

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRO-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS ERECHIM
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE PEDAGOGIA

MARÍLIA SACCOMORI

ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ERECHIM RS

2024

MARÍLIA SACCOMORI

**ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Erechim, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Prof^a Ms. Anelise Brod

ERECHIM – RS

2024

MARÍLIA SACCOMORI

**ALFABETIZAÇÃO E O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia, Departamento de
Ciências Humanas da Universidade Regional
Integrada do Alto Uruguai e das Missões –
Campus Erechim, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.
Erechim, 13 de dezembro de 2024.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Anelise Brod
URI – Campus de Erechim

Profa. Me. Joseliane Zanin Pagliosa
URI – Campus de Erechim

Prof. Dra. Rosane Fátima Vasques
URI – Campus de Erechim

Aos meus pais Sadi e Ana, que com muito trabalho, empenho e dedicação nunca deixaram me faltar nada, formaram-me em uma infância saudável que hoje intrinsicamente faz parte desta monografia. Me ensinaram a olhar para trás lembrar sempre de onde viemos, manter os pés no chão, ser humilde, e acreditar que seguindo o caminho correto, tudo é possível.

AGRADECIMENTOS

À URI Erechim pela oportunidade de me formar em um curso voltado para a educação afetiva e humanizadora. Levo comigo essa bagagem e o compromisso por uma educação voltada à humanização.

A todas as crianças as quais convivi nestes quatro anos de formação. Vocês foram e continuam sendo o meu lugar favorito de estar. Com vocês eu aprendo diariamente sobre amor, esperança e cuidado.

Às professoras participantes da pesquisa de campo que compõem este trabalho, pela disponibilidade e atenção. Às equipes gestoras onde atuam por abrirem às portas das escolas para mim. À Secretaria Municipal de Educação do Município de Viadutos pela confiança.

Às escolas que trabalhei neste período, por serem parte fundamental da construção do meu eu docente.

Aos professores (as) do curso de Pedagogia da URI Erechim, por sempre me incentivarem e acreditarem em mim. Em especial à professora Anelise Brod, que esteve ao meu lado em todos os semestres e aceitou o convite para orientar este trabalho, sempre com muita serenidade, carinho e dedicação.

À minha colega e grande amiga Gabriela pela companhia, lealdade e amizade que a cada dia torna-se mais forte.

Ao meu irmão Lucas, por me fazer rir em meio a tantos compromissos entre graduação e trabalho, nossa irmandade é de um amor inexplicável.

Ao meu namorado Bruno, por me confortar diante da minha preocupação, pelos abraços demorados, por me tirar da frente do notebook quando foi necessário, pela paciência e por fazer sentir-me admirada.

Ao meu pai, que em meio a tantos compromissos tirou um tempo para pensar em mim e ajudou-me a concluir a graduação.

A minha mãe, por chorar junto comigo quando me senti sobrecarregada, pelo apoio para que eu pudesse dar conta de tudo e por se orgulhar da profissão que escolhi.

Obrigada.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Rubem Alves)

RESUMO

A pesquisa “Alfabetização e o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental” teve como problema de investigação: “Quais as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores regentes das turmas Pré-B da Educação Infantil e das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, das escolas públicas de um município do Alto Uruguai visando a alfabetização e o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental?” De maneira geral, objetivou em conhecer e analisar as estratégias didático-pedagógicas utilizadas no processo de alfabetização pelos professores que atuam com turmas de Pré-B e de 1º ano do município de Viadutos RS, acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A investigação pautou-se pela pesquisa bibliográfica e pela pesquisa de campo. Os procedimentos metodológicos constituíram-se em identificação, leitura e fichamento de obras pertinentes ao tema e a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Foi adotado o método Análise de Conteúdo para análise, categorização e interpretação das respostas. Evidenciou-se que as escolas vinham trabalhando com métodos para uma transição saudável, mas que essa prática foi se perdendo por não haverem resultados tão perceptíveis e por serem momentos muito pontuais. Além disso, percebeu-se que a dificuldade em ofertar uma transição sem rupturas também advém da contradição entre documentos normativos que não deixam claro como trabalhar a alfabetização na transição. Ainda, observou-se que as professoras desenvolvem práticas parecidas para trabalhar a oralidade, a leitura e a escrita, mas que suas abordagens e modos de pensar são bastante divergentes.

Palavras-chave: Alfabetização. Transição. Educação Infantil. 1º ano do Ensino Fundamental.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI Anos Iniciais

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CIEE Centro de Integração Empresa-Escola

CNE Conselho Nacional de Educação

DCN Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEB Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEF Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EF Ensino Fundamental

EI Educação Infantil

EM Ensino Médio

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA: CONCEITUAÇÃO.....	12
2.1 Oralidade, leitura e escrita: um processo contínuo.....	16
3 AS LEGISLAÇÕES E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
3.1 A Educação Infantil na atualidade.....	35
3.2 A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil.....	41
4 AS LEGISLAÇÕES E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	46
4.1 A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino Fundamental Anos Iniciais.....	54
4.2 A transição e a chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental.....	59
5 DESAFIOS E PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA VISÃO DOS PROFESSORES DE PRÉ B E 1º ANO DO MUNICÍPIO DE VIADUTOS.....	69
5.1 Do percurso metodológico.....	69
5.1.1 Tipo de pesquisa.....	69
5.1.2 Universo da pesquisa.....	69
5.1.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados.....	70
5.2 Achados da pesquisa: alfabetização e o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.....	71
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

De uns anos para cá vem se discutindo sobre as fases de transição entre uma etapa da Educação Básica e outra, e como esse período de mudanças influencia no bem-estar e desenvolvimento das crianças, pois surgem novas emoções com o encontro de uma forma de escolaridade antes desconhecida. A partir da complexidade da transição para as crianças, clareou-me as ideias sobre um tema de pesquisa, quando analisei quão vasto é o desafio de aprender a ler e a escrever em meio às mudanças e descobertas da infância. Portanto, essa pesquisa tem como tema: “Oralidade, leitura e escrita na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental” e apresenta como problema “Como ocorre a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, através das estratégias utilizadas pelas escolas do município de Viadutos no trabalho com as diferentes abordagens de oralidade, leitura e escrita visando o processo de alfabetização?”

Diante da necessidade de um olhar mais humanizado sobre essa transição, os documentos legais publicados pelo Ministério da Educação (MEC), buscam destacar a importância de uma continuidade das etapas escolares anteriores a que a criança irá ingressar, como forma de respeito ao que a criança é e possui de conhecimentos prévios. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018, o documento ressalta a importância de haver equilíbrio entre essas duas etapas e de se acolher as crianças oriundas da Educação Infantil. A responsabilidade de criar um ambiente acolhedor e de continuidade parte das escolas, pois a legislação, incluindo Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNE) e documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC), apontam para essas necessidades.

A ideia deste tema surgiu a partir da minha prática como estagiária na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Percebendo as diferentes formas em que a oralidade, leitura e escrita são abordadas em uma fase e outra, despertou-me o interesse de estudar mais sobre essas etapas e compreender o porquê de terem perspectivas tão desconexas entre si. Nestas idas e vindas de estágios durante a graduação, através do PIBID, do Residência Pedagógica e do convênio da Universidade com as prefeituras pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), tive a oportunidade de adentrar salas de aula dos níveis de berçário, ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Presenciando as duas vivências, Educação Infantil e Ensino Fundamental, fui percebendo e questionando-me sobre os processos de aquisição da leitura e da escrita e de como estes caminhos se cruzam.

O objetivo geral da pesquisa consistiu-se em “conhecer as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores regentes das turmas Pré-B da Educação Infantil e das turmas do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, das escolas públicas de um município do Alto Uruguai visando a alfabetização e o processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.”

A investigação desenvolvida de caráter qualitativo, orientou-se pelo enfoque exploratório mediante Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa de Campo. As estratégias metodológicas constituíram-se em identificação, leitura e fichamento de obras pertinentes à investigação, contato com professores pertencentes ao universo pesquisado, observações nas escolas, coleta de dados, análise, síntese dos dados coletados e sistematização.

A Escola Municipal de Educação Infantil Viadutos e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Viadutos, caracterizou o universo de pesquisa e os sujeitos foram os professores de Pré-B e 1º ano, totalizando 04 sujeitos participantes principais que atuam nas referidas escolas.

A pesquisa realizada apresenta na primeira seção, conceitos sobre oralidade, leitura e escrita fundamental, numa perspectiva de situar o leitor quanto ao tema, possibilitando conhecimento do assunto.

A segunda seção objetiva analisar as legislações e os documentos norteadores da etapa da Educação Infantil, para que o leitor compreenda o que a educação brasileira espera dessa etapa. Com o mesmo objetivo, a terceira seção busca analisar as legislações e os documentos norteadores da etapa do Ensino Fundamental.

Para finalizar, a quarta seção apresenta os desafios e práticas na alfabetização e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos professores do Pré-B e do 1º ano do município de Viadutos.

Nessa pesquisa acadêmica, adentrei o mundo das infâncias, na perspectiva da oralidade, da leitura e da escrita e de como em meio a tantas outras descobertas e desafios, as crianças aprendem os processos de ler e escrever.

2 ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA: CONCEITUAÇÃO

A leitura do mundo precede a leitura da palavra.
(Paulo Freire¹)

De acordo com Sinclair (1987) a fala e a compreensão da fala precedem a escrita e a leitura. A oralidade inicia-se já na gestação, quando a mãe se comunica com o bebê em seu ventre, mas a partir dos primeiros dias de vida a oralidade se intensifica ainda mais.

Vale ressaltar que todas as aprendizagens e realizações de atividades são permeadas pela comunicação oral. Mesmo o bebê, tem contato com a linguagem oral, ouvida quando os adultos ou outras crianças maiores conversam, e é essa utilização da oralidade, que é uma das responsáveis para a inserção do indivíduo no mundo das relações sociais (Silva; Valiengo, 2010, p. 22).

É com o contato com o outro mais experiente e com outras crianças que o desenvolvimento da linguagem vai se aprimorando. Com referência nas escritas de Silva e Valiengo (2010), é a partir dos oito meses de idade que a linguagem amplia-se através das capacidades comunicativas e cognitivas que são desenvolvidas no cérebro do bebê. Isso não quer dizer que a linguagem não deve ser incentivada antes dos oito meses, pelo contrário, quanto mais estimulada for a linguagem do bebê mais facilidade o mesmo terá para o desenvolvimento da fala.

O desenvolvimento da linguagem propriamente dita inicia-se com balbucios, vocalização de sons e gestos. As primeiras palavras, conhecidas como fala linguística, é a expressão verbal designada para transmitir significado. A holofrase se caracteriza por uma única palavra que transmite um pensamento completo. Já nas primeiras sentenças, a fala telegráfica consiste em falar apenas algumas palavras essenciais. Entre 20 e 30 meses a criança demonstra uma competência na sintaxe, simplifica uma fala telegráfica para dizer o suficiente de suas intenções.

De acordo com Oliveira (2007), a partir dos 5 anos, a criança constitui novos progressos, domina novas estruturas que se tornam mais complexas. Esse progresso de estruturação linguística é contínuo com reorganização e aperfeiçoamento até a pré-adolescência “enriquecido pelas experiências culturais das crianças, particularmente por sua vivência escolar” (Oliveira, 2007, p. 151 *apud* Silva; Valiengo, 2010, p. 22).

¹ Em seu livro: “A importância do Ato de Ler”, do ano de 1988, Paulo Freire afirmou que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Com essa afirmação é possível compreender que a escolarização muitas vezes deixa a desejar, pois, os contextos sociais dos sujeitos são variáveis e em sua maioria, as escolas não abrangem toda essa diversidade.

Outros autores como, Foucambert (1980), também dão ênfase para a etapa dos cinco anos. Para ele aos cinco anos de idade o que a criança sabe fazer melhor é dar significado. Pois a criança é capaz de criar significado para as palavras, é isso o que ela faz desde o seu nascimento, mas aos 5 anos é o que sabe fazer melhor.

Para compreender o processo de chegada a sociedade letrada que vivemos hoje, é imperioso entender como as sociedades antigas iniciaram esse processo. De acordo com Galvão e Batista (2006), o pressuposto básico que orienta essas investigações é o de que a linguagem determina o pensamento: as pessoas pensam de acordo com a maneira que possuem para se expressar naquela cultura.

Muitas dessas pesquisas debruçaram-se, por meio de trabalhos de campo, sobre sociedades ainda orais, buscando vestígios daquilo que se convencionou denominar oralidade primária: “melodias, cantos, epopeias, danças, exibições e músicas, ainda preservados oralmente e transmitidos de geração a geração entre as sociedades tribais[...]” (Havelock, 1995, *apud* Galvão; Batista, 2006, p. 405).

Se analisada a oralidade primária, consegue-se perceber semelhança com a oralidade que se incentiva nas crianças pequenas, por meio das cantigas, acalantos, poemas folclóricos, entre outros. Como sugerem os autores citados, a oralidade e conseqüentemente a leitura e a escrita, transmutam com as diferentes culturas. Diante de toda essa diligência entre culturas, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita no cérebro de todas as crianças é o mesmo e iniciam-se com a oralidade, com a linguagem e a necessidade natural do ser humano de se comunicar. Segundo Galvão e Batista (2006), o pensamento oral não está interessado em definições abstratas: as palavras adquirem seu significado no contexto em que são expressas, incluindo os gestos, as inflexões vocais, a expressão facial etc.

Através das pesquisas realizadas por Rouma (1912) e Luquet (1912), sugerem que os primeiros estudos sobre as atividades gráficas das crianças centraram-se na evolução do desenho.

Historiadores da linguagem traçaram conjeturas sobre a possível origem comum dos diferentes sistemas de escrita. Durante o século XIX, os linguistas estavam fascinados por esses diferentes sistemas de escrita, e o que pensavam a respeito está muito bem ilustrado na edição de 1902 da *Enciclopédia Britânica*, sob o título “escrita” (Sinclair, 1987 *apud* Ferreira; Palacio, 1987, p. 76).

Abaixo o parágrafo da *Enciclopédia Britânica*, no que diz respeito à escrita.

Muito cedo na história da humanidade tornaram-se imperiosas três necessidades. Estas são: a) recordar, em um momento dado, algo que se vai fazer; b) comunicar-se com outra pessoa que não está presente, nem facilmente acessível no momento; c) fazer valer os direitos de alguém com uma marca distintiva sobre as ferramentas, o gado, etc. ou com uma marca semelhante, distinguir a produção pessoal própria por exemplo, um tipo especial de olaria. (Sinclair, 1987 *apud* Ferreiro; Palacio, 1987, p. 76).

Ou seja, pela necessidade de se comunicar os povos mais antigos criaram um sistema de escrita através dessas fontes gráficas primitivas. Esses símbolos gráficos foram evoluindo até a escrita que temos hoje, em diferentes lugares do mundo, mas com a origem dos povos primitivos de cada cultura. Na contemporaneidade, sabemos que o desenho pode significar além de uma comunicação com o outro, seus sentimentos, emoções, características da personalidade e desenvolvimento mental (Rouma; Luquet, 1912).

Para compreender melhor o valor da escrita para a sociedade no geral incluindo as crianças. É vultoso relembrar um pouco da história da escrita. De acordo com Brito (2012, *apud* Hoffmann, 2021, p. 54;55).

O primeiro aspecto ao qual devemos analisar se detém às funções que a escrita exerce no nosso cotidiano. Dentre elas, está a comunicação, mas não é somente isso. A escrita é objeto de poder e surgiu com a necessidade da posse, do controle de mercadorias e sua primeira função era produzir uma sociedade regrada e normatizada. Num segundo aspecto, a escrita é uma poderosa tecnologia de expansão da memória, facultando a um indivíduo ou a um grupo maior capacidade de memória, porque permite esquecer sem esquecer. Nesse sentido, o registro é uma das razões pelas quais exercemos a escrita e com isso podemos guardar informações, mensagens, ideias, deixando importantes marcas em nossa cultura.

A oralidade, leitura e escrita fazem parte do cotidiano infantil desde muito cedo, pois as crianças já nascem imersas em um mundo letrado. De acordo com Foucambert (1980) a leitura é um ato.

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. O ato de ler em qualquer caso, é o meio de interrogar a escrita e não tolera a amputação de nenhum de seus aspectos (Foucambert, 1980, p. 5).

Entende-se que ler e escrever são duas ações conjuntas. O autor destaca a importância de as escolas compreenderem o que realmente é leitura. À vista disso, Foucambert (1980) ressalta que a leitura não está além da decifração; desde o início, ela tem outra natureza. O

saber-decifrar não tem vez no *saber-ler*. Ainda segundo ele, falsas noções de leitura continuam sendo utilizadas como referências para a ação educativa familiar e escolar.

É preciso entender que da mesma forma que a criança aprende a falar porque atribui sentido ao que ouviu, a criança explora a escrita para atribuir-lhe sentido. Algumas crianças despertam para a escrita mais cedo, outras mais tarde, mas todas buscam compreender esse sistema para dar sentido a ele. Por isso, interagir com a criança desde os primeiros dias de vida, através de acalantos, conversas, brincadeiras, histórias, etc. É tão importante para o seu desenvolvimento, pois é a partir da interação com o outro, de acordo com Foucambert (1980), que a criança cria um sistema provisório que lhe permite antecipar índices pertinentes para a classificação, a denominação, a ação.

Os índices escolhidos para distinguir um cachorro de um gato, para isolar seu pai de todos os outros homens de bigode, são “operacionais” com relação ao seu sistema atual e o seu projeto. As defasagens, os fracassos, os conflitos vão leva-a a ajustar progressivamente esse sistema (Foucambert, 1980, p. 5;6).

Outros autores assim como Foucambert, também caracterizam o ato de ler como a busca por sentido e significado. O “jogo de adivinhações psicolinguístico” de Goodman (1987 *apud* Ferreiro; Palacio, 1987, p.11), nada mais é que a busca por obter sentido, segundo a autora.

A partir de meus estudos com muitos leitores de todas as idades, caracterizei a leitura como um “jogo de adivinhações psicolinguístico”. Trata-se de um processo no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em contínuas transações, quando o leitor busca obter sentido a partir do texto impresso (Goodman, 1987, p.11).

Assim também Huey (1908, *apud* Ferreiro; Palacio, 1987, p.11), considerou a leitura essencialmente uma busca de significados e como sendo construtiva.

A escrita se inicia ao observar o mundo adulto. A partir de estudos realizados por pesquisadores da área da psicogênese e da psicolinguística, a tempos vem se discutindo os processos de leitura e de escrita, e como esses processos são desenvolvidos pelo cérebro infantil. Pelas abordagens de Teale e Anderson (1981 *apud* Ferreiro; Palacio, 1987, p. 87) os eventos de lectoescrita que é qualquer experiência de leitura ou escrita em que as crianças participam, tem influência no processo de construção da leitura e da escrita no cérebro da criança, onde eventos simples do dia a dia passam despercebidos pelos adultos, mas, para a criança é um evento significativo. Como observar a mãe elaborando uma lista de compras de supermercado, ou notar que nas placas da cidade há formas repetidas que significam algo.

Compreender esse processo do cérebro infantil não é uma tarefa fácil, pois cada criança se desenvolve de uma maneira específica. Mas, logicamente, quanto mais eventos de lectoescrita essa criança vivenciar e quanto mais culturalmente vastas forem suas vivências familiares e escolares, a criança desenvolverá melhor os processos para aprender a ler e a escrever. Ou seja, tudo é uma questão de oportunidades e de infâncias no plural.

A relativa capacidade de um leitor em particular é obviamente importante para o uso exitoso do processo. Mas também é importante o propósito do leitor, a cultura social, o conhecimento prévio, o controle linguístico, as atitudes e os esquemas conceptuais. Toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura (Ferreiro; Palacio, 1987, p.15).

De acordo com Kishimoto (2005), quando a criança já consegue diferenciar a realidade da fantasia automaticamente irá expressar significados tendo como base sua experiência, conduzindo a atividade imaginária e embarcando ao voluntário. Portanto, é a partir dos 5 anos de idade que a criança está cognitivamente melhor preparada para o desenvolvimento da leitura e da escrita escolar, pois esse processo demanda de estruturas mentais, que anteriormente a esta idade não estão totalmente prontas para esse processo, pois, é uma educação intencional. É vultoso salientar que isso não significa que a criança não poderá ter contato com a leitura e a escrita antes dos 5 anos, até porque elas despertam muito antes no que diz respeito ao interesse pelo mundo letrado.

2.1 Oralidade, leitura e escrita: um processo contínuo

A chegada dos 4/5 anos para muitas crianças, famílias e escolas, impõe o desenvolvimento da alfabetização. Porém, pouco se fala sobre o processo contínuo para alcançá-la. A EI (Educação Infantil) exerce seu papel através da intencionalidade pedagógica de oportunizar o conhecimento das crianças sobre o mundo letrado em que já estão inseridas, de forma transversal, com brincadeiras e ambientes favoráveis que despertem a curiosidade e o interesse das crianças desta faixa etária dos 4/ 5 anos, mas não alfabetiza, pois, alfabetizar não é objetivo desta etapa.

Ainda na Educação Infantil, muitas são as expectativas que acompanham as crianças, as famílias e os profissionais sobre a hora de alfabetizar, principalmente no último ano dessa primeira etapa da Educação Básica. Brito (2012) aborda dois significativos aspectos fundamentais sobre o fenômeno da escrita: um que diz respeito a sua função

social e o outro sobre a possibilidade de criar memória. Além desses dois aspectos, destaco também a importância de considerar a curiosidade das crianças sobre a cultura escrita, acompanhada de uma certa dose de bom senso dos adultos, pois o engajamento e o entusiasmo tornam significativas as experiências vividas pelas crianças (Brito, 2012, p. 54 *apud* Hoffmann, 2021).

Portanto, a criança precisa sentir-se parte da cultura escrita em que está inserida e para que isso ocorra, a Literatura Infantil deve ser parceira inseparável das escolas e dos professores (as). A poesia folclórica é o primeiro passo para a abertura do caminho literário para a criança pequena. A mesma se dá através dos acalantos, brincos, mnemonias, parlendas, trava-línguas e quadras. Todavia, essa cultura vem se perdendo, por consequência dos vídeos de desenhos infantis que hoje tomam a maior parte do tempo de bebês e crianças bem pequenas, que depois de maiores quando passam para a etapa dos 4 e 5 anos (crianças pequenas), são trocados por jogos no celular. A oralidade que a poesia folclórica oferece as crianças destas fases é uma das mais importantes para o desenvolvimento da fala e conhecimento do mundo letrado, pois apresenta rimas, ritmos e sons que fazem a criança lembrar e relembrar determinado texto cantado, cativando-a pela linguagem atrativa aos ouvidos que acompanhada de gestos e expressões faciais, causa no cérebro infantil uma sensação de prazer, divertimento e curiosidade, estimulando a fala.

Todas as escolas devem trabalhar a poesia folclórica, mas isso vem se perdendo pela falta de entendimento do que é prejudicial ao desenvolvimento das emoções. O falso entendimento de que “Boi, boi, boi. Boi da cara preta, pega esse menino (a) que tem medo de careta” é assustador e prejudicial para o desenvolvimento infantil é um mito. Pois nesta idade o cérebro infantil não compreende o “significado” deste acalanto, o que a criança percebe e gosta muito é o ritmo e a melodia que utilizado por diversas gerações de famílias, hoje, infelizmente é um acalanto que vem se perdendo.

É imperioso refletir sobre o papel que a escola e os educadores possuem referentes a poesia folclórica, pois principalmente em contextos mais vulneráveis, é somente na escola que a criança ouvirá um acalanto na hora de dormir ou brincará com uma parlenda no parque. Da mesma maneira, em contextos onde as famílias possuem melhor condição de vida, preferem colocar um vídeo na televisão. Então, esse importante fator cultural não pode se perder nem por um revés social, nem por outro. A questão cultural implica diretamente na formação da linguagem oral e escrita.

Os poemas folclóricos surgem envoltos por uma aura de sensibilidade e afetividade que favorece o equilíbrio e a segurança da criança. Aproveitando-se positivamente

de tal situação, o professor das séries iniciais pode e deve trabalhar com esse “mundo já conhecido” da poesia folclórica antes de apresentar aos alunos outras formas poéticas que a escola tradicionalista adota. Esse é o primeiro passo rumo à conquista de um leitor maduro, que seja capaz de realizar uma leitura emancipatória não apenas dos textos escolares, mas também do mundo que o cerca. Além disso, a criança amplia sua bagagem de conhecimentos que redundam na configuração de uma identidade vinculada à tradição cultural, tão necessária à formação cidadã (Saraiva, 2001, p. 68).

Segundo estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) e Souza e Cordeiro (1992), a garatuja possui períodos ou fases. O primeiro período, Piaget chamou de garatuja pura. O segundo período as garatuja começam a ser nomeadas e aparecem formas circulares e zigzagues imitando a escrita cursiva e por fim, a fase icônica, onde a criança representa a escrita através do desenho.

Da Língua Escrita As fases do grafismo, segundo Lowenfeld (1974), são: garatuja desordenada, garatuja ordenada e garatuja nominada ou identificada. Passando para a etapa dos esquemas: etapa pré-esquemática e etapa esquemática.

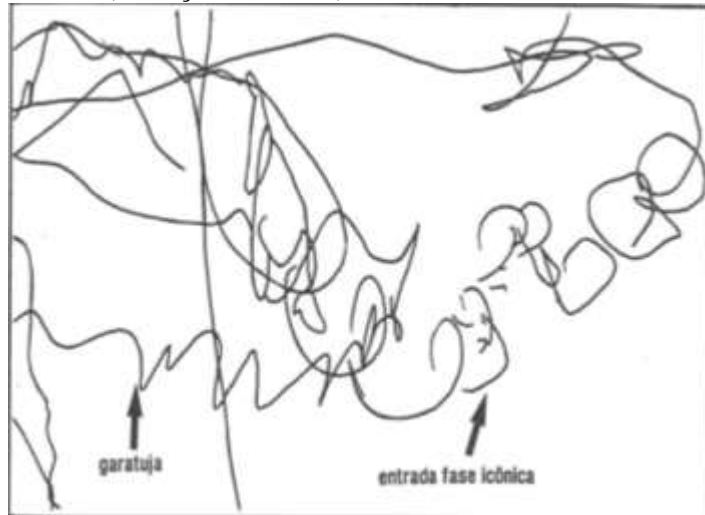
Diversos autores como Meredieu (1974), Luquet (1927), Lowenfeld (1974) e Piaget (1976), organizaram as garatuja e os desenhos em diferentes níveis, mas todos eles, mesmo que com nomeações distintas, são muito parecidos.

Ferreiro e Teberosky (1985), ainda definem cinco níveis de escrita: pré-silábico, silábico (com ou sem valor sonoro), silábico-alfabético e alfabético. Como essa pesquisa se detém a EI e ao 1º ano do EF, a grande maioria das crianças não chegam ao nível alfabético no 1º ano, pois é um processo demorado, com muitas hipóteses e análises que exigem da criança uma maturação que aos poucos vai se desenvolvendo. Isso posto, não é obrigatório que a criança conclua o 1º ano alfabetizada, veremos mais adiante na legislação.

Por meio dos estudos² das autoras, percebe-se que todo o processo de desenvolvimento ocorre nos primeiros anos de vida da criança, ou seja, na fase em que ela frequenta a etapa da Educação Infantil.

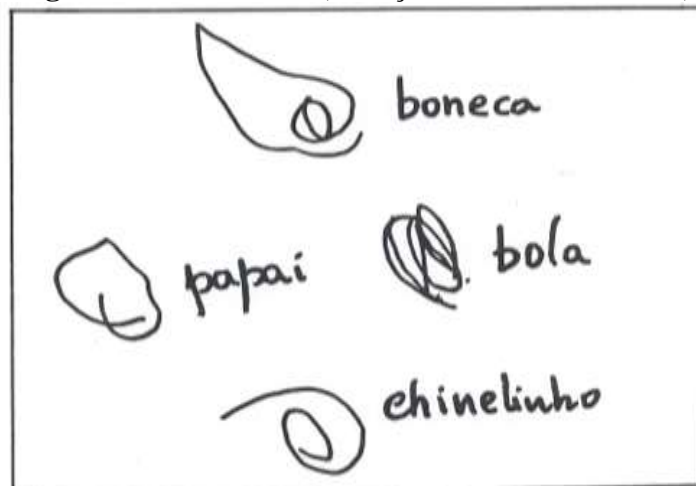
² Estes estudos sobre os processos da aquisição da leitura e da escrita construíram a teoria da Psicogênese da Língua escrita.

Figura 1- Transição da etapa das garatujas para a fase icônica (criança de 3 anos).



Fonte: Escolas Infantis: leitura e escrita (Souza; Cordeiro, 1992, p. 35).

Figura 2- Fase icônica (criança de 2 anos e 4 meses)



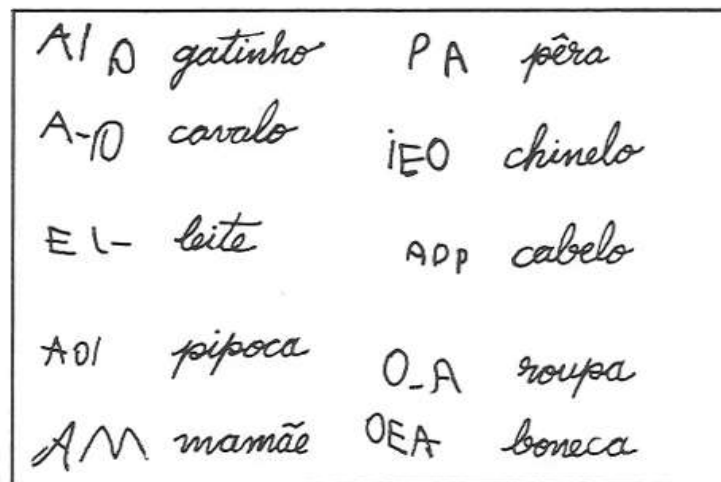
Fonte: Escolas Infantis: leitura e escrita (Souza; Cordeiro, 1992, p. 36).

No nível pré-silábico a criança não compreende a relação existente entre a fala e a escrita. A criança deste nível se expressa através de desenhos, rabiscos ou letras aleatórias. Não reconhece que as letras possuem relação com o som emitido na fala e acredita que a palavra tem sua representação ligada ao material, por exemplo, a palavra leão deve ser maior que a palavra formiga, pois o leão é maior que a formiga.

Figura 3 – Nível pré-silábico (criança de 3 anos)

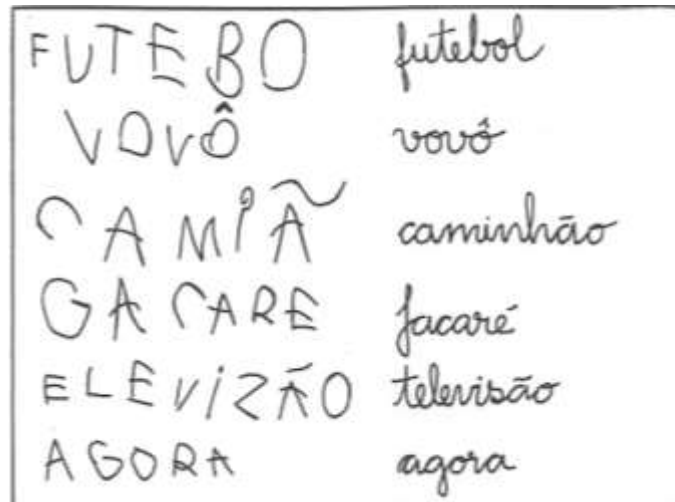
Fonte: Escolas Infantis: leitura e escrita (Souza; Cordeiro, 1992, p. 38).

No segundo nível, o nível silábico a criança começa a associar a fala com a escrita, mas acredita que cada letra representa uma sílaba.

Figura 4 – Nível silábico (criança de 5 anos)

Fonte: Escolas Infantis: leitura e escrita (Souza; Cordeiro, 1992, p.40).

No terceiro nível, silábico-alfabético, a criança introduz novas letras para descrever aquilo que deseja. Ocorre a transformação da hipótese silábica para a alfabética, a criança já compreende que a sílaba pode ter uma letra ou mais.

Figura 5- Nível silábico-alfabético (criança de 5 anos)

Fonte: Escolas Infantis: leitura e escrita (Souza; Cordeiro, 1992, p.45).

No quarto e último nível, nível alfabético, a criança já construiu a noção da relação entre a fala e a escrita. Ela compreende que cada emissão sonora é correspondente a uma determinada letra. Porém, a criança escreve conforme o som, então, ainda enfrentará os desafios da ortografia.

Figura 6 – Nível alfabético (criança de 7 anos).

Fonte: Escolas Infantis: leitura e escrita (Souza; Cordeiro, 1992, p.46).

Veremos com detalhe cada desenvolvimento e avanço destes níveis. Ferreiro e Palacio (1990), sugerem que se tome como ponto de partida o que a criança já sabe sobre a linguagem e que podemos começar com aqueles contextos de escrita que lhe são familiares. Nas pesquisas de Ferreiro e Palacio, juntamente com outros pesquisadores (as), nota-se o envolvimento da

criança com a língua escrita, bastante frequente a partir dos 2 anos de idade. As autoras sugerem que:

Se quisermos que as crianças adquiram habilidade para ler, então teremos que lhes proporcionar múltiplas oportunidades para que tenham contato com todo esse tipo de materiais na sala de aula. Nosso enfoque quanto à organização das salas de aula é o de alternar materiais. Nossa meta, as relações previsíveis entre escrita e o contexto (Ferreiro; Palacio, 1987, p. 51).

Novamente, percebe-se com clareza a importância do ambiente pensado para proporcionar aprendizagens, porém, as autoras não realçam uma idade para se propor estes ambientes (como se nota em nossa realidade, que os ambientes são elaborados até o Pré-B e a partir do 1º ano ausenta-se dessa prática).

Em alguns exemplos de práticas vivenciadas com crianças de até 7 anos de idade, muitas vezes as crianças utilizam o desenho quando alguém sugere que escrevam. Por isso, o desenho precede a escrita. Em outros exemplos, as crianças escrevem somente as letras que se destacam pelo som, como as vogais, ou se a palavra possui três sílabas escrevem uma letra para cada sílaba.

A maneira como visualizamos e percebemos a lectoescrita é de fundamental importância. Nosso enfoque é verdadeiramente primordial. Pois a visão que as crianças têm da linguagem e da lectoescrita será influenciada pela forma como nós as visualizamos (Ferreiro; Palacio, 1987, p. 52).

É interessante descrever sobre o desenvolvimento das garatujas para que se compreenda a evolução da escrita.

Os desenhos das crianças foram bem estudados durante os últimos 50 anos aproximadamente, e os passos principais da sua evolução para a arte pictória são bem conhecidos. Até a idade de um ano e meio ou dois anos, os bebês podem imitar crianças de mais idade ou adultos fazendo marcas sobre superfícies planas, usando um lápis sobre o papel, um pedaço de pau ou um dedo na areia, etc. Nesta idade, parece que a fonte de interesse da criança são os movimentos e não os sinais ou marcas que resultam destas ações. Desde já, há dúvidas a respeito de que, antes dos dois anos, a criança seja capaz de compreender a relação causal entre seus movimentos rítmicos e as marcas visíveis e permanentes que esses deixam atrás de si (Ferreiro; Palacio, 1987, p. 77;78).

Até os dois anos de idade, de acordo com as autoras, o envolvimento da criança com a escrita se dá através do prazer do movimento do corpo, por isso, muitas crianças nesta idade não utilizam somente a mão para riscar, mas o corpo todo se movimenta. São as “garatujas

puras”, segundo Piaget³, essas ainda não são influenciadas pelo resultado visual, (Piaget, *apud* Ferreiro e Palacio, 1987, p. 78). A partir dos dois anos, segundo as autoras, a percepção da criança sobre as garatujas muda, as marcas passam a construir o interesse principal, tal como visualizaram em uma pesquisa com crianças de 3 anos:

Quando se dá às crianças pincéis atômicos que deixam marca e outros que não deixam nenhuma marca ou somente marcas brancas, as crianças de 3 anos (e inclusive algumas menores) abandonam rapidamente os que não deixam marca e utilizam unicamente os que deixam marca visível (Ferreiro; Palacio, 1987, p. 78).

O segundo período das garatujas exhibe as mesmas formas que produzem no primeiro: linhas em ziguezague e cruzadas, curvas e traços circulares (Piaget; Inhelder, 1951, *apud* Ferreiro e Palacio, 1987, p. 78). Nessa etapa, as crianças começam a nomear as formas que produzem. “Uma forma em ziguezague pode ser uma montanha, um cavalo ou uma flor”.

Em algum momento durante o quarto ano de vida aparecerão as primeiras formas reconhecíveis, em particular o famoso homem-girino ou homem de palito. Como observa (Luçart *apud* Ferreiro; Palacio, 1987, p. 78), pode-se dar uma espécie de deterioração, que a autora atribui ao conflito entre o conhecimento que a criança tem dos detalhes (braços, pernas, dedos, cabelo, roupa, etc.) e sua capacidade para representar esses detalhes em seu desenho. Uma simplificação extrema passa a ser a norma, uma espécie de esquema ritualizado de objetos e pessoas, que Luçart compara com os ideogramas⁴. Há uma convergência entre o que provém do objeto – sua representação gráfica reduzida a um esquema simplificado – e o que provém do sujeito: a expressão verbal. Neste momento, o desenho e a expressão verbal são sociais e possuem tal intenção, no sentido de serem acessíveis a outras pessoas (Ferreiro; Palacio, 1987, p. 78).

A acessibilidade do desenho para as outras pessoas demonstra a função social da escrita, onde a criança tenta se comunicar através desse desenvolvimento. A partir dos 4 anos de idade o desenho e a escrita começam a divergir, de acordo com (Luçart, *apud* Ferreiro; Palacio, 1987, p. 78;79). Há percepção da escrita do adulto desempenha um papel crucial para a criança, mas esse desenvolvimento não se baseia somente nisso. Da mesma maneira que o desenvolvimento da fala exige certa maturação no cérebro infantil, o desenvolvimento da escrita também exige.

³ Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo, biólogo e pensador suíço. Sua teoria e pensamentos contribuíram para o entendimento do desenvolvimento infantil e a aprendizagem das crianças. Até hoje, o chamado Método Piaget faz parte dos estudos acadêmicos nas áreas da educação e psicologia.

⁴ Ideograma: sinal gráfico que não exprime som nem articulação, mas representa um objeto ou uma ideia.

Contudo, requer mudança e envolvimento da própria criança, que por incentivo da família e do profissional da educação que planeja possibilidades, a criança descobre novas hipóteses.

Pioneira no estudo da escrita Gertrude Hildreth (1936), ela observa que a partir dos 3 anos, as crianças imitam a forma adulta de escrever, com traços na horizontal e na vertical como se fosse a escrita cursiva rápida e as ondulações como a escrita cursiva.

Porém, após conhecerem as letras em unidades separadas, letras de imprensa (bastão ou de forma), essa maneira de representação da letra cursiva aparece poucas vezes, pois dá espaço à letra em unidade separada. Nessa idade as crianças podem até escrever letras aleatórias com o traço correto, mas isso não quer dizer que sabem o que estão escrevendo. Ferreiro e Palacio (1987), acrescentam que: em ambas a intenção de quem as produz é considerada mais importante do que o resultado visível, e as crianças tornam isso perfeitamente claro: somente aquele que escreveu pode ler o que ele próprio escreveu. Nessa fase as crianças representam com linhas mais longas e amplas objetos maiores e linhas mais curtas ou pequenas objetos menores. Também o fazem para representar maior ou menor quantidade. Em investigações realizadas por Siegriest e Sinclair (1987), foi descoberto que as crianças representam símbolos iguais para os números e desiguais para as letras. Diferentemente do que fazem com a escrita das letras, que somente quem escreveu consegue ler o que está escrito, com os números todos conseguem identificar que o número 1, por exemplo, é exatamente isso, o número 1, representado muitas vezes por palitos.

A próxima etapa, segundo Ferreiro (1987), se caracteriza pela cópia, aqui as crianças são capazes de produzir e copiar as letras do próprio nome, por exemplo. Mas ainda não há a ideia de que as letras representam sons.

Na etapa seguinte a criança começa a entender que cada forma representa uma sílaba. Essa nova descoberta não pode causar estranhamento para a criança, ela deve aprender de forma natural, uma criação da própria criança. Ferreiro (1987), orienta que não pode surgir do ensino direto ou da informação indireta obtida na família.

A hipótese silábica pode conduzir a um conflito quando chega a combinar-se com outra hipótese criada pela criança, segundo a qual, para que uma escrita “sirva para ler”, deve compreender três símbolos pelo menos. A hipótese silábica é, entretanto, muito forte, e as crianças propõem muitas soluções engenhosas ao problema do desajuste (Ferreiro, 1987, p. 81).

Portanto, essa é a etapa da hipótese silábica, onde as crianças entendem que para poder ler certa palavra a mesma necessita ter ao menos três símbolos. Somente depois do

desenvolvimento de muitas hipóteses e hipóteses em conflito que na chegada do 1º ano, com mais ou menos seis anos de idade, de acordo com Ferreiro (1987) e recebendo instrução formal e lectoescrita que as crianças avançam para o próximo passo, que se define de acordo com Ferreiro (1987, p. 81) por captar a ideia da correspondência fonema-grafema⁵, momento em que realmente penetram no sistema. Daqui por diante, podem ter problemas com a ortografia 6, porém já recriaram o sistema.

Bamberger (*apud* Ferreiro; Palacio, 1987, p. 82), interpreta as etapas evolutivas como sendo a expressão das mudanças na forma de conhecer, e não como o resultado de um maior domínio das habilidades perceptivo-motoras.

Ferreiro e Palacio (1987), concluem que as crianças recriam o sistema alfabético e numérico da cultura a qual fazem parte, e que em seus esforços para compreendê-lo, utilizam princípios muito gerais e muito profundos. Sugerem ainda que pensemos a respeito das seguintes perguntas: “Qual a relação entre a leitura e a escrita para a criança de pouca idade?”, “Serão essas atividades paralelas, uma como imagem refletida no espelho da outra?”, “Ou são diferentes, mas cada uma influenciando a outra?”, “Acaso devemos supor que, como no caso da linguagem oral, a compreensão – isto é, a leitura – precede a produção, ou seja, a escrita?”, sem dúvidas, essas perguntas fazem com que pensemos quão complexo é esse processo e como naturalmente aprendemos a ler e a escrever, sem compreender com certeza como esse processo ocorre no cérebro infantil. As autoras trazem à tona o ponto de vista perceptivo-motor, onde resumem que:

As duas atividades são diferentes. Na leitura, informação é adquirida visualmente; e várias letras, e por que não dizer várias palavras, são vistas ao mesmo tempo, enquanto os olhos permanecem estacionários. Um movimento brusco desloca, então o foco, e outro grupo de letras é visualizado. Na escrita, os movimentos da mão produzem uma letra de cada vez, inclusive traço a traço. Assim a escrita parece ser, muito mais do que a leitura, um processo contínuo e sequencial, o que parece implicar a existência de mais formas paralelas de processamento (Ferreiro; Palacio, 1987, p. 83).

O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas, escrito por Yetta Goodman no capítulo seis do livro: Os processos de leitura e escrita de Emília Ferreiro e Margarita Gomes Palacio, referência nesta pesquisa, apresenta princípios de desenvolvimento que ocorrem no

⁵ Fonema-grafema: o fonema é definido como a unidade fônica mínima que é provida de valor, o grafema é o conceito que, relacionado com a Linguística, representa a unificação do sistema de escrita. Pode ser considerado como sinônimo de letra.

cérebro infantil. Os princípios funcionais de desenvolvimento da escrita se caracterizam por eventos de lectoescrita dos quais a criança participa. Goodman apresenta algumas reflexões:

Cada evento de lectoescrita proporciona à criança não apenas informação sobre função utilitária da escrita na sociedade, como também sobre qual é a atitude dos membros da comunidade em relação à escrita. É a escrita algo realmente acessível à criança? Há lápis, marcadores, canetas, papéis de vários tipos à mão? Ou a criança vê a escrita como uma atividade que só realizam os adultos ou as crianças em resposta às experiências escolares? (Goodman, *apud* Ferreira; Palacio, 1987, p. 87).

Goodman (1987), sugere que as crianças pensam que a escrita muitas vezes serve para controlar a conduta dos outros, ou seja, para comunicar algo aos outros. Por exemplo, a criança escreve duas letras aleatórias sobre seu desenho, que para ela serve como um aviso para não mexer e espera que os outros compreendam. A relação interpessoal também é proposta pela autora, um exemplo exposto no livro, é de uma menina de quatro anos que escrevia sobre seus desenhos quatro linhas verticais e dizia que era seu nome, aqui há a necessidade de identificar a sua produção. Goodman (1987), as crianças descobrem que a linguagem escrita é utilizada quando a comunicação direta, cara a cara, não é possível. Nas representações de experiências reais ou imaginárias, algumas crianças até os 4 anos, segundo a autora, substituem o que já sabem escrever pelos desenhos e esquecem sua escrita. As crianças nesta etapa desenhavam, escrevem e falam indo e vindo em uma variedade de sistemas de símbolos. A linguagem heurística explicativa, de acordo com a autora, se caracteriza por assinalar seus desenhos com a intenção de escrever o que está desenhado, isso ocorre anteriormente ao adentrar a escola. A extensão da memória segundo ela, é quando a criança utiliza de símbolos conhecidos para lembrar-se de algo, num exemplo exposto pela autora a menina de 4 anos escreve o número 4 para lembrar-se que para sua sandália não ficar frouxa e nem apertada, deve fechá-la no quarto “buraquinho”. Estes são os princípios funcionais.

Em seguida são exemplificados os princípios linguísticos, dentro dos princípios linguísticos há uma subdivisão entre: princípios ortográficos, princípios sintáticos, princípios semânticos e pragmáticos. Analisemos agora de maneira simplificada o que cada um possui como característica. Os princípios ortográficos incluem todas as formas de representação visual do sistema de escrita, letras individuais maiúsculas e minúsculas, escrita cursiva, escrita manuscrita e ainda, a direcionalidade, a pontuação, até a chegada da escrita convencional. Por isso, as primeiras garatujas com a intenção de representar a escrita adulta, são garatujas que normalmente imitam a escrita cursiva, pois as crianças nessa fase, não distinguem os diferentes tipos de letras e é mais fácil representar uma escrita rápida cheia de ondulações e ziguezagues

do que uma escrita com formas e linhas retas. Como visto anteriormente a partir das pesquisas de Gertrude Hildreth (1936), nessa etapa, as crianças desenvolvem regras sobre a ortografia⁶ sem sequer receber instruções, pois a partir da observação atenta que possuem sobre o mundo letrado que as rodeia, descobrem, por exemplo, que a escrita se dá na horizontal. À medida que vão escrevendo, desenvolvem noções de pontuação (Goodman, 1987). “Muitos dos traços ortográficos não possuem uma contrapartida direta na linguagem oral, mas adentram no sistema visível da linguagem escrita. Gostaria de sugerir que as crianças podem desenvolver princípios ortográficos tanto através da leitura como da escrita (Goodman, *apud* Ferreiro; Palacio, 1987, p. 94)”.

Os princípios sintáticos dependem da cultura a qual a criança pertence, por exemplo, o inglês e o português são duas linguagens diferentes em seus princípios sintáticos. Os princípios sintáticos definem-se resumidamente, por padrões da linguagem escrita de um determinado lugar. As crianças em sua maioria até os 7 anos ainda não dominam essa norma culta, pois muitas vezes a linguagem oral é diferente da linguagem escrita. O que acontece é que como sabem o que desejam escrever, escrevem “incorretamente”, mas leem de forma correta, pois oralmente conseguem expressar o que gostariam de comunicar.

Já os princípios semânticos e pragmáticos, ainda de acordo com Goodman (1987), é a relação que a criança faz ao compreender que a linguagem escrita assemelha-se ou difere-se sintaticamente da linguagem oral e entendem que o mesmo objeto, por exemplo, tem o mesmo significado na linguagem oral e na linguagem escrita.

Partindo para os princípios relacionais, primeiramente, é preciso compreender que eles se relacionam a todo o momento. Goodman (1987), exemplifica com clareza quais relações são feitas:

Tais relações não são simplesmente correspondências entre letras e sons; são muito mais complicadas. Portanto, nos princípios relacionais, o escritor principiante deve chegar à conclusão de que a escrita pode relacionar-se com o objeto e o significado de objeto que está sendo representado, com a linguagem oral, com a percepção visual da ortografia e com a inter-relação de todas essas relações (Goodman, *apud* Ferreiro; Palacio, 1987, p. 95).

Relacionar a escrita com o objeto e com seu significado - é um subtítulo criado por Goodman para compreendermos a relação entre a linguagem escrita, o objeto ou o significado do que se escreve. No exemplo da autora pode-se entender melhor: Um menino de dois anos

⁶ A ortografia é um conjunto de regras relacionadas à escrita correta das palavras. É como chamamos o segmento da gramática que determina a forma correta de escrever as palavras.

representa seu nome com a letra “A”, relacionando a letra com a representação dele mesmo. Em seguida faz o “A” andando de bicicleta, isso se chama escrita pictográfica. Depois desenhou o “A” viajando de avião, que se distingue como um logograma: uma palavra simples tem o significado de uma frase completa. Assim a criança está relacionando a linguagem escrita com o seu significado e o objeto.

No subtítulo posterior: Relacionar a escrita com a percepção visual da ortografia. As crianças desde cedo demonstram entender que as letras representam um significado conforme são organizadas. Algumas letras para as crianças são mais notórias do que outras, percebem quando alguma letra está faltando, mas não insistem em corrigir. As crianças sugerem que há um número particular de letras para se ter em uma palavra. Em seguida a autora apresenta o subtítulo: Relacionar a escrita com a linguagem oral. Complexo como os outros processos de desenvolvimento, este se apropria de discussões como as de (Read 1975, *apud* Ferreiro e Palacio 1987, p. 97) que de acordo com Goodman (1987), pensa que a criança primeiro conhece o nome da letra e depois relaciona com o som, em uma sequência evolutiva. (Henderson 1980, *apud* Ferreiro e Palacio 1987, p. 98), pensa que as progressões possuem semelhanças em diversos lugares do mundo, embora os sistemas de escrita sejam outros. Existem provas de que a instrução tem pouca influência nas progressões realizadas pelas crianças nessa fase. A autora enfatiza que o desenvolvimento da relação entre a linguagem oral e escrita é mais complexo do que o desenvolvimento da relação entre a ortografia e os sons.

O desenvolvimento da percepção visual da ortografia pode ter lugar antes mesmo de aparecer a relação entre a linguagem oral e a escrita, ainda que muito logo se inter-relacionem. As crianças também desenvolvem o princípio de que os limites na linguagem oral e na linguagem escrita raramente são isomórficos (Goodman, *apud* Ferreiro; Palacio, 1987, p. 98).

Segundo a autora, as crianças desenvolvem um fenômeno chamado “assinalamento de voz”, que ocorre quando a criança relaciona o som da palavra com o espaço que ela “deve” ter na folha. Um exemplo contido no livro se dá quando é solicitado a uma criança que expressa que em uma caixa há cereal, que ela leia onde diz cereal. A criança assinala cada linha no tempo de duração da emissão da palavra cereal, (ce-re-al). Seguidamente em: relacionar a escrita com a inter-relação dos sistemas gráfico e fonológico, a autora contesta que o relacionamento da escrita e a inter-relação dos sistemas gráfico e fonológico, acontece pelo fato da criança conhecer algumas letras e utilizá-las em qualquer palavra, aos poucos ela irá percebendo que em alguns contextos elas se encaixam e em outros não.

Contudo, é possível compreender que as crianças possuem um repertório cultural da linguagem escrita muito antes de ingressarem na escola. A autora crê que o processo de desenvolvimento da escrita é mais complexo no início do que posteriormente, pois precisam lidar com diversos princípios e sistemas, onde devem apresentar suas hipóteses e rejeitar conclusões. Tendo que aprender quais princípios são mais significativos e quais não são. A autora conclui o capítulo discorrendo sobre a frustração das crianças ao adentrarem a escola. São famílias que antes da entrada das crianças na escola, incentivam o contato com a escrita, mas que suspendem suas práticas pois a instrução da escola dita o que é certo e o que não é. Dessa forma, é imprescindível que os professores compreendam como esses processos ocorrem na infância, dando continuidade a partir do que a criança já desenvolveu, sem inibir capacidades evolutivas.

Emília Ferreiro (1987) no capítulo 7: Os processos construtivos da apropriação da escrita, busca explicar sobre os processos de construção da escrita e inicia apontando para a diferença entre cópia e escrita, para ela a cópia é desenho de letras e não escrita. Desenvolvendo a ideia de que a escrita parte de um sujeito que pensa, que é ativo, que busca escrever para transformar, para assimilar, para construir conhecimento.

A escrita existe inserida em múltiplos objetos físicos do ambiente que rodeia uma criança do meio urbano (inclusive quando essa criança pertence aos meios mais marginalizados da sociedade urbana). A escrita existe inserida numa complexa rede de relações sociais. À sua maneira e de acordo com suas possibilidades, a criança tenta compreender que classe de objetos são essas marcas gráficas, que classe de atos são aqueles em que os usuários utilizam (Ferreiro, 1987, p. 102).

Para compreender os processos construtivos da apropriação da escrita, Ana Maria Kaufman, Nora Elichiry, Nydua Richero e Irma Ugalde, durante o período de 2 anos, acompanharam um grupo de 33 crianças, com idades de 3 a 5 anos. De um lado crianças onde a escolaridade dos pais é escassa ou nula, elevado índice de analfabetismo, falta de estabilidade no emprego, ínfimos recursos, poucas ocasiões de dispor de material de leitura e escrita, de obter informações e de participar de atos sociais de utilização da língua escrita (Ferreiro e Palacio, 1987, p. 103).

Por outro lado, crianças de classe média, cujos pais – ambos ou um, pelo menos, alcançaram título universitário, com material de leitura disponível em casa e adaptação ao nível de seis diferentes membros, com amplas possibilidades de fazer uso de diversos tipos de lápis e papéis, famílias, além disso, que por sua profissão e/ou seu modo de vida fazem uso da língua

escrita como parte das atividades cotidianas (ler jornais, receber mensagens por telefone, preencher formulários, etc.)

Nestas investigações são descobertos princípios muito importantes para a compreensão da apropriação da escrita. As investigadoras descobrem que o primeiro passo para a apropriação da escrita é a diferença entre grafia-desenho. As crianças iniciam esse processo incluindo grafias dentro ou ao redor do desenho, são letras aleatórias ou traços redondos e também retos que as crianças apontam como o nome que representa aquele desenho. Por exemplo, a criança desenha um boneco e ao lado marca um círculo e a letra “A” que já conhece e diz que está escrito papai. Ferreiro (1987), afirma que não existe ainda uma linearidade e nem atenção à variedade de caracteres ou à quantidade de caracteres.

A organização linear dos caracteres aparece antes em escritas “descontextualizadas”. É compreensível, uma vez que a presença da imagem sugere o ato de contorná-la ou de organizar grafias em sua proximidade imediata, o que pode atender a outro tipo de fatores, embora a criança já saiba que as letras organizam-se no espaço umas depois das outras, em uma série que nada tem a ver com a organização dos traços que vão construir finalmente um desenho. A variedade de caracteres pode aparecer tanto no caso de escritas “descontextuadas” como no caso de escritas que tem por finalidade um objeto ou uma imagem. A situação “descontextuada” é propícia, porque permite uma focalização nas grafias mesmas, livre das focalizações alternativas que a imagem pode sugerir. Todavia, também a situação de escrita para diferentes imagens, desenhos ou objetos é propícia ao aparecimento da variedade de grafias, já que, por contraste, sugere diferenças na escrita, que podem corresponder a diferenças nas próprias imagens. Por outro lado, o controle sobre a quantidade de caracteres aparece antes em escrita contextuadas (escritas feitas para acompanhar imagens ou objetos). E a situação privilegiada para fazê-las surgir é a do contraste entre um e vários: assim vemos a quantidade de grafias aumentar se há muitas coisas na imagem, e diminuir se há uma só. No caso mais puro de controle rigoroso sobre a quantidade e grafias, a criança impõe uma correspondência biunívoca² a fim de relacionar dois conjuntos: os das imagens ou objetos e o das grafias que constituem seu repertório (Ferreiro, 1987, p. 107).

Ou seja, as letras ou símbolos que representam letras podem aparecer acompanhadas de desenhos ou imagens e ter um significado com aquele desenho ou imagem, como também pode aparecer “descontextuadas” desses desenhos ou imagens. Por outro lado, o controle das quantidades de letras ou símbolos utilizados, normalmente aparecem em escritas contextuadas, com relação a uma imagem ou desenho. A quantidade de grafias aumenta ou diminui de acordo com a quantidade de desenhos, mais desenhos, mais grafias, menos desenhos, menos grafias.

As crianças nessa fase ainda não compreendem que as letras juntas formam um significado que designa algo, para elas as letras são diferenciadas dos desenhos, o desenho de uma bola e a escrita dessa palavra não significam a mesma coisa.

Letras significam apenas letras. Com algumas falas das crianças trazidas pela autora é compreensível que para as crianças letras significam apenas letras. Também para as crianças desta faixa etária ler é sinônimo de escrever.

É útil assinalar que também é típica do nível que estamos considerando a interpretação de “ler” como se fosse sinônimo de “escrever”. As crianças compreendem claramente a ação de escrever como algo que produz marcas sobre uma superfície. Porém, se essas marcas não são ainda concebidas como objetos substitutos – quer dizer, objetos a serem interpretados – não há razão para conceber que se possa fazer algo com elas além de produzi-las (Ferreiro, 1987, p. 108).

Trago um exemplo de resposta típica das crianças deste nível, citado por (Ferreiro, 1987): “De que necessitas para ler?” - “Um lápis”. “Então lê” (escrevem). “Onde se lê?” (mostram o espaço em branco).

Com esse exemplo, é facilmente perceptível que as crianças percebem a leitura e a escrita como sinônimos e não conseguem ainda compreender suas diferenças. Outras falas interessantes entre investigador e as crianças expostas por (Ferreiro, 1987), são as seguintes:

No diálogo, as pesquisadoras questionam a criança sobre o que está escrito nas letras e nas imagens. Segue o trecho:

“Nas letras, o que diz?” – “Letras”.

“Nas letras diz letras?” – (concorda).

“Olha, e esta traz letras?” (imagem sem texto) – (nega).

“Que é?” (imagem) – “um boneco”.

“Vou colocar letras. Nas letras... o que estou pondo?” – “letras”.

“Letras que dizem o que?” – “letras”.

Em outro exemplo, as investigadoras prosseguem com a mesma questão:

“Aqui, (texto) que terão escrito?” – “letras”.

“O que dizem as letras?” – “não sabo”.

De acordo com Ferreiro: “Todas essas respostas testemunham um mesmo processo: as letras são objetos particulares do mundo externo; como qualquer outro objeto, têm um nome. A pergunta “que diz ali?”. Carece de sentido nesse nível. As letras não podem “dizer” nada, ou em todo caso, somente podem dizer o que elas mesmas são: letras (Ferreiro, 1987, p. 110)”.

No nível seguinte, em Ferreiro (1987, p. 111; 112), é possível observar um salto de desenvolvimento da escrita, onde as crianças entendem que para que “se diga” algo a palavra deve ter no mínimo 3 letras. Essa é uma das indicações mais sólidas para identificar o começo

da constituição das letras quanto objetos substitutos. Vejamos dois exemplos de Víctor a seguir, retirados da página 111, da referência:

Aqui está a palavra escrita por Víctor, 5 bolinhas: “O que pode se ler?” “Peixe”. “Pode se ler peixe aqui?” (imagem de um peixe”, “Não. Aí está o peixe”.

Ou seja, Víctor já distingue imagem de escrita, diferente do que se percebe no nível anterior.

Depois, a imagem é de um barco. Víctor diz que deve ser colocado “barco”. Em seu lugar, as pesquisadoras escrevem somente uma letra, a letra (A). Víctor olha e diz – “Aqui só tem ba”. Então as pesquisadoras agregam outra, a letra (O), ficando (AO). Pergunta se assim está bom e Víctor diz que não. Colocam uma terceira, formando (AOB) e ele lê “barco”, soletrando oralmente com um gesto de assinalamento contínuo. Essas relações ainda estão longe da escrita silábica, é uma relação de completo e incompleto, sobre a quantidade mínima de grafias. De acordo com Ferreiro, é a incompletude da escrita que se faz corresponder com a incompletude do nome. Uma das variantes utilizadas pelas crianças é a do número mínimo de grafias. Para algumas crianças, somente quando a escrita tiver um número mínimo de grafias a palavra poderá entrar em relação com ela mesma.

“No nível oral, a oposição entre nome com artigo definido para referir-se à imagem, e nome sem artigo definido para o texto, constitui uma das indicações mais sólidas para identificar o começo da constituição das letras enquanto objetos substitutos. (Ferreiro, 1987, p. 111).”

É interessante destacar que as crianças neste nível entendem os textos como sendo de algo ou de alguém. O nome nesse momento se diferencia das letras. O nome é, pois, a escrita atribuída potencialmente, mas não necessária nem imediatamente interpretável. As letras que dizem letras são as letras objetos-em-si e as letras que dizem algo diferente delas mesmas são as letras objetos substitutos (Ferreiro, 1987).

Outra variante é a de diferenciar uma escrita de outra, sem usar as mesmas letras e/ou símbolos, ou, diferenciar uma escrita de outra mudando a ordem. No livro há um exemplo de Fernando que escreve criança: (IIO) e crianças: (IAO). “Aparecerão mais letras se o objeto cujo nome se vai escrever é maior, mais pesado, maior em idade ou maior em número (Ferreiro, 1987, p. 118)”. Exemplo do livro: Jorge põe três letras para “urso” e duas letras para “ursinho”. Quantidade e variedade são os critérios essenciais para as crianças nesse momento. “Variar a quantidade de grafias, mas com um critério estável de controle, e ao mesmo tempo cuidar a variedade interna entre as grafias, de maneira a não repetir duas vezes a mesma escrita, exige

um esforço de coordenação difícil de alcançar aqui, como em outras áreas do desenvolvimento cognitivo (Ferreiro, 1987, p. 119)”.

A próxima etapa é a decomposição da palavra. (Ferreiro, 1987), busca introduzir a percepção da criança sobre as sílabas e ajudar-nos a refletir sobre os conflitos internos que as crianças precisam enfrentar para compreender a existência da palavra escrita. Vejamos:

Como a escrita é um composto de partes (uma vez que há um mínimo necessário), a interpretação destas partes acaba convertendo-se numa necessidade cognitiva. Quando um só objeto se faz corresponder um único signo, não há problemas: um nome para um signo. Quando a cinco objetos se fazem corresponder cinco signos, a significação de cada uma das grafias que compõem a escrita total também é clara (“cinco números para que sejam cinco maçãs”, diz Paola). Porém, quando a um único objeto se lhe faz corresponder uma série de três grafias como mínimo, qual é a significação de cada uma delas? É nesse momento, em que as partes se tornam observáveis, que passam pela primeira vez a constituir-se em elementos cuja relação com o todo se tenta compreender. Surge assim a decomposição da palavra em partes, bem como a tentativa de pôr em correspondência as partes das palavras - suas sílabas, na ordem da emissão, com as partes ordenadas da palavra escrita – suas letras. No começo, a hipótese silábica serve para justificar uma escrita já feita, e não para controlar a execução. Na medida em que deve acomodar-se à quantidade mínima, entrará inevitavelmente em conflito com as palavras dissílabas ou monossílabas. As crianças tentam, então, diversas soluções de compromisso, das quais a transformação do nome no diminutivo correspondente é uma das mais elegantes (por exemplo, Ana Teresa, escreve “bar-qui-nhos” e “pau-zi-nhos” para alcançar o número mínimo de sílabas por ela requerido. (Ferreiro, 1987, p. 120).

Logo, é imperioso mencionar que compreender a psicogênese da língua escrita é fundamental para entender sobre a alfabetização. Mesmo que cada criança seja única em sua forma de aprender, é quantioso conhecer como se dá esse processo no cérebro infantil para poder auxiliar no que for necessário e é claro, oferecer oportunidades de evolução dentro do nível a qual a criança pertence.

3 AS LEGISLAÇÕES E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quanto tempo o tempo tem? A verdade é que não temos mais tempo. O tempo de cada criança viver sua infância é agora, já está acontecendo na vida de cada uma. E o tempo de escutá-las e conhece-las é o presente, onde quer que elas estejam. No verde, no asfalto, em seus esconderijos, em seus universos imaginários. O tempo é agora. Não podemos mais perder esses tempos, que amanhã é outra história que se tece. E o tempo delas já terá passado...
(Adriana Friedmann)⁷

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, é nesta etapa que a educação escolar se inicia, e como todos sabemos, uma base sólida é o caminho para uma educação qualificada.

Pela volta da década de 80, as creches eram espaços destinados somente ao cuidado, a pedagogia não havia reconhecimento na época.

Nessa perspectiva, um grande marco caracterizou a Constituição de 1988, citando como direito da criança e responsabilidade dos municípios a oferta de creches e pré-escolas para todas as famílias que necessitassem desse serviço. Posterior à Constituição Federal de 1988, a LDB (1996) corroborou a incorporação de creches e pré-escolas no sistema de ensino, sob responsabilidade das secretarias municipais, e ressaltou a importância dessa etapa da Educação Básica. Além disso, em 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) abordou a garantia desse direito (Hoffmann, 2021, p.38).

Segundo Nunes (2009, *apud* Hoffmann, 2021, p. 38), a pauta sobre escolas de Educação Infantil é maior e começou a ser discutida com um viés educacional. Neste período as creches atendiam crianças de 0 a 6 anos, porém, ainda no âmbito das políticas educacionais voltadas à Educação Infantil, em 2006, a partir da lei nº. 11.274, inclui-se a criança de 6 anos na escola.

Porém, em nosso país, às instituições de Educação Infantil, apresentavam situações precárias, que se tornaram normalizadas e seguem atuando da mesma maneira até hoje, servindo apenas como assistencialismo. Esse pensamento da década de 80, permanece em alguns

⁷ Adriana Friedmann: criadora e coordenadora do Mapa da Infância Brasileira e do NEPSID (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Simbolismo, Infância e Desenvolvimento). É Doutora em Antropologia, Mestre em Educação e pedagoga. Apaixonada pelas crianças e pelo brincar, atua, desde os anos 80, como formadora, pesquisadora e consultora junto a fundações, ONGs, escolas, universidades e secretarias de educação, cultura e saúde. Desenvolve pesquisas com crianças, formando especialistas na escuta de crianças. Tem vários livros publicados.

profissionais que acreditam que a educação infantil ainda corresponde ao assistencialismo. Pois, por não se atualizarem e conhecerem o potencial da Educação Infantil, acabam vendo-a apenas como uma assistência e acreditando ser normal a precariedade do ensino e da estrutura escolar dessa faixa-etária. Da mesma maneira em que esse pensamento antiquado ainda permeia várias escolas, por outro lado podemos observar ações de um novo olhar para com a Educação Infantil, um olhar que pretende agir por entre as potencialidades desta etapa. Na contramão de práticas tradicionais que focam na preparação e na antecipação dos conteúdos na etapa inicial da Educação Básica, estão práticas que emancipam os sujeitos e lhes oportunizam experiências criativas, desafiadoras de caráter vivencial Hoffmann (2021).

De acordo com estudos recentes de Meirelles e Moreira (2020), o novo olhar sobre a Educação Infantil é mudança recente na educação, ainda há muito o que melhorar e transformar na Educação Infantil. Contudo, avançamos muito no que diz respeito ao pedagógico na escola para crianças pequenas, parte disso se dá através das leis implementadas nos últimos anos.

3.1 A Educação Infantil na atualidade

A história da Educação Infantil no reconhecimento de sua importância inicia-se no ano de 1988 com a Constituição Federal. De acordo com o artigo 208, inciso IV da Constituição foi a partir de então, que a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV). No ano de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destaca também o direito da criança a esse atendimento. Nos dias atuais, temos os seguintes documentos regulatórios para Educação Infantil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do ano de 1996, em algumas leis específicas para esta etapa da Educação Básica, o Referencial Curricular para a Educação Infantil volumes 1, 2 e 3 de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, o PNE (Plano Nacional de Educação), com vigência de 2014 até o ano atual, 2024 e a BNCC de 2017.

As mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais pelas quais essa etapa da Educação Básica passou e continua enfrentando, buscando melhoria e qualidade, torna-a uma etapa marcante para a história da educação brasileira. De acordo com Guimarães e Garms, (2012, *apud* Carbonieri; Eidt; Magalhães, 2020, p. 2), o histórico dos dispositivos legais acerca dos direitos das crianças e sua educação retratam um percurso histórico marcado por relações antagônicas entre a assistência e a educação.

Na Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA 1990 e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 1996, vemos a luta pela entrada das crianças nas instituições de atendimento, aqui ainda não se falava sobre a questão pedagógica e desenvolvimento infantil. A seguir alguns exemplos para reflexão: Na Constituição Federal de 1988 conforme Vieira (2007), a Educação Infantil é citada no que diz respeito a universalização da Educação Infantil.

A LDB faz referência à Educação Infantil em sua seção II – Da Educação Infantil a partir da página 24. Em seu Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar Artigo 4º inciso I e II, afirma que a EI (Educação Infantil) é obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade até os 5 anos. Ainda no Artigo 4º Inciso X, declara que a criança tem direito a vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. Título IV – Da Organização da Educação Nacional deixa claro que IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. No artigo 11º inciso V, consta como incumbência dos municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade, o ensino fundamental. Em seus Art. 17. IV e Art. 18 I & II, explicitam que as instituições de EI criadas por iniciativa privada tanto dos estados como do Distrito Federal são de responsabilidade dos municípios. No Art. 21º a Educação Infantil aparece novamente como uma das etapas da educação básica. Art. 26º. Sobre o currículo da Educação Infantil que deve ter base nacional comum e parte diversificada. Artigos 29º e 30º descrevem a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, sua finalidade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade e classificando a creche entre crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 5 anos. Em seu artigo 31º a Educação Infantil é citada conforme sua organização e regras comuns onde exemplifica-se sobre carga horária, avaliação, atendimento, frequência e documentação (LDB, 1996).

O ECA vem se atualizando conforme demandas sociais, em sua última versão do ano de 2021 encontra-se sobre a Educação Infantil os seguintes artigos:

Art. 16. A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica (ECA, p. 187, 1990).

Em seu parágrafo único consta que:

Parágrafo único. A expansão da educação infantil das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade, no cumprimento da meta do Plano Nacional de Educação, atenderá aos critérios definidos no território nacional pelo competente sistema de ensino, em articulação com as demais políticas sociais (ECA, 1990, p. 187).

Ademais, faz menção a formação dos profissionais para atuarem na área da EI (Educação Infantil) com curso normal ou superior. Até o presente momento na história da EI não se tem homologado nada pedagogicamente explícito sobre esta etapa, até aqui, ainda se percebe a EI como um assistencialismo. Mas já se deu um grande passo no que se refere a valorização da EI, pois é descrita a importância de sua matrícula.

Um passo relevante para as lutas dos profissionais da EI e para as infâncias foi o Referencial Curricular para a Educação Infantil volumes 1, 2 e 3 de 1998. Com referências às leis anteriores, como a Constituição Federal de 1988, a LDB e o ECA.

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (RCNEI, 1998, p.11).

A contar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), é que se começou a discutir sobre o educar e o cuidar. Como conciliar o educar e o cuidar sem deixar nenhum para trás, pois o cuidar na EI é um meio para o aprender. Se a criança não está bem alimentada, limpa e acolhida na escola, não irá aprender, pois não se sente confortável. Da mesma maneira começou a pensar-se sobre o educar, pois na escola os educadores não devem ser confundidos com babás, servidores e/ou assistencialistas.

O atendimento institucional à criança pequena, no Brasil e no mundo, apresenta ao longo de sua história concepções bastante divergentes sobre sua finalidade social. Grande parte dessas instituições nasceram com o objetivo de atender exclusivamente às crianças de baixa renda. O uso de creches e de programas pré-escolares como estratégia para combater a pobreza e resolver problemas ligados à sobrevivência das crianças foi, durante muitos anos, justificativa para a existência de atendimentos de baixo custo, com aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais; precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto (RCNEI, 1998, p. 17).

Muitas questões vão além dos aspectos legais, revendo critérios como a concepção de infâncias. A concepção do ser criança é diversificada em diferentes lugares do mundo e até mesmo em uma mesma cidade, onde as culturas são diversas. Porém, de acordo com legalidades, hoje se entende a criança como:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio (RCNEI, 1998, p. 21).

Dentre estes conflitos, já em 1998 com o RCNEI, as propostas pedagógicas na EI eram um desafio a ser pensado. Dois exemplos destacados pelo RCNEI são as práticas que privilegiam o cuidado físico e as práticas que privilegiam as necessidades emocionais.

Há práticas que privilegiam os cuidados físicos, partindo de concepções que compreendem a criança pequena como carente, frágil, dependente e passiva, e que levam à construção de procedimentos e rotinas rígidas, dependentes todo o tempo da ação direta do adulto. Isso resulta em períodos longos de espera entre um cuidado e outro, sem que a singularidade e individualidade de cada criança seja respeitada. Essas práticas tolgem a possibilidade de independência e as oportunidades das crianças de aprenderem sobre o cuidado de si, do outro e do ambiente.

Percebe-se através da citação acima uma prática desvinculada dos princípios do que é ser criança, pois não valoriza a criança como ser social e histórico, pelo contrário, essa prática reprime a criança tratando-a como menos potente e autônoma do que o adulto, onde a criança não vê o adulto como mediador e parceiro do seu desenvolvimento, mas como superior a ela.

Outras práticas têm privilegiado as necessidades emocionais apresentando os mais diversos enfoques ao longo da história do atendimento infantil. A preocupação com o desenvolvimento emocional da criança pequena resultou em propostas nas quais, principalmente nas creches, os profissionais deveriam atuar como substitutos maternos. Outra tendência foi usar o espaço de educação infantil para o desenvolvimento de uma pedagogia relacional, baseada exclusivamente no estabelecimento de relações pessoais intensas entre adultos e crianças (RCNEI, 1998, p. 21).

Cabe aqui ressaltar que o propósito da EI não é o de assistencialismo e muito menos de substituição materna ou familiar. A criança para se desenvolver plenamente necessita dessa

articulação entre escola e família e não de uma substituição entre uma e outra, afinal as duas são importantes para o seu desenvolvimento.

No ano de 2010 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Tais quais, organizadas da seguinte maneira: objetivos, definições de Educação Infantil, criança, currículo, proposta pedagógica, concepção da Educação Infantil (matrícula, faixa etária, jornada), princípios, concepção de proposta pedagógica, objetivos da proposta pedagógica, organização de espaço, tempo e materiais, proposta pedagógica e diversidade, proposta pedagógica e crianças indígenas, proposta pedagógica e as infâncias do campo, práticas pedagógicas da educação infantil, avaliação, articulação com o ensino fundamental, implementação das diretrizes pelo ministério da educação e processo de concepção e elaboração das diretrizes. Ainda não se tem um conjunto de objetivos que deveriam ser seguidos para o desenvolvimento comum de todas as crianças da faixa etária da EI, diferente do que já se tinha no Ensino Fundamental há muito tempo.

Embora ainda não se tivesse uma orientação perante ao que desenvolver com a criança, é importante destacar alguns conceitos que se pensa e se trabalha até hoje na EI, começando por proposta pedagógica, organização de espaço, tempo e materiais, avaliação, articulação com o ensino fundamental, onde ainda gostaria de enfatizar alguns outros conceitos dentro destes também encontrados nas diretrizes: salas de referência, linguagem oral e escrita, integração de experiências e a continuidade dos processos, transição para o ensino fundamental, pois acredito que são de grande valia para esta pesquisa.

Analisando o que as diretrizes tratam para auxiliar a prática do profissional da Educação Infantil em conformidade com o objetivo de orientar o trabalho com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, visando a continuidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DCNEI, 2010, p. 7).

Pode-se averiguar que em 2010 já se demonstrava preocupação sobre os processos de continuidade com destaque para a não antecipação dos conteúdos do EF (Ensino Fundamental). Chama a atenção a forma como as diretrizes referem-se às propostas pedagógicas:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (DCNEI, 2010, p.13).

Com o passar do tempo vejo que os profissionais da área da Educação Infantil entendem proposta pedagógica e projeto político pedagógico como duas ações diferentes, mas que estão alinhadas. O Projeto Político Pedagógico (PPP), orienta o trabalho geral de toda a escola, seguindo a mesma ideia de metodologia. Já as propostas pedagógicas na Educação Infantil no presente, são as experiências propostas pelos profissionais para que as crianças se desenvolvam. Por exemplo: uma professora desenvolveu uma brincadeira que trabalha o conhecimento de si e do outro através de uma proposta que desenvolve a percepção das crianças no espelho.

No que se refere a espaço, tempo e materiais, o termo salas de referência ganha destaque atualmente, pois se compreende que na EI as crianças possuem diversos espaços de desenvolvimento e integração, como o parque, o refeitório, brinquedoteca... Mas a sala de referência é onde as crianças passam a maior parte do tempo, é ali onde são desenvolvidas grande parte das propostas pedagógicas e demais atividades.

Sobre a linguagem oral e escrita o requerido documento destaca que as práticas pedagógicas devem possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. O documento ainda evidencia: a linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância (DCNEI, 2010, p. 25; 27).

Referindo-se a transição da EI para o EF salienta:

A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (DCNEI, 2010, p. 29; 30,).

Na primeira meta o PNE tem o objetivo de universalizar a Pré-Escola e ampliar a oferta da EI nas creches, a fim de atender no mínimo 50% das crianças de até 3 anos de idade. A partir desta meta algumas estratégias são sugeridas para o melhoramento da qualidade da EI e claro, para o cumprimento da Meta 1, descrita a seguir.

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE (PNE, 2014, p.49).

Entre elas para esta pesquisa são relevantes a estratégia 1.8 e a estratégia 1.13. que sancionam a primordialidade da formação inicial e continuada para os professores da EI, garantindo que aos poucos esses profissionais tenham formação superior. Ademais, menciona a importância da articulação entre EI e EF.

1.8. promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; 1.13. preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de seis anos de idade no ensino fundamental (PNE, 2014, p. 50).

Sobretudo, essa pesquisa tem o enfoque em compreender melhor a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (1º ano), a fim de buscar estratégias para que a transição seja menos abrupta para as crianças. Até aqui, compreendemos a história da EI anteriormente a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), pois a partir da base, cria-se um olhar ainda mais apurado sobre os infantes da EI, bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

3.2 A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil

Depois da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a Educação Infantil deu um passo no que diz respeito a sua importância na aprendizagem das crianças. “O termo “pré-escolar” ainda utilizado, transfere a ideia de uma preparação para a escolaridade. Com a promulgação da LDB em 1996, a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica. Porém, somente com a reformulação da LDB em 2006 a EI passa a atender crianças de 0 a 5 anos, pois com 6 anos as crianças ingressam no EF (BNCC, 2017, p. 35)”.

Educar e cuidar são indissociáveis na EI. A entrada da criança nessa etapa muitas vezes é a primeira separação da criança e de sua família, por isso, é um processo tão delicado. É importante que a escola trabalhe o que a criança carrega consigo de conhecimentos prévios de seu vínculo familiar, até mesmo para criar essa aproximação entre escola e família, possibilitando que as aprendizagens escolares tenham sentido para ela. O objetivo maior da EI

é proporcionar para as mais diversas infâncias um vasto ambiente de novas aprendizagens através das interações e brincadeiras.

A Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. A concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BNCC, 2017, p. 36).

A expressão “brincar” denota em algumas pessoas, desconhecedoras desse assunto, um significado de passa-tempo, de uma “bobagem” de criança. O que essas pessoas não sabem é da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil em todos os seus âmbitos: cognitivos, emocionais, sociais... através de uma brincadeira vista como “simples” como brincar de casinha, a criança desenvolve a imaginação, a criatividade, relações com o outro, a linguagem, imita o mundo adulto a partir do que vivencia e inúmeras outras possibilidades de aprendizagem. Os “trabalhinhos” dão lugar às seções de aprendizagens com a escolha e seleção dos espaços e materiais, bem como às produções das crianças que constroem seus percursos de aprendizagens e são impulsionadas a explorar e construir suas teorias (Hoffmann, 2021). Dessa forma, a brincadeira na EI é planejada, pensada e articulada para melhor desenvolver as crianças público alvo desta etapa. Não se trata do brincar por brincar, mas de oferecer materiais, espaços e possibilidades para a investigação das aprendizagens.

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BNCC, 2017, p. 37).

De acordo com os eixos estruturantes (interações e brincadeira), a BNCC propõe seis direitos de aprendizagem das crianças da EI: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos têm o objetivo de assegurar que as crianças sejam ativas nos ambientes oferecidos e organizados pela escola.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BNCC, 2017, p. 37).

O que vem se percebendo é o entendimento equivocado da BNCC, onde ao invés de planejar ações educativas que possibilitem as interações e brincadeiras, as crianças são mantidas em um espaço sem intencionalidade, soltas e sem acompanhamento de suas aprendizagens. O brincar livre é sim de grande importância nessa fase, mas é importante variá-lo com brincadeiras direcionadas. Como sugere a BNCC:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BNCC, 2017, p. 38).

Assim sendo, parte do trabalho do pedagogo(a) é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações (BNCC, 2017, p. 39). Acompanhar o desenvolvimento do grupo de crianças no todo e de cada uma especificamente também faz parte desse trabalho minucioso, para isso são necessárias a observação e a escuta atenta das crianças quando brincam ou desenvolvem determinada proposta. A avaliação sem intuito de promoção se dá de acordo com o que a escola preferir, mas a BNCC sugere: relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BNCC, 2017, p. 39).

Há intencionalidade e liberdade na organização dos espaços, maior movimentação das crianças na sala de aula, autonomia na escolha dos materiais que estão na sua altura e facilidade de organização das próprias crianças nesse ambiente que convida, chama à exploração e que

faz parte da identidade das crianças (Hoffmann, 2021). A BNCC expressa-se como um marco para a EI por meio dos campos de experiências com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, pois é notável a grandiosidade desses campos de experiência no que se refere a valorização da educação dessa etapa e a amplitude que os campos de experiência possibilitam, onde educadores e educadoras têm a possibilidade de buscar além do que está explícito no papel, procurando ampliar os conhecimentos sobre determinado objetivo.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2017, p. 40).

Os campos de experiência para a Educação Infantil são: O eu, o outro e o nós - Corpo, gestos e movimentos - Traços, sons, cores e formas - Escuta, fala, pensamento e imaginação - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Se analisados os títulos destes campos de experiência bem como, seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é perceptível que implicitamente as disciplinas tradicionais como matemática, geografia, história, ensino religioso, língua portuguesa, artes e ciências da natureza fazem parte desse contexto. O grande avanço que a BNCC trouxe através dos campos de experiência para a Educação Infantil é a possibilidade de enxergarmos essas disciplinas amplamente, fora de suas “caixinhas individuais”, pois se percebe uma contextualização, um trabalho conjunto multidisciplinar entre as disciplinas do Ensino Fundamental, mas com um olhar reformulado para a Educação Infantil, também pelo público alvo da Educação Infantil ser totalmente diferente do público-alvo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica (BNCC, 2017, p. 44).

Esses grupos são: creche – bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e a pré-escola – crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Antes, a Educação Infantil era levada de qualquer maneira, com seu foco principal no assistencialismo, o desenvolvimento pedagógico se dava brevemente e muitas vezes desqualificado, por meio das datas comemorativas onde “trabalhinhos” eram desenvolvidos sem nenhum conhecimento pedagógico sobre os interesses das crianças e as potencialidades das mesmas. É possível citar exemplos como: os “trabalhinhos” de dia das mães, dos pais, dia do folclore... e diversos outros onde a confecção era o foco principal e não o desenvolvimento e a formação da criança.

Ainda sobre as reflexões de Hoffmann (2021, p. 48), a autora traz um exemplo de Francesco Tonucci (2008), que facilita o que eu gostaria de expressar.

Nesse aspecto, Francesco Tonucci, em seu livro *Frato: 40 anos com olhos de criança* (2008), apresenta em charges a criança em várias situações de vida e, em uma das suas charges, intitulada: “Programação”, é possível ver como a escola se organizou durante muito tempo, planejando um ano inteiro baseado em atividades relacionadas às datas comemorativas e totalmente descontextualizadas da vida das crianças. Esse modelo de programação do ano baseado em gavetinhas, datas comemorativas e atividades de reprodução marcou anos da escola e ainda há heranças pedagógicas voltadas a esse descaso, sem considerar a criança e suas experiências, suas aprendizagens e curiosidades como alavancas para o planejamento.

Vejo um enorme potencial na Educação Infantil que estamos constituindo aos poucos. Acredito que seguindo o caminho pelo qual estamos seguindo, futuramente colheremos os frutos de uma educação que busque os direitos das crianças em primeiro lugar, que acredite na infância e respeite-a em suas mais variadas singularidades. Pretendendo, uma educação infantil pública de qualidade que entenda de crianças e de infâncias acima de qualquer currículo.

4 AS LEGISLAÇÕES E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Quando as crianças brincam
E eu as ouço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no meu coração.
(Fernando Pessoa)*

O Ensino Fundamental se caracteriza hoje pela etapa mais extensa da Educação Básica, com duração de 9 anos, onde as crianças ingressam com 6 anos no 1º ano e vão até os 14 anos no nono ano. Porém, ele é dividido em duas etapas dentro destas, os Anos Iniciais e os Anos Finais. Nos Anos Iniciais frequentam as crianças de 6 a 10 anos de idade e nos anos Finais do Ensino Fundamental as crianças e adolescentes de 11 a 14 anos de idade. O público do Ensino Fundamental tem características bastante diversificadas, pois se constitui de crianças, pré-adolescentes e adolescentes, grupos de faixa-etárias com particularidades próprias. Por esse motivo, nesta pesquisa, o foco será nas crianças, portanto nos Anos Iniciais, especificamente no 1º ano. Para compreender melhor as nuances do EF, é necessária realizar uma revisão sobre alguns documentos normativos como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996). No ano de 2013 com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, houve a alteração do EF para nove anos com início aos 6 anos de idade, onde no ano de 2010, todas as instituições escolares deveriam estar aptas a nova legislação.

Finalmente, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, e concedendo aos sistemas de ensino o prazo até 2009 para que procedam às devidas adequações de modo que a partir de 2010 esse Ensino Fundamental de 9 (nove) anos seja assegurado a todos (DCNEF, p. 109, 2013).

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possui uma responsabilidade muito grande sobre a alfabetização e o letramento. Principalmente em seus três primeiros anos, de acordo com os documentos que norteiam o trabalho realizado nos Anos Iniciais do EF, espera-se que

as crianças desta etapa tenham conhecimentos básicos adquiridos para que assim possam dar continuidade em seus estudos nas etapas seguintes.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio (DCNEF, 2013, p. 110).

É válido ressaltar que vem se percebendo a necessidade de dividir também os Anos Iniciais em mais duas fases. A primeira caracterizada por um público de crianças menores (1º, 2º e 3º ano) e a outra de crianças maiores (4º e 5º ano) que se inserem aos poucos na pré-adolescência, principalmente no 5º ano. Outro documento normativo essencial são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF) do ano de 2013. Nele há ênfase sobre a leitura e a escrita nessa etapa da Educação Básica, onde ainda revela a importância dos usos sociais da escrita, o que precedentemente foi evidenciado ser de fundamental relevância no tocante trabalho executado pela EI e pelas famílias das crianças pequenas. O mesmo ainda refere-se ao desenvolvimento de habilidades para facilitar o processo de aprendizagem das crianças dessa etapa.

A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem (DCNEF, 2013, p. 110).

Pretende-se aliar os pensamentos da Educação Infantil com o que se pensa sobre o Ensino Fundamental Anos Iniciais e vice-versa. Na citação anterior é possível perceber como há um processo de continuidade no desenvolvimento infantil que deveria ser melhor desenvolvido pelas escolas. Quando nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (DCNEF) há ênfase no que diz respeito a família e as vivências anteriores a esta etapa, logo a EI é salientada, pois além da família a escola de EI se caracteriza por dar ou não oportunidades de contato e de aprendizagem sobre a leitura, a escrita, a oralidade e às habilidades essenciais desde cedo. Isso não significa antecipar conteúdos do EF, pelo contrário, significa oportunizar a ingresso sem ruptura, onde há continuidade no

desenvolvimento, nas aprendizagens que a criança já teve contato. Quanto mais oportunidades forem elaboradas para o desenvolvimento de crianças bem pequenas e crianças pequenas sobre o desenvolvimento do mundo letrado em que estão inseridas, conseqüentemente haverá uma continuidade desse processo de aprendizagem nos Anos Iniciais e a alfabetização se caracterizará por um processo mais leve e significativo para a criança. Pois a mesma já teve contato com livros, com leituras, com espaços para desenvolver garatuja, primeiras escritas, desenhos, rodas de brincadeiras cantadas e a alfabetização será a continuidade dessa etapa de descobertas referentes ao mundo letrado. Nesses espaços, a ambiência é composta pela sensibilidade estética e criatividade, para que sejam convidativos e com elementos que estimulem a curiosidade da criança (Forneiro, 1998, *apud* Hoffmann, 2021, p. 103). Muitas vezes as crianças exploram um espaço em pequenos grupos, o que favorece a autonomia.

A intencionalidade pedagógica consiste em organizar espaços que sejam convidativos e que contemplem elementos que motivem as aprendizagens das crianças, nesse caso é preciso considerar o espaço enquanto ambiente, característica central do planejamento, de modo a compreendê-lo como flexível, em movimento, e também de participação das crianças nas decisões de como organizá-lo (Goulart, 2011, *apud* Hoffmann, 2021, p.49).

O requerido documento apresenta como fundamental a organização de currículo, projeto político pedagógico e projetos com a participação da comunidade, das famílias, dos professores, dirigentes, funcionários e estudantes com o objetivo de contribuir para o êxito do trabalho e a melhoria da qualidade de ensino.

O currículo, o projeto político-pedagógico, os programas e projetos educacionais, matéria prima do trabalho criativo dos professores e das escolas, devem ter por base a abordagem democrática e participativa na sua concepção e implementação. Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância. O que se espera é que esse documento contribua efetivamente para o êxito desse trabalho e, assim, para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos (DCNEF, p. 104, 2013).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, bem como nos documentos norteadores da Educação Infantil, é perceptível a responsabilidade que estes documentos repassam as instituições de ensino acerca dos programas e projetos

educacionais. Ou seja, é dever da escola de EI e de EF seguir estes documentos para a criação de seus PPPs, onde os mesmos contribuam para a qualidade da educação. Sobretudo, se os documentos tratam da relevância de uma transição sem rupturas, é incumbência das escolas que se dediquem a formular estratégias para que a transição das crianças da EI para o EF Anos Iniciais seja uma transição saudável, pois quando se fala em qualidade, também está se referindo a valorização da transição destas etapas.

Como as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos sugerem, antes de falar de qualidade em educação é preciso compreender o que é qualidade em educação. Após esmiuçar, as Diretrizes concluem que educação de qualidade é um direito de todos, devendo ser equitativa, com aprendizagens significativas de acordo com o contexto social em que a escola está inserida.

Para além da eficácia e da eficiência, advoga que a educação de qualidade, como um direito fundamental, deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa. A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação (DCNEF, 2013, p. 107).

Portanto, qualidade em educação refere-se sobretudo a igualdade e equidade de direito à educação atendendo às necessidades específicas de cada grupo social, desenvolvendo atividades significativas para determinado grupo. Quando se fala em igualdade, a BNCC evidencia a importância da base comum a todos, isto significa que se o respeito a transição é uma característica de direito a educação, deve ser seguido por todas as instituições de ensino, tanto instituições de EI como instituições de EF, pois caminham juntas em busca da qualidade educacional a que se refere. Aprendizagens significativas, justamente fazem parte da qualidade educacional, como também do respeito aos conhecimentos prévios das crianças no que está relacionado com a transição sensível destas crianças. Novamente, trabalhar de forma conjunta a EI refletindo sobre a ingresso das crianças no 1º ano e os Anos Iniciais trabalhando com a continuidade do que foi desenvolvido na EI, faz com que as atividades sejam significativas para as crianças, pois conseguem associar conceitos já aprendidos e avançar gradativamente.

Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos (DCNEF, p. 109, 2013). Pensar nas crianças de 6 anos é também ter consciência de que a

pouco tempo atrás essas crianças eram consideradas público-alvo da EI, ou seja, são crianças pequenas que ingressaram mais cedo nos Anos Iniciais (1º ano). Para compreender melhor o que os documentos normativos esperam dos EF Anos Iniciais faremos uma breve revisão dos principais documentos. Entre os principais se encontram: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos (DCNEF), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE).

A LDB, em seu Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar – XI, assegura que a alfabetização deve ser plena e gradual ao longo de toda a educação básica com requisitos indispensáveis para que os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam efetivados.

Do Direito à Educação e do Dever de Educar XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos; (LDB, 1996, p. 10).

Em outras palavras, a alfabetização plena durante toda a Educação Básica concerne desde a Pré-Escola, pois, a Educação Básica inicia-se aos 4 anos e tem duração até os 17 anos de idade, quando o adolescente está concluindo o Ensino Médio (EM). Quando falamos em crianças de 4 anos falamos de EI, logo, de acordo com esse documento normativo, a alfabetização tem seu princípio na EI. No entanto, é preciso compreender a faixa-etária destas crianças em relação ao seu desenvolvimento para com a alfabetização. Não é na EI que irão aprender a ler e a escrever, entretanto é nessa etapa que aprenderão habilidades essenciais para serem alfabetizadas posteriormente.

O PNE atual entrou em vigor pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Com duração de 10 anos, este é o último ano em que este PNE é válido. A Emenda Constitucional nº 59/2009, melhor qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal – O PNE anterior era plurianual. A Emenda Constitucional também aperfeiçoou seu objetivo, implementando a manutenção e o desenvolvimento do ensino, definindo diretrizes, metas e estratégias.

Articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas (PNE, 2014, p.9).

É importante ressaltar que o PNE visa intervir na realidade, aproximando o modelo pelo qual a Educação Brasileira busca atingir, da realidade existente. Por este motivo, o cumprimento das metas do PNE são objeto de monitoramento contínuo. Esse monitoramento acontece pelo Ministério da Educação (MEC), Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação. Conforme a Lei, a cada dois anos o PNE é aferido para verificar o cumprimento de suas metas.

A cada dois anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no anexo desta lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes (PNE, 2014, p. 44).

O PNE também concerne com o descrito anterior, sobre o EF de nove anos, tendo como segunda meta: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (PNE, 2014).

A meta 5 do PNE dispõe acerca da alfabetização até o terceiro ano do EF. Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (PNE, 2014). Para isso, apresenta algumas estratégias. Às estratégias 5.1. e 5.6. Articulam-se com o que vem se discutindo:

5.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças.
5.6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização. (PNE, 2014, p. 58; 59).

Uma das estratégias para melhorar a qualidade da educação a que se refere à meta 7 do PNE, é a seguinte:

7.33. Promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para

atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem (PNE, 2014, p. 66; 67).

É perceptível a valorização dada pelo PNE aos profissionais da educação para a formação continuada, educação de qualidade e articulação EI e EF. Mostrando que, suas metas estão bem elaboradas, o dilema é perceber como são ou não, desenvolvidas na prática das escolas.

As Leis se articulam a todo o momento. Se analisada a LDB, no Art.9º, por exemplo, o mesmo consta que o PNE será elaborado em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios. Da mesma maneira, o Art.9º encontra-se o requerimento para estabelecer diretrizes para a EI, EF e EM, que nortearão os currículos.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (LDB, 1996, p.13).

O Art. 12º da LDB, traz o que vem sendo discutido durante essa pesquisa sobre a proposta pedagógica de cada escola, onde cada sistema de ensino terá a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta. Novamente, é notório que são as instituições que devem pensar e elaborar seus PPPs com base no que as diretrizes e demais Leis da educação trazem como base. Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente (LDB, p. 15, 1996).

Assim como as DCNEF, destacam a importância da aprendizagem da leitura e da escrita, a LDB em seu Capítulo II, seção I – Da Educação Básica- Das Disposições Gerais. Em seu parágrafo único, enfatiza a alfabetização plena e a formação de leitores. Parágrafo único: São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo (LDB, p. 19, 1996).

O Art. 26, é pertinente de ser analisado pois faz referência aos currículos na EI, EF e EM, enfatizando a base nacional comum com parte diversificada.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDB, 1996, p.21).

Em sua Seção III- Do Ensino Fundamental. Art. 32. I, mais uma vez ressalta a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita, tal qual se trata essa pesquisa: Art. 32. I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (LDB, 1996, p.25).

Como já supracitado, às DCNEF, frisam a pluralidade das infâncias e adolescências em seu subtítulo: As múltiplas infâncias e adolescências.

Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, em constante interação. Como sujeitos históricos que são, as características de desenvolvimento dos alunos estão muito relacionadas com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, de sorte que mais adequado seria falar de infâncias e adolescências no plural (DCNEF, 2013, p.110).

Aliás, às DCNEF, destacam o sociocultural como parte fundamental para o desenvolvimento de atividades significativas e conseqüentemente, qualificadas. Trabalhando com a realidade dos alunos, para que possam transformá-la. Ao mesmo tempo, oportunizando o conhecimento de novas culturas e saberes, ampliando sua visão de mundo. Desenvolvendo dessa maneira, o protagonismo dos alunos e valorizando o que já sabem.

Essa diversidade econômica, social e cultural exige da escola o conhecimento da realidade em que vivem os alunos, pois a compreensão do seu universo cultural é imprescindível para que a ação pedagógica seja pertinente. Inserida em contextos diferentes, a proposta político pedagógica das escolas deve estar articulada à realidade do seu alunado para que a comunidade escolar venha a conhecer melhor e valorizar a cultura local. Trata-se de uma condição importante para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela. Ao mesmo tempo, a escola deverá propiciar aos alunos condições para transitarem em outras culturas, para que transcendam seu universo local e se tornem aptos a participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política (DCNEF, 2013, p. 110).

O currículo oculto é tido como parte integrante da qualidade da educação. Onde para além dos conteúdos, aprenda-se atitudes e valores.

O aluno precisa aprender não somente conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito, mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto (DCNEF, 2013, p. 112).

Assim como na LDB Art. 26 trata da BNCC e da parte diversificada, as Diretrizes também tratam da BNCC. Sublinhando os conhecimentos comuns que todos devem ter acesso.

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político-pedagógicos das escolas (DCNEF, 2013, p.113).

Muitos são os documentos que regem o Ensino Fundamental, em algumas instâncias se comparados com os documentos da Educação Infantil, se contradizem. Buscam a articulação entre as duas etapas, mas são totalmente divergentes entre si. Acredito que a BNCC tenha sido implementada para tentar organizar e simplificar a vida dos profissionais da área da educação, que em meio a tantas normas a serem seguidas, veem-se confusos. Portanto, nota-se ainda mais o distanciamento entre a política educacional e a prática do dia a dia docente.

4.1 A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino Fundamental Anos Iniciais

Por fim, é avultado revisar a BNCC para o EF no tocante desta pesquisa. A BNCC homologada em 20 de dezembro de 2017, é um documento de caráter normativo que reúne aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos das três etapas da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e

inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BNCC, 2017, p. 7).

De acordo com a (BNCC, 2017), as crianças devem estar alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Esse prazo é definido no documento como parte do Ciclo da Alfabetização, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). No entanto, a BNCC especifica que ao término do 2º ano, os estudantes já devem demonstrar competências essenciais relacionadas à leitura e escrita. Isso inclui a capacidade de ler textos simples de forma fluente e compreensiva e de produzir textos escritos de maneira coesa e adequada ao contexto. Esse marco foi estabelecido com o objetivo de garantir um progresso mais sólido na aprendizagem e assegurar a formação básica em língua portuguesa para que as crianças possam continuar seus estudos com sucesso

Vale realçar que a BNCC não é currículo, é um documento auxiliar na elaboração dos currículos. Buscando oferecer um conhecimento comum para todos os alunos que frequentam escolas brasileiras em suas mais variadas etapas e modalidades. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (BNCC, 2017).

Inicialmente a BNCC está organizada em dez competências gerais que devem ser desenvolvidas durante as três etapas da Educação Básica. O conceito de competência é delineado como o conhecimento que se mobiliza (conceitos e procedimentos), já habilidade são as práticas cognitivas e socioemocionais visando a vida cotidiana dos educandos, a cidadania e o mundo do trabalho (BNCC, 2017).

Mais uma vez, é lícito que as Leis para a Educação no Brasil se articulam a todo o instante, quando a BNCC promulga que é dever da União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BNCC, p. 10, *apud* Brasil, 1996).

O termo direito à educação desponta inúmeras vezes ao longo destas sessões e especialmente nos documentos regimentais revisados até o momento. É imperioso para a continuação da revisão sobre os mesmos, dar ênfase em sua originalidade. Oriundo desde a Constituição Federal de 1988, que rege a Educação Brasileira juntamente com as outras Leis, até os dias atuais:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Já em 1988 com a Constituição Federal, tinha-se a ideia de ter um documento normativo que fosse constituído por “conteúdos mínimos” para o Ensino Fundamental. Mas, somente em 2017 com a homologação da BNCC, as aprendizagens essenciais foram desenvolvidas e organizadas de acordo com cada etapa da Educação Básica:

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988 *apud* BNCC, 2017, p.10).

É imprescindível não observar como as Leis no Brasil, demoram a serem impostas... Vale salientar que a LDB de 1996, destaca a diferenciação de conteúdos mínimos para aprendizagens essenciais e parte diversificada dos currículos e base comum, como frisa a BNCC.

Estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BNCC, 2017, p.11).

Educação Integral é outro viés fundante da BNCC, não no quesito de jornada escolar, mas no que se refere a educação global, a visualização dos educandos como um todo único. É pertinente enfatizar o que a BNCC propõe que não se privilegie só o desenvolvimento cognitivo, como também não somente o desenvolvimento afetivo, mas que as escolas sejam promotoras de ambos.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover

uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BNCC, 2017, p. 14).

Propondo ainda considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC, 2017). Para trabalhar com assuntos de interesse dos educandos, procurando a transformação das realidades e contextos sociais, através de atividades com sentido e significado, a BNCC orienta que ultrapassemos o rumo que vinha se seguindo com a fragmentação das disciplinas e que pensemos além dela.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BNCC, 2017, p. 15).

Como apontado primitivamente em relação à etapa da educação infantil, a educação brasileira passou a naturalizar desigualdades sociais em todas as etapas. O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado (BNCC, 2017).

Ideais como a aprendizagem significativa dos estudantes e estratégias mais dinâmicas e interativas por parte dos professores, sobressaem inúmeras vezes no decorrer das páginas da base. É oportuno destacar que por mais que a BNCC seja um documento com as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nas escolas, a base abre espaço para conteúdos complementares, assim como para a parte diversificada dos currículos.

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, etc (BNCC, 2017, p. 17).

Muitas críticas divulgadas sobre a base competem porque não há abrangência de todos os objetos de conhecimento que poderiam estar inseridos. Todavia, é humanamente impossível organizar em um documento normativo todas as possibilidades de aprendizagem que um professor pode desenvolver com a sua turma, por muitos fatores. As turmas são diversificadas, os interesses nunca serão os mesmos e o contexto dos estudantes também não. Por essa razão a BNCC não teria como adentrar esses aspectos. Cada escola, estudantes e professores vivenciam diferentes realidades.

A BNCC para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, é organizada em: cinco áreas de conhecimento (Linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino

religioso). Cada área está subdividida em componentes curriculares: Linguagens, (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso (Ensino Religioso). Cada área possui competências específicas, da mesma forma, os componentes. Essa organização foi pensada para aproximar os componentes curriculares de cada área de conhecimento. Além disso, a BNCC enfatiza as diferenças dos estudantes da etapa do EF Anos Iniciais e das exigências desta etapa.

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento. Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização. (BNCC, 2017, p. 27).

Para assegurar que as competências sejam atingidas, os componentes curriculares apresentam habilidades que estão dispostas em objetos de conhecimento. Os objetos de conhecimento são organizados em unidades temáticas.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas (BNCC, 2017, p. 28).

Desse modo, a BNCC se caracteriza hoje como principal documento normativo de aprendizagens essenciais de todo o território brasileiro. A BNCC traz para a Educação Brasileira um olhar atualizado, compreendendo as mais diferentes crianças e jovens em seus mais variados contextos e culturas, entendendo a educação como integral, dinâmica, equitativa e que busca a aprendizagem de qualidade através de práticas com sentido. Toda a organização proposta, a valorização da Educação Infantil, das transições entre diferentes etapas e a articulação entre as áreas de conhecimento, desempenham um papel significativo de mudança. Tantos anos de luta de muitos profissionais, hoje mostram resultados valiosos, que se manifestam como um importante passo para a melhoria da educação no Brasil.

4.2 A transição e a chegada ao 1º ano do Ensino Fundamental

A palavra transição em sua origem, do latim *transitio*. *onis*, significa, no dicionário, passagem de um estado de coisa a outro; mudança. Hoffmann (2021), escreve sobre as diferentes sensações que a mudança e o desconhecido podem provocar. Por um lado, podem gerar angústia, medo e desespero, por outro, podem trazer impulso, euforia e autodescoberta em novas fases ou contextos.

Dentre os significados mais gerais do termo “transição”, podem ser destacados, neste contexto, as seguintes definições: pensar a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva de continuidade e permanência, respeitando as infâncias e as crianças como sujeitos de direitos (Menezes; Paiva, p. 02, 2023).

Ao falar sobre transição entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental, estamos primeiramente falando do principal sujeito que sente esse processo: a criança, sujeito esse que carrega uma história, que tem direitos, que constrói sua identidade a partir das suas experiências cotidianas, que brinca, questiona, sente, percebe o mundo a sua volta e é produtora de cultura (Brasil, 2010 *apud* Hoffmann, p. 58, 2021).

Falar da transição é falar de infâncias. Para se ter o avanço esperado em qualquer etapa da educação é primordial que educadores e educadoras compreendam em primeiro lugar, seu público-alvo, neste caso: crianças que na fase da vida em que estão, vivem ou deveriam viver plenamente suas infâncias. Assim, no plural, pois em uma única turma encontram-se diversas culturas e saberes. Ter conhecimento sobre as infâncias, esse olhar poético, literário e filosófico que as crianças têm sobre a vida e é claro, entender sobre desenvolvimento infantil em seus âmbitos variados (cognitivos, emocionais, neurológicos...) é crucial para se chegar ao avanço e a transformação que queremos, tornando a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental mais próximos em seus objetivos.

Nesse sentido, compreender a criança como um ser de direitos é pensar nela como agente ativo do cotidiano da escola e colocar-se, pensando assim, nivelado a ela, sem visão adultocêntrica e nem de hierarquia, ou com o intuito de controle sobre sua corporeidade. É, também, observar nosso papel como agentes que participam protagonizando seus saberes, numa tríade entre a criança, o saber e o educador (Hoffmann, 2021, p. 114).

O debate em torno da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não é recente, visto que essa transição, assim como a percepção da brincadeira, se situa como um movimento importante para análise, pois representa um marco significativo para as crianças. Alves (2023) refere-se a Nois (2021), que por meio da narrativa das crianças tentou entender como elas sentem a transição:

Nois (2021), colocou como propósito compreender, conhecer e examinar o processo da transição por meio da narrativa das crianças. Em seu texto a autora aborda que a transição dita aqui, não está vinculada essencialmente ao processo burocrático, mas trata-se da transição da criança enquanto sujeito, e de todo o processo existencial envolvido, que permite que a criança passe a ser estudante, assumindo desse modo uma nova função social (Nois, 2021). Entretanto, é preciso salientar, que mesmo na condição de estudante, ela não deixa de ser criança, tendo ainda as suas peculiaridades e necessidades vinculadas a infância (Nois, 2021 *apud* Alves 2023, p. 30).

Mas, quando alfabetizar as crianças? No final da Educação Infantil? No 1º ano do Ensino Fundamental? Nos três primeiros anos do EF? Essas perguntas são importantes para a reflexão, é um dos primeiros passos para uma educação mais qualificada. Entretanto, será que as escolas alfabetizam na idade certa? Como sugere Hoffmann (2021), um dos panoramas a ser analisado é o contato da criança com a escrita na EI, como visto anteriormente, a EI tem papel crucial para a aquisição da leitura e da escrita nos anos seguintes. Para a temática da alfabetização, são vários os ângulos a serem analisados. Aspectos relacionados à aprendizagem da escrita na Educação Infantil têm sido pauta e se apresentam com frequência entre os profissionais envolvidos nas duas primeiras etapas da Educação Básica. Ressaltando ainda, que a cultura escrita mostra-se presente desde cedo na vida das crianças.

Vale informar que o termo pré-escola, ainda utilizado hoje em dia para designar o final da EI, exprime a ideia de uma preparação para a etapa posterior, conceito este, bastante ultrapassado.

Há uma certa ansiedade em apressar os conteúdos do Ensino Fundamental na Educação Infantil, mas isso tem uma vertente que emerge desde as décadas de 60 e 70, quando iniciou o movimento que interpelava a “educação compensatória” e que tinha o intuito de criar na pré-escola maneiras de “preparar as crianças” para o depois, a fim de compensar as “deficiências” do fracasso escolar e da evasão que se expunha anos depois; junto a isso, o livro didático passou a ser única fonte do conhecimento (Smolka, 1989 *apud* Hoffmann, 2021, p. 55)

Ainda hoje, encontram-se práticas que trabalham a alfabetização de forma reprodutora e mecanicista, um exemplo são as famosas “decorebas”. É preciso compreender que não há nada de errado em alfabetizar, o problema é alfabetizar sem dar sentido a isto, sem inserir a

criança na cultura escrita, alfabetizar pela “decoreba” não é uma prática com sentido e significado, não acrescenta nada à criança, oposto disso, torna esse processo incrível em algo mecânico e chato para a criança. Pois a mesma nem sequer entende porque escrever, ler e oralizar suas ideias. Dessa forma, é indispensável criar pontes entre a EI e o EF. O que não pode ser esquecido por nenhum educador em qualquer turma da EI e do EF, é o fato de estarem trabalhando com crianças, em diferentes idades, em diversos contextos e realidades, mas indiferente disso, crianças em suas infâncias. Onde pelo menos na escola, essas infâncias devem ser acolhidas e respeitadas. Sabemos da realidade da maioria das crianças brasileiras, por isso, a escola deve ser um espaço da infância, onde sintam-se seguras e amadas.

A infância é muitas vezes um tema esquecido ou pouco explorado na formação do pedagogo. No entanto, é justamente para trabalhar com essa etapa do desenvolvimento que a maioria dos pedagogos têm se inserido no mercado de trabalho. A ideia de infância, por sua vez, trata-se de uma construção histórica e social que varia de acordo com as formas de organização da sociedade e do papel exercido pela criança em determinado contexto. Portanto, a concepção de infância nem sempre foi a mesma em diferentes momentos históricos e em diferentes sociedades (Favero; Guerra *et al.* 2017, p. 398).

O brincar é o ato que caracteriza as infâncias. Brincar para as crianças significa muito mais do que um passatempo, é o fazer que as torna construtoras de conhecimento, onde exploram o mundo, aprendem a conviver e formam sua personalidade. O que se percebe na atual conjuntura é a diminuição do brincar nas escolas a partir do 1º ano do EF. Mas por quê? A partir de estudos de revisões bibliográficas pode-se considerar:

Que nos primeiros anos a ocorrência de brincadeiras tem sido incipiente. É certo que existem variações, pois em poucas escolas instalaram-se equipamentos de parque (do tipo gangorra, balanço, casinhas de madeira), brinquedotecas e foram adquiridos brinquedos e jogos de regras (esses últimos mais frequentes e do tipo pedagógico) e algumas professoras confeccionaram jogos pedagógicos. A estratégia do “dia do brinquedo” também foi inserida em algumas turmas. Entretanto, mesmo nessas situações, frequentemente a possibilidade de brincar foi ofertada às crianças como recompensa pelo trabalho realizado, recurso para que fizessem a lição e/ou sua privação como punição por mau comportamento ou baixa adesão às tarefas (Oliveira, 2013 *apud* Rocha; Ribeiro, 2017, p. 241).

Isso ocorre porque no entendimento do adulto desconhecedor das infâncias, com 6 anos de idade a criança deve disciplinar-se e deixar de brincar tanto quanto antes, pois nesta fase possui “tarefas mais importantes” como a alfabetização. Para entender melhor é necessário compreender a criança de 6 anos e os documentos norteadores auxiliam nessa compreensão:

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem 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, p. 19).

Como descrito para reflexão em capítulos anteriores, com 6 anos de idade a criança desenvolve fatores cerebrais que a preparam para novas aprendizagens. A ampliação do imaginário, a curiosidade e o desejo de aprender mais, tornam a criança de 6 anos uma precursora do brincar, a necessidade de brincar é evidente também nesta fase, onde a criatividade vai além da capacidade imaginativa do adulto. Também estando preparada para aprender a ler e a escrever pela necessidade humana de reproduzir o que o adulto produz. Loris Malaguzzi dizia que “a criança é feita de cem” e refletia também que a escola e a cultura roubaram-lhe noventa e nove. Portanto, tirar a brincadeira e focar somente na alfabetização é constituir parte do roubo de noventa e nove. Independentemente de estar preparada para a alfabetização, a criança continua sendo criança, feita de cem e é preciso dar-lhe oportunidades para que continue se desenvolvendo em todas as instâncias, ou seja, oferecendo-lhe momentos e espaços para brincar.

Em conformidade com Rocha e Ribeiro (2017), em suas reflexões acerca da pesquisa de Marcondes, Chulek e Oliveira (2012), via de regra, as crianças dos primeiros anos passaram muitas horas sentadas nas carteiras, envolvidas em cópias descontextualizadas e pouco inovadoras, com lápis, caderno, lousa e giz (Rocha; Ribeiro; p. 241, 2017). Contradizendo com as leis para a educação da transição, a teoria não coincide com a prática.

Através das revisões bibliográficas realizadas, notou-se a demanda de distinguir o lúdico da brincadeira. O lúdico, pauta-se em qualquer atividade, seja de caráter escolar ou não, que forneça significado para a criança. Já a brincadeira, indica Vygotsky, é o mais alto nível de aprendizagem humana.

Em síntese, tudo o que se faz e que gere prazer, satisfação, alegria parece adequar-se a essas expressões (lúdico, lúdica, ludicidade), usadas como sinônimos de “ambiente escolar interessante e leve”, “postura descontraída”, “espontaneidade”, “aleatoriedade” etc.; nelas incluem-se diferentes atividades, desde as mais tipicamente associadas à infância (brincadeiras, cantigas, atividades plásticas) até as relacionadas a campos de conhecimento escolar (Rocha; Ribeiro, 2017, p. 242).

A brincadeira denota um fazer mais amplo, onde três diferentes tipos de brincadeiras são encontradas, em concordância com Rocha e Ribeiro (2017), com base nos estudos de

Vygotsky (1998), o conceito de brincadeira assumido não se pauta pela presença obrigatória de prazer/satisfação das crianças, é necessário avançar um pouco mais e trabalhar com a definição de três de suas modalidades: jogos de exercício, faz de conta e jogos de regras. Rocha e Ribeiro (2017), concluem que o faz de conta aponta como uma grande preocupação, pois vem se diminuindo os espaços do brincar a partir do 1º ano. Jogos de exercício e de regras de acordo com suas pesquisas, são oferecidos, mas não suprem a necessidade dos jogos de faz de conta. Segundo as autoras, nesta etapa deixa-se de oferecer objetos-pivô que contribuem para o jogo do faz de conta, o que prejudica o desenvolvimento das crianças nesta idade. De múltiplos aspectos que podem ser elencados, por elas, conjecturamos que a possibilidade de sustentar ações lúdicas com objetos faz diferença.

Portanto, as brincadeiras não contribuem da mesma forma e no mesmo grau para o desenvolvimento infantil: é precisamente no faz de conta que se encontra, potencializada, a possibilidade de criação de zonas de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2008) e é essa a modalidade definida como atividade principal da infância (LEONTIEV, 1978; 2010) (Vigotsky, 2008; Leontiev, 2012 *apud* Rocha e Ribeiro, 2017, p. 247).

Nessa etapa de transição com a chegada ao 1º ano, as crianças enfrentarão situações que não haviam enfrentado anteriormente, o que pode causar algum medo ou receio. O que toda a transição impõe. Entretanto, a escola deve acolhê-las e adaptar seus currículos à chegada destas crianças. Infelizmente, permanecem ainda muitos pensamentos reducionistas sobre as crianças, que consequentemente desvalorizam-nas sob os adultos e as prejudica no momento da transição.

O que nos leva a refletir acerca das crianças de 6 anos que ingressam no ensino fundamental, deixando muitas vezes de serem entendidas como crianças, dentro desta perspectiva da infância como uma periodização peculiar, com especificidades eminentemente da infantil, o que acaba resultando em uma dominação dos corpos não permitindo o espaço da brincadeira, conforme afirma (Barboza 2020, *apud* Alves, 2020, p. 36).

Para Kishimoto (2013), o brincar deve ser o eixo de qualquer proposta pedagógica para a educação infantil, assim como para os anos iniciais do ensino fundamental (*apud* Alves 2020, p. 41). Conforme os documentos e legislações educacionais citados precedentemente, entende-se que há uma superioridade implícita entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Justamente por uma negação da brincadeira como produtora e propulsora de aprendizagens. Dessa forma, o Ensino Fundamental acaba focando nas atividades sistematizadas objetivando

a leitura e escrita, tendo o lúdico como justificativa da ausência do tempo de brincar (Alves, 2020).

Hoffmann (2021) descreve um pouco dos seus sentimentos quando criança na transição da EI para o EF, é interessante analisar a forma como lembra de detalhes dessa fase de sua vida:

Minha maior preocupação era o brincar. Essa memória, que ao ser resgatada lembrou-me da sala de aula, entre classes e mesas pequenas, alguns brinquedos, o nítido aroma de refeitório que brisava volta e meia pela sala, uma professora carinhosamente cheirosa e a lembrança de como me sentia bem quando ela escutava as minhas tagarelices (retratando sobre a EI). Confesso que essa transição e a expectativa de ir para a primeira série foram motivos de euforia para mim, pelas inúmeras promessas que me foram feitas, entre essas os novos amigos, mais responsabilidade, cadernos, nova professora, parque novo e a famosa ideia de estar crescendo e me tornando uma “mocinha”. Enfim, estava muito ansiosa. Naquele ano (1999), eu fui recebida por uma professora de poucos sorrisos que deixava claro que o foco da primeira série era apenas o de aprender a ler e a escrever. Tenho resquícios de memória afetiva que me levam a lembrar como se fosse hoje dos olhares fixos da professora e da falta que sentia das regalias do brincar da infância. Lembranças acompanhadas do aroma de refeitório e de uma professora afetuosa e acolhedora, que haviam ficado para trás (Hoffmann, p. 14, 2021).

Cabe a nós pensarmos como a criança pensa, assim como Hoffmann relatou suas lembranças sobre a transição, com o olhar voltado a sua infância, recordando das minúcias do dia a dia nas escolas que frequentou. Tenho a impressão de que estamos acelerando as infâncias, como se corrêssemos atrás do tempo. Não damos tempo ao tempo, ao tempo de brincar, ao tempo de viver o presente, ao tempo de ser criança... Queremos acelerar o processo mais importante da vida de todo o ser humano, que é a infância.

São essas ideias ultrapassadas de escolaridade e infâncias que devem abolir-se das nossas escolas. Há uma pressa em tudo, em colocar cada vez mais crianças na sala de aula, em cronometrar cada vez mais o tempo do brincar para que a produção seja imediata, assim, sem processo, sem calma, sem, de fato, experienciar (Hoffmann, 2021).

Entendo que a mudança ocorrerá somente quando as escolas forem escolas realmente humanizadoras, preocupadas com a organização de um ambiente acolhedor, que respeite as crianças e suas infâncias, que valorize e acolha também seus profissionais e que desenvolva valores, pensando no bem comum. Quando o lado humanitário for mais importante que o conteúdo curricular, teremos a educação que tanto almejamos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se

nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondia, 2002, p.24 *apud* Hoffmann, 2021, p. 40).

Para isso é preciso trabalhar com a formação contínua dos profissionais da educação, formação esta, voltada a ação educativa humanizadora, onde se desenvolva o pensar a partir das miudezas, dos detalhes, do toque, da escuta, da atenção, da delicadeza, ouvindo e aprendendo com o outro, com propósito de formar professores (as) ativos, que reflitam sobre sua ação.

Em uma escola diversificadas ideias de ser docente, de educar e cuidar são encontradas, pois muitas gerações de educadores (as) estão presentes ali. Daí vem a importância de um currículo bem consolidado, para que todos, indiferente de suas metodologias, sigam um mesmo caminho. É relevante lembrar que não é eficaz propor, um método se os profissionais que terão de trabalhar com ele não possuem conexão com o mesmo. Da mesma maneira que as crianças precisam de atividades com sentido e significado, os educadores (as), precisam ter ligação com o que é proposto pela escola. Por esse motivo, é pertinente oferecer formações sobre o método que a escola irá seguir, como também discussões sobre o PPP e a construção dos referidos, em conjunto. Visando uma formação com as crianças e não para as crianças, por isso dá importância de se observar o cotidiano da escola, de conhecer suas necessidades e de ouvir o que os docentes tem a contribuir ou questionar sobre a escola. Segundo Hoffmann (2021, p. 43).

Na mesma instituição, pode acontecer de novas práticas e velhas práticas se cruzarem, divergindo tempos históricos, mas a proposta curricular é fruto das discussões que emergem do cotidiano da escola. Para isso, conceber a criança como um sujeito que tem direitos possibilita mais atenção às práticas que considerem a criança o partícipe do planejamento, bem como suas curiosidades e interesses.

Portanto, o grande desafio do 1º ano, é integrar a infância e a alfabetização. Duas perguntas são cabíveis para que se possa compreender melhor: Como aliar a oralidade, a leitura e a escrita com o brincar? De que maneira a alfabetização pode estar associada às infâncias?

De acordo com a pesquisa de Alves (2023) a brincadeira é uma estratégia pouco utilizada na prática dos professores, visto que durante a inserção da criança no EF, a preocupação maior não é o seu bem-estar e sua adaptação, mas sim com o processo de alfabetização rápido, prático e técnico.

No Ensino Fundamental, também é importante levar em consideração as experiências iniciais das crianças. Contudo, a estrutura do currículo se torna mais rigorosa, incluindo conteúdos específicos para essa faixa etária. Hoffmann (2021), contribui enfatizando que as crianças nesse avanço de etapa, permanecem sendo crianças, porém as exigências nas práticas pedagógicas são maiores, desconsiderando a mudança suave e harmoniosa nessa transição. E ainda, ressalta que as concepções docentes são intencionadas à alfabetização em moldes tradicionais.

Neste sentido Alves (2023), corrobora dizendo que a brincadeira perde seu espaço nas práticas cotidianas para dar lugar às atividades formais e xerocopiadas que segundo essa perspectiva são mais importantes que a brincadeira de modo geral.

Na mudança para o 1º ano do Ensino Fundamental, esse espaço fica diferente. O foco que antes era das múltiplas linguagens a serem potencializadas agora dá lugar a um espaço que potencializa outras práticas. (Hoffmann, 2021). Além da brincadeira, ao ingressar no 1º ano a criança é submetida a uma nova rotina, com submissão de atividades e troca de professores (como o professor de educação física), ainda, encara um novo espaço organizado de forma totalmente distinta do que estava acostumada na EI, cadeiras e mesas enfileiradas, poucos brinquedos, pois não há espaço para construir espaços brincantes, uma sala menos atrativa, diferentes materiais, livros didáticos tomam conta dos armários e prateleiras, onde antes o livro que conheciam era o livro de literatura infantil, cadernos com linhas, onde anteriormente desenhavam em diferentes espaços, o tempo parece mais curto, há um momento para iniciar e para terminar uma atividade, o espaço da sala passa a ser um espaço para ser dividido e não mais explorado, a sala é compartilhada com outra turma, os materiais como lápis de cor e canetinhas, que ficavam na escola e poderiam ser utilizados por todos, passam a ser de uso individual... O 1º ano é repleto de novos desafios e é necessário compreender que essa mudança não é natural para as crianças, foi imposta a elas.

As especificidades de cada criança na transição e em cada etapa, são fatores que devem orientar o trabalho dos profissionais nesse período tão sensível. A BNCC, orienta que os dois primeiros anos do EF tenham foco na alfabetização, mas também comunica que sejam respeitados os conhecimentos que a criança carrega consigo, tanto da etapa anterior, como o que traz de sua cultura e vivência familiar. Valorizando a criança e seus processos, não o resultado final.

O foco na alfabetização nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental é necessário, porém precisam também ser consideradas que “as experiências das crianças em seu

contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas” (BRASIL, 2017, p.51).

Relembrar em todos os momentos que se trata de crianças de 5 e 6 anos e nos questionarmos de como gostaríamos que nos tratassem na fase da transição quando passamos por ela, é um trabalho reflexivo valioso, pois assim é possível sermos mais empáticos e sensíveis. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pondera que se faz necessário “estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (BRASIL, 2017). Acolher além das crianças, os docentes, é uma forma de valorizar o trabalho dos profissionais e cuidar de quem cuida. Pois, para que possa acolher e ter sensibilidade, o docente precisa sentir-se acolhido.

Pesquisas como a de Hoffmann (2021), revelam a falta que as crianças sentem da escola de EI, dos momentos de brincar e de ouvir histórias. O excesso de responsabilidade gera cansaço e desconforto para as crianças ingressantes do 1º ano, pois esse ritmo não dá continuidade ao que vivenciavam antes.

Vem se deixando de analisar no dia a dia docente, algumas páginas da BNCC que referem-se à transição e se focaliza somente na parte dos conteúdos, pois a BNCC (2017) defende que as características das crianças dessa faixa etária se organizem em torno dos “interesses manifestos pela criança” e que suas experiências anteriores sejam consideradas e que possam ser progressivamente ampliadas. Para (Hoffmann, 2021), é visível, dentre as pesquisas, a presença dos desafios relacionados às práticas pedagógicas na dificuldade em dar continuidade aos processos de aprendizagens no Ensino Fundamental.

Acolher trata-se de ouvir as expectativas, as dúvidas, medos e anseios das crianças, como também oferecer-lhes um ambiente aconchegante para que se sintam seguras no novo ambiente, perceber seus interesses e conhecimentos prévios e seguir deste ponto de partida. Por isso, organizar a sala de aula com espaços brincantes assim como na EI é tão importante. Outro fator que para as crianças é dissemelhante da EI, é o individualismo. Normalmente, as crianças vêm de um contexto onde os materiais são utilizados por todos. No 1º ano há uma necessidade de materiais mais individualizados. Ou seja, parte de uma convivência com os colegas onde aprendeu a compartilhar e a conviver em grupo e agora é transferida sem muita explicação para uma escola onde o individualismo toma conta, os espaços estão modificados, prontos, sem

muita agência e participação das crianças. Hoffmann (2021). Tudo isso, muda a perspectiva da criança sobre o que é a escola, fazendo com que na maioria das vezes sintam-se perdidas nessa nova fase. Além de todas estas novidades, muitas vezes a criança ainda precisa lidar com as expectativas da família que deseja que ela aprenda a ler e a escrever o quanto antes.

Desse modo, é possível perceber quão vasto e complicado é o cotidiano das crianças do 1º ano, que não devem ser acolhidas somente no início do ano, mas que precisam desse acolhimento e da continuidade de saberes durante todo o ano letivo. Mais uma vez, é expressiva a necessidade de se discutir essa transição, tanto para as crianças da EI como também para as crianças do EF.

5 DESAFIOS E PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NA VISÃO DOS PROFESSORES DE PRÉ B E 1º ANO DO MUNICÍPIO DE VIADUTOS

Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.
(Emilia Ferreiro)

5.1 Do percurso metodológico

5.1.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa realizada caracterizar-se como uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva, bibliográfica e de campo em escolas municipais do município de Viadutos- RS, a Escola Municipal de Educação Infantil Viadutos e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Viadutos.

De acordo com Minayo (1994), entende-se que a pesquisa parte da indagação para a construção da realidade. A pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza conforme a realidade. Para ela, nada pode ter sido intelectualmente um problema, senão um problema da vida prática. Portanto, a pesquisa vincula a teoria à prática, o pensamento à ação.

A pesquisa de campo se caracteriza pelo recorte que o pesquisador faz em termos de espaço de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação, (Minayo, 1994).

5.1.2 Universo da pesquisa

A pesquisa teve como local de realização as 2 (duas) escolas da Rede Pública Municipal de Viadutos – RS: Escola Municipal de Educação Infantil Viadutos e Escola Municipal de Ensino Fundamental Viadutos. Como participantes, as professoras regentes das turmas Pré-B da Educação Infantil e as professoras regentes do Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Anteriormente à investigação do universo da pesquisa, sugerimos a participação de 4 (quatro) professores, 2 (dois) da Educação Infantil e 2 (dois) do Ensino Fundamental, porém ao investigar foi constatado que há uma única professora de 1º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental, que leciona em duas turmas, nos turnos da manhã e da tarde. Já na Escola de Educação Infantil, são duas professoras e 3 (três) turmas, uma turma de manhã e 2 (duas) à tarde, totalizando 3 (três) professoras participantes dessa pesquisa.

5.1.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados

Para a pesquisa de campo, os dados foram coletados mediante a realização de uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE I e APÊNDICE II) aos participantes da pesquisa. A pesquisa de campo aconteceu por meio das seguintes etapas: contato com a Secretaria Municipal de Viadutos para explicação da pesquisa e coleta da devida autorização, contato com os gestores das escolas, locais de realização da pesquisa, para explicação da pesquisa e coleta da devida autorização, contato com os professores regentes e participantes da pesquisa, para posteriormente realizamos as entrevistas semiestruturadas com as professoras regentes.

Inicialmente foi agendado contato presencial com a Secretaria Municipal de Educação do município de Viadutos. No encontro solicitamos o consentimento relacionado à participação das escolas na pesquisa mediante a assinatura do Termo de Autorização da Instituição (APÊNDICE III) e, também, apresentadas as intenções de pesquisa, bem como, os procedimentos metodológicos para a coleta de dados.

Na sequência agendamos o contato presencial com os gestores das escolas, apresentamos os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos para a coleta de dados. Nos encontros solicitamos o consentimento relacionado à participação das escolas na pesquisa mediante a assinatura do Termo de Autorização da Instituição (APÊNDICE IV e APÊNDICE V).

Após, a pesquisadora agendou contato presencial com os participantes da pesquisa, onde inicialmente apresentou os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos para a coleta de dados. Nos encontros solicitou o consentimento relacionado à participação na pesquisa mediante a assinatura do Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE VI). Nestes encontros as entrevistas semiestruturadas foram realizadas. O agendamento das entrevistas foi feito diretamente com os professores regentes. Nos dias e horários marcados, a pesquisadora se dirigiu às escolas, para a realização das entrevistas com os professores regentes em local previamente definido. Na transcrição dos dados utilizamos nomes fictícios com a denominação de professora A, professora B... Para salvaguardar e proteger a identidade dos mesmos.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, uma vez que visa interpretar resultados que surgem de um contexto de interesse para o estudo. (TRIVIÑOS, 1987). Os dados obtidos por meio das entrevistas sucederam à submissão e à interpretação com o auxílio do método de Análise de Conteúdo, que por sua vez permite desvelar de forma dirigida, o universo de

compreensão que os sujeitos têm em relação ao tema pesquisado. Com base nesse método, submetemos os dados a três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Na pré-análise realizamos a organização do material. Na descrição analítica, o material foi submetido a um estudo aprofundado a partir dos referenciais teóricos. Por fim, a interpretação referencial possibilitou trazer à tona o conteúdo latente o que permitiu estabelecer relações com conhecimentos já existentes.

Nesse caso, a entrevista representou um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Na entrevista a relação que se cria é de interação, o entrevistado discorre com base nas informações que detém sobre o tema proposto. A entrevista semiestruturada, conforme Ludke e André (1986), se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. A gravação direta foi escolhida como registro de dados obtidos, teve a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado. A transcrição para o papel foi realizada após as gravações. É necessária uma comparação do material no papel com a gravação para se estabelecer as prioridades, com o auxílio da memória do entrevistador.

Portanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva, bibliográfica e de campo. Como instrumentos para a coleta de dados foram utilizadas: leituras do referencial teórico com elaboração de fichamentos e a entrevista semiestruturada aos participantes da pesquisa, com a utilização do anonimato dos participantes, garantindo o sigilo dos mesmos.

5.2 Achados da pesquisa: alfabetização e o processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental

A primeira pergunta feita aos participantes foi: “Como você trabalha a oralidade, a leitura e a escrita com a sua turma?” A partir da análise de dados observa-se que as professoras apresentam práticas comuns onde trabalham a oralidade, a leitura e a escrita. Citam as rodas de conversa, a contação de histórias, contação de histórias lidas em casa para o restante da turma e a retirada de livros na escola ou na biblioteca, como um meio para se desenvolver as habilidades exigidas pela oralidade, pela leitura e também pela escrita.

Chama a minha atenção a fala da professora A quando a mesma diz que: “A oralidade a gente acaba desenvolvendo de uma forma até intuitiva, no cotidiano escolar”. O que seria uma prática intuitiva? O cotidiano escolar é intuitivo? Adriana Friedmann, nos ajuda a compreender porque o cotidiano escolar não é intuitivo, trazendo uma citação de James Hillman (1926-2011).

“Se realmente estamos dispostos a escutar as crianças, precisamos abrir esses espaços dentro de cada um de nós (Hillman, 1927-2011, *apud* Friedmann, 2020, p. 29)”. Diante do exposto, percebe-se que é um trabalho de autoconhecimento, que o professor por trabalhar com crianças precisa aos poucos perceber a necessidade de aprender mais sobre o cuidado, tratando-se, portanto, de uma questão humanizadora.

Os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da idéia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro (Alves, 2003, p. 65).

Outro apontamento importante a ser destacado da Professora A, é o seu comentário sobre o hábito de leitura: “A escrita e a leitura, assim como a oralidade, é desenvolvida da mesma forma, principalmente criando o hábito da leitura”. Na literatura infanto-juvenil, vem se discutindo sobre o hábito de ler e o gosto por ler, duas ações muito diferentes. A palavra hábito, no dicionário significa maneira usual de ser, fazer, sentir; costume, regra, modo, maneira permanente ou frequente de comportar-se; mania. É esse o objetivo da leitura na escola? Criar a mania de abrir um livro e ler? Uma maneira frequente de agir? Acredito que a leitura vai muito além de um hábito. Porém, também é pertinente pensar sobre o verbo gostar.

Ensinar a gostar de ler é exatamente isso: É ensinar a se emocionar com os sentidos e com a razão (porque para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade da interferência da escola); e, para isso é preciso ensinar a enxergar o que não está evidente, achar as pistas e a retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz (Alves, 2004, p. 156).

Cabe à escola ensinar a gostar de ler não no sentido mais puro do verbo gostar, mas em seu sentido mais profundo. Gostar de refletir, de pensar e de aprender a aprender.

Duas professoras enfatizam que trabalham com diferentes gêneros textuais a professora A e a professora C.

Professora A: “A gente trabalha rodas de conversa, música, contações de histórias em voz alta, rimas, parlendas, trava-línguas, brincadeiras com palavras, com separação de sílabas, com letra inicial, letra final...”

Professora C: “Apresento livros também com diferentes gêneros textuais, os contos, as poesias, adivinhas eles gostam muito”.

Como descrito durante o referencial teórico, a poesia folclórica é crucial para o desenvolvimento de estímulos cognitivos, para o despertar das crianças sobre a oralidade, a leitura e a escrita. Faz parte da cultura infantil que deve ser mantida viva nas escolas.

A leitura deleite citada pela professora A, “Então quando as crianças chegam aqui, a gente dá muita ênfase a leitura né?! Contação de história... até uma leitura deleite né?! Não uma leitura obrigatória, mas assim, uma leitura por ler”, é de fundamental importância para as crianças do 1º ano, pois os mesmos estão conhecendo as possibilidades que aprender a ler e a escrever podem lhe proporcionar. Da mesma maneira, as professoras da EI também trabalham com a ideia de leitura deleite. Analisemos abaixo:

Professora B: “No primeiro semestre todos os dias eu lia uma história para eles, o ajudante do dia escolhe uma historinha, daí eu leio a historinha, às vezes é uma historinha bem simples, às vezes eles olham pela capa o que eles acham interessante. No segundo semestre eu deixo a disposição, às vezes eles me pedem para ler e eu leio, mas eu não leio todos os dias, porque daí eu já deixo por eles, já mostrei como funciona, então eu já deixo mais à vontade, porque tem uns que gostam mais, tem uns que gostam menos”.

Professora C: “A leitura eu acho que deve ser uma prática prazerosa e de exploração do mundo. Não deve ser uma coisa imposta, eu crio espaço de leituras que sejam agradáveis, um espaço confortável, com almofadas, tapetes, com livros simples, de fácil entendimento e que tenham bastante imagens, figuras, que daí eles vão lendo da forma deles, através das figuras”.

Ao promover a inserção da leitura deleite como uma atividade permanente nas salas de alfabetização, as crianças podem perceber que em diversos momentos da vida cotidiana a leitura está presente com diferentes finalidades e uma delas é a leitura para o divertimento, para o bel-prazer (LEAL; PESSOA, 2012). O professor deve tornar a aprendizagem da leitura algo fácil, “o que significa simplesmente tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência frequente para as crianças” (Smith, 1999, p. 132, *apud* Ferreira, 2018, p. 01).

A leitura deleite, auxilia a criar o gosto pela leitura (em seu sentido mais profundo). Valorizar esses momentos em que a criança possa escolher o livro que preferiu, sentar em um ambiente aconchegante e simplesmente folheá-lo já é um ato importante para começar a se constituir como leitor. Sendo importante também refletir sobre o livro que está disposto para manuseio da criança. Na prática pedagógica é inquestionável compreender a relevância da Literatura Infantil, desde a Educação Infantil até o final dos Anos Iniciais, dando continuidade posteriormente pela Literatura Juvenil. As escolas hoje, recebem obras literárias de qualidade escolhidas por especialistas da área da Literatura Infantil, porém, nota-se que a grande maioria dos profissionais da educação apresentam dificuldades na escolha desses materiais para se

trabalhar em sala de aula, deixando-os muitas vezes esquecidos em algum canto da biblioteca. Não saber diferenciar livros de literatura infantil, livros paradidáticos e livros não literários é um dos grandes problemas enfrentados nas escolas.

O repertório literário vai se constituindo ao longo de nossas vidas, e conhecer o acervo que compõe a literatura infantil brasileira e universal, por certo, é um dos caminhos iniciáticos de leitura. Assim, unem-se três fatores imprescindíveis para a formação literária da criança: a mediação leitora do adulto, neste caso específico o professor; o acervo literário; e o conhecimento por parte do adulto (professor) desse acervo literário. (Debus, 2012, p.219).

Como conheci as salas das turmas de Pré-B e de 1º ano, pude observar a questão da organização do espaço físico, citada pela Professora C em sua fala: “Eu crio espaço de leituras que sejam agradáveis, um espaço confortável, com almofadas, tapetes...”. A sala dessa turma de Pré-B dispõe de espaço com um tamanho bom, onde dá para organizar ambientes. No “recanto dos livros”, como estava escrito, havia uma grande cesta com vários livros, dois tapetes para as crianças sentarem e lerem, letras móveis e um jogo de encaixar as letras, recursos disponíveis para as crianças todos os dias. Um espaço realmente aconchegante e que convida a ler.

A sala da Professora B, também uma turma de Pré-B, na mesma escola, já não tinha um espaço bom, uma sala bem apertada, com pouco espaço para as crianças se movimentarem. Em uma prateleira mais baixa para que as crianças possam alcançar, haviam livros empilhados. Por não haver muito espaço, realmente é difícil criar um ambiente como o da Professora C, por exemplo.

Na sala da Professora A, 1º, é uma sala com um espaço bom, penso que pela maneira como a sala é organizada, a professora não consiga elaborar um ambiente como o da Professora C, mas há a possibilidade. Também havia uma prateleira, no fundo da sala, com alguns livros.

A única professora que menciona desenvolver projetos de leitura e escrita é a Professora A: “Eu realizo durante o ano projetos de leitura e escrita. Eu realizo durante o ano três projetos, onde os alunos têm que apresentar o resultado desse projeto pros demais”.

Outra questão pertinente é a maneira com que desenvolvem a escrita. A Professora A, não fala muito sobre a escrita.

Professora A: “A gente trabalha rodas de conversa, música, contações de histórias em voz alta, rimas, parlendas, trava-línguas, brincadeiras com palavras, com separação de sílabas, com letra inicial, letra final... A escrita e a leitura, assim como a oralidade, são desenvolvida da mesma forma, principalmente criando o hábito da leitura”.

Professora B: “A escrita, o quadro sempre está disponível para eles, materiais a gente sempre têm a altura deles, caneta, papel... Fiz para eles um livrinho que eles deixavam dentro da mochila, porque eles estavam todo o dia me pedindo, eu não vencia dar folhas para eles. Teve uns que em dois dias acabaram o livrinho. A gente deu um estojo e esse livrinho. Muitas vezes eles querem escrever alguma coisa, daí eles me pedem como se escreve tal palavra, daí eu escrevo no quadro e eles reproduzem. É livre, mais direcionado eu escrevo a data no quadro, a rotina para eles observarem, tem sempre letras disponíveis, o nome deles, os combinados que eu leio praticamente todos os dias”.

Professora C: A escrita eu acho que é um processo gradual, onde as crianças exploram possibilidades de registrar suas ideias de maneira criativa, mesmo antes deles dominarem a própria escrita, né? A escrita convencional. É um processo gradual, e nada é imposto, deve ser livre, espontânea, eles vão escrevendo de acordo com o que eles têm necessidade, fazemos a produção de textos como eu falei antes. A escrita do nome, palavras que tenham significado para eles, onde eles vêm perguntar como se escreve, é dessa forma que a gente vai trabalhando a escrita.

Observa-se que as professoras B e C, descrevem a curiosidade e o interesse das crianças quando relatam que as crianças perguntam a elas como se escreve determinada palavra. Realmente percebe-se um desenvolvimento gradual e leve.

A seguinte fala da Professora B, chama a atenção: “Eu gosto muito da realidade, trabalhar com aquilo que realmente é. Os tipos de letras que vão encontrar são aquelas (aponta para o quadro onde há a lista dos nomes das crianças da turma, e dois cartazes com letra maiúscula e minúscula de imprensa), tu não vai encontrar uma letra com bichinho ou um número com bichinho, é isso que tu encontra nos livros, então é isso que vai existir, nada de letra enfeitadinha, deitadinha, porque é o que a gente vive né”.

Na sala da Professora A, observei o alfabeto com as letras enfeitadas e com bichinhos. Aqui percebe-se duas maneiras diferentes de desenvolver esse processo através do espaço físico da sala de aula, a forma como a professora A organiza esse espaço e a forma como a professora C organiza o espaço.

Dando continuidade, a segunda pergunta precisou ser modificada para adequar-se as professoras das duas etapas. Para as professoras da Educação Infantil foi realizado o seguinte questionamento: “Quais estratégias didático-pedagógicas você utiliza com a sua turma no processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental visando a alfabetização?” Já para a professora do 1º ano, a pergunta foi um pouco diferente, para se

adequar a sua turma: “Quais estratégias didático- pedagógicas você utiliza com a sua turma que deem continuidade no que foi trabalhado na Educação Infantil visando a alfabetização?”

A professora A, apontou a adaptação de 15 a 20 dias como um instrumento de continuidade: “Ao chegar no 1º ano a primeira coisa que a gente faz é uma adaptação, uma troca, porque aqui eles trocam de rotina, de professor, eles têm hora pra entrar, hora pra sair... Então, nos primeiros quinze dias a gente faz uma adaptação”.

A professora B argumenta que não gostaria de pensar na próxima etapa (o ensino fundamental), mas que desenvolve algumas estratégias pela pressão e pelo interesse das crianças: “Na verdade, a gente faz por causa da pressão. Porque eu não gostaria de pensar no 1º ano, né?! Eu aprendi que na Educação Infantil a gente não tem que pensar no 1º ano porque é outra etapa. Porque eu sei que se eles chegarem lá sem ter uma direção, nossa! Isso vai dar uma bomba, né?! Essa questão das letrinhas, dos números, para pelo menos eles terem uma noção, do que é e para que serve. Também tu não pode ignorar o interesse deles, tem umas crianças que por eles, eles só fariam isso, letras e números todos os dias e têm aqueles que só querem brincar”.

A professora C sugere atividades de integração e acolhimento: “Deve ter atividades de acolhimento, o início do ano pode ser marcado por atividades de integração, de acolhimento, ajudando a criança a se sentir mais segura e confortável porque tudo é novo, tudo é diferente. Até então aqui na Educação Infantil a gente trabalha muito as brincadeiras, o lúdico e lá eles ficam sentados três, quatro horas, isso é muito difícil pra eles”.

Nota-se três perspectivas distintas, a professora A e a professora B, se caracterizam, por formas muito diferentes de pensar. Já a professora C, como um meio termo entre as duas.

A prática da sondagem que a professora A menciona, é uma forma de avaliação diagnóstica interessante para a entrada no 1º ano: “A gente realiza uma sondagem, uma sondagem de leitura, de escrita, de números... pra diagnosticar se eles conhecem cores, formas, alfabeto, os números até quanto que eles conhecem. A partir desse momento se planeja de acordo com o nível da turma”.

Pensando que as crianças das turmas de Pré-B serão alunos da professora A, é conveniente analisar como as professoras B e C enxergam a passagem para o 1º ano:

Professora B: “O que eu penso pra EI, não é nem para o 1º ano, é porque eu sei que eles têm capacidade, é que eles têm que ter a noção de pra que que serve a leitura e a escrita, qual a função da leitura e da escrita, eles têm que saber que tá no livro, numa receita, nas placas, a função social da escrita. Eu entendo que na EI é isso que eles têm que saber. Mas é claro, a

gente faz essas outras coisas pra forçar um pouquinho, o que eu acho que não está tão fora, porque tem uns que tem capacidade além disso”.

Professora C: Tem que ter um planejamento, o currículo deve ser bem flexível lá no Primeiro Ano, permitindo essa transição gradual, pra que eles não sintam muito esse impacto. Tem que ter muitos jogos, brincadeiras, atividades coletivas, eles trabalham muito com a coletividade aqui na Educação Infantil. Também acho que deve existir lá, um apoio emocional para que eles consigam fazer essa travessia, eu digo que é uma travessia do Pré para o Primeiro Ano, é uma travessia que deveria ser bem gradual. De repente até esse ano a gente teria que ir conhecer essa nova escola, pra eles irem conhecendo, seria muito mais tranquilo. Mas até então, não acontece. O envolvimento das famílias, as famílias devem estar atentas sobre o que vai acontecer o ano que vem. Eu sempre procuro orientar: O ano que vem vai ser um pouco diferente. Até a questão do material, aqui é de uso coletivo, lá eles chegam e cada um é individual, até para guardar o seu próprio material eles têm dificuldade. A gente percebe que isso às vezes não é muito bem trabalhado, às famílias também tem que estar sabendo como orientar seus filhos para entenderem melhor essa travessia”.

É favorável a reflexão acerca de como as crianças do Pré-B chegarão no 1º ano, percebe-se pelo que as professoras dizem, que as crianças da Educação Infantil, irão para a próxima etapa entendendo a função social da escrita e conhecendo as letras no geral, nada muito detalhado. Por trabalharem o contato com os livros e a oralidade a partir das práticas citadas anteriormente, as crianças, provavelmente terão curiosidade de conhecer os livros da nova escola e poder explorá-los como fazem na EI, terão vontade de explanar suas ideias de forma livre e espontânea. Pois, como a professora B enfatiza: “Eu sei que eles têm capacidade”, portanto esse trabalho não é desenvolvido pensando somente no 1º ano, mas na capacidade e no interesse das crianças de 5, 6 anos que frequentam o Pré-B.

As 3 professoras expõem a importância do uso dos jogos como recurso:

Professora A: E é realizado esses três projetos, eu vou falar um pouquinho dos projetos que eu realizo. Então o primeiro é um projeto que eles levam uma maleta pra casa com uma letra do alfabeto. Essa letra do alfabeto eles precisam procurar lá na casa deles figuras ou objetos que iniciam com essa letra. Aí, eles precisam trazer para a escola um objeto com a inicial daquela letra. Daí com esse objeto a gente trabalha um cartaz com o nome, letra inicial, letra final, quantas letras têm, quantas sílabas têm.... Então esse é o nosso primeiro projeto, no primeiro trimestre, pra identificação do alfabeto. No segundo projeto a gente trabalha os jogos pedagógicos. Então eles levam a mesma maleta com vários jogos pedagógicos e o objetivo maior é a formação de palavras. Têm um jogo principal com códigos e com esses códigos eles

formam palavras. E o último projeto que eles estão realizando agora é uma sequência de figuras onde eles já precisam montar frases ou pequenos textos”.

Professora B: “Esse jogo da memória eu fiz pensando no 1º ano”. Complemento da resposta da pergunta anterior: “A gente conversa sobre o que começa com a letra A, daí eles falam abelha, por exemplo, em uma peça eles desenham a abelha e na outra a letra A, de direcionado foi isso. Eles constroem o jogo da memória do jeito deles”.

Professora C: “Tem que ter muitos jogos, brincadeiras, atividades coletivas, eles trabalham muito com a coletividade aqui na Educação Infantil”.

Conforme Vigotski (2003), “o jogo pode ser considerado o recurso do instinto mais importante para a educação”. Por isso dá importância de se trabalhar os jogos em todas as turmas, de acordo com a faixa-etária de determinado nível. Ainda: “A prática docente realizada por meio do jogo proporciona aspectos relevantes ao desenvolvimento do educando, pois o jogo não afasta da vida, ao contrário, proporciona aptidões fundamentais na vida (Cintra; Proença; Jesuino, 2010, p. 236).

Sobre a adaptação e o acolhimento, a professora A argumenta que realiza uma adaptação de 15 a 20 dias: “Ao chegar no 1º ano a primeira coisa que a gente faz é uma adaptação, uma troca, porque aqui eles trocam de rotina, de professor, eles têm hora pra entrar, hora pra sair... Então, nos primeiros quinze dias a gente faz uma adaptação”. Porém, acha oportuno as professoras de Pré-B iniciarem uma nova perspectiva de ensino em agosto, ou seja, 5 meses antes das crianças ingressarem no 1º ano: “Mas, chegou na pré-escola, principalmente de agosto em diante, eles têm que ter um contato maior com o lápis, com a tesoura, com a cola, até mesmo com o caderno, nem que seja só pra fazer o dia, ter uma noção da direita pra esquerda, que a gente escreve de cima pra baixo. Isso de forma lúdica, de brincadeira, brincando! Não digo do início do ano”.

Professora A: “De algumas profes eu sinto resistência, resistência porque a EI é mais... A gente sabe que eles precisam ainda no primeiro ano brincar, ter um momento deles, da turma, de um brincar junto”.

Sobre as dificuldades encontradas no 1º ano:

Professora A: “Mas teve anos assim que a gente teve muita dificuldade, há uns dois anos atrás, pra trás, coordenação motora, uso de tesoura, uso de cola, coordenação motora pra começar a escrita... Teve anos que eu tive crianças que não sabiam o que era pegar uma tesoura sozinhas, que não sabiam usar a cola, colocavam em uma grande quantidade, que eu tinha que trabalhar lá desde a motricidade fina, aquelas atividades de fazer bolinha, de rasgar e eu acho que o 1º ano não deve começar daí”.

Atualmente esse tipo de atividade de “fazer bolinhas”, vem sendo substituído por atividades mais significativas, porém, que também desenvolvem a motricidade fina, como por exemplo, a modelagem com argila e as atividades sensoriais a partir do movimento de pinça. Na próxima pergunta as professoras das turmas de Pré-B explanam suas ideias e como trabalham essas questões do uso de cola, tesoura, etc.

O terceiro questionamento da entrevista realizada com as professoras foi: “São elaboradas estratégias didático-pedagógicas para criar uma proximidade entre as duas etapas?”

A professora A, exemplifica que a proximidade entre as duas etapas deixa a desejar: “Essa aproximação eu acho que deixa a desejar”. Sugere encontros com as professoras de Pré-B e também a visitação das crianças do Pré-B à escola de Ensino Fundamental, porém que esse momento seja melhor pensado, para não ser algo tão pontual: “Eu acho que a gente teria que ter encontros, ter uma comunicação maior, as crianças do pré-B teriam que vir aqui na escola conhecer, entrar na sala do primeiro ano, até fazer uma atividade, preparar uma atividade juntos, pra eles não chegarem aqui no início do ano e ser tudo novo. Eles me conhecerem, conhecerem os colegas que vão estar no 2º ano. Nós somos todos da escola municipal, somos todos próximos e mesmo assim distantes. Em alguns momentos eles vem ter uma aula com a profe de Ciências, sobre o corpo humano, mas é tudo muito pontual. Poderia ser melhor. E o meu planejamento pro ano que vem teria muitos avanços com a ajuda de lá”. A fala “somos todos próximos e mesmo assim distantes” resume muito bem o que vem se distinguindo durante a análise dos dados.

A professora B, traz nesse momento um pouco das estratégias didático-pedagógicas que desenvolve. Não obstante, em nenhum momento a coordenação motora fina é mencionada (sobressaindo-se como uma dificuldade para a professora A):

“Em relação ao 1º ano, eu trabalho bastante a agenda no 2º semestre pra dar uma noção de caderno, aprender a folhar a agenda. Por exemplo aqui (mostra a agenda de uma das crianças), colamos o calendário do mês de agosto, eles pintam o dia, só para ter uma noção de sequência de números, todos os dias eles têm que procurar o calendário. Não que eles tenham que ter caderno, mas porque isso vai fazer a diferença o ano que vem, quando eles chegarem numa sala de aula, pegarem um caderno e saberem folhar, já vai ajudar bastante a profe do 1º ano. Acho que essa noção a gente tem condições de dar pra eles e eles têm condições de aprender. No outro mês já dificulta um pouco mais o calendário, alguns dias estavam incompletos e eles tiveram que completar, não tinha o mês eles tiveram que escrever. No mês agora, de novembro, dificultou um pouquinho mais, não tinha nenhum dia (só a estrutura do calendário), daí eles estão preenchendo os dias, pra eles terem uma noção, depois do dez vem

o onze, o doze... Eles colam os bilhetes também, a gente ajuda... Ter uma noção de para que serve o caderno, mas nada forçado não, a gente ajuda, porque como tem uns que tem facilidade também tem uns que não vão”.

A professora C, traz uma resposta que em alguns pontos torna-se bem parecida com a resposta da professora A, quando diz que: “A gente não tem muito contato com a profe de lá”. Outro ponto que as torna respostas parecidas é a ideia da realização de encontros, sugeridos também pela professora A: “Eu acho que nós teríamos que sentar de repente, um mês, dois, antes de terminar as aulas e ver: esse tem essa dificuldade, esse aluno tem outra dificuldade. Tentar ver de uma melhor forma, porque assim, eles sentem muito”.

A professora B também traz pensamentos parecidos, sugerindo assim como a professora A, que a visitação das crianças do Pré-b na escola de Ensino Fundamental não deve ser um momento tão pontual: “Seria válido levar as crianças para conhecerem a escola de EF, a gente até fazia, esse ano não foi feito até por questão de tempo e política, que deu uma bagunçada no ano. Mas, todos os anos a gente levava eles nas escolas. Mas eles veem só a parte estrutural, logo no início eles ficam curiosos porque é diferente, tudo que é diferente chama a atenção da criança”. Ainda, manifesta que a escola de Educação Infantil está sempre aberta a essas propostas: “Seria interessante, mas teriam que ser coisas muito bem pensadas e a profe do 1º ano teria que estar muito aberta. Porque a gente sempre está aberta, a nossa forma de trabalhar já é assim, pra nós não muda nada se nós tivermos que fazer uma programação diferente, unir pra nós é normal isso. Agora, pra ela não é normal. Talvez não seja viável pra ela. É uma questão de forma de pensar, de outras formas de trabalho”.

A sugestão da professora B sobre as formações em conjunto entre as duas etapas, averigua-se como uma estratégia válida no que diz respeito a proximidade e a continuidade: “O que eu acho que precisaria, professoras de 1º, 2º e 3º ano têm que participar das formações da EI. E talvez nós participarmos das formações do 1º ano”. Uma maneira inteligente de aproximar as duas etapas e de perceber as infâncias como contínuas, dos 0 aos 12 anos de idade, pois como vimos, a criança não deixa de ser criança ao ingressar no 1º ano, sobre isso a professora B justifica-se: “É como se em dois, três meses eles deixassem de ser quem eles são. Em março eles tem que ser outras pessoas, tudo bem que eles evoluem rápido, mas não em dois meses deixar de ser criança, depois de dois meses eles não precisam mais brincar, não precisam mais fazer nada do que faziam”.

A professora C, reconhece a cobrança que a professora A tem enquanto professora de 1º ano: “Eu sempre via e falei com os pais, o ano passado também: fiquem atentos, porque de repente eles não vão mais querer ir pra escola, porque é muito cobrado e assim, não porque é a

profe do 1º ano que está cobrando. Mas assim, ela também é cobrada por provas que estão aí já no 2º ano, então eles precisam se alfabetizar. Então a cobrança tem que acontecer, mas na minha visão até o primeiro semestre teria que ser um pouco mais lúdico no 1º ano, pra depois no segundo semestre pegar um pouco mais pesado, digamos, mais puxado”.

Cabe pensar até que ponto é válida toda essa cobrança em cima de crianças de 6/7 anos? Que estão descobrindo esse novo mundo? Uma escola diferente? Onde tudo é novo? Vale a pena cobrar tanto de uma professora que não deveria pensar em avaliações, mas na alfabetização e no letramento com sentido e qualidade?

As contribuições de Soares (2016), sobre *alfaletrar* ajudam-nos a compreender melhor o processo de alfabetização e letramento.

A pesquisadora enfatiza a conjunção aditiva “e” entre alfabetização e letramento, explicando que há uma relação de soma entre os dois processos e que devem acontecer simultaneamente desde a educação infantil e durante todo o processo de aprendizagem da língua escrita. Soares apresenta um esquema em camadas que se sobrepõem. A primeira delas diz respeito a “aprender o sistema de escrita alfabética”, que fornece insumos para o desenvolvimento da camada seguinte, “ler e escrever textos”, habilidade que já é possível na fase de alfabetização (Soares, 2016, *apud* Carvalho, 2020, p. 2).

Portanto, é de extrema notabilidade que o professor alfabetizador esteja preocupado em *alfaletrar* sem precisar se ocupar com avaliações tão cedo.

A quarta pergunta realizada aos participantes foi: “Como você vê o processo de alfabetização nesse nível?”. A professora A responde a partir do desenvolvimento que as crianças chegam até ela, quando em sua fala apresenta os seguintes argumentos: “Se a gente **recebe o aluno**”, “Porque ainda existem alunos que **chegam aqui**” e ainda, “Quando esses alunos **ingressam aqui** nós teremos um suporte muito bom para a alfabetização”. A professora A, enfatiza as habilidades motoras, a escrita do nome, o reconhecimento do alfabeto e dos sons das letras, a consciência fonológica e as brincadeiras através de parlendas que contribuem para a alfabetização como desenvolvimentos importantes para o desenvolvimento do seu fazer docente no 1º ano.

A professora B, rebate esses argumentos ao manifestar que: “Ela não vai partir de onde eles sabem, ela vai partir do zero sempre. Nunca vi alguém partir de outra coisa senão começar do A, do B, do C... Ela não vai falar, essa turma já sabe todo o alfabeto vou pensar em outra forma de prosseguir. Não! Geralmente elas começam do zero”. Entende-se que professora B, questiona o modo como as professoras de 1º ano trabalham, sempre “começam do zero”, não partem do que a criança já sabe. Então, se ela trabalhar o alfabeto, por exemplo, no Pré-B, ao

chegar no 1º ano essa aprendizagem se tornará algo maçante, reparemos: “se eu ficar no Pré-b trabalhando letra, número, letra número, eles vão chegar no 1º ano, e eles não vão mais querer ver isso na frente. Daí lá que eles teriam que sentar e se concentrar eles não vão, não vão conseguir. Uma porque eles já sabem, então, o que acontece, fica chato, daí a turma incomoda, a turma não colabora. Porque? Porque é aquela coisa chata”. A professora B, argumenta sobre as habilidades motoras, assim como a professora A: A EI, eu penso que ela teria que esgotar todas as outras coisas, tem que trabalhar motoro ampla, fina, tudo isso, pra eles chegarem lá com curiosidade”. Portanto, concordam nesse quesito.

Outro ponto significativo é o brincar, dirigido com grande relevância na fala da professora B: “eles têm que desenvolver outras coisas, porque se eles não brincarem agora, se eles não explorarem tudo que eles têm, eles vão chegar no 1º ano com toda essa vontade e daí o que vai acontecer, eles não vão ficar sentados aprendendo letras e números, eles vão querer brincar. A EI, eu penso que ela teria que esgotar todas as outras coisas”.

Também é aos seis anos de idade, ao frequentarem o 1º ano que a imaginação e a criatividade estão no ápice da capacidade humana, é a fase mais significativa para as brincadeiras de faz de conta, pois as crianças começam a discernir a realidade da fantasia, segundo Kishimoto (2005). Por conseguinte, as crianças não deixarão de querer brincar embora estejam no 1º ano, não importa o quanto brinquem na Educação Infantil.

A professora C, percebe a alfabetização no nível do Pré-B como: “um processo contínuo e interativo, que acontece de uma forma gradual”. Onde, para ela o professor deve: “criar condições que permitam às crianças a se aproximarem o mais possível da escrita e da leitura, proporcionar essas oportunidades de aprendizagens e mediar a interação com a linguagem, preparando a criança para um aprendizado mais formal e estrutural lá no 1º ano”.

Ela expõe sua percepção sobre o que trabalhar, junto com uma prática realizada com uma turma de Pré-B, no ano passado: “acho que aqui no Pré não tem motivo de alfabetizar ou trabalhar sílabas. Letras sim, eles têm muito interesse de aprender. O ano passado eu trabalhei com o Pré também e eu tinha uma máquina de escrever na sala, eles amavam aquilo, era uma coisa antiga mas que pra eles se tornava algo novo. Eles registravam a chamada, cada um ia lá e escrevia o seu nome, tudo muito lúdico, nada imposto”. Com essa prática da máquina de escrever que chamou muito a atenção das crianças, despertando nelas uma grande curiosidade sobre as letras a professora C pondera que: “até segurei um pouco a turma do ano passado, porque senão eles iam se alfabetizar.

As respostas das professoras revelam a falta de comunicação entre as escolas e o reconhecimento das cobranças no 1º ano como um empecilho para o desenrolar de uma transição saudável entre a Educação infantil e o Ensino Fundamental.

A quinta e última pergunta realizada foi: “Na sua opinião, existe uma continuidade no trabalho entre a Educação Infantil e o 1º ano, visando o processo de alfabetização?”

Professora A: “[...] teve um avanço nessas áreas que a gente precisa pra continuidade da alfabetização, mesmo não tendo muita comunicação entre escolas, entre professores [...]”. A professora A, exemplifica que após a pandemia houve um avanço na continuidade da alfabetização. Para ela a continuidade precisa existir, independentemente de como as crianças cheguem no 1º ano: “A continuidade ela precisa existir, independente de como eles chegam aqui, através de uma sondagem eu preciso dar uma continuidade [...]”.

A mesma relata que para dar continuidade no trabalho realizado na EI, ela oferece: “[...] então assim, no mínimo uns trinta minutos quase todos os dias eles brincam. Diariamente ou eles têm momentos com massinha, com peças, jogos pedagógicos. Na segunda eles têm o dia do parquinho, na terça um “momentozinho” para eles brincar no final e na sexta também. Geralmente livres, nada dirigido. Com os jogos às vezes eles brincam sozinhos, outras vezes em grupo, o que é bem difícil no início, eles têm muitas preferências ainda, eles têm os colegas preferidos. Aqui a gente tenta trabalhar mais mesclado”.

A professora B considera que há uma grande ruptura entre as etapas e que, assim como a professora A, há uma falha na comunicação entre escolas: “Na verdade, eu não conheço muito bem o trabalho pelo que as profes falam que tinham filhos aqui e foram pra lá, é que têm uma ruptura muito grande e que é bem diferente. Não só nessa escola, mas em outras também”.

Novamente a professora B, reconhece as cobranças impostas sobre a Educação Infantil e sobre o 1º ano, quando argumenta que: “eu acho que eles cobram muito da EI, e a gente acaba cobrando do EF, mas a gente não pode julgar”.

Assim como precedentemente citado, a professora B, alega que as crianças têm até o 3º ano para se alfabetizar. Mas reflete, sobre as provas que serão cobradas e ainda, como seria se deixássemos a alfabetização sempre para depois:

“Eu vejo pela minha filha que está no 1º ano, eu sei que ela não precisa se alfabetizar até o final do ano, mas chegou em julho eu tava desesperada que ela não tava lendo, mesmo tendo todo o conhecimento que eu tenho, sabendo que ela não precisa, que ela teria até o 3º ano pra se alfabetizar. Eu penso que se fosse diferente essas crianças iriam sim até o 3º ano pra se alfabetizar, e daí? Essa cobrança seria muito grande. E daria certo? É uma coisa que teria que se pensar”.

A professora também propõe que muitos aspectos deveriam ser reformulados, desde as famílias até o poder público, com menos cobranças sobre o 1º ano: “Pro 1º ano do EF mudar a estratégia deles teria que ter menos cobrança, teria que ter mais entendimento das famílias, mais entendimento do poder público, mais entendimento de tudo. Então não adianta só jogar a culpa em cima da profe de 1º ano, porque também ela está fazendo o que ela pode, e nós também estamos fazendo o que a gente pode. Pra eles é mais fácil forçar nós da EI a mudar um pouquinho do que pro 1º ano, porque as provas, as cobranças não vão mudar lá no fundamental. E a gente ainda está lutando pra não mudarem a EI”.

Defende que na Educação Infantil as crianças devem brincar, aproveitar suas infâncias, pois estão encurtando cada vez mais o tempo da infância, da brincadeira. Refere-se a escola como o lugar que mais contribui para o desenvolvimento infantil e as brincadeiras como precursoras de todo o conhecimento, pois segundo ela: “Eles discutem, resolvem problemas, eles fazem tudo, tudo que um adulto tem que fazer, eles fazem na brincadeira e é sério. E é aprendendo a resolver ali que eles vão conseguir resolver quando forem grandes, se a gente cortar cada vez mais isso, que tipo de adulto a gente vai formar? Adultos que sabem ler e escrever, mas que não sabem resolver problemas, não sabem resolver conflitos, não sabem nada disso”.

A professora C, justifica que não vê tranquilidade na transição, que é um momento difícil para a criança. Sobreleva a cobrança das provas, assim como as demais professoras e para ela a continuidade não acontece: “Como eu te falei antes, ainda não acontece isso”, “Eu acredito que no 1º ano também as crianças não tenham que sair alfabetizadas, mas as provas já os cobram no 2º ano, e daí? O professor do 1º ano também se preocupa nessa questão, é uma passagem que ainda não está sendo pensada da melhor forma”.

Tanto a professora B, quanto a professora C, destacam que a alfabetização se dá até o 3º ano, mas enfatizam a aplicação das provas já no 2º ano. O que realmente não faz sentido. Como argumenta a professora B: “Daria certo?”, daria certo alfabetizar até o 3º ano? E se formos deixando e deixando e deixando e chegar no 3º ano e o fracasso escolar for pior do que temos atualmente?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização é complexo e demanda de muitos estudos para poder compreender melhor como as crianças aprendem a ler e a escrever. Penso que sejam necessárias diferentes habilidades para a leitura e para a escrita, mas que em um contexto mais amplo, a leitura e a escrita se desenvolvam lado a lado em conformidade com a oralidade. Com a pesquisa de campo realizada nas duas escolas municipais de Viadutos- RS, pretendeu-se alcançar um envolvimento mais próximo com os profissionais para compreender como desenvolvem esse processo, ou ao menos discutir sobre o surgimento de novos questionamentos.

No decorrer dessa pesquisa, revelou-se que a escola de Educação Infantil e a Escola de Ensino Fundamental, já vinham desenvolvendo estratégias de transição de uma etapa para a outra, oportunizando uma passagem menos abrupta. Por meio de passeios, onde as crianças do Pré-B da Educação Infantil, visitavam a escola de Ensino Fundamental e também por meio de um encontro realizado com a professora do 1º ano e as professoras do Pré-B. Porém, essas práticas foram deixando de acontecer, por conta das demandas escolares do dia a dia, por não terem resultados tão perceptíveis e por serem momentos muito pontuais, como sugerem as professoras. Ademais, a alfabetização nos dois níveis se dá de formas diferentes. Na Educação Infantil de forma mais leve e no Ensino Fundamental de maneira mais formal. Ao conhecer as escolas essas diferenças são evidentes até mesmo na organização das salas e conversando com as professoras, evidenciam-se ainda mais. Um fator importante é o reconhecimento das três professoras entrevistadas, que por mais intrinsecamente que seja, percebem que infelizmente, não há uma continuidade e uma transição saudável. Embora tenham práticas parecidas para desenvolver a oralidade, a leitura e a escrita, como rodas de conversa, contações de histórias e brincadeiras, a metodologia e a forma de pensar e o fazer das docentes é muito diferente. Além disso, o contexto escolar como um todo muda notavelmente de uma escola para a outra. Desde a abordagem pedagógica das professoras, até o ambiente em que as crianças estão inseridas.

A desconexão entre as duas escolas reforça a importância da construção de um currículo flexível, de projetos pedagógicos que abordem esses temas e de formações específicas sobre a transição das mais diversas etapas e também sobre oralidade, leitura, escrita e alfabetização, para que as professoras possam continuar aprimorando seus saberes. Mas, o mais importante, reforça a ideia de trabalhar em conjunto, escola com escola. Afinal, a vida é uma eterna transição, contínua, que se torna muito mais fácil quando tem alguém para nos auxiliar. É

necessário pensar nas crianças que irão passar por tudo isso e que podem passar com mais leveza e alegria.

Evidenciou-se que a alfabetização na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, enfrenta desajustes, que demandam muito mais do que o papel do professor, das crianças, das escolas, ou das secretarias municipais. Advém do poder público, da burocracia, que ainda não coincide com a realidade das escolas. Observou-se através de pesquisas para compor o referencial teórico, que a BNCC é um documento importante para a construção dos currículos, que aborda a transição entre essas etapas de maneira significativa, porém, contraditória. Na BNCC, as crianças devem se alfabetizar até o final do 2º ano. Já o PNE, vigente até este ano, aponta que as crianças deverão ser alfabetizadas até no máximo, final do 3º ano do Ensino Fundamental. Esse é somente um dos exemplos de contradições encontradas nos documentos e legislações que norteiam a educação no Brasil.

Dessa forma, o que já era difícil, fica ainda pior. Realizar a transição sem rupturas enquanto o sistema continuar avaliando as crianças antes do tempo, enquanto um documento estiver em antagonismo com o outro, enquanto mil formações forem ofertadas aos professores mas nenhuma for pensada no desenvolvimento integral do estudante. Por mais que a BNCC tenha a proposta de superação da fragmentação, essa superação está acontecendo? Ou deixamos de fragmentar as disciplinas e estamos fragmentando etapas? A proposta da transição é justamente o contrário, criar a proximidade entre as etapas.

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BNCC, 2017, p. 15).

O sistema educacional continua trabalhando da mesma forma, fragmentando. Fragmentando etapas, onde até aqui se trabalha isso e até lá aquilo, sem possibilitar às crianças, público alvo dessa pesquisa, que ultrapassem às barreiras criadas pelo próprio sistema.

Durante essa pesquisa foi notável e admirável perceber o empenho, a dedicação e a coragem das três professoras entrevistadas, que trabalham muito para oportunizar as suas crianças uma educação significativa e de qualidade, buscando enfrentar as barreiras, as cobranças e os problemas que o sistema aponta a elas.

A alfabetização, portanto, deve ir além da mera aquisição de habilidades formais. Precisa incorporar elementos lúdicos significativos para o aprendizado das crianças, seguindo o que vinha sendo trabalhado na Educação Infantil, com atividades prazerosas e livres, onde as

crianças são protagonistas de suas próprias aprendizagens e descobrem o mundo letrado a partir da curiosidade natural que carregam consigo.

“A infância não é uma preparação para a vida adulta, não deve ser pensada assim. Devemos pensar que cada criança recria a vida humana (BARBOSA, 2020)”. Espero que a partir dessa pesquisa eu tenha contribuído com o grande desafio de dar voz às infâncias. Primordialmente, dentro de uma das principais áreas de atuação do pedagogo, dentro das escolas. Desejo, que quem leia esse trabalho ao menos reflita sobre às infâncias nas escolas e pense assim como eu, em colaborar para que o processo de ensinar e aprender seja mais respeitoso às crianças, sobretudo no processo de alfabetização, buscando refletir sobre a transição saudável entre as etapas, pelo respeito às infâncias e às crianças, que merecem ao menos dentro da escola, brincar, viver, conviver e aprender com alegria.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Jennifer Fabiana da Silva. E agora, acabou a brincadeira? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. PUC Goiás - Goiânia 2023.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro – RJ – 2003.
- ANDRADE, Amanda Fernandes de Lima; SILVA, Clara Wesllyane Morais da; SILVA, Alane Daniely Bezerra da. A psicogênese da língua escrita: um estudo na prática. **EnPe Ensino em Perspectivas**. Mossoró RN, 2021.
- BARBOSA, Severino Antônio Moreira. Café Filosófico CPLF – A importância do brincar | Renata Meirelles e Severino Antônio. YouTube, 2020. Disponível em: [A importância do brincar | Renata Meirelles e Severino Antônio \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=...)
- BRASIL, Ministério da educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular. BNCC – CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos. A Resolução nº. 7, de 14 de dezembro de 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais. DCN – 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. DCNEB – nº 4, de 13 de julho de 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. MEC – Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. PNE – Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil— Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. DCNEI - Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. ECA – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- CIEE, Centro de integração empresa escola. Fundado em 28 de abril de 1969 - ampliado pelo Decreto Federal nº 5.598/2005.
- CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes; PROENÇA, Michelle Alves Muller; JESUINO, Mirtes dos Santos. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vigotski – **Rascunhos Culturais** – Mato Grosso do Sul – MS, 2010.
- FAVERO, Eveline; GUERRA, Dhyovana; DOS SANTOS, Heder Luiz Matias Mendes; DELAZERI, Camila Molon. O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão

teórica - Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 397-406.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves. Estratégias de apresentação da leitura deleite para a formação de leitores nas salas de alfabetização – **Redin**, 2018.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita** – Artes Médicas – Porto Alegre – RS, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita** – Artes Médicas. Porto Alegre- RS, 1985.

FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão – **l'Éducation Artmed** – 1980.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: Escutas antropológicas e poéticas das infâncias** – Panda Books . São Paulo, 2020.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Oralidade e escrita: uma revisão – **Cadernos de Pesquisa**. MG, 2006.

GUEDES, José Demontier; SOUZA, Antonielle Serafim de; SIDRIM, Francisca Maraysa Luciano; LIMA, Quenilda Fernande de Oliveira. Pedagogia de projetos: Uma Ferramenta para a Aprendizagem – **Id on line. Revista de psicologia**. Juazeiro do Norte, Ceará – CE, 2017.

HOFFMANN, Janaina. **Espaços, tempos e materiais: o que muda na transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental?** UFFS. Erechim – RS, 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária – E.P.U. São Paulo – SP, 1986.

MENEZES, Amanda Bezerra; PAIVA, Maria Cristina Leandro de. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem as crianças? **Rev. Espaço Pedagógico**. Passo Fundo – RS, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES; Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Vozes. Rio de Janeiro – RJ, 1994.

PEREIRA, Viviane Ribeiro; ORTIGARA, Vidalcir; VIEIRA, Liliane De Bem. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular: a compreensão de professoras da rede municipal de ensino de Criciúma –SC. **POIÉSIS**. SC, 2022.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedita. A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**. SP, 2017.

SARAIVA; Juracy Assmann. Literatura e Alfabetização – Do plano do choro ao plano da ação. **Revista Artmed**. Porto Alegre – RS- 2001.

SILVA, Maria José Rigoldi da; FECCHIO, Miguel. Leitura: hábito ou gosto? **Akrópolis** - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR. Umuarama – Paraná –PR, 2004.

SILVA, Marinês Jesus da; VALIENGO, Amanda. O desenvolvimento da oralidade na educação infantil. **Revista Interfaces**. Suzano - SP, 2010.

SOUZA, Roselena Siviero de; CORDEIRO, Luciana Peixoto. **Escolas Infantis: Leitura e Escrita** – Edelbra. Erechim – RS, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE I

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nome:

Escola em que trabalha:

Área de atuação:

Data da entrevista:

1. Como você trabalha a oralidade, a escrita e a leitura com a sua turma?
2. Quais estratégias didático-pedagógicas você utiliza com sua turma no processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental visando a alfabetização?
3. São elaboradas estratégias didático-pedagógicas para criar uma proximidade entre as duas etapas?
4. Como você vê o processo de alfabetização nesse nível?
5. Na sua opinião, existe uma continuidade no trabalho entre a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, visando o processo de alfabetização?

APÊNDICE II

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nome:

Escola em que trabalha:

Área de atuação:

Data da entrevista:

1. Como você trabalha a oralidade, a escrita e a leitura com a sua turma?
2. Quais estratégias didático-pedagógicas você utiliza com sua turma que deem continuidade no que foi trabalhado na Educação Infantil visando a alfabetização?
3. São elaboradas estratégias didático- pedagógicas para criar uma proximidade entre as duas etapas?
4. Como você vê o processo de alfabetização nesse nível?
5. Na sua opinião, existe uma continuidade no trabalho entre a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, visando o processo de alfabetização?

APÊNDICE III

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, abaixo assinado(s), responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Viadutos-RS, autorizo a realização do estudo “Alfabetização e o processo de transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental”, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades: A pesquisa de campo terá como local de realização as 2 (duas) escolas do Sistema Público Municipal de Viadutos – RS e como participantes as professoras regentes das turmas Pré-B da Educação Infantil e as professoras regentes do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, totalizando 4 (quatro) professoras. São as seguintes escolas: a) Escola Municipal de Educação Infantil Viadutos – 2 professoras e b) Escola Municipal de Ensino Fundamental Viadutos – 2 professoras.

Para a Pesquisa de Campo, os dados serão coletados mediante a realização de uma entrevista semiestruturada aos participantes da pesquisa. A pesquisa de campo acontecerá por meio das seguintes etapas: contato com a Secretaria Municipal de Viadutos para explicação da pesquisa e coleta da devida autorização, contato com os gestores das escolas, locais de realização da pesquisa, para explicação da pesquisa e coleta da devida autorização, contato com os professores regentes, participantes da pesquisa, para explicação da pesquisa e coleta das devidas autorizações e posteriormente serão realizadas as entrevistas semiestruturadas com as professoras regentes. O agendamento das entrevistas será feito diretamente com os professores regentes. Nos dias e horários marcados, o pesquisador se dirigirá às escolas, para a realização das entrevistas com os professores regentes em local previamente definido. Na transcrição dos dados serão utilizados nomes fictícios com a denominação de professora A, professora B... para salvaguardar e proteger a identidade dos mesmos. Os dados obtidos por meio das entrevistas serão submetidos à interpretação com o auxílio do método de Análise de Conteúdo, que por sua vez permite desvelar de forma dirigida, o universo de compreensão que os sujeitos têm em

relação ao tema pesquisado. Os dados coletados, bem como os respectivos instrumentos de coleta ficarão sob à guarda do pesquisador por um período de cinco anos e posteriormente descartados de forma ecologicamente correta.

Autorizo a utilização das seguintes dependência(s): salas dos professores das referidas escolas onde serão realizadas as entrevistas com os professores participantes da pesquisa.

Declaro ainda que, os pesquisadores devem estar cientes e sujeitos ao regramento da instituição para acesso a ambientes, profissionais, pacientes e bancos de dados (considerando o que apregoa a Lei Geral de Proteção de Dados no tocante a dados pessoais e dados pessoais sensíveis), além da observância das regras de biossegurança, até o término da pesquisa, sob pena da retirada da autorização, sem aviso prévio.

Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Erechim, dede 2024.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Lista Nominal de Pesquisadores:

Prof. Ms. Anelise Brod - (54) 991310083

Marília Saccomori – (54) 996143334

APÊNDICE IV

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, abaixo assinado(s), responsável pela Escola Municipal de Educação Infantil Viadutos, autorizo a realização do estudo “Alfabetização e o processo de transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental”, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades: A pesquisa de campo terá como local de realização as 2 (duas) escolas do Sistema Público Municipal de Viadutos – RS e como participantes as professoras regentes das turmas Pré-B da Educação Infantil e as professoras regentes do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, totalizando 4 (quatro) professoras. São as seguintes escolas: a) Escola Municipal de Educação Infantil Viadutos – 2 professoras e b) Escola Municipal de Ensino Fundamental Viadutos – 2 professoras. Para a Pesquisa de Campo, os dados serão coletados mediante a realização de uma entrevista semiestruturada aos participantes da pesquisa. A pesquisa de campo acontecerá por meio das seguintes etapas: contato com a Secretaria Municipal de Viadutos para explicação da pesquisa e coleta da devida autorização, contato com os gestores das escolas, locais de realização da pesquisa, para explicação da pesquisa e coleta da devida autorização, contato com os professores regentes, participantes da pesquisa, para explicação da pesquisa e coleta das devidas autorizações e posteriormente serão realizadas as entrevistas semiestruturadas com as professoras regentes. O agendamento das entrevistas será feito diretamente com os professores regentes. Nos dias e horários marcados, o pesquisador se dirigirá às escolas, para a realização das entrevistas com os professores regentes em local previamente definido. Na transcrição dos dados serão utilizados nomes fictícios com a denominação de participante A, Participante B... para salvaguardar e proteger a identidade dos mesmos. Os dados obtidos por meio das entrevistas serão submetidos à interpretação com o auxílio do método de Análise de Conteúdo, que por sua vez permite desvelar de forma dirigida, o universo de compreensão que os sujeitos têm em relação ao tema pesquisado. Os dados

coletados, bem como os respectivos instrumentos de coleta ficarão sob à guarda do pesquisador por um período de cinco anos e posteriormente descartados de forma ecologicamente correta.

Autorizo a utilização das seguintes dependência(s): salas dos professores da referida escola onde serão realizadas as entrevistas com os professores participantes da pesquisa.

Declaro ainda que, os pesquisadores devem estar cientes e sujeitos ao regramento da instituição para acesso a ambientes, profissionais, pacientes e bancos de dados (considerando o que apregoa a Lei Geral de Proteção de Dados no tocante a dados pessoais e dados pessoais sensíveis), além da observância das regras de biossegurança, até o término da pesquisa, sob pena da retirada da autorização, sem aviso prévio.

Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Erechim, dede 2024.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Lista Nominal de Pesquisadores:

Prof. Ms. Anelise Brod - (54) 991310083

Marília Saccomori – (54) 996143334

APÊNDICE V

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, abaixo assinado(s), responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Viadutos, autorizo a realização do estudo “Alfabetização e o processo de transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental”, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Serão as seguintes atividades: A pesquisa de campo terá como local de realização as 2 (duas) escolas do Sistema Público Municipal de Viadutos – RS e como participantes as professoras regentes das turmas Pré-B da Educação Infantil e as professoras regentes do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, totalizando 4 (quatro) professoras. São as seguintes escolas: a) Escola Municipal de Educação Infantil Viadutos – 2 professoras e b) Escola Municipal de Ensino Fundamental Viadutos – 2 professoras. Para a Pesquisa de Campo, os dados serão coletados mediante a realização de uma entrevista semiestruturada aos participantes da pesquisa. A pesquisa de campo acontecerá por meio das seguintes etapas: contato com a Secretaria Municipal de Viadutos para explicação da pesquisa e coleta da devida autorização, contato com os gestores das escolas, locais de realização da pesquisa, para explicação da pesquisa e coleta da devida autorização, contato com os professores regentes, participantes da pesquisa, para explicação da pesquisa e coleta das devidas autorizações e posteriormente serão realizadas as entrevistas semiestruturadas com as professoras regentes. O agendamento das entrevistas será feito diretamente com os professores regentes. Nos dias e horários marcados, o pesquisador se dirigirá às escolas, para a realização das entrevistas com os professores regentes em local previamente definido. Na transcrição dos dados serão utilizados nomes fictícios com a denominação de participante A, Participante B... para salvaguardar e proteger a identidade dos mesmos. Os dados obtidos por meio das entrevistas serão submetidos à interpretação com o auxílio do método de Análise de Conteúdo, que por sua vez permite desvelar de forma dirigida, o universo de compreensão que os sujeitos têm em relação ao tema pesquisado. Os dados coletados, bem como o

respectivos instrumentos de coleta ficarão sob à guarda do pesquisador por um período de cinco anos e posteriormente descartados de forma ecologicamente correta.

Autorizo a utilização das seguintes dependência(s): salas dos professores da referida escola onde serão realizadas as entrevistas com os professores participantes da pesquisa.

Declaro ainda que, os pesquisadores devem estar cientes e sujeitos ao regramento da instituição para acesso a ambientes, profissionais, pacientes e bancos de dados (considerando o que apregoa a Lei Geral de Proteção de Dados no tocante a dados pessoais e dados pessoais sensíveis), além da observância das regras de biossegurança, até o término da pesquisa, sob pena da retirada da autorização, sem aviso prévio.

Declaro ainda ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, possibilitando condições mínimas necessárias para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Erechim, dede 2024.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Lista Nominal de Pesquisadores:

Prof. Ms. Anelise Brod - (54) 991310083

Marília Saccomori – (54) 996143334

APÊNDICE VI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – sem acesso a prontuários

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário(a) da pesquisa “Alfabetização e o processo de transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental” e que tem como objetivo: Conhecer as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores regentes das turmas Pré-B da Educação Infantil e das turmas do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, das escolas públicas de um município do Alto Uruguai visando a alfabetização e o processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

O projeto consiste nos seguintes procedimentos: Realização da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo. A pesquisa de campo terá como local de realização as 2 (duas) escolas do Sistema Público Municipal de Viadutos – RS e como participantes as professoras regentes das turmas Pré-B da Educação Infantil e as professoras regentes do Primeiro Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, totalizando 4 (quatro) professoras. São as seguintes escolas: a) Escola Municipal de Educação Infantil Viadutos – 2 professoras e b) Escola Municipal de Ensino Fundamental Viadutos – 2 professoras.

Para a Pesquisa de Campo, os dados serão coletados mediante a realização de uma entrevista semi-estruturada aos participantes da pesquisa. A pesquisa de campo acontecerá por meio das seguintes etapas: contato com a Secretaria Municipal de Viadutos para explicação da pesquisa e coleta da devida autorização, contato com os gestores das escolas, locais de realização da pesquisa, para explicação da pesquisa e coleta da devida autorização, contato com os professores regentes, participantes da pesquisa, para explicação da pesquisa e coleta das devidas autorizações e posteriormente serão realizadas as entrevistas semi-estruturadas com as professoras regentes. O agendamento das entrevistas será feito diretamente com os professores regentes. Nos dias e horários marcados, o pesquisador se dirigirá às escolas, para a realização das entrevistas com os professores regentes em local previamente definido. Na transcrição dos

dados serão utilizados nomes fictícios com a denominação de participante A, Participante B... para salvaguardar e proteger a identidade dos mesmos. Os dados obtidos por meio das entrevistas serão submetidos à interpretação com o auxílio do método de Análise de Conteúdo, que por sua vez permite desvelar de forma dirigida, o universo de compreensão que os sujeitos têm em relação ao tema pesquisado. Os dados coletados, bem como os respectivos instrumentos de coleta ficarão sob à guarda do pesquisador por um período de cinco anos e posteriormente descartados de forma ecologicamente correta.

Durante a execução do projeto os benefícios aos seus participantes da pesquisa são indiretos, sendo que todos os resultados da investigação serão posteriormente repassados as partes da pesquisa. O conhecimento gerado e socializado configurar-se-á como base para estudos posteriores, contribuindo para gerar outras pesquisas ou implementar ações na perspectiva da temática investigada. Assim como, poderá constituir-se em apoio teórico para que professores possam, também, reflexionar sua prática, bem como, poderá fornecer elementos para avaliar e propor estratégias pedagógicas exequíveis no âmbito da Educação Infantil e do Primeiro Ano do Ensino Fundamental a partir da análise da oralidade, leitura e escrita presentes em seus discursos e nas práticas pedagógicas. É possível que aconteçam riscos mínimos, pois considerando que a coleta de dados será feita mediante a entrevista semi-estruturada previamente agendada, os riscos aos participantes da pesquisa serão mínimos, caso observe-se algum desconforto dos participantes ao responder a pesquisa, esta será interrompida e agendada para outro momento.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem direito de:

1. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade (todos os documentos e dados físicos oriundos da pesquisa ficarão guardados em segurança por cinco anos e em seguida descartados de forma ecologicamente correta).
2. Assistência durante toda pesquisa, bem como o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da sua participação.
3. Recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrer qualquer prejuízo à assistência a que tem direito.
4. Ser ressarcido por qualquer custo originado pela pesquisa (tais como transporte, alimentação, entre outros, bem como ao acompanhante, se for o caso, conforme acerto

preliminar com os pesquisadores). Não haverá compensação financeira pela participação.

5. Procurar por indenização, conforme determina a lei, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo.
6. Ter seus dados utilizados apenas para esta pesquisa.
7. Ter a garantia de que os pesquisadores estão cientes e sujeitos ao regramento da Lei Geral de Proteção de Dados no tocante a dados pessoais e dados pessoais sensíveis.
8. Procurar esclarecimentos com o Sr (a) Anelise Brod, por meio do número de telefone: (54) 991310083 ou na Av. Sete de Setembro, 1558, 3º andar, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.
9. Entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da URI Erechim pelo telefone (54)3520-9000, ramal 9191, entre segunda e sexta-feira das 13h30min às 17h30min ou no endereço Avenida Sete de Setembro, 1621, Sala 1.37 na URI Erechim ou pelo e-mail eticacomite@uricer.edu.br, se achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como foi proposta ou que se sinta prejudicado (a) de alguma forma, ou se desejar maiores informações sobre a pesquisa.

O CEP tem a prerrogativa de revisar todos os protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões éticas pertinentes, a serem desenvolvidas na Instituição, tomadas em conformidade com os critérios estabelecidos pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde, de modo a defender os interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, visando a preservação e a seguridade dos direitos e deveres dos participantes de pesquisa e da comunidade científica, contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos, na Instituição.

Eu, _____ declaro estar
ciente do anteriormente exposto e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa,
assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Erechim, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante da Pesquisa:

Eu, Anelise Brod declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Erechim, _____ de _____ de _____.

Anelise Brod - Professor pesquisador:

Eu, Marília Saccomori, declaro que forneci, de forma apropriada, todas as informações referentes à pesquisa ao participante.

Erechim, _____ de _____ de _____.

Marília Saccomori - aluno-pesquisador:
