

“EU TÔ ASSUSTADO. NÃO QUERO SAIR DA MINHA ESCOLA”. REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Débora de Lima do Carmo⁴⁵

Maria Vitoria Campos Mamede Maia⁴⁶

Resumo

O artigo parte de um episódio de integração das crianças do último grupamento da Educação Infantil com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma mesma instituição pública. Destacam-se alguns fios presentes nessa trama ao abordar a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano enquanto inserção crítica que necessita de acolhimento. Fios que nos fazem problematizar e refletir sobre a importância do ambiente confiável, as barreiras de aprendizagem e o trabalho com o lúdico como possibilidade de uma transição que seja desejável pelas crianças. Além disso, busca-se nesse texto trazer a dimensão do cuidado numa perspectiva ética e política ao pensar nesse processo de transição das crianças entre esses dois segmentos.

Palavras chave: Educação Infantil. Transição. Barreiras de aprendizagem. Cuidado.

"I'M SCARED. I DO NOT WANT TO LEAVE MY SCHOOL ". REFLECTIONS ON THE TRANSITION OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FOR THE FIRST YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION.

Abstract

The article starts with an episode of integration of the children of the last group of Early Childhood Education with first year students of the Elementary School of the same public institution. The article starts We highlight some threads present in this plot when approaching the passage of Early Childhood Education for the first year as a critical insertion that needs to be accommodated. Yarns that make us problematize and reflect on the importance of the reliable environment, the barriers of learning and the work with the ludic as a possibility of a wishful transition for the children. In addition, this text seeks to bring the dimension of care in an ethical and political perspective when thinking about this transition process of children between these two segments.

Key-words: Early Childhood Education. Transition. Learning barriers. Care.

⁴⁵ Cursando o Mestrado em Educação pela UFRJ na Linha de Pesquisa Currículo, Docência e Linguagem sob orientação da Doutora Maria das Graças C. de A. Nascimento. Especialista em Arte e Cultura pela Universidade Cândido Mendes (2012) e em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2017). Atua como professora de educação infantil da rede pública de ensino.

⁴⁶ Professor Associado da UFRJ em Psicologia da Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, Doutora em Psicologia Clínica pela PUC – R. J.. Graduada em Psicologia. Coordenadora e fundadora do Espaço de Atendimento Psicopedagógico ao aluno da Faculdade de Educação - UFRJ - EAP. Coordenadora do grupo de pesquisa Criar & Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem – LUPEA. Email: mariavitoriamaiia.ufrj@gmail.com

Este artigo parte de um episódio vivido por mim como professora da Educação Infantil, de um grupamento de crianças com 5 e 6 anos em uma escola pública - escola de tradição onde coabitam, no mesmo complexo, todas as etapas da Educação Básica separadas por campi. O recorte trata-se de uma visita ao espaço escolar do Ensino Fundamental I para uma vivência a convite da equipe do Núcleo de Atendimento a Crianças com Necessidades Específicas (NAPNE) da mesma instituição.

O Núcleo participava de uma semana de eventos sobre inclusão e uma das propostas foi possibilitar o encontro das turmas do último grupamento da Educação Infantil com as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental para sensibilizá-los sobre “ser diferente”.

O título lança uma frase dita por uma das crianças da Educação Infantil diante da novidade do espaço. Salta à vista não só o medo dessa criança em relação à sua iminente transição para o Ensino Fundamental, como também o fato de estarmos tratando de uma mesma instituição escolar separada por campi na busca de atendimento às especificidades de cada etapa da educação básica. Ela não irá da sua escola de Educação Infantil para outra instituição, mas somente para outro segmento do mesmo colégio. Uma fala alarmante. Aproximações físicas, porém distantes no diálogo.

O tema da transição tem sido amplamente discutido e pesquisado. No recorte temporal de 2009 a 2016, período de homologação das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (2009), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos (2009), da lei de obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade⁴⁷, encontra-se no banco de teses e dissertações da CAPES⁴⁸ mais de oito mil trabalhos a partir dos descritores “transição”, “educação infantil” e “ensino fundamental” dentro da área de educação.

As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil definem como eixos de trabalho na primeira etapa da educação básica, as interações e as brincadeiras. No entanto, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 anos, as discussões sobre o lugar

⁴⁷ Lei nº12.796, de 4 de Abril de 2013. A obrigatoriedade da lei passou a vigorar em 2016.

⁴⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

de transição entre uma etapa e outra voltou com toda força nos últimos anos (2013 a 2016).

Há ainda outros argumentos que atestam a relevância do tema no âmbito do campo educacional. As duas primeiras metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem vigência até 2024, trazem a necessidade de universalização da educação infantil na pré-escola e no ensino fundamental de 9 anos.

O documento coloca o atendimento das crianças de 4 a 5 anos na pré-escola como Meta 1 e, logo em seguida, a universalização do ensino fundamental. Em ambas as metas, suas posições no plano se justificam, segundo o documento, pelos estudos e pesquisas nacionais e internacionais que demonstram resultados satisfatórios no processo de escolarização precoce, somado ao argumento da necessidade de formação integral do sujeito que a escola pode oferecer. Sobre a Meta 2, o texto justifica:

Como se sabe, as crianças de 6 anos pertencentes às classes média e alta há muito já se encontram na escola, frequentando o pré-escolar ou o primeiro ano do ensino fundamental. Assim, o ensino de 9 anos tem, nos segmentos das classes populares, os seus principais beneficiários (BRASIL, 2017, p.19).

Esta justificativa soa como um eco discursivo dos anos 1970 na tentativa de evitar o fracasso escolar, apostando na ação pedagógica dessa instituição como lugar privilegiado para as classes populares de acúmulo de capital cultural que resultaria em um bom rendimento escolar e, conseqüentemente, se converteria em capital econômico (BOURDIEU, 1999).

A partir dos apontamentos da relevância da temática para a discussão, pretendo, por meio desse episódio, destacar alguns fios presentes nessa trama quando se aborda a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano. Fios que nos fazem problematizar e refletir sobre a importância do ambiente confiável, as barreiras de aprendizagem e o trabalho com o lúdico como possibilidade de uma transição desejosa pelas crianças (FERNANDEZ, 2001). Além disso, busco nesse texto trazer a dimensão do cuidado numa perspectiva ética e política ao pensar nesse processo de transição das crianças entre esses dois segmentos (MATTOS, 2013).

Da entrada no campus: o outro lado da rua

Chegou o dia marcado no calendário pelas crianças e pelos adultos das turmas do último grupamento da Educação Infantil para uma vivência sobre a temática da inclusão com as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental, que tem seu espaço escolar muito próximo o espaço da Educação Infantil. A equipe do NAPNE⁴⁹ nos aguardava. Iríamos ocupar a quadra de esporte do primeiro ano para brincarmos juntos. Uma iniciativa de integração entre os segmentos que tem sua devida importância.

No entanto, no portão da escola fomos surpreendidos com um convite de conhecer a área interna desse espaço. As crianças já sabem, principalmente pelas falas de seus responsáveis, que o fim do grupamento 5 na EI⁵⁰ significa ingresso no primeiro ano da mesma instituição. Logo, elas estavam entrando em um espaço rodeado de muitas expectativas e anseios sobre seu desempenho no próximo ano em relação a alfabetização.

Temos muitos exemplos de crianças na EI da instituição que já frequentam explicadora a pedido de seus responsáveis. “Explicadora” é o nome que se dá função de um adulto, geralmente mulher, que faz reforço escolar em sua residência para alunos de diferentes segmentos, assim como oferece aulas específicas para exames de admissão.

Para esses responsáveis, a escolarização nesse espaço informal atua como uma medida de prevenção assim eles entendem e argumentam possíveis problemas de aprendizagens diante dos objetivos do primeiro ano. Estamos falando de uma instituição pública de qualidade e tradição que se destaca por seus altos índices no IDEB⁵¹ (indicador de qualidade da educação pública).

As crianças, de mãos dadas, variavam suas expressões entre curiosidade e medo enquanto parte da equipe nos conduzia até uma sala. Uma professora sorridente se aproximou. Ela abriu a porta e disse com entusiasmo: “Essa será a sala de vocês ano

⁴⁹ Núcleo de Atendimento de Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

⁵⁰ A partir desse trecho irei usar as siglas EI para Educação Infantil.

⁵¹ <http://portal.inep.gov.br/consulta-ideb>

que vem”. Os passos apressados no corredor antes de adentrar a sala de aula dão lugar aos movimentos tímidos. “Entrem. Vamos! Mais para frente para todos poderem entrar” – repetia a professora.

Naquele mundo particular da sala de aula vimos outra configuração de escola. Carteiras enfileiradas, meninos e meninas sentados, o silêncio, um quadro branco que percorre quase a parede inteira. As crianças tentaram andar entre as carteiras, algumas agarradas ao adulto, outras encontrando rostos conhecidos, amigos do transporte escolar.

Havia uma exibição de vídeo programada a ser projetada no quadro branco. A professora convidou as crianças a se sentarem umas com as outras, misturando alunos e crianças, dividindo o espaço da carteira para que pudessem iniciar um curta de animação sobre inclusão.

Escolhemos, neste artigo, intencionalmente diferenciar o grupo da Educação Infantil como crianças e chamar de alunos o grupo do primeiro ano do Fundamental. Quando estivermos usando a palavra alunos e crianças são desses dois grupos que estaremos nos referindo. Tais palavras refletem concepções de infância e o modo como se faz escola para esses dois grupos.

Baseando o artigo nos textos legais que estabelecem diretrizes tanto para o Ensino Fundamental de 9 anos quanto para a Educação Infantil, destacamos alguns dos indícios que corroboram para a separação entre esses dois sujeitos que compõem a infância. Nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental a palavra “criança” aparece oito vezes, já a palavra “aluno” aparece cinquenta e quatro vezes.

Criança, nas orientações legais para o Ensino Fundamental, surge dentro dos aspectos relacionados à necessidade de mobilidade dentro da sala de aula, ao pensar na construção da identidade, ao destacar o caráter lúdico nas ações pedagógicas no ensino fundamental (BRASIL, 2010).

Ao realizar a mesma busca dentro das DCNs⁵² para Educação Infantil, encontra-se nula a palavra “aluno”. Todo o texto das orientações legais para a EI assume o sujeito criança dentro da creche e pré-escola (BRASIL, 2009).

⁵² Para uma leitura mais fluida do texto sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais usarei a sigla DCN.

Na situação vivenciada, observamos que os olhares das crianças triangulam entre o vídeo, os alunos e a organização do ambiente da sala. Encontraram nas paredes números, letras, desenhos. Uma criança, que chamarei de Susana⁵³, sinalizou uma agitação, levou a unha à boca, me procurou com os olhos. Ao encontrar-me, Susana foi em minha direção e disse: “Eu não quero fazer prova”.

Após o vídeo, professores de Educação Física que fazem parte da equipe NAPNE, professores do Ensino Fundamental 1 e nós (Educação Infantil), fomos até a quadra de esportes da escola para participarmos de uma dinâmica junto com os alunos do 1º ano da sala onde até há pouco estávamos. Ali, as crianças pareciam estar mais tranquilas. Da quadra, podíamos ver nosso espaço de Educação Infantil. Sentamos todos no chão para recebermos as orientações sobre a brincadeira que faríamos juntos.

Um menino, Roberto, começou a correr pela quadra e foi em direção a uma estrutura plástica colorida para brincar, o que chamamos de “brinquedão”. A orientadora pedagógica da EI, que nos acompanhava, foi até ele para que retornasse ao grupo. Roberto foge da tentativa de retorno. Chamei Roberto para entender o que estava acontecendo e ele me respondeu: “Eu quero sair daqui. Eu tô assustado. Não quero sair da minha escola”.

Ao mesmo tempo que se diz assustado e verbaliza o desejo de sair dali, convidou-me a ver uma casinha de madeira próximo à quadra. Apesar da entrada da casinha estar interrompida por uma corda impedindo a passagem, Roberto, passando por debaixo dela, sorriu ao entrar. Quando ele saiu, convidei-o a olhar os totós também perto da casinha, mas que ele ainda não alcançava. Na ponta dos pés, ri ao rodar os bonecos. Um aluno do 1º ano, mais alto que ele e já alcançando o totó, se aproximou e Roberto correu para o brinquedão mais uma vez. A orientadora pedagógica da EI perguntou se poderia levá-lo de volta à escola, nosso ambiente confiável, mas a vivência já havia terminado e voltamos todos juntos.

No caminho de volta, as crianças encontraram uma palmeira que os deixaram encantados e curiosos. Colocaram a mão, sentiram o cheiro, abaixaram, se inclinaram,

⁵³ No intuito de preservar a identidades das crianças, todos os nomes presentes no artigo são fictícios.

pisaram na grama. A palmeira fazia parte do jardim externo do espaço do Ensino Fundamental 1.

Viramos a esquina e já estávamos em nossa escola novamente. Do portão, nos encaminhamos para o refeitório para almoçarmos. Ao se sentarem à mesa, notei que uma menina, Rose, não sentou com o grupo, mas em uma mesa do lado de fora do refeitório. Aproximando-me de Rose vejo seus olhos cheios de água. Pergunto o que houve e ela chora de cabeça baixa pedindo a mãe.

De volta á nossa sala, sentados no chão, em uma roda, pergunto às crianças como havia sido para eles o encontro com o primeiro ano por meio da vivência. Muitas pistas sobre a maneira que algumas crianças receberam o espaço novo já haviam sido evidenciados nas falas, nos gestos, nas expressões corporais. Em roda, ouvi desejos de viver esse novo, alguns silêncios e medos.

Territórios de aprendizagem: confiar e arriscar

As falas das crianças trazidas no relato anterior me convidam a pensar sobre o lugar da aprendizagem a partir de Fernandez (2001) e os consequentes problemas desse lugar. Para a autora, inteligência não se restringe a seu caráter neurológico, mas diz sobre a capacidade de o sujeito estabelecer relações dentro de um espaço relacional de confiança. É preciso desejar aprender algo e sentir-se confiante para arriscar-se nesse percurso de aprendizagem. “Aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se” (FERNANDEZ, 2001, p.36).

Diante do relato de Suzana, “eu não quero fazer prova”, aponta-se o que ela já sabe sobre fazer parte da vivência escolar de um primeiro ano. Sim, o primeiro ano nessa Instituição tem prova. E sim, há relatos de reprovação de crianças. Para Suzana, colocar sua aprendizagem à prova de critérios ainda desconhecidos significa negar todo seu saber. Portanto, ao negar o saber do outro, nega-se o próprio sujeito. Nenhuma criança deseja ser reprovada. O que buscamos analisar, ao esmiuçar essa

fala, é a compreensão de que problemas de aprendizagem estão diretamente imbricados com bloqueios emocionais (FERNANDEZ, 2001).

Como dito anteriormente, alguns responsáveis pelas crianças das turmas do último grupamento da Educação Infantil já encaminham seus filhos para explicadoras como medida de prevenção de possíveis problemas de aprendizagem. Para algumas crianças, ir à explicadora é só mais um lugar para alimentar sua curiosidade, seu desejo de aprender, para outras é quase um atestado de fracasso.

Nessa atuação, os adultos de referência dentro do ambiente familiar podem estar lhe comunicando “você não é bom o suficiente para o que lhe aguarda e quero lhe proteger de um fracasso futuro”, ou “quero que seja o melhor na próxima etapa da escolaridade por isso estou antecipando-a”. Em ambas as situações há uma preocupação dos responsáveis pela performance da criança no próximo ano. Preocupação legítima e compreensível quando olhamos o baixo rendimento de escolas públicas no país a partir dos Indicadores Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁵⁴.

Certa vez, Suzana ouviu da secretária da escola: “Lá no primeiro ano você não vai poder ficar passeando não. Tem que ficar sentada na cadeira, prestando atenção na professora”. Uma fala que condiz com a realidade da sala de aula do fundamental. Um território novo, mas ainda um território de aprendizagem que pode e deve ser lúdico.

O parágrafo primeiro do artigo 29 da Resolução nº7 de 14 de Dezembro de 2010 que fixa as DCNs para o Ensino Fundamental de 9 anos estabelece:

§ 1. O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes de sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto as crianças sobretudo nos anos iniciais dessa etapa de escolarização.

Os sujeitos que ingressam com 6 ou 7 anos de idade no primeiro ano do fundamental ainda são crianças, ainda tem a brincadeira como território principal de atuação no mundo. O caráter lúdico das ações pedagógicas contribui para manutenção do vínculo saudável com o aprendizado e, segundo Fernandez (2001), o lúdico é o

⁵⁴ <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>

melhor caminho para se pensar na prevenção de problemas de aprendizagem porque perpassa pelo circuito do prazer e possibilita a desconstrução/reconstrução de bloqueios. Ainda em diálogo com o parágrafo primeiro do artigo 29, diz Fernandez (2001):

A escola, sendo o lugar onde alunas e alunos encontram-se com adultos investidos do poder de ensinar, pode possibilitar a potência criativa do brincar e do aprender da criança. Isso somente se consegue com ensinantes que desfrutem o aprender, o brincar com as ideias e as palavras, com o sentido do humor, com as perguntas de seus alunos. Que não se obriguem à urgência de dar respostas certas; ao contrário, que consigam construir novas perguntas a partir das perguntas de seus alunos (p.36).

Especificamente na questão da passagem para o primeiro ano, Kramer (2011) afirma:

Além disso, é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso e competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (p.80).

A defesa desse texto é que a criança já é competente desde agora. Ela já sabe muito desde antes de entrar na escola. Um ser desejoso de aprender, de se relacionar, de explorar o mundo quando amado. Portanto, território de afeto são territórios confiáveis às crianças.

O cuidado numa perspectiva ética

O episódio descrito e que dá o título a esse artigo trouxe alguns incômodos, de adultos e crianças. Compartilhei com as crianças da turma a mesma sensação de

medo, de espanto diante de um novo ambiente que tanto ouvimos falar sobre e que assim como eles, eu desconhecia. Tal experiência me levou a refletir sobre um conceito que perpassa as relações humanas, mas que entre tantos outros ocupa o território do início da vida: a infância.

Nessa passagem delicada do último grupamento da EI para o primeiro ano do Fundamental¹, cabe ao adulto a responsabilidade de criar estratégias, possibilitar a construção de um caminho de escuta atenta e competente (RINALDI, 2012) para que as crianças possam atravessá-lo de maneira desejosa e confiantes de si mesmos. Pensar em estratégias que tomem o cuidado em sua perspectiva ética. A partir desse ponto de vista:

o cuidado está relacionado ao afetamento, a uma sensibilidade diante das necessidades e demandas que vem do outro e da necessidade de agir, dando algo de si para atender a esse apelo. Ser afetado pelo outro e poder responsabilizar-se por ele são capacidades necessárias para a subjetivação política em nossa sociedade (MATTOS, 2013, p.375).

O papel relacional de professores e alunos nos convidam a pensar a respeito da importância dos vínculos que se constroem nessa travessia para o primeiro ano. Pela especificidade da EI no cuidado com a infância, toda ação que acontece no cotidiano da escola é conteúdo pedagógico. As crianças são ouvidas e atendidas em seus pormenores, em uma troca de roupa, em seus dramas pessoais, em seus deslumbramentos ao ver um inseto atrás da porta. Foi assim ao encontrarem a palmeira no jardim do Ensino Fundamental e o desejo de investigá-la. Pergunto-me onde fica o espaço para os encantamentos miúdos da infância na configuração escolar que temos para o ensino fundamental?

Nesse sentido, faço uma aposta no cuidado ao pensar a inserção desses sujeitos. Inserção, adaptação, acolhimento são conceitos que ajudam a pensar sobre o processo de transição das crianças da pré-escola para o primeiro ano.

Na perspectiva freiriana, *inserção crítica* se distingue de adaptação. Adaptar pressupõe uma acomodação ao já estabelecido e, nesse sentido, o sujeito se adequa a uma configuração preexistente. Para Freire (1997, 2015), a inserção crítica envolve tomada de decisão, atuação, alterar e alterar-se, transformação do mundo. Assim,

crianças que ingressam no ensino fundamental alteram e são alteradas nesse processo de inserção que precisa ser vivido com cuidado e acolhimento.

Ser vivido dentro de um cuidado e acolhimento enquanto ações políticas cotidianas e não como meras propostas que tutelam e subjagam a criança como objeto do outro. Como afirma Mattos (2013):

Diferentemente da tutela, em que o adulto afirma saber aquilo de que a criança precisa, a ética do cuidado pressupõe deixar o outro falar, expressar suas opiniões e desejos. Neste caso é possível criar uma relação mais horizontalizada, na qual professoras e professores podem criar suas aulas e tomar as decisões na escola também a partir dos interesses das crianças (p.376).

Tomar decisões e expressar opinião são atitudes que envolvem autonomia e autoria. Ambas as atitudes, segundo Fernandez (2011), precisam ser valorizadas e estimuladas pelos dois primeiros grupos de pertencimento da criança: a família e a escola. Os adultos de referência para a criança, ao dar espaço para a sua expressão numa postura atenta e de sujeito que tem muito a aprender, contribuem para que a criança se reconheça como sujeito ensinante e, portanto, com autoria de pensamento. Para a autora, “a professora/ o professor pode ser um agente promotor nessas questões ou um desencadeante de problemas de aprendizagem nos alunos” (FERNANDEZ, 2011, p.108).

Recupero as narrativas novamente. A de Suzana, ao dizer “eu não quero fazer prova” e a de Roberto: “Tô assustado. Eu não quero sair da minha escola”. Duas crianças que nos ensinam diariamente na escola.

Quando eu ainda não sabia muito bem voltar para casa da escola, foi Roberto, com seus cinco anos, que me ensinou quais ônibus podia pegar, em que ponto e sua sequência numérica. Ainda que ele vá e volte da escola de transporte escolar está muito atento ao mundo. Seu saber se revelou em uma conversa no momento da entrada, quando pedi desculpas às crianças por ter chegada atrasada por problemas no trem.

Os pais de Suzana contam orgulhosos do desejo dela de aprender. Tudo pergunta em casa. Tudo quer saber. Olha para o telefone de casa e conversa com o

pai, depois de um dia cansativo de trabalho, sobre as teclas com seus números e letras e compartilha com ele as palavras que conhece com tais letras.

Aprender a ler e a escrever para Suzana e Roberto, assim como para tantas outras crianças dessa turma, não precisaria vir associada às angústias e medo dos objetivos conteudistas do primeiro ano quando seu processo de apropriação dessa linguagem já está acontecendo sem nem mesmo se darem conta. Já estão fazendo muitas leituras de mundo, já estão muito próximos dessa apropriação como demonstram.

Entretanto, se não há cuidado no sentido ético como descrito, corre-se o sério risco desses saberes tão ricos das crianças não serem notados e muito menos valorizados na construção da prática pedagógica a favor da autonomia e autoria de pensamento. E a escola, que em suas primeiras experiências era um ambiente confiável e afetuoso, pode se transformar em um lugar hostil e de experiências dolorosas de aprendizado, pois o “essencial do aprender é que ao mesmo tempo se constrói o sujeito” (FERNANDEZ, 2001, p.31).

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 2 edição. Maria Alice e Afrânio Catani (orgs.) Petrópolis, Rj: Vozes, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N°5**, 17 de Dezembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 <Acesso em 20 de julho de 2017>

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> <Acesso em 20 de julho de 2017>

_____. **Resolução CNE/CEB N°7**, 14 de Dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192 <Acesso em 20 de julho de 2017>

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014 Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf <Acesso em 20 de julho de 2017>

FERNANDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. A psicopedagogia propiciando autoria de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2015.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, nº1, 220p, 69-85, jan/abr. 2011.

MATTOS, Amana Rocha. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política.

Estudos de Psicologia, 18 (2), abril-junho, 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Data de envio: 01 de abril de 2018

Data de aceite: 16 de maio de 2018.