lacunas em minha formação no campo das Artes.

Portanto, avalio como fundamental que as políticas educacionais e curriculares adotem uma visão mais integrada da Arte e das práticas lúdicas, reconhecendo sua importância no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças em fase de escolarização. A Arte deve ocupar um espaço de relevância no currículo escolar e na formação de professores, não apenas como um elemento auxiliar, mas como um pilar essencial para a formação integral de sujeitos autônomos e críticos.

Referências

ARAÚJO, Christiane Guimarães de. **Um contexto inovador: a arte como base para o processo ensino-aprendizagem na educação básica**. 2018. Tese de Doutorado. UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO.

BRASIL. Currículo Paulista - Etapa Ensino Fundamental. Secretaria da Educação. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: abr de 2024.

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6o, 30, 32, e 87 da Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 -Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: outubro de 2023.

BRASIL. Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971. Disponível em:<www.mec.gov.br>. Acesso em: outubro de 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 -Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: outubro de 2023.

CASTRO, Dayane Flávia de; MALTA TREDEZINI, Adriana Lanna de. A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem. **Perquirere**, v. 1, n. 11, p. 166-181, 2014.

COSTA, Matheus Felisberto; MUELLER, Rafael Rodrigo. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Antagonismos, Projetos em Disputa e Desdobramentos. **Criar Educação**, v. 9, n. 3, p. 118-144, 2020.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos & MARTINS, Mirian Celeste. **Arte na Pedagogia: ecos no sistema?** In: 23º Encontro da ANPAP – “Ecosistemas Artísticos” 15 a 19 de setembro de 2014 – Belo Horizonte – MG.

MARTURANO, E. M. (2013). **A criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental**. In E. C. Konkiewitz (Ed.), *Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: Uma visão transdisciplinar* (pp. 47-69). Dourados, MS: Editora UFGD.

MEDEIROS, Michele Hirsch de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. O ensino fundamental no Brasil: breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 1, p. 159-178, 2016.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. (2004). *Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais*. Brasília: MEC/SEB.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. (2004b). *Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais*. Brasília: MEC/SEB.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. (2006). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade*. Brasília: MEC/SEB.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ**, p. 289-305, 2011.

RABELO, Marcelo Dias. A Importância da Arte na formação educacional do ser humano. **Revista Pandora Brasil**, p. 19-29, 2018.

RAPPAPORT, C. R; FIORI, W. R; DAVIS, C. **Psicologia do Desenvolvimento Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. São Paulo: E.P.U, v. 1, 1988.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura et al. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, p. 203-212, 2009.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 10.038, de 05 de fevereiro de 1968. Dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. 1968. Disponível em: <

SARMENTO, Manuel. **Reinvenção do ofício de aluno**. In ESCOLA, DA PONTE. O essencial não cabe nas palavras. **Escola da Ponte: defender a escola pública. Porto: Profedições**, 2004.

PASSEGGI, Maria Conceição; BARBOSA, Tayana Mabel; CARRILHO, Maria de Fátima; MELO, Maria José Medeiros. **Formação e pesquisa autobiográfica**. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. 1. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2016. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 01 set 2024.