



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VALÉRIA SUELY SIMÕES BARZA

**O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA ALFABÉTICA NA REDE
MUNICIPAL DE GARANHUNS: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS
DO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

RECIFE

2022

VALÉRIA SUELY SIMÕES BARZA

**O ensino e a aprendizagem da escrita alfabética na Rede Municipal de Garanhuns: o
processo de transição das crianças do último ano da Educação Infantil ao primeiro ano
do Ensino Fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
da Universidade Federal de Pernambuco como
requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientador (a): Eliana Borges Correia de Albuquerque

Recife

2022

Catalogação na fonte
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1743

B296e Barza, Valéria Suely Simões.
O ensino e a aprendizagem da escrita alfabética na rede municipal de Garanhuns: o processo de transição das crianças do último ano da educação infantil ao primeiro ano do ensino fundamental. / Valéria Suely Simões Barza. – Recife, 2022.
330 f.: il.

Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.

Inclui Referências.

1. Práticas Docentes. 2. Educação Infantil. 3. Ensino Fundamental. 4. Linguagem e Escrita. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-046)

VALÉRIA SUELY SIMÕES BARZA

O ensino e a aprendizagem da escrita alfabética na Rede Municipal de Garanhuns: o processo de transição das crianças do último ano da Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Fundamental

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Aprovado em: 22/04/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Eliana Correia Borges de Albuquerque (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dra Andrea Tereza Brito Ferreira(Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dra. Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Prof. Dra. Ana Paula Fernandes da Silveira Mota (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis, e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos àqueles que me ajudaram ao longo dessa trajetória, de pesquisa e produção de conhecimentos, principalmente aos docentes do PPGEDU-UFPE e aos docentes, dirigentes e crianças das escolas participantes da pesquisa, que cederam o seu tempo e compartilharam parte de suas vivências. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre!

A toda a minha família pela torcida permanente (irmão, filha, tias e tio, primas e primos, sobrinhos) mas, em especial a D. Socorro, minha mãe, pelo apoio incondicional em todas as etapas e momentos da minha vida!

À minha orientadora, a Profa. Eliana Albuquerque pela confiança depositada, pela paciência, pelas gentilezas e suportes, além dos aprendizados infinitos que me proporcionou e proporciona!

À Secretaria de Educação de Garanhuns pelas informações prestadas, que serviram de base para a minha inserção nas escolas do município e um agradecimento especial aos docentes e crianças que fizeram parte da pesquisa.

Aos amigos e colegas de doutorado (Turma 16) pelas trocas e desabafos ao longo desse percurso.

Às minhas amigas Jailze Santos, Juliana Coelho, Taynah Barra Nova, Milena Fernandes e Conceição Lira pelos momentos de apoio, conversas, leituras e contribuições ao longo desse processo e ajudas na escrita da tese.

E por fim, ao meu Amor, pelo apoio, torcida, companheirismo e compreensão em todos os momentos.

RESUMO

A pesquisa investigou práticas docentes do ensino da língua escrita na transição das crianças do último ano da Educação Infantil (EI) para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) como foco na construção das aprendizagens neste percurso, em escolas situadas em Garanhuns-PE. O campo da pesquisa envolveu escolas da rede pública (Escolas A e B) e, em cada escola, turmas do último ano da EI (turmas AEI e BEI) e do 1º ano do EF (turmas AEF e BEF). Como procedimentos metodológicos, realizamos análise documental das propostas curriculares da referida rede de ensino, observações de aulas, entrevistas com as docentes e atividades diagnósticas com grupos de alunos das turmas participantes da pesquisa. A análise das Propostas da EI de 2018 e do EF de 2019 apontou para uma continuidade entre as etapas, uma vez que os objetivos/conteúdos apresentados propunham um ensino reflexivo e contextualizado da língua escrita desde a EI. Quanto a Proposta da EI de 2019, reformulada com base na BNCC, verificamos uma descontinuidade da EI para o EF. O apagamento das explicitações das ações docentes desenvolvidas com a língua escrita na EI, que consta na proposta de 2019, reforça a polarização entre as etapas, evidenciando o “lugar” da EI destinado ao brincar, e do EF como espaço de aprendizagem. Em relação às concepções e práticas de ensino da língua escrita na EI, as docentes das duas escolas desenvolviam práticas com foco no ensino transmissivo de letras e padrões silábicos, priorizando atividades como a cópia e memorização, na perspectiva de preparar as crianças para o EF. Em relação às professoras do EF, verificamos práticas diferentes nas turmas AEF e BEF. Sobre a transição das crianças da EI para o EF, identificamos continuidades e descontinuidades entre as práticas docentes vivenciadas pelas crianças. A Escola A procurou promover as mesmas oportunidades às crianças tanto da EI quanto do EF, a partir da organização de espaços para a vivência de atividades. Já a Escola B não possibilitou as mesmas vivências em decorrência de diferentes problemas como a mudança de gestores, a ausência de materiais didáticos e a falta de apoio da coordenação aos docentes. Quanto às práticas de ensino da leitura e da escrita, na Escola A, a transição para o EF apresentou rupturas pois, ao ingressarem no 1º ano, as crianças vivenciaram atividades mais reflexivas e contextualizadas relacionadas à apropriação da escrita alfabética e à leitura de textos. Já na escola B, a transição foi vivenciada na perspectiva da continuidade pois, tanto na EI como no EF, as práticas tinham foco na memorização e cópia de letras e padrões silábicos. Sobre as aprendizagens das crianças nesse processo, observamos que todas as crianças da Turmas AEF e a maioria da turma BEF escreveram, no final do ano, relatos legíveis, o que indica que avançaram em suas aprendizagens ao longo dos dois anos. Enfim, o processo de transição das crianças da EI para o EF é complexo e precisa envolver o diálogo entre os dois segmentos.

Palavras-chave: Práticas Docentes; 2. Educação Infantil; 3. Ensino Fundamental; 4. Linguagem e Escrita.

ABSTRACT

The research investigated teaching practices of written language in the transition of children from the last year of pre-school (PK) to the first year of Elementary School (ES) with a focus on the construction of learning in this path, in schools located in Garanhuns-PE. The field of research involved public schools (Schools A and B) and, in each school, classes from the last year of PK (classes APK and BPK) and the 1st year of ES (classes AES and BES). As methodological procedures, we carried out a document analysis of the curricular proposals of the mentioned teaching network, observations of classes, interviews with teachers and diagnostic activities with groups of students who were participating in the research. The analysis of the 2018 PK Proposals and the 2019 ES Proposals pointed to a continuity between the stages, since the objectives/content presented proposed a reflective and contextualized teaching of written language starting from the PK. As for the 2019 PK Proposal, reformulated based on the BNCC, we see a discontinuity from PK to ES. The deletion of the explanations of the teaching actions developed with the written language in the PK, which appears in the 2019 proposal, reinforces the polarization between the stages, evidencing the "place" of the PK destined to play, and of the ES as a learning space. Regarding the conceptions and practices of teaching written language in PK, the teachers of the two schools developed practices focused on the transmissive teaching of letters and syllabic patterns, prioritizing activities such as copying and memorization, with a view to preparing children for ES. In relation to ES teachers, we found different practices in the AES and BES classes. Regarding the transition of children from PK to ES, we identified continuities and discontinuities between the teaching practices experienced by children. School A sought to promote the same opportunities for children from both PK and ES, regarding the organization of spaces for the experience of activities. School B, on the other hand, did not provide the same experiences as a result of different problems such as changing managers, lack of teaching materials and lack of coordination support for teachers. As for the teaching practices of reading and writing, in School A, the transition to ES presented ruptures because, when entering the 1st year, the children experienced more reflective and contextualized activities related to the appropriation of alphabetic writing and the reading of texts. In school B, the transition was experienced from the perspective of continuity because, both in PK and ES, the practices focused on memorization and copying of letters and syllabic patterns. Regarding the children's learning in this process, we observed that all children from the AES class and most of the BES class wrote, at the end of the year, readable reports, which indicates that they advanced in their learning over the two years. Finally, the transition process of children from PK to ES is complex and needs to involve dialogue between the two segments.

Keywords: Teaching Practices; 2. Early Childhood Education; 3. Elementary Education; 4. Language and Writing.

RESUMEN

Este proyecto investigó las prácticas docentes en la enseñanza de la lengua escrita en la transición de los niños del último año de Educación Infantil (EI) al primer año de la Enseñanza Básica (EF) con foco en la construcción de aprendizajes en este trayecto, en escuelas ubicadas en Garanhuns-PE. El campo de investigación abarcó las escuelas públicas (Escuelas A y B) y, en cada escuela, las clases del último año de EI (clases AEI y BEI) y del primer año de EF (clases AEF y BEF). Como procedimientos metodológicos se realizó un análisis documental de las propuestas curriculares de la red, observaciones de clases, entrevistas a docentes y actividades de diagnóstico con grupos de estudiantes de los grupos participantes en la investigación. El análisis de las Propuestas IE 2018 y las Propuestas EF 2019 reveló continuidad entre las etapas, ya que los objetivos/contenidos presentados proponían una enseñanza reflexiva y contextualizada de la lengua escrita desde la IE. En cuanto a la Propuesta de EI de 2019, reformulada en base a la BNCC, vemos una discontinuidad de EI a EF. La supresión de las explicaciones de las acciones docentes desarrolladas con la lengua escrita en la IE, que aparece en la propuesta de 2019, refuerza la polarización entre las etapas, evidenciando el "lugar" de la IE destinado a jugar, y de la EF como espacio de aprendizaje. En cuanto a las concepciones y prácticas de enseñanza de la lengua escrita en IE, los docentes de las dos escuelas desarrollaron prácticas enfocadas en la enseñanza transmisiva de letras y patrones silábicos, priorizando actividades como la copia y la memorización, con miras a preparar a los niños para la EF. En relación a los docentes de EF, encontramos diferentes prácticas en las clases de AEF y BEF. En cuanto a la transición de los niños de IE a EF, identificamos continuidades y discontinuidades entre las prácticas docentes experimentadas por los niños. La Escuela A buscó promover las mismas oportunidades para los niños tanto de EI como de EF, a partir de la organización de espacios para la vivencia de actividades. La escuela B, por otro lado, no brindó las mismas experiencias como resultado de diferentes problemas como el cambio de gerentes, la falta de materiales didácticos y la falta de apoyo de coordinación para los maestros. En cuanto a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, en la Escuela A, la transición a la EF presentó rupturas porque, al ingresar al 1º año, los niños experimentaban actividades más reflexivas y contextualizadas relacionadas con la apropiación de la escritura alfabetica y la lectura de textos. En la escuela B, la transición se vivió desde la perspectiva de la continuidad porque, tanto en EI como en EF, las prácticas se centraron en la memorización y copia de letras y patrones silábicos. En cuanto al aprendizaje de los niños en este proceso, observamos que todos de la clase AEF y la mayoría de la clase BEF escribieron, al final del año, informes legibles, lo que indica que avanzaron en su aprendizaje a lo largo de los dos años. Finalmente, el proceso de transición de los niños de EI a EF es complejo y necesita involucrar el diálogo entre los dos segmentos.

Palabras llave: Prácticas Docentes; 2. Educación Infantil; 3. Educación Primaria; 4. Lengua y Escritura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagnose de escrita da Educação Infantil	83
Figura 2 - Diagnose Inicial de escrita de palavras do 1º ano do EF	84
Figura 3 - Diagnose final do 1º Ano do EF	85
Figura 4 - Texto base para a produção do relato	87
Figura 5 - Escrita Pré-silábica (PS)	89
Figura 6 - Escrita Pré-silábica 1 (PS1)	90
Figura 7- Escrita Silábico- quantitativo (SQT)	91
Figura 8 - Escrita Silábico-qualitativo (SQL)	92
Figura 9 - Escrita Silábico-alfabético (SA)	93
Figura 10 - Escrita Nível Alfabético 1 (NA1)	94
Figura 11 - Escrita Nível Alfabético 2 (NA2)	95
Figura 12 - Escrita Nível Alfabético 3 (NA3)	96
Figura 13 - Produção de Relato Não Legível (NL)	97
Figura 14 - Produção de Relato Pouco Legível (PL)	98
Figura 15 - Produção de Relato Legível (L)	99
Figura 16 - Orientações dos Temas Geradores ano de 2018- Secretaria de Educação	107
Figura 17 - Acolhida das turmas	142
Figura 18 - Pátio do recreio - Escola A	144
Figura 19 - Sala de Leitura/Biblioteca	145
Figura 20 - Experiência da Turma AEI no Laboratório de Informática/Sala de Vídeo	146
Figura 21 - Organização da sala da Turma AEI	149

Figura 22 - Agenda adaptada no caderno- Turma AEF	153
Figura 23 - Secretaria de Educação- Orientações Didáticas Unidade III-Turma AEI	159
Figura 24- Planejamento diário Professora Thais (EI)	161
Figura 25 - Brincadeira da Caixa Musical Turma AEI	163
Figura 26- Atividade do Boitatá- Turma AEI	165
Figura 27 - Dobradura do Boitatá	167
Figura 28- Atividade da família do C- Turma AEI	168
Figura 29- Painel de caixas a partir da leitura do livro - Turma AEI	171
Figura 30 - Atividade com a letra S (cursiva) Turma AEI	173
Figura 31 - Atividade com texto fatiado da música O sapo não lava o pé	175
Figura 32 - Quadro de rotina 1º e 3º ano - <i>Programa Educar pra Valer</i>	187
Figura 33 - Orientações Didáticas do Programa <i>Educar Pra Valer</i>	189
Figura 34 - Atividade da Parlenda Macaca Sofia -Turma AEF	193
Figura 35 - Atividades de reflexão sobre sons (sílabas) das palavras- Turma AEF	196
Figura 36- Atividade com a sílaba PA- Turma AEF	197
Figura 37- Atividades de leitura com as letras S e F	201
Figura 38 - Textos para treinar fluência em leitura- <i>Programa Educar Pra Valer</i>	202
Figura 39 - Texto da Parlenda Suco gelado	203
Figura 40- Atividade de completar o alfabeto	203
Figura 41- Atividade Meu Limão meu Limoeiro	204
Figura 42- Atividade de escrita de palavras com a letras L no Quadro- Turma AEF	205

Figura 43- Atividade de reflexão das palavras com as sílabas a partir das letras L e M	208
Figura 44- Atividade de reflexão dos sons das palavras a partir das letras L e M	208
Figura 45 - Jogo de leitura - Turma AEF	209
Figura 46- Material didático Letras do Alfabeto - Turma AEF	210
Figura 47 - Letras móveis	210
Figura 48 - Bingo de Sons Iniciais	211
Figura 49 - Produção do relato da Criança 1	215
Figura 50 - Produção de relato da Criança 2	217
Figura 51 - Produção de relato Criança 3	217
Figura 52 - Produção de relato Criança 4	218
Figura 53 - Produção de Relato da Criança 7	219
Figura 54 - Área externa onde aconteceu o recreio	225
Figura 55 - Área externa coberta onde realizava a acolhida	225
Figura 56 - Culminância do Folclore no Auditório- Turma BEI	227
Figura 57 - Organização da sala da Turma BEI	231
Figura 58 - Cartaz para exposição dos Gêneros Textuais	233
Figura 59 - Cartazes da Turma BEI	235
Figura 60 - Calendário da Turma BEF	236
Figura 61 - Cartaz da Chamada	237
Figura 62 - Atividade com a parlenda Noite Assombrada- Quadro	253
Figura 63- Atividade impressa com a Parlenda Noite Assombrada	253
Figura 64 - Atividade com a família silábica da letra N	256
Figura 65 - Atividade com tirinha do Chico Bento	258
Figura 66 - Produção de desenho e escrita sobre a lenda da Velha Cuca	261
Figura 67 - Atividade com a Letra E	272
Figura 68 - Atividade com as letras A e E	277
Figura 69 - Atividade de Geografia 1	282

Figura 70 - Atividade de Geografia 2	282
Figura 71 - Atividade para casa seres vivos e não vivos	285
Figura 72 – Texto a ser copiado (correção)	285
Figura 73 - Atividade para Casa – Cruzadinha	287
Figura 74 - Atividade para casa - Caça-Palavras	287
Figura 75- Relato produzido pela Criança 1	296
Figura 76 - Relato produzido pela Criança 2	296
Figura 77 - Relato produzido pela Criança 3- Turma BEF	297
Figura 78 - Relato produzido pela Criança 6	298
Figura 79 - Relato produzido pela Criança 8 - Turma BEF	299
Figura 80 - Relato produzido pela Criança 9- Turma BEF	299

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil das docentes participantes da pesquisa e suas turmas.....	78
Quadro 2 - Proposta Municipal de Garanhuns 2018- Linguagem Oral e Escrita eixo da apropriação.....	102
Quadro 3 - Distribuição dos Descritores nas Unidades Didáticas na Proposta Municipal de Garanhuns da EI (2019).....	112
Quadro 4 – Comparação das orientações curriculares para a EI do município de Garanhuns dos anos de 2018 e 2019.	114
Quadro 5 - Quadro das habilidades propostas para o ensino da escrita alfabética no 1º ano do EF.....	121
Quadro 6 - Orientações municipais para o ensino e aprendizagem da escrita alfabética na transição da EI para o EF.....	136
Quadro 7 - Organização da Mobília/Materiais presentes nas salas.....	147
Quadro 8 - Materiais escritos presentes nas salas de aula.	151

Quadro 9 – Atividades Propostas pela professora Thais- Turma AEI	156
Quadro 10 –Atividades Propostas pela professora Isadora -Turma AEF	179
Quadro 11- Conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética ao longo datransição da EI para EF	213
Quadro 12 - Organização da Mobília/Materiais presentes nas salas – EscolaB	230
Quadro 13 - Materiais escritos presentes nas salas de aula.	234
Quadro 14 – Atividades Propostas pela professora Gisele- Turma BEI	240
Quadro 15 – Atividades Propostas pela professora Nara-Turma BEF	264
Quadro 16 - Conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética ao longo datransição da EI para EF	292

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Escolar Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CONBAlf	Congresso Brasileiro de Alfabetização
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
ES	Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
L	Legível
LD	Livro didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NA	Nível Alfabetico
NL	Não Legível
NP1	Nível Pré-Silábico 1
PL	Pouco Legível
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização

PNAIC	Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PS	Pré-Silábico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SA	Silábico -Alfabético
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SQT	Silábico Quantitativo
SQL	Silábico Qualitativo
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
SEÇÃO I	
1. A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL (EI).....	29
1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E O ATENDIMENTO INSTITUCIONAL	29
1.2 MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO E A TRANSIÇÃO DA EI PARA O EF	37
1.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OUTRA PROPOSTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA NATRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EI PARA O EF	46
1.4 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	54
1.5 BNCC, O CURRÍCULO DE PERNAMBUCO E A PNA: O QUE PROPÕEM ESSES DOCUMENTOS PARA O TRABALHO COM A ESCRITA NA TRANSIÇÃO DA EI PARA O EF?	58
1.6 RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS NA PROMOÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	67
SEÇÃO II	
2. O PERCURSO METODOLÓGICO.....	72
2.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA	72
2.2 CAMPO DE PESQUISA.....	73
2.2.1 Caracterização das escolas.....	74
2.2.1.1 Escola A.....	74
2.2.1.2 Turmas e professoras da Escola A	75
2.2.1.3 Escola B	76
2.2.1.4 Turmas e professoras da Escola B.....	77
2.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS.....	79
2.3.1 Análise documental.....	79
2.3.2 Observação.....	80
2.3.3 Entrevistas.....	81
2.3.4 Atividades diagnósticas com as crianças	82
2.3.4.1 Escrita de palavras	82
2.3.4.2 Produção Textual – Relato	85
2.4 PLANO GERAL DE ANÁLISE DOS DADOS	87

2.4.1	Categorias de análise das atividades de escrita de palavras	88
2.4.2	Categorias de análise das produções de texto	96
SEÇÃO III		
3-	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA ALFABÉTICA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (EF)	100
3.1	AS PROPOSTAS OFICIAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GARANHUNS.....	101
3.2	ANALISANDO AS PROPOSTAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	119
3.3	O QUE DIZEM AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS SOBRE O ENSINO DA ESCRITA NA TRANSIÇÃO DA EI PARA O EF?.....	135
SEÇÃO IV		
4-	PRÁTICAS DOCENTES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (EF): O QUE FAZEM AS PROFESSORAS DA ESCOLA A? O QUE AS CRIANÇAS APRENDEM?	140
4.1	A ESCOLA E OS ESPAÇOS/ATIVIDADES COMUNS ÀS TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	141
4.2	AS TURMAS AEI E AEF E A ORGANIZAÇÃO DAS SALAS	147
4.3	AS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA PROPOSTAS PELAS PROFESSORAS NAS TURMAS AEI E AEF.....	154
4.3.1	As práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas pela professora Thaís(Turma AEI)	154
4.3.1.1	Analizando as sequências de atividades para o trabalho com a leitura e escrita na Turma AEI	164
4.3.2	As práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas pela professora Isadora (Turma AEF)	178
4.4	O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS E OS CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA ALFABÉTICA.....	211
4.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EI PARA O EF NA ESCOLA A	218
SEÇÃO V		
5.	PRÁTICAS DOCENTES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE FAZEM AS PROFESSORAS DA ESCOLA B? O QUE AS CRIANÇAS APRENDEM?	220
5.1	A ESCOLA B, OS ESPAÇOS/ATIVIDADES COMUNS ÀS TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) E DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (EF)	221

5.2 AS TURMAS BEI E BEF E A ORGANIZAÇÃO DAS SALAS.....	227
5.3 AS ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA PROPOSTAS PELAS PROFESSORAS NAS TURMAS BEI EBEF.....	237
5.3.1 As práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas pela professora Gisele -Turma BEI	237
5.3.2 As práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas pela professora Nara (Turma BEF).....	262
5.4 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS E OS CONHECIMENTOS SOBRE A ESCRITA ALFABÉTICA - TURMA BEI E TURMA BEF	291
5.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRANSIÇÃO DAS CRIANÇAS DA EI PARA O EF NA ESCOLA B	300
CONSIDERAÇÕES FINAIS	302
REFERÊNCIAS.....	308
APÊNDICE	320
APÊNDICE B.....	322
APÊNDICE C	323
APÊNDICE D.....	325
APÊNDICE E.....	327
ANEXO A.....	329

INTRODUÇÃO

O contexto vivenciado no ano de 2016, após um golpe midiático que ocasionou o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, trouxe retrocessos nos âmbitos social, político, econômico e educacional para a sociedade brasileira, onde os professores passaram a ser considerados inimigos do governo e a educação e a saúde se tornaram alvo de ataques e cortes orçamentários.

Nessa conjuntura, os retrocessos educacionais passaram a ser vivenciados nos diferentes níveis e modalidades que variam da Educação Infantil (EI) ao Ensino Superior (ES). Com isso, nos deparamos com o desmonte da educação nacional e o apagamento das conquistas iniciadas com a Constituição Federal de 1988, que avançou com a formulação de diretrizes, políticas, planos e programas implementados, visando a garantia da educação como direito de todos até o golpe de 2016. Os impactos desses atrasos repercutiram na qualidade de vida da população brasileira que tenta viver e sobreviver recolocando o país no cenário da fome no mundo, aumentando as desigualdades.

Além dessa realidade, a pandemia do Covid-19, iniciada em 2020 (até o momento atual), expôs as diversas fragilidades da sociedade e, sobretudo, da educação brasileira, no que se refere à formação docente, à relação escola/família, às concepções de criança, de escola, de ensino e aprendizagem, e ao papel das instituições educacionais na sociedade tecnológica. A pandemia explicitou ainda outras desigualdades, como o acesso à tecnologia e ao ensino remoto, e a vulnerabilidade das crianças e mulheres que sobrevivem (ou não) com a ausência de proteção para minimizar as mais variadas violências sofridas dentro e fora de casa.

As diversas crises que vivenciamos na atualidade apontam para os desafios que enfrentamos e/ou enfrentaremos, enquanto sociedade, daqui por diante. De modo muito particular, esse desafio se instala ao nível pessoal e profissional, sobretudo para os profissionais da educação que atuam em qualquer um dos níveis ou modalidades nas diferentes instituições educacionais do Brasil, com ações diárias de resistência, na luta política para garantir os direitos da classe e das crianças.

Neste cenário, apresentamos a pesquisa aqui em tela que teve seu início no ano de 2017 a partir da aprovação no curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDU/UFPE). Partimos de uma

inquietação inicial quanto ao cenário vivenciado, ainda na experiência enquanto docente da Educação Básica, da rede municipal de Recife-PE nos dois segmentos: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Naquele momento, observava o desejo das crianças da Educação Infantil em aprender a ler e escrever, mas quando chegavam no segmento seguinte, mostravam-se desmotivadas, pois eram (e ainda são) submetidas a dicotomias nas práticas vivenciadas, ora com a presença de atividades como cópias e memorização de letras, padrões silábicos; ora com práticas que contribuem para a vivência de experiências lúdicas, sem a preocupação no desenvolvimento e aprendizagens diversas.

Posteriormente, atuando como docente do Ensino Superior, no curso de Pedagogia UAG/UFRPE, agora Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, localizada em Garanhuns-PE, ouvimos relatos dessa mesma situação por meio dos estudantes da graduação, expondo a permanência de práticas sem sentido e enfadonhas para o ensino da escrita alfabética. Constatamos, a partir dessas experiências, que as crianças continuam expostas a muitas contradições dentro do ambiente escolar, sem a garantia dos direitos à educação, de aprender a ler e de vivenciar suas infâncias dentro e fora da escola.

A Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) -Lei 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI - Parecer nº 05/2009 CEB/CNE, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8069/1990), concederam à educação em geral, e à EI especificamente, um lugar importante no cenário educativo. As orientações presentes nos referidos documentos contribuíram para a construção de conceitos e concepções na percepção e compreensão das especificidades da criança brasileira, apontando caminhos para a oferta de uma educação mais acessível a todos, e que garanta o desenvolvimento integral desses sujeitos nos diferentes aspectos físico, social, afetivo e cognitivo (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Na perspectiva de assegurar às crianças uma educação democrática, minimizando as grandes distorções de oportunidades educativas da população em geral, identificamos novas leis que buscam endossar esse acesso: a Lei nº 11.114/2005 garantiu matrícula obrigatória das crianças a partir dos seis anos. Já a Lei nº 11.274/2006 determinou a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e a inserção das crianças com matrícula obrigatória a partir dos quatro anos com a Lei nº 12.796/2013. Essas normatizações contribuíram para a redução e vulnerabilidade dos pequenos sujeitos nas

situações de violência e perigo vivenciados por elas nas comunidades.

Diante disso, compreendemos que nas diferentes situações de desigualdades vivenciadas por estes pequenos sujeitos e suas famílias, a escola funciona, em muitos sentidos, como um local de refúgio. No entanto, precisamos oportunizar às crianças um lugar que promova acolhimento às diversidades, o respeito às diferenças e, sobretudo, que possa garantir aprendizagens e desenvolvimento a todos que dela se servem.

Apesar dos desafios impostos sobre as práticas pedagógicas, em relação à inserção desses sujeitos de seis anos no Ensino Fundamental, a preocupação no que diz respeito às práticas envolvendo o ensino da escrita alfabética se intensificou com a obrigatoriedade das matrículas das crianças aos quatro anos, a partir da Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013).

Todas essas questões dividiram as opiniões dos estudiosos e especialistas quanto aos pontos positivos e negativos dessa obrigatoriedade. Primeiramente, destacava-se que o acesso à escolarização desde cedo poderia impedir as crianças de viverem sua infância por um período maior. Em seguida, vislumbra-se como algo positivo o fato das crianças pobres terem oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem dos conhecimentos que circulam na sociedade, tal como sempre acontece com aquelas que frequentavam, desde cedo, as escolas das redes privadas de ensino.

Mediante os avanços evidenciados para a Educação Infantil, a temática da alfabetização tornou-se alvo de cobranças nacionais e internacionais sobre os altos índices do fracasso na escola. Isso permitiu a inserção de diferentes ações para tentar resolver o problema do fracasso, e a aprendizagem da leitura e da escrita passou a despertar diversos interesses. Estudiosos como Ferreiro e Teberosky, (1985); Soares (2003, 2019, 2020) Moraes (2004, 2005, 2010, 2019); Moratti (2000), entre outros, estiveram preocupados com o “fantasma” do fracasso escolar das crianças brasileiras, durante o processo de aprendizagem da escrita nas escolas públicas deste país. Esse fenômeno tem marcado duramente as vidas dessas crianças, evidenciando novamente uma exclusão social e pedagógica sofrida dentro e fora das instituições educacionais, pela ausência da conquista à aprendizagem da leitura e escrita como bem cultural. Tais fatos apontam para elementos importantes que envolvem o processo de aprendizagem da escrita tanto no segmento da Educação Infantil (EI), quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), questão: a estrutura física das instituições, as questões curriculares e a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nas duas etapas da Educação Básica.

Nesta direção, levantamos algumas questões que acreditamos ser pertinentes,

mediante o cenário atual que se revela opositor em relação às práticas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental envolvendo a aprendizagem da escrita e da leitura: *como se dá o processo de construção dos conhecimentos sobre a escrita com as crianças na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental? Como são pensadas as ações docentes, visando a continuidade de aprendizagens nesse processo? Existem progressões de ensino e de aprendizagens nesse processo de saída da Educação Infantil (EI) e entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental (EF)? Como os professores sistematizam os conhecimentos e quais são as ações e atividades desenvolvidas em relação à língua escrita em ambos os segmentos? Quais conhecimentos sobre a escrita são desenvolvidos pelas crianças nesse processo de transição? Quais as formas de organização dos professores para promover essas aprendizagens?*

Buscando contextualizar a pesquisa aqui apresentada e destacar a sua relevância, realizamos um levantamento de estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores, considerando a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A partir de uma busca simples na plataforma digital da Biblioteca Digital Brasileira de Teses eDissertações (BDTD)– CAPES, utilizando como descritor a expressão: *transição de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* e como indexador a palavra “Título”, encontramos 36 trabalhos, sendo 27 Dissertações (mestrado) e 09 Teses (doutorado), tomando como referência os trabalhos desenvolvidos no período de 2010 a 2019. Assim, os trabalhos encontrados exploraram os diferentes aspectos dessa passagem das crianças, considerando as dimensões psicológicas, sociais, comportamentais, culturais, cognitivas, familiares, evidenciando os diferentes elementos envolvidos nesse processo, além do contexto político e educacional que envolve a educação desses sujeitos. Assim, não foram encontrados estudos que abordassem a perspectiva das aprendizagens das crianças sobre a escrita alfabética na transição de uma etapa a outra. A partir de um novo levantamento, buscando as publicações em eventos que discutem o processo de Alfabetização, realizamos pesquisa nos anais do Congresso Brasileiro de Alfabetização - CONBALf¹. Como é um evento bianual, o levantamento compreendeu o período de 2013- 2019. Encontramos diferentes trabalhos que tratam da

¹ O CONBALf- Congresso Brasileiro de Alfabetização- é um evento promovido pela ABALf- Associação Brasileira de Alfabetização. O evento é de natureza científica e pedagógica, que visa a divulgação de pesquisas e ações com a participação de diversos atores envolvidos com a Alfabetização Para maiores informações acessar <https://www.abalf.org.br/>.

aprendizagem inicial da escrita na Educação Infantil e Ensino Fundamental, utilizando as mesmas palavras-chave utilizadas no levantamento anterior, num total de 15 trabalhos envolvendo as temáticas da aprendizagem da leitura e da escrita sobre o processo de alfabetização e práticas docentes na EI e EF. A partir dos levantamentos realizados, acreditamos que a nossa pesquisa parece relevante por envolver a análise de práticas de ensino da leitura e da escrita na transição da EI para o EF em uma rede de ensino do interior do estado de Pernambuco.

Assim, o objetivo geral de nossa pesquisa foi o de analisar práticas de ensino da língua escrita na transição das crianças do último ano da Educação Infantil (EI) para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), tomando como foco a construção das aprendizagens das crianças neste percurso, em escolas situadas no município de Garanhuns-PE. Como objetivos específicos, buscamos:

- Analisar os documentos norteadores das práticas das professoras no que se refere ao ensino da língua escrita na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF);
- Caracterizar os recursos didáticos utilizados para promover reflexões e interações com a língua escrita;
- Investigar as práticas docentes com foco na aprendizagem inicial da escrita na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, identificando as possíveis continuidades e descontinuidades dessas práticas;
- Acompanhar as aprendizagens das crianças na transição da EI para o EF, verificando os possíveis avanços no decorrer dessa passagem;
- Identificar as concepções das professoras sobre o ensino da língua escrita no último ano da EI e no primeiro ano do EF.

Sabemos que as discussões acerca da aprendizagem da leitura e da escrita com as crianças na EI ainda contam com poucos consensos entre os estudiosos na área da EI e da alfabetização. Além disso, em relação à passagem das crianças para o EF, em muitas situações ela envolve práticas de alfabetização que rompem com o brincar vivenciado pelas crianças na etapa anterior. Deste modo, observar os elementos que promovem continuidades ou descontinuidades nos permite compreender como acontece a dinâmica

das interações entre os docentes e as crianças em relação ao acompanhamento das aprendizagens vivenciadas por elas durante esse processo de transição.

Deste modo, organizamos nossa tese em cinco seções que evidenciam ao leitor os caminhos percorridos na escolha das abordagens teóricas, das opções metodológicas para a construção e análise dos dados empíricos, levando em consideração o respeito às especificidades dos participantes, os contextos em que eles estão inseridos e as diversidades objetivas e subjetivas que nos levaram a refletir sobre os pontos observados.

Assim, na Seção I, abordaremos, a partir de vários autores (ÀRIES, 1981; KUHLMAN, 1998; ZABALZA, 1998; POSTMAN, 2012; KRAMER, 1995; OLIVEIRA, 2008) o contexto social, político e econômico que envolveu as discussões acerca das concepções de infância, sobre o lugar da criança, e a importância do lúdico na EI, bem como o atendimento oferecido a elas nas instituições educacionais. Discutimos sobre a relação da EI com as propostas de Educação compensatória, dialogando com os estudos sobre alfabetização e letramento (COOK-GUMPERZ, 2002; FERREIRO, 1985, 2013; SOARES 1998, 2013, 2016, 2020; MORAIS 2005, 2010, 2012, 2019), culminando com as polarizações entre a etapa de Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Anos iniciais) (BRANDÃO; ROSA, 2010; ARAÚJO, 2016; ARCE 2007; CABRAL, 2013) e os estudos sobre a transição das crianças na passagem de um segmento a outro (NEVES 2010; SOUZA, 2011; MOTA, 2011; MARCONDES, 2012).

Na Seção II, apresentamos o percurso metodológico trilhado, assim como os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta dos dados.

Na Seção III, iniciamos as nossas análises sobre os documentos oficiais usados como referência para os docentes nos planejamentos de suas práticas e na elaboração das atividades para promover a aprendizagem da leitura e da escrita, identificando as concepções de língua escrita, criança e ensino/aprendizagem que norteiam essas orientações curriculares.

As Seções IV e V correspondem às análises sobre as práticas das professoras que atuaram na EI e EF nas duas escolas públicas (Escola A e B respectivamente), bem como as análises sobre os conhecimentos acerca da escrita alfabética construídos pelas crianças das respectivas turmas ao longo da transição entre as duas etapas.

Por fim, nas Considerações Finais, trazemos uma síntese dos aspectos que mais se

destacaram a partir das análises apresentadas, retomando os objetivos iniciais.

SEÇÃO I

1. A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL (EI).

Para compreender a trajetória do atendimento às crianças de zero a cinco anos nos dias atuais, é importante pensar nas diferentes dimensões política, econômica, social e histórica que compreende o surgimento das instituições que prestaram e prestam esse atendimento antes de se efetivar como Educação Infantil. Ressaltamos que o caráter educacional do atendimento às crianças acompanha a trajetória da visão de infância como categoria social, o que permitiu a compreensão de espaços específicos para esses sujeitos como seres diferentes dos adultos. São esses os pontos que abordaremos ao longo desta seção.

1.1 Concepções de infância, criança e o atendimento institucional.

Segundo Kuhlmann Jr (1998), o acesso das crianças à educação tem íntima relação com as concepções sobre a infância nas sociedades e suas relações com os adultos, o que, de certo modo, dá origem a uma perspectiva do atendimento oferecido para esse público.

A Educação Infantil, atualmente, é a primeira etapa da Educação Básica que atende crianças de zero a cinco anos cuja obrigatoriedade de matrícula acontece a partir dos quatro anos de idade. Mas ela nem sempre foi obrigatória e tampouco esteve como alvo de interesses do mercado editorial, como nos últimos dez anos. Compreender a criança de hoje como sujeitos ativos, pensantes, construtores de seu conhecimento e produtores de cultura também é algo recente na história da sociedade contemporânea. No entanto, desde a Antiguidade havia a preocupação com a educação das crianças, pois Platão e Aristóteles inventaram recursos para ensinar as primeiras letras às crianças, utilizando jogos ou confeccionando biscoitos (BEZERRA, 2008). Nesse período, não existia a necessidade de espaços específicos diferenciando crianças de adultos, convivendo com todos e trabalhando juntos. Os estudos da sociologia revelaram que o

foco no processo de escolarização das crianças pequenas nos levou à história da infância, que assume uma dimensão social, pois está vinculada às relações que os adultos mantêm com elas ao longo da história (KUHLMANN JR, 1998).

A palavra infância, derivada do Latim *infantia*, significa sujeito “sem fala”. Tal incapacidade, segundo Kuhlmann Jr (1998), refere-se ao período no qual as crianças ainda não poderiam falar ou se expressar, pois vivenciam o processo de desenvolvimento da fala. Para Kramer (1995), a ideia de infância que temos atualmente nem sempre existiu, e as concepções sobre ela variam ao longo do contexto político, econômico e social de cada época, uma vez que não está mais vinculada às questões de desenvolvimento humano, mas, sobretudo, aos lugares ocupados por esses sujeitos na sociedade.

O estudo de Àries (1981) é um marco histórico acerca do pensamento social sobre a infância, pois destaca historicamente o lugar da criança na sociedade europeia. Essa perspectiva social da infância se estendeu para os demais países e regiões do globo e passou a ser objeto de estudos da História da Educação e da Sociologia. Para desenvolver o estudo sobre a *História Social da criança e da família*, o autor utilizou imagens, pinturas e registros históricos, percebendo representações de crianças apenas a partir do Século XII. Em suas análises, revelou a existência de uma compreensão inicial denominada a “negação da infância”, evidenciando a ausência das crianças nos registros e obras artísticas, verificando que:

[...] até por volta do século XVII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ÀRIES, 1981, p. 17).

Esse “não lugar” da infância indica uma negação do sentimento sobre as crianças (idade Média), o que significa dizer que eram vistas como seres inferiores, por serem menores, e por não haver distinções entre os *Enfants* e os adultos. As imagens identificadas durante o estudo realizado não foram de crianças, mas de homens com tamanhos reduzidos, o que fundamenta a ideia de uma *visão adultocêntrica*, compreendida como aquela que trata como semelhantes crianças e adultos que vivem e convivem nos mesmos espaços, com as mesmas responsabilidades e trabalho.

Outra concepção presente e identificada por Àries (1981) associou a criança ao sagrado, tendo em vista as obras de caráter religioso, com representações do menino Jesus. Deste modo, nas classes sociais mais altas, as crianças eram vistas como semelhantes aos anjos, como seres

sagrados e impossíveis de serem cuidados fora do ambiente doméstico. Neste caso, esses sujeitos eram considerados místicos, sem possuírem uma vida coletiva em sociedade, uma vez que as famílias mais abastadas cuidavam de suas crianças. Frabboni (1998) também destaca o período de negação da infância e a ideia da criança sagrada (FRABBONI, 1998), evidenciando a ausência de uma identidade desses sujeitos e a inexistência de cuidados e atendimentos específicos na vida em sociedade.

Uma nova visão sobre esses seres surge a partir das transformações da sociedade feudal para os modos de produção industrial na Idade Moderna. A presença do capitalismo como organização política e social passa a trazer novas exigências econômicas, como, por exemplo, a mão de obra feminina para o trabalho nas fábricas e mudanças sociais com a necessidade de novas aprendizagens. Assim, a infância tornou-se o centro de interesse educativo dos adultos e consequentemente ela passa a ocupar um determinado lugar na sociedade.

O atendimento destinado às crianças fora do espaço doméstico, surge como elemento importante no processo de urbanização, principalmente no apoio à família moderna. Para Sarmento (2004, p. 3), a escola “[...] está associada à construção social da infância [...].” Ghiraldelli (2000) ressalta que só a escola pode contribuir para formar “meninos de verdade” (Ibidem, p. 48). Nesse contexto, as crianças se tornam personagens principais para as famílias que assumem o interesse pela “educação afetiva e ético-comportamental” (FRABBONI, 1998, p. 64). Assim, as instituições de atendimento à infância e, posteriormente, as escolas passaram a representar o “lugar” de atenção, cuidados e proteção às crianças. Porém, de outro modo, a partir do momento que adentram esses espaços continuam a ser segregadas e isoladas do convívio em sociedade, e essa situação é legitimada pelos familiares. Essa concepção é vista como a *infância institucionalizada* (*op cit*, p.65), pois constitui um período em que surgiram diferentes instituições para promover esse atendimento às crianças.

A intensificação do atendimento institucional à infância contribuiu para o desenvolvimento social e econômico dos países europeus, bem como nos demais países durante os séculos XVIII e XIX. As salas de asilo, as rodas dos expostos, lares substitutos destinados aos “enjeitados”, sob a responsabilidade de entidades religiosas, foram registrados como as primeiras instituições de atendimento às crianças, motivadas pelas ideias de pobreza, abandono e caridade.

Com o desenvolvimento científico de caráter tecnicista, implementado com o desenvolvimento urbano trazido pela Revolução Industrial, intensificou-se a discussão sobre a necessidade da escolarização obrigatória das crianças em vários países europeus. Alia-se a esses fatos históricos a efervescência de ideias educacionais para promover uma educação para a infância, entendendo que a criança precisa ser protegida e instruída.

No Brasil colônia (século XVI), a ideia de educação surgiu com características doutrinárias dos jesuítas. Posteriormente, com a mudança dos modos de produção econômica

com a Revolução Industrial e com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, surgem as primeiras instituições para o atendimento à criança, em meados do século XVIII, início do século XIX, obedecendo a trajetórias semelhantes às que aconteceram na Europa. Esse fato permitiu uma nova reorganização das famílias brasileiras, contribuindo para pensar um lugar para essas crianças, uma vez que as mães passaram a desempenhar outros papéis, além dos cuidados com a casa (OLIVEIRA, 2008).

Assim, as primeiras instituições para as crianças, no Brasil, surgiram nas fábricas como local de guarda e proteção. Era um local para as mães amamentarem seus filhos enquanto produziam, mas sem a perspectiva de desenvolvimento ou educação. A proposta era de proteção desses seres e com a sobrevivência deles pelos altos índices de mortalidade presentes na sociedade. Outras instituições de caráter jurídico policial são criadas para atender as crianças mais velhas, outras de caráter filantrópico, mantidas pelas damas das elites brasileiras nutridas pela piedade e, com a proposta de aprendizagem de algum ofício (marcenaria, padaria, etc). Kuhlmann Jr (1998) revela a presença de punições físicas sofridas pelas crianças, delineando a perspectiva do atendimento oferecido.

Com o Brasil República, crescem iniciativas de proteção à infância numa tentativa do combate à mortalidade infantil (OLIVEIRA, 2008). Para as crianças pobres eram ofertados creches, asilos e internatos. Para a criança burguesa, os jardins de infância sob os cuidados de instituições privadas. É importante destacar que os atendimentos oferecidos às crianças nesses períodos eram distintos, variando de acordo com a cultura e classe social a qual a criança pertencia. Assim, para a sociedade burguesa, havia uma criança que precisava ser cuidada e escolarizada e outra que deveria ser punida e dominada, além de ser preparada para ser produtiva. Revelam-se, portanto, ideias distintas sobre as crianças, e a constatação de diferentes infâncias. Além disso, observa-se a presença de um discurso medicamentoso com os estudos científicos sobre a pasteurização do leite e a perspectiva de vacinação. Inicia-se, portanto, um período de assistência à infância. Esse caráter assistencial e médico obteve respaldo governamental com a criação do Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro (1899) (KUHLMANN JR, 1998).

Esse eventos marcaram historicamente o atendimento institucional no país, pela crença na produção científica que visava o desenvolvimento e o progresso, inclusive social, a partir dos cuidados com a saúde das crianças e de suas famílias. Neste sentido, a perspectiva médico-higienista é adotada como abordagem nas instituições que prestavam atendimento às crianças (creches, Parques infantis e Jardins de infância), exigindo formação específica para as mulheres que nelas atuavam. Essa perspectiva perdurou por várias décadas, evidenciando a necessidade de uma política de formação de profissionais para promover o atendimento de cuidados e higiene das crianças. Assim, a puericultura, a filantropia e, posteriormente, o higienismo marcaram o atendimento às crianças pobres, na década de 1930 (OLIVEIRA, 2008).

A presença de instituições educativas para a camada popular surgiu aliada à perspectiva da “Privação cultural”. A teoria da Privação Cultural emergiu na década de 60 na Europa e nos Estados Unidos (EUA). Essa perspectiva deu atenção à infância das crianças pobres que eram afetadas por sua condição social e cultural, cujo postulado teórico fazia referência à relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, causando variações no desenvolvimento destas. Neste sentido, essas crianças eram vistas como seres frágeis, desnutridos e com déficits intelectuais (KRAMER, 1984). A proposta educacional nessas instituições deveria compensar essas diferenças com uma educação escolar específica. É com esse pensamento que o atendimento às crianças adquire o caráter educacional compensatório, visando à superação dessas distorções.

A década de 70 foi o período em que se instalou nas instituições educacionais a perspectiva de educação compensatória, visando à estimulação precoce das crianças e o preparo para a alfabetização, bem como outros programas compensatórios que trataram desvantagens sociais como dificuldades biológicas e psíquicas. Foi ainda neste período que se ampliou a demanda pelas escolas públicas e a inserção cada vez mais de crianças e jovens nas escolas, que culminou com a impossibilidade de aprendizagem de muitos desses sujeitos, elevando as taxas de fracasso escolar. Tais fatores revelaram um novo olhar sobre o papel da pré-escola, a fim de minimizar o fracasso da escola obrigatória (KRAMER, 1984). Esse fracasso foi vinculado aos déficits verbais presentes nas crianças oriundas das camadas populares, o que dificultava a assimilação dos conteúdos escolares, cabendo à etapa pré-escolar o papel de redentora desse fracasso, evidenciando, ainda, novas visões de criança, língua escrita e o papel da Educação Infantil. É possível perceber que a implementação do caráter educacional da Educação Infantil acontece a partir de grandes debates e movimentos sociais.

No tópico a seguir, aprofundaremos essas questões, identificando as diferentes concepções que envolvem a ideia da educação de crianças em instituições educativas e as possibilidades acerca do processo de transição das crianças da pré-escola para o Ensino Fundamental, bem como o processo de aprendizagem delas sobre a língua escrita durante essa passagem que é o foco deste estudo.

Discussões sobre a Alfabetização e a transição das crianças da EI para o EF na perspectiva da Educação Compensatória. Pensando a transição das crianças da EI para o EF, Moss (2011) chama atenção para a relação entre a Educação Infantil e o ensino obrigatório apontando para a necessidade de contemplar nas políticas públicas e nas práticas desenvolvidas nos sistemas escolares uma “forte e equilibrada parceria” (p.146). Apesar de suas análises tomarem como referência o contexto escolar e político de países ricos (OECD, 2009), o autor revela o forte entrelaçamento entre os dois segmentos da educação escolar. Neste sentido, quando analisamos o contexto da educação brasileira, constatamos um estreitamento nessa relação uma vez que a matrícula obrigatória das crianças na Educação Infantil acontece a partir dos quatro anos

(Emenda Constitucional 59/2009). Logo, fica evidente e imprescindível a importância de uma parceria entre a EI e o EF, sobretudo quando o foco são as práticas de leitura e escrita vivenciadas por crianças nessa transição de uma etapa a outra.

Moss (2011) sinaliza que há benefícios e riscos para essa relação estreita entre a Educação Infantil e o ensino obrigatório. Como risco pode haver uma subordinação entre os segmentos, além da possibilidade de antecipação de metodologias e conteúdos da etapa seguinte, prejudicando o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Neste sentido, em relação ao contexto educacional brasileiro, esse já constitui um dos entraves que reverberam na polarização entre as duas etapas da Educação Básica, uma vez que o desafio constante é evitar tomar a EI como etapa preparatória para o EF, principalmente em relação ao processo de alfabetização das crianças.

Com a finalização da abordagem assistencialista vivenciada pelas crianças na pré-escola, ao mesmo tempo, buscando minimizar os efeitos do fracasso escolar, as atenções se voltaram para a inserção do caráter pedagógico nas escolas infantis, na perspectiva de compensar os efeitos causados pela origem social dos sujeitos e suas famílias que passaram a frequentar a escola pública. Afinal, a escola tem um papel fundamental na produção de conhecimentos, masé sobre a promoção da aprendizagem da leitura e da escrita que recai a maior cobrança de sua eficiência.

A Educação compensatória vinculada à educação pré-escolar se instalou tendo como suporte a teoria da Privação Cultural (KRAMER, 1984). Tal teoria destaca como carência principal das crianças pobres os déficits verbais e a ausência do pensamento lógico, os quais foram vistos como determinantes do fracasso escolar. Com isso, foram ressaltadas as variedades linguísticas, levando a supor a existência de dois tipos de linguagens subordinadas às origens socioculturais: aquelas usadas pela população mais carente e aquela dominada pela cultura padrão, pela elite. Soma-se à ideia de Educação Compensatória a antecipação de conteúdos específicos sobre a escrita na etapa pré-escolar, como uma ideia de preparação para a Alfabetização das crianças que deveriam adentrar na escola de 1º grau. Neste sentido, procurou-se desenvolver habilidades para aprender a ler e escrever, uma vez que a escola sempre foi vista como o lugar de aprendizagem da língua escrita e de suas normas. Evidencia-se, portanto, uma Pré-escola numa política compensatória, mas com uma função de preparar as crianças para o ensino obrigatório, o Ensino Fundamental.

É importante destacar que a matrícula obrigatória na escola (1ª série do 1º grau) acontecia apenas aos sete anos e era exatamente a primeira série onde se concentrava os altos índices de reprovação, o que permitiu a exclusão das crianças das classes populares dentro e fora da escola. Para Kramer (1984), a abordagem compensatória visou unificar os modelos de criança e de linguagem e, com isso, a escola contribuiu para uma educação autoritária e reproduutora das desigualdades sociais.

Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita contava com a

presença dos exercícios de coordenação motora e discriminação visual, oriundos dos testes psicológicos. Esses testes visavam medir a capacidade das crianças e jovens, buscando verificar se estavam “prontos” para aprender a ler e escrever. Com essa visão, recaiu nas crianças e nos jovens a responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, a partir das causas individuais e orgânicas e pelas condições socioeconômicas vivenciadas pelas famílias, o que reforçou a ideia de privação cultural. Essa concepção de Alfabetização, portanto, estava pautada em estudos sobre a maturação cerebral das crianças, na identificação de habilidades presentes ou ausentes, mas consideradas necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir dos diferentes testes de prontidão.

Contestando a perspectiva de que apenas as crianças com êxito nas habilidades testadas seriam capazes de se alfabetizar sem problemas, e se contrapondo à perspectiva da correção da imaturidade da criança através de uma educação compensatória, diversos estudos (CORRÊA; SANTOS, 1986; GATTI; PATTO; COSTA *et al.*, 1981) procuraram identificar a relação entre as capacidades avaliadas nos testes com as habilidades consideradas importantes para aprender a ler e a escrever formalmente. Os resultados revelaram que as atividades aplicadas não possuíam qualquer relação entre as habilidades testadas (discriminação auditiva, visual, motricidade, entre outras) e aquelas necessárias na aprendizagem da leitura e da escrita, desmistificando a ideia de “prontidão para a alfabetização”.

Apesar das evidências sobre os testes, o fracasso *na* e *da* escola permaneceu em crescimento, surgindo a necessidade de se buscarem alternativas metodológicas que contribuíssem de forma efetiva com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Os métodos de alfabetização foram adotados na tentativa de suprir as necessidades de modo rápido e eficaz. No Brasil, eles foram disseminados em momentos históricos diferentes. Inicialmente, priorizaram-se os elementos “mais simples” que compõem a estrutura da língua (letras, fonemas e sílabas-método analítico). Em seguida, enfatizaram-se os elementos mais significativos (palavras, frases e textos) para o ensino da escrita e, posteriormente, os aprendizes passaram a analisar as partes menores das palavras (letras e sílabas - método sintético). Em momentos seguintes, optou-se por métodos que mesclavam os elementos maiores, textos ou frases, para, em seguida, proceder às análises das partes menores (Método analítico-sintético) (GALVÃO; LEAL, 2005, p. 17). Sobre essa oscilação de opções metodológicas, Soares (2016) identificou um movimento pendular, indicando uma busca na identificação do melhor método para ensinar as crianças a ler e escrever.

As práticas de ensino da leitura e da escrita pautadas nesses métodos apresentavam uma concepção subjacente de crianças como “tábulas rasas”, uma vez que a aprendizagem era desenvolvida a partir de um ensino memorizador e repetitivo, tanto na pré-escola como na 1^a série.

Esse modelo de prática esteve associado às teorias associacionistas de aprendizagem

(Behaviorismo) que estimulavam a memorização e a repetição de letras, sons, palavras, tal como previstos nos métodos de alfabetização (BRASLAWSKY, 1988). Assim, a ideia de criança não era a de seres pensantes e a aprendizagem acontecia por memorização. Ao nosso ver, essa ideia foge à compreensão de escolas próprias para crianças de zero a seis anos de idade, uma vez que não reconhecem nesses sujeitos uma forma específica de ser e compreender o mundo no qual está inserido. Logo, nesse contexto da alfabetização permeada de métodos sintéticos ou analíticos, atribui-se à pré-escola o papel de preparação para a alfabetização, evidenciando a relação entre a EI e o EF, quando o foco é a aprendizagem da leitura e da escrita.

Com o entrelaçamento entre a EI e o EF e, levando em consideração a função compensatória vinculada à EI, Brandão e Leal (2010) identificaram ações docentes que estavam relacionadas à Obrigaçāo da Alfabetização. Nesse caminho, as atividades propostas enfatizavam o treino motor, a cópia e memorização de letras e padrões silábicos, e se baseavam numa visão de língua escrita como código. Acreditava-se que bastava as crianças associarem letras aos seus respectivos sons para que pudessem ler e escrever a partir de processos de decodificação e codificação. Práticas de ensino da língua escrita baseadas nesse caminho estiveram presentes nas escolas desde a década de 1970 e retornam, atualmente, com a PNA (BRASIL, 2019), que as legitimam.

Tomando como referência a passagem das crianças da pré-escola para a 1ª série do 1º Grau na visão preparatória de alfabetização, essa passagem acontecia sem rupturas, uma vez que a visão de criança permaneceu a mesma (tábula-rasa); a língua era vista como um código e a aprendizagem acontecia por meio de associação, repetição e memorização. Não há, portanto, diferença entre as duas etapas, apenas o aumento de atividades e exigências de conhecimentos a serem desenvolvidos com aquelas que ingressavam no Ensino Fundamental, tendo em vista o caráter disciplinar do currículo e os conteúdos específicos de cada uma das disciplinas, após a aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, identificamos que, em relação ao ensino da língua escrita, se considerarmos a Educação Infantil como etapa preparatória para a alfabetização, o processo de transição das crianças da EI (pré-escola) para o EF (primeira série do 1º grau) é visto como continuidade e não com rupturas entre as etapas uma vez que, em ambas as etapas, as práticas eram baseadas em uma visão única e tradicional de língua escrita, de criança e de aprendizagem, com ênfase na memorização de letras, sílabas e palavras por meio de atividades descontextualizadas, desconsiderando as capacidades de pensamento e criatividade dos aprendizes. Para Esteban (2009), instala-se uma perspectiva de escola que formata as crianças desde a pré-escola, uma vez que a ênfase está nos conteúdos a serem aprendidos, desconsiderando, portanto, suas capacidades de estabelecer relações usuais com a língua escrita e de pensar sobre esse objeto.

A visão da criança como sujeito ativo e produtor de conhecimentos que identificamos atualmente surgiu com os estudos da psicologia do desenvolvimento e da Psicologia Cognitiva a

partir dos estudos de Piaget, Waloon e Vygotsky. Essa nova visão sobre a criança e seu desenvolvimento influenciou o cenário educacional e científico, a partir da década de 1980, trazendo mudanças para o cenário da educação pré-escolar relativas ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita e na percepção da passagem das crianças da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Discutiremos mais detalhadamente essas questões no tópico a seguir.

1.2 Mudanças paradigmáticas na alfabetização e a transição da EI para o EF

A partir dos anos de 1980, a Teoria Construtivista se instalou como novo paradigma no cenário educacional brasileiro, em oposição ao Paradigma Tradicional, que propunha um ensinotransmissivo que compreendia a criança como “tábula rasa”. Como vimos anteriormente, no caso específico da alfabetização, priorizava-se, na pré-escola/educação infantil, o desenvolvimento de habilidades auditivas, viso-motoras e os exercícios preparatórios para o ensino da leitura e da escrita.

Esse novo paradigma tomou como referência os estudos da Psicologia e trouxe para a educação grandes contribuições, direcionando novas perspectivas sobre a aprendizagem das crianças e, principalmente, reconhecendo-as como seres pensantes que constroem conhecimentos, a partir das interações com os objetos no ambiente em que estão inseridas. A partir desse momento, a atenção se voltou para a criança, considerando-a como protagonista da situação de aprendizagem e não como simples reproduutora de conteúdos memorizados. Mudou-se o foco do “como” ensinar as crianças com base no melhor método, para o “como” elas aprendem.

Nesta mesma década, aconteceram grandes mudanças no aspecto político da educação brasileira, principalmente para a educação das crianças pequenas. A Constituição Federal de 1988 constituiu um marco, pois, a partir dela, o país assumiu a educação como direito das crianças e das famílias, e a Educação Infantil passou a acontecer “[...]IV- em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade² (BRASIL, 1988, Art. 208). Com isso, o Estado brasileiro reconheceu o caráter educacional da EI, rompendo com a visão assistencialista, com os sentimentos de caridade e piedade predominantes em décadas anteriores, passando a revelar a educação como um direito

²No ano de 2009 esse artigo da CF foi alterado pela Emenda Constitucional nº59, que determinou a matrícula obrigatória das crianças aos quatro anos. A Lei nº 11.274 de 2006 o EF foi ampliado de oito para nove anos de duração. Outra alteração na LDBEN foi a lei 11.114/2005 que inseriu as crianças de seis anos no EF.

das crianças. Essa perspectiva política da EI como direito contribuiu para o estabelecimento de outra função social para as instituições educacionais, diferente daquela preparatória para a Alfabetização. Porém, a conquista do caráter educacional da EI não pode nem deve estar atrelada ao receio de compreender a escola infantil como aquela que nega desenvolvimento e aprendizagem aos sujeitos ali em interação, sem privilegiar a continuação de um trabalho pedagógico a partir dos interesses das crianças.

Outro documento importante implementado foi o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8069/1990) para garantir a proteção integral e segurança (Título I, Art.1º, ECA, BRASIL 1990) a todas as crianças de zero a 16 anos, preenchendo algumas lacunas presentes na CF e assegurando direitos aos pequenos cidadãos e suas famílias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei nº 9394/96, Art. 29) complementou a CF, situou como finalidade da EI o desenvolvimento integral das crianças de zero aos cinco anos “[...] em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, e a revelou como etapa inicial da Educação Básica. Com as crianças em destaque científico, político e educacional, em 1990, as ações desenvolvidas nas creches e pré-escolas precisaram ser revistas, destacando as brincadeiras como o elemento principal das ações pedagógicas, para promover o desenvolvimento da criatividade, imaginação e oralidade desses sujeitos. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI-BRASIL, 1998) foi um documento norteador das práticas educativas, visando a organização do conhecimento a ser produzido de forma integral e global. O documento apresenta o currículo da EI a partir das Áreas de conhecimento (Linguagem, Natureza e Sociedade, Matemática, Artes e Movimento), direcionando as práticas dos educadores e as aprendizagens das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI- Parecer CEB/CNE nº 05/2009, BRASIL, 2009) trouxeram orientações quanto à elaboração das propostas pedagógicas das instituições educacionais, definindo princípios, fundamentos e procedimentos para conduzir as políticas públicas e redes de ensino municipais na elaboração e avaliação dessas propostas curriculares e pedagógicas, buscando, ainda, embasar as ações docentes a serem desenvolvidas nesses espaços educativos.

Neste sentido, os referidos documentos buscaram contextualizar a importância do caráter educacional nas instituições infantis e, ao mesmo tempo, enfatizar as especificidades das crianças e suas infâncias como visão importante nesses espaços de

aprendizagem e desenvolvimento.

Zabalza (1998) nos ajuda a compreender as especificidades das crianças evidenciando que na relação com o adulto a criança requer, deste último, um reconhecimento de que há entreelos uma dependência nos aspectos físicos, cognitivos e afetivos; que para promover desenvolvimento de aprendizagens o adulto precisa possibilitar as condições necessárias para que estas ocorram em variadas dimensões; que as crianças são sujeitos produtores de cultura a partir do desenvolvimento da imaginação, da fantasia e do brincar; e que elas aprendem e agem no ambiente a partir do movimento de seu corpo inteiro, sem a necessidade de enfatizar apenas uma dessas partes (corpo ou mente). A partir dessa compreensão, entendemos que as crianças são seres com características específicas de pensamento, interação com o adulto e com outras crianças, e que o reconhecimento dessas especificidades precisa ser garantido nos espaços educacionais, nas escolas e instituições de EI (RAMOS, 2011).

Neste sentido, e tomando a criança como elemento central desses espaços, as instituições educacionais infantis passaram a ser concebidas apenas como espaços lúdicos destinados às vivências do ser criança, principalmente àquelas das redes públicas de ensino cujas condições familiares e sociais e de violência as impediam de vivenciá-la livremente em sociedade. Logo, a perspectiva educacional presente na EI passou a estar atrelada à ideia de oposição ao planejamento, organização e metodologias apropriadas para desenvolver aprendizagens específicas, relegando para a etapa de EF o ensino explícito de conteúdos, o que contribuiu para as rupturas entre as duas etapas, no que diz respeito às vivências com a leitura e a escrita.

A ideia predominante era a de que um lugar que se destina a ser lúdico e que promove interações e brincadeiras, não pode ser aquele que “ensina”, em uma perspectiva transmissiva. Importante ressaltar que não comungamos com essa ideia. Acreditamos na possibilidade que a escola possa promover experiências agradáveis com o conhecimento e aprendizagem da escrita com as crianças independente da etapa em que se encontram. Além disso, o movimento de todos os educadores e estudiosos para garantir à Educação Infantil um caráter escolar e às crianças o direito à educação não pode ser menosprezado. O desafio é pensar uma escola de crianças e para as crianças, respeitando-se todas as características dos sujeitos e suas vivências.

Os estudos da *Psicogênese da língua escrita*, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985), apontaram novas perspectivas para o ensino e aprendizagem da língua escrita tanto na EI como no EF. Tais estudos apresentaram a trajetória evolutiva

do pensamento infantil sobre a escrita a partir de suas hipóteses e reforçaram a ideia da criança como sujeito pensante, capaz de interagir no ambiente fazendo uso da língua. Neste sentido, modifica-se o pensamento sobre o processo de alfabetização, passando a exigir dos aprendizes novas habilidades de uso e comunicação com a escrita na vida cotidiana.

Esse novo paradigma construtivista contribuiu para uma outra visão sobre a língua escrita e sua aprendizagem por parte da criança, revelando que ela elabora hipóteses sobre esse objetoantes mesmo de adentrar na escola. Nesta direção, há o entendimento de que, para aprender a ler e escrever, a criança precisaria interagir com esse o objeto “língua escrita”, buscando situações reais de uso e sua funcionalidade. Tais ideias foram priorizadas principalmente no Ensino Fundamental, uma vez que a EI era vista como espaço do lúdico e da infância, um espaço no qual “não se deve ensinar”. A partir dessas visões opostas, dá-se início ao rompimento da necessidade de ensino da língua escrita na EI e evidencia-se uma polarização entre as duas etapas. A EI passa a ser o “lugar” da brincadeira, do lúdico, promovendo a interação das crianças com as linguagens, incluindo a língua escrita, sem a perspectiva do “ensino”, enquanto que o EF permanece como lugar de ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita e demais conteúdos.

As discussões sobre os Estudos do Letramento incentivaram essa perspectiva do uso da linguagem no cotidiano das pessoas e reforçaram ainda mais a situação de oposição entre as etapas, principalmente em relação ao ensino da língua escrita. É interessante perceber que nem aqueles que defendem o caráter educacional da EI, nem os que primam pela qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas duas etapas compreendem a perspectiva da aprendizagem da leitura e escrita como um processo. Ao contrário, a visão é de um momento estanque, que só deve acontecer em um período específico. Nesta visão, nega-se o ato de ensinar na EI e descaracteriza-se o trabalho docente, pois ele passa a ser visto apenas como protetor da infância e organizador de ambientes (PRADO; AZEVEDO, 2012).

Uma interpretação equivocada da perspectiva do Letramento nas escolas de EF evidenciou a imersão dos aprendizes da língua a partir dos diferentes gêneros textuais, mas sem o trabalho reflexivo com a língua escrita, desconsiderando a possibilidade de levar as crianças a refletir sobre as representações e correspondências grafofônicas quando escrevem palavras. Sobre isso, Soares (2016) destacou um “apagamento” do ensino da língua escrita tanto nas práticas escolares na EI, como no EF, o que contribuiu para a permanência do fracasso das crianças na alfabetização.

A abordagem construtivista, de modo diferente da abordagem tradicional, enfatizou a importância do papel do professor na busca por diferentes metodologias, visando a aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, o professor é o mediador das aprendizagens e insere sua intencionalidade educativa nas atividades planejadas, visando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças sobre o sistema de escrita alfabética.

Como repercussão das discussões sobre o construtivismo e os equívocos reproduzidos nas práticas docentes, verificou-se uma ausência quase completa de orientações curriculares relacionadas ao ensino da escrita nos documentos propostos para a EI. Arce (2007), analisando criticamente o RCNEI (BRASIL, 1998), revelou que o documento traz como eixo norteador para a Educação Infantil “o espontâneo, o lúdico, o prazer, o não diretivismo no trabalho pedagógico” (p. 27), evidenciando o referido “apagamento” apontado por Soares (1998), o quereforçou o distanciamento entre as duas etapas. Nessa direção, é permitida a presença de outrostípos de linguagens da criança - a musical, corporal e gráfica - ressaltando a importância do desenho desses sujeitos. Entretanto, nega-se qualquer trabalho reflexivo envolvendo a língua escrita. Arce (2007, p. 30) também chama atenção para “a defesa do ato de ensinar para além das caricaturas”, indicando que o ensino na EI garante o direito da infância e rompe com o assistencialismo nas instituições de EI. Destaca, ainda, que essa postura não foi em vão, pois senega o planejamento, a intencionalidade educativa e a profissionalização daqueles que atuam nesses espaços.

Em uma observação mais aprofundada sobre o RCNEI (BRASIL, 1998), identificamos alguns dos objetivos propostos para o desenvolvimento da linguagem que envolve a oralidade, o letramento, mas sem enfatizar ou mencionar interações das crianças com a linguagem escrita, reforçando as negativas já apontadas anteriormente:

-Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando dediversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;

- Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se façá necessário;

-Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;

-Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de

forma convencional;

-Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações docotidiano;

-Escolher os livros para ler e apreciar (BRASIL, 1998, p. 133).

É importante observar que mesmo sem ser considerado um documento curricular, o RCNEI aponta como orientação a possibilidade de interações das crianças com a língua escrita como por exemplo: “escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional; reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano” (*Op cit*).

Brandão e Leal (2010) apontam três caminhos para o trabalho com a linguagem na Educação Infantil. O primeiro, denominado por elas de “A obrigação da alfabetização”, considera que a EI deve preparar o aluno para a alfabetização e, para isso, a ênfase está no desenvolvimento de habilidades perceptuais e motoras. Espera-se que os alunos concluam a Educação Infantil “dominando certas associações grafofônicas, copiando letras, palavras e pequenos textos, bem como lendo e escrevendo algumas palavras e frases” (p. 16) para, no primeiro ano, iniciarem o processo de alfabetização propriamente dito com base em métodos sintéticos ou analíticos de ensino da leitura e da escrita. O segundo caminho – “O letramento sem letras” –, ao contrário do primeiro, propõe que o trabalho na Educação Infantil envolva outros tipos de linguagem (a corporal, a musical, a gráfica, entre outras), não havendo espaço para o trabalho com a linguagem escrita, uma vez que se deseja banir qualquer trabalho que envolva a escrita como “conteúdo escolar”, nos moldes do que era desenvolvido no Caminho 1. Documentos como o RCNEI (BRASIL, 1998) parecem propor um trabalho com a língua escrita nos moldes desse segundo caminho, que tem como proposta as interações com a linguagem a partir, por exemplo, da leitura coletiva de textos, enquanto que o trabalho de reflexão sobre as unidades menores que as palavras, precisaria ser excluído da EI.

O Terceiro caminho proposto pelas referidas autoras - Ler e escrever com significado - negaria os dois anteriores ao propor um trabalho com a língua escrita na Educação Infantil que envolva, por um lado, atividades que levem as crianças a se apropriarem do sistema de escrita alfabética por meio de atividades lúdicas e reflexivas e, por outro, situações diversificadas de leitura e escrita de modo a garantir a ampliação de suas experiências de letramento. Esse terceiro caminho considera, portanto, a possibilidade da criança, tanto na EI como nos anos iniciais do EF, vivenciarem o

processo de apropriação da escrita alfabética de forma lúdica e reflexiva, tendo o professor como mediador de suas aprendizagens. Não se trata, no entanto, de defendê-la EI como etapa que prioriza a alfabetização das crianças a partir dos quatro e cinco anos. Ao contrário, entende-se que as crianças permanecem crianças, mesmo quando inseridas no EF, e que as atividades de reflexão sobre a escrita podem e devem se fazer presentes em ambos os níveis, como defendido por Morais, Albuquerque e Brandão (2016), e Soares (2020).

A ausência de ludicidade no EF foi um dos pontos muito debatido no momento da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração (Lei nº11.114/2005). As discussões ficaram mais acirradas por conta das divergências em torno da obrigatoriedade de matrícula aos seis anos (Lei nº11.274/2006). As polêmicas se pautavam no fato de ser prejudicial às infâncias a matrícula no EF a partir dos seis anos. Como ganho positivo, a inserção dessas crianças permitiu o acesso democrático à escola para aquelas que dependiam da escola pública para interagir com leituras, além da possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem. Ainda com todas as divergências, acredita-se que houve ganhos educacionais para as crianças das camadas mais pobres, permitindo-se pensar em uma escola de qualidade.

Visando orientar as práticas escolares, principalmente em torno do ensino da língua escrita, e na busca de uma escola que contemplasse as especificidades da criança, o Ministério da Educação e Cultura - MEC publicou, em 2006, o documento *“Ensino Fundamental de nove anos - Orientações para a inclusão das crianças de seis anos”* (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2006). Nele estão impressas as preocupações de diferentes autores para repensar as práticas pedagógicas nas duas modalidades - EI e EF -, principalmente aquelas relacionadas ao ensino da língua escrita, discutindo e sugerindo formas para promover continuidades de concepções e práticas alfabetizadoras entre as duas etapas, considerando-se as crianças de seis anos recém ingressas no EF como semelhantes àquelas que frequentam o último ano da EI.

O documento propôs uma reorganização dos tempos e espaços escolares, bem como das formas de aprender, ensinar, avaliar, organizar e materializar o currículo, tomando como foco as crianças de seis anos. Revelou, ainda, a necessidade da reorganização da dinâmica do espaço escolar para receber essa criança, abrindo o debate para questões relevantes na educação escolar que são: a concepção de criança, de alfabetização, de currículo, de avaliação e outros temas relevantes para a prática do

professor (BEZERRA, 2008). Fez referência às práticas com as crianças do primeiro ano do EF, orientando ações na perspectiva da alfabetização e do letramento, a partir de um trabalho sistemático com a escrita, envolvendo diferentes gêneros textuais. Porém, não constam orientações nesse mesmo documento ou em outro sobre como proceder em relação às orientações didáticas quanto à aprendizagem da escrita ou da leitura com as crianças aos cinco anos, já que essa não era a intenção do documento.

A ausência de orientações explícitas sobre *o que* e *como* fazer em relação ao trabalho com a escrita alfabética na EI reforça os distanciamentos entre as duas etapas e contribui para que se cristalizem práticas desconexas de ensino da leitura e da escrita, sem considerar os modos próprios de pensar das crianças e seus interesses em aprender de forma dinâmica e lúdica, evidenciando uma descontinuidade no processo de transição da EI para o EF.

Visando refletir sobre o ensino da língua escrita na EI, algumas pesquisas têm evidenciado práticas docentes interessantes, a partir do uso de textos e de atividades que envolvem a reflexão sobre nosso sistema de escrita. Essas pesquisas, além de considerar as crianças como seres pensantes e a língua escrita como objeto de conhecimento que necessita de reflexões diversas, reforçam a ideia de que é possível promover interações das crianças com a língua escrita sem perder de vista a ludicidade e o prazer em aprender, a partir de ações planejadas pelo professor e com intencionalidade de aprendizagem, sem “roubar” delas a sua infância.

O estudo de Lima (2009), por exemplo, analisou diferentes práticas de leitura escrita em salas de Educação Infantil e sua relação com a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Para tanto, foram observadas duas professoras do Grupo IV (crianças com 4 anos), atuando em uma escola da Rede Pública Municipal de Recife (Professora A) e outra em uma escola da Rede Privada do município de Olinda (Professora B), encontrando práticas distintas desenvolvidas por essas docentes. A Professora A desenvolveu um trabalho sistemático e reflexivo sobre as características do SEA, utilizando gêneros textuais do universo infantil (parlendas, adivinhas, cantigas de roda etc). Nas atividades coletivas, ela explorou as palavras rimadas, chamando a atenção das crianças para sua representação por escrito. Assim, a Professora A permitiu às crianças uma reflexão sistemática sobre os segmentos sonoros das palavras, desenvolvendo um trabalho pautado na consciência fonológica e na interação com textos diversos. Já a Professora B, propôs atividades de memorização de letras associadas às

gravuras, convidando as crianças a identificar a letra, repetindo o nome dela (da letra) e realizando o seu traçado (LIMA, 2009).

Comparando o desempenho das crianças de ambas professoras em uma atividade de escrita de palavras, a pesquisadora observou que apenas oito crianças (8/20) da Professora A apresentaram conhecimentos iniciais sobre a escrita (nível pré-silábico). Já todos os alunos da Professora B terminaram o ano sem avançar nos conhecimentos mais elementares (todos com conhecimentos no nível pré-silábico). Apesar das diferentes concepções e práticas reveladas sobre o ensino da língua nas salas de aula da EI, a pesquisa mostrou que é possível proporcionar às crianças avanços significativos sobre a escrita alfabética desde a Educação Infantil, a partir de reflexões diárias e de interações específicas com a língua escrita, sem a necessidade de enfatizar a cópia e memorização de letras e sílabas, como o fez a professora B.

O estudo de Aquino (2007) identificou a presença de práticas distintas (Professora A e Professora B) com crianças de cinco anos (Grupo V), utilizando como recurso os textos da tradição oral como base para as reflexões e sistematizações da escrita alfabética. A pesquisadora observou as práticas e entrevistou as professoras, além de aplicar atividades de escrita de palavras (ditado) com as crianças, identificando os conhecimentos delas sobre o sistema de escrita. A professora da turma A desenvolveu um ensino sistemático da escrita alfabética, utilizando brincadeiras com as parlendas, levando as crianças a refletirem sobre sílabas, sons iniciais e finais das palavras (rimas). Além disso, permitiu atividade de comparação e reconhecimento de palavras com sílabas iniciais e finais semelhantes a partir da escrita das palavras retiradas do texto. A professora da Turma B utilizou os mesmos textos da tradição oral que a professora da turma A, mas a sua prática ficou restrita à identificação da letra inicial das palavras destacadas e a escrita dessas letras, sem possibilitar às crianças reflexões sobre sons e comparações entre as palavras quanto às rimas. Os resultados revelaram que as crianças da Turma A apresentaram melhores avanços em relação à escrita, pois os seus conhecimentos remetiam ao nível silábico, demonstrando compreender que a escrita representa sons. Já, das crianças da Turma B, apenas 14% finalizaram o ano com essa compreensão.

Sobre os textos da tradição oral (Parlendas, adivinhas, cantigas etc), Araújo (2016) revela que são recursos importantes, pois permitem o brincar com as palavras através das rimas e da ludicidade, afirmando que é possível aprender a língua escrita de forma

lúdica e prazerosa.

As pesquisas aqui apresentadas parecem reforçar que a ausência de discussões sobre *o que* ensinar e *como* ensinar a língua escrita na EI permite oscilações das ações docentes entre práticas assistemáticas e práticas preparatórias para o EF. Queremos enfatizar que “más” experiências com a língua escrita, relacionadas ao ensino com foco na memorização e cópia de letras, fonemas, sílabas e palavras, não são boas para crianças ou jovens em qualquer momento do processo de alfabetização. Acreditamos ser possível promover interações importantes com a língua escrita desde a EI e defendemos que essa aprendizagem lúdica e prazerosa tenha continuidade no EF.

Reforçamos a nossa posição de acreditar, tal como Moss (2011), numa cooperação entre a EI e o EF, em busca de um ponto de equilíbrio entre o desenvolvimento da motivação do aprender e a promoção de aprendizagens com as crianças, entendendo que aprender a ler e escrever acontece mediante um processo. Neste sentido, entendemos a alfabetização como um processo permanente de aprendizagem sobre o sistema de representação (língua escrita) e o letramento constitui outro processo complexo de compreensão sobre os usos e a funcionalidade da língua escrita (SOARES, 2010), mas que está associado ao primeiro. Neste sentido, o processo de alfabetização não pode estar apartado do processo do letramento, logo, a nossa visão é a de que, na EI, as práticas e vivências de leitura e escrita aconteçam na perspectiva do alfabetizar-letrando (SOARES, 1998).

Neste sentido, tomando como referência a relação entre EI e EF, apontada por Moss (2011) anteriormente, entendemos que é preciso haver uma continuidade entre as etapas, continuidade esta referente a diferentes aspectos, tais como: estrutura física, relações e interações, visão sobre o ser criança e seus modos próprios de pensamentos, trabalho pedagógico nas diferentes áreas e campos de experiência.

No próximo tópico apresentaremos estudos e novas perspectivas pedagógicas para promover boas aprendizagens com a língua escrita, tomando como foco a transição das crianças da EI para o EF.

1.3 Alfabetização e letramento: outra proposta para o ensino da língua escrita na transição das crianças da EI para o EF

A aquisição da linguagem escrita foi inicialmente compreendida como uma técnica de valor instrumental que sofreu variações ao longo do tempo cultural e social, tornando-se elemento de propriedade coletiva. Segundo Cook-Gumperz

(2002, p. 27), “a alfabetização é tanto a finalidade quanto produto da escolarização”. A autora revela, com isso, uma relação entre essa “invenção”, os aprendizes e a instituição escolar. Assim, coube à escola o papel de promover ensino e aprendizagem da escrita na sociedade contemporânea, ressaltando, inicialmente, a adoção de métodos de alfabetização numa tentativa de encontrar uma melhor saída para o ensino da língua escrita.

Deferentemente dos métodos que compreendem a língua escrita como código, a partir de uma aprendizagem repetitiva, percebendo as crianças como memorizadores e copistas, a partir de 1990, surgem novas ideias com discussões acerca de propostas didáticas de ensino da língua com ações docentes pautadas em um ensino da escrita articulado com seus usos em situações reais. Além dessa proposta, buscou-se aliar ao ensino um modo dinâmico, lúdico e prazeroso, que contemplasse as características do pensamento das crianças e suas aprendizagens específicas, visando tornar a escola um espaço agradável para promover desenvolvimento e aprendizagens efetivas, uma vez que “o escrito se faz onipresente no espaço público das sociedades urbanas pré-informatizadas” (FERREIRO, 2013, p.10).

De modo contrário à ideia de língua como código escrito, compreendemos a língua escrita como “um sistema de representação externa, que se materializa como um sistema notacional, não como código” (SOARES, 2016, p. 48). Diante disso, a sua aprendizagem constitui um processo complexo, a alfabetização, que requer daqueles que aprendem operações cognitivas distintas e, daquele que ensina, planejamento das atividades para que as crianças possam refletire interagir com o objeto a ser aprendido de forma consciente, lúdica, visando a sua utilização real em sociedade.

Para Soares (2016), a Alfabetização “é processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências” (SOARES, 2016, p. 27). Além disso, a referida autora revela que a alfabetização e o letramento são ações inseparáveis no contexto escolar. A alfabetização se relaciona com a aprendizagem dos signos linguísticos, o que corresponde à técnica de correspondências orais e escritas, nas palavras de Soares (2016, p. 28) “a representação da cadeia sonora da fala”, também denominada de Faceta Linguística.

Compreendendo a língua como um sistema cultural e linguístico e como

instrumento de interação e expressão entre os sujeitos na vida diária, nos contextos sociais, Soares (1998) revelou o conceito de letramento, considerando outro aspecto da aprendizagem da escrita relacionado à Faceta Sociocultural. Neste sentido, o letramento diz respeito às práticas ou uso da leitura e da escrita, a partir do domínio do sistema alfabetético. A autora destacou a necessidade de articular os conhecimentos linguísticos aos conhecimentos sociais na aprendizagem da escrita de modo a alfabetizar e letrar as crianças de forma simultânea, já que a complexidade desse sistema permite sua compreensão em situações reais de uso:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis [...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

A perspectiva de alfabetização e do letramento permite inserir, desde cedo, as crianças em práticas cotidianas de leitura e escrita, que têm início antes mesmo delas entrarem na escola e não se reduzem a uma etapa do processo de escolarização delas. É importante destacar que, com essa compreensão, a aprendizagem da língua não fica restrita a um código, mas é vista, sobretudo, como um elemento de comunicação e interação entre os sujeitos. Sua função vai além da representação escrita, exigindo dos aprendizes habilidades de compreensão de textos lidos e seus usos no meio social.

As pesquisas que tiveram como foco a transição das crianças da EI para o EF trataram o ensino da língua escrita de maneira genérica e sem aprofundamento, considerando, sobretudo, o letramento, sem a ênfase na apropriação da escrita alfabetica. O estudo de Neves (2010), por exemplo, identificou *as tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, analisando as experiências vividas pelas crianças e pelos docentes, as quais transformam as crianças em alunos na passagem da EI para o EF. A autora observou que, na etapa inicial (EI), as crianças vivenciaram brincadeiras, sendo permitido a elas experimentar a escrita espontânea, sem a presença de intencionalidade sistemática ou desafios para avançarem em suas hipóteses de escrita, uma vez que as professoras não demonstraram interesses em estimulá-las.

A chegada dessas crianças ao EF revelou a necessidade de adaptações quanto ao espaço físico e as relações com os adultos, tendo em vista as diferenças nas organizações

dos referidosespaços. As crianças tiveram suas rotinas transformadas pela ausência das brincadeiras e pela ênfase no ensino mecânico, em exercícios de coordenação motora e discriminação visual. A pesquisa ressaltou as vivências das crianças com a brincadeira e com o letramento, identificadas como atividades centrais das práticas das docentes, embora utilizadas de formas distintas nos segmentos investigados. Por fim, a autora destaca diferentes formas de tensões vivenciadas pelas crianças, evidenciadas pelas rupturas existentes entre ambas as etapas, chamando atenção para a necessidade de maior integração entre o brincar e o aprender nos dois níveis pelos quais as crianças passam, bem como, do diálogo entre os segmentos pesquisados.

A pesquisa de Marcondes (2012), também com foco na transição das crianças da EI para o EF, revelou *continuidades e descontinuidades desse processo* de forma também ampla. A ideia de continuidade proposta no referido estudo está baseada na perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996), apontando a continuidade como um ponto positivo para o desenvolvimento humano. Neste sentido, a ideia da autora revela a possibilidade de garantir mudanças gradativas às crianças, sem alterações repentinhas. O estudo teve um caráter longitudinal, pois acompanhou as crianças do final da Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental, em escolas que se situavam em contextos diferentes.

Apesar da variedade e complexidade dos elementos envolvidos nas análises deste estudo, em relação aos espaços físicos, as organizações cotidianas das rotinas e propostas de atividades, a autora revelou que a transição das crianças entre os referidos espaços constituiu aspectos de *descontinuidades*. Essas descontinuidades foram representadas pelo maior tempo gasto para a adaptação das crianças aos espaços, bem como as diferentes organizações, disposições do mobiliário em suas respectivas salas de aula, apresentando as polarizações entre as concepções sobre a criança e as práticas docentes em ambas as etapas.

Em relação ao desenvolvimento das práticas dos professores nos diferentes contextos escolares observados, verificou-se a existência de variadas compreensões acerca da alfabetização nas turmas da última etapa da EI. No Contexto A, da Educação Infantil, a professora Bárbara (P3) adotou práticas de alfabetização como um processo contínuo, e não como foco principal do trabalho desenvolvido. Já a professora Beatriz (P4), do Contexto B (EI), apresentou prática tradicional, próxima daquelas encontradas nos anos iniciais do EF, compreendendo o processo de alfabetização com base na perspectiva tradicional do ensino da língua escrita. Assim, a autora identificou como

preparatória para o EF a prática da professora Beatriz (P4) da EI, avaliando como *continuidade* a transição dessas crianças para o EF, uma vez que estão familiarizadas com esse tipo de ensino da escrita também comum nas práticas do EF.

Por fim, autora apontou para a necessidade de ações didáticas que beneficiem o desenvolvimento das crianças sem as rupturas observadas, buscando minimizar as tensões vivenciadas pelas crianças durante o processo de transição, entre o desejo pelo crescimento e pelo aprender, e os temores pelos desencontros das situações vividas. Sobre o brincar, o referido estudo constatou que no EF há diminuição desse tempo e, como consequência, o desaparecimento da ludicidade. Além desses aspectos, enfatizou a urgência da vinculação entre os dois contextos da transição, evitando mudanças que afetem o desenvolvimento das crianças de forma drástica.

É preocupante que o único aspecto de continuidade observado no estudo de Marcondes (2012) tenha sido a prática preparatória encontrada na EI. Neste sentido, esses estudos reforçam o nosso argumento acerca da importância de orientações concretas sobre o ensino da língua escrita para os docentes de cada um dos segmentos da Educação Básica, a fim de não negar o direito dessas crianças a uma aprendizagem da escrita alfabética de modo prazeroso, onde possam fazer uso competente deste instrumento cultural.

Outra pesquisa importante sobre a transição foi a de Souza (2011) que acompanhou o percurso de duas turmas de crianças na transição da EI para o EF, tomando como foco as práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas professoras em ambos os segmentos observados, em escolas públicas e privadas da cidade de Recife-PE. Como procedimentos metodológicos, o estudo envolveu a observação de aulas e entrevistas com as docentes, e procurou, também, conhecer o ponto de vista das crianças sobre essa passagem. A pesquisadora identificou semelhanças nas concepções de aprendizagem da leitura e escrita entre os professores das duas etapas nas escolas públicas. Deste modo, verificou a presença de ensino transmissivo, tanto na EI quanto no 1º ano do EF, em que as crianças foram pouco estimuladas a refletir sobre a escrita, numa visão de resultados cumulativos oriundos da repetição e memorização de conhecimentos sobre a escrita nas ações docentes. Nas escolas da rede privada, o estudo revelou que as crianças chegaram ao 1º ano com conhecimentos importantes sobre a escrita alfabética, uma vez que foram expostas a confrontos com suas hipóteses, diferentemente das crianças da outra rede que eram expostas a atividades de cópias.

Souza (2011) verificou rupturas vividas pelas crianças em relação ao tempo

destinado às brincadeiras, à ausência de atividades de leituras literárias e ao aumento do volume de atividades, na saída das crianças da EI para o EF. A pesquisa constatou uma diversidade de atividades no eixo da alfabetização, embora as crianças tenham tido poucas oportunidades de realizar a escrita espontânea com autonomia, predominando a cópia. Em relação ao eixo do letramento, a pesquisa revelou variadas atividades, mas sem aprofundar o suporte de onde foram retirados os gêneros textuais, e a identificação de autores, evidenciando a presença de atividades sem planejamento por parte das professoras, a partir de comandos vagos.

É importante destacar as lacunas evidenciadas no processo de transição das crianças de uma etapa a outra, sobretudo em relação às distintas práticas docentes, às concepções sobre o processo de alfabetização, bem como as divergências entre o ensino ofertado em escolas públicas e escolas privadas. Isto parece corroborar com o que Morais (2011, 2012, 2019) aponta sobre o *apartheid educacional* vivenciado na educação brasileira com a existência de dois sistemas de ensino: um para crianças pobres, que não podem, nem “precisam” aprender a ler e escrever, e outro para crianças “ricas”, que saem lendo e escrevendo desde a Educação Infantil, sem que ninguém atribua críticas ao que acontece nessas salas de aula.

A escola, envolvida com a produção desse conhecimento, modifica a escrita de objeto social em objeto exclusivamente escolar e se esquece de que “a escrita é importante na escola porque é importante fora dela, e não o inverso” (FERREIRO, 2013, p.21). Deste modo, faz-se necessário compreender que a escrita está presente no cotidiano doméstico, que chega aos domicílios das crianças através, por exemplo, de rótulos e embalagens, e nas mensagens de celular. Enfim, a escrita é um objeto coletivo e compartilhado, e a escola deve pensar em ações reais e efetivas de interação com a língua e não artificializar essa interação. Parece-nos impossível impedir o acesso das crianças a esse domínio e as instituições escolares parecem desafiadas a promover esse conhecimento indispensável para a vida cotidiana das crianças.

Identificamos, ainda, pesquisas que evidenciaram práticas docentes pautadas na ideia de ler e escrever com significado a partir da EI. O estudo de Cabral (2013) tomou como objeto as diferentes metodologias de ensino de professoras de duas escolas das redes de ensino de Recife e Garanhuns (privada e pública), em salas de Educação Infantil, identificando as atividades que favoreciam a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabetica (SEA). Os resultados revelaram práticas que priorizavam a leitura, produção

de textos e reflexão sobre o sistema alfabetico de escrita, diferindo no tipo de ensino ofertado. Deste modo, as professoras das escolas do Recife apresentaram uma prática voltada para a reflexão da escrita alfabetica e do letramento. Já as professoras da Rede Municipal de Garanhuns adotavam um ensino mais convencional, no sentido de preparar os alunos para a alfabetização, antecipando conhecimentos do EF, levando-os a vivenciar atividades que, tradicionalmente, fizeram parte de turmas de alfabetização, priorizando métodos sintéticos ou analíticos.

A pesquisa apontou avanços daqueles alunos cujas professoras realizavam um trabalho sistemático e de reflexão sobre o SEA, articulando diferentes atividades com a ludicidade e o trabalho no eixo do letramento. A pesquisadora ressaltou que os avanços observados não dizem respeito ao nível socioeconômico das crianças, que remete à ideia de que as crianças que frequentam as escolas de redes privadas parecem possuir aprendizagens mais satisfatória. A autora destacou também que os possíveis avanços dizem respeito às práticas desenvolvidas pelas professoras (CABRAL, 2013), às formas como organizam e intervêm nas atividades para promover as aprendizagens das crianças.

A partir desses resultados, ressaltamos a necessidade de garantir o direito que as crianças têm, desde a Educação Infantil, de avançarem em seus conhecimentos sobre a escrita, o que significa que tal objeto de conhecimento deve ser trabalhado desde a Educação Infantil de uma forma que respeite as subjetividades das crianças. Desde cedo, as crianças demonstram interesse em compreender como a escrita funciona e podem ser ajudadas a desenvolver conhecimentos, principalmente aqueles que levam em consideração as habilidades metalinguísticas.

Segundo Gombert (2003), para aprender a ler e escrever, algum grau de conhecimento metalinguístico é importante. As habilidades metalinguísticas compreendem a capacidade de refletir conscientemente sobre a língua em suas diferentes dimensões: sons (sílabas, rimas, fonemas etc), partes de palavras (palavras grandes ou pequenas) e sobre as características e finalidades dos textos. Com o avanço da idade, as crianças passam a ter um controle mais competente sobre a língua, que se revela como habilidade metalinguística. A consciência fonológica constitui uma das dimensões da metalinguagem e envolve uma constelação de habilidades, que interferem na forma como usamos a linguagem escrita no cotidiano.

Freitas (2004, p. 179) define a consciência fonológica “como a capacidade de o ser humano refletir conscientemente sobre os sons da fala”. Segundo Soares (2019), trata-se

da capacidade de identificar os sons que compõem as palavras. Nota-se que há em comum em todos os conceitos o termo “consciente”, compreendendo que é uma atividade não aleatória, mas consciente. Portanto, sabendo que a criança precisa identificar o que a escrita representa (representa sons) e como ela representa (é representada através de letras ou grafemas), atividades que envolvam reflexão sobre as unidades sonoras das palavras são importantes e podem ser feitas desde a EI, de forma lúdica e contextual, como apontam Albuquerque e Brandão (2021).

De acordo com Morais (2020), desde a década de 1980, surgiu o debate sobre a relação entre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabetica. Diferentes estudos (CARRAHER; REGO, 1981; BRADLEY; BRIANT, 1983; BRIANT; BRADLEY, 1987) buscaram compreender a consciência fonológica como causa ou consequência da aprendizagem da escrita alfabetica. Outros estudos (MORAIS, 2006; MORAIS; LEITE, 2006; MORAIS; SILVA, 2010; AQUINO, 2007; BEZERRA, 2008) têm evidenciado a importância do desenvolvimento das habilidades fonológicas como fator importante para a apropriação do sistema de escrita alfabetica, identificando uma relação recíproca entre as habilidades metalinguísticas e o desenvolvimento da escrita.

Morais (2005) adverte que há momentos em que os termos consciência fonológica e consciência fonêmica são usados como sinônimos. Contudo, é importante esclarecer que a consciência fonológica constitui algo mais abrangente envolvendo desde habilidades mais simples até as mais complexas, incluindo a comparação de palavras, manipulação de sílabas e rimas até a identificação e manipulação dos fonemas. A consciência fonêmica, portanto, está relacionada à manipulação dos fonemas, implicando as ações de segmentar, adicionar ou subtrair fonemas das palavras, produzir palavras a partir de determinado fonema. Morais (Idem) considera o desenvolvimento dessas habilidades como condição obrigatória, mas não suficiente para a criança compreender o sistema de escrita como representação, pois, para o desenvolvimento da aprendizagem da língua escrita, não basta apenas a ação de refletir sobre os sons de partes das palavras, será preciso representar todos os componentes da palavra de acordo com a norma ortográfica. Além disso, ressalta que cada uma dessas atribuições da CF vai implicar diretamente uma ação didática ou posturas metodológicas, visando a aprendizagem do sistema de escrita, mas que também tem relação com as concepções da língua escrita adotadas, seja como código ou como sistema de notação.

No sentido contrário às ideias acima, estudos como os de Morais *et al* (1986) alegaram a necessidade de treinar as crianças para que possam ter o domínio da escrita. No entanto, Correa (2003), Morais (2004, 2005) Leite (2006), Aquino (2007) Bezerra (2008), Soares (2016) entre outros, destacaram que a consciência fonêmica constitui uma atividade complexa, exigindo um nível elevado de conhecimentos sobre a escrita.

Apesar das divergências sobre o fator de causalidade ou consequência da consciência fonológica na aprendizagem da escrita, esses estudos buscaram evidenciar questões importantes, a fim de orientar os docentes sobre o que ensinar quando se ensina a ler e escrever (SOARES, 2016), encontrando significados reais no contexto social para essas aprendizagens. Tais preocupações ficaram restritas ao âmbito dos estudos e pesquisas de caráter científico e não foram evidenciadas nos documentos orientadores da prática pedagógica, nem nos documentos curriculares oficiais da EI.

1.4 A importância do Lúdico para a Educação Infantil

A preocupação com o lúdico na educação não é algo novo. Desde Platão e Aristóteles já havia a discussão sobre a relação entre aprendizagem e brincadeiras ou “aprender brincando” (BEZERRA, 2008) como um meio não usual de ensinar crianças.

A palavra Lúdico nos remete a uma polissemia de sentidos, tornando-se difícil o conceito, do mesmo modo que se atribui à palavra jogo diferentes significados. Massa (2015), a partir da etimologia da palavra, identificou que o termo lúdico se origina do latim *Ludus*, que indica “jogo, exercício ou imitação” (p.113). Para Huizinga (2008), o *ludus* compreende ações das crianças, mas também dos adultos, como o teatro e os jogos de azar, logo, associa-se o lúdico ao jogo e à ludicidade. Diante da complexidade do conceito faz-se importante compreendê-lo nos diferentes contextos históricos nos quais se manifesta.

Segundo Brougère (1998), as civilizações gregas e romanas conceberam o lúdico ou o jogo de modo distinto. O Jogo era compreendido como “expressão vital do indivíduo” (*paidia ou agon*) para a civilização grega, colocando os indivíduos como participantes. Já na civilização romana, o jogo era visto como espetáculo, onde os espectadores possuíam papel de grande importância. Desde então, os filósofos Platão, Aristóteles e Heráclito, já consideravam e valorizavam as atividades lúdicas como essenciais para a formação dos indivíduos.

Na Idade Média, tendo em vista a interferência da igreja que valorizava mais as

atividades religiosas e morais em detrimento da diversão e do prazer, o lúdico passou a ser desvalorizado e considerado como perigoso ou algo proibido. Assim, as manifestações lúdicas foram vistas como oposição ao trabalho, vinculadas a algo não sério, ao prazer, ambas consideradas prejudiciais à moralidade humana.

Na modernidade, o Renascimento associou o lúdico às Artes como a pintura, escultura e literatura, passando a ser vista como uma tendência natural do ser humano a partir da expressividade dessas manifestações nessas obras (HUIZINGA, 2008). É também na modernidade que surge uma nova concepção sobre a infância e consequentemente, a criança passou a ocupar outro lugar na sociedade. Estudos relacionaram o lúdico com o desenvolvimento infantil, vinculando o lúdico ao processo educativo das crianças. Com o desenvolvimento tecnológico e as novas perspectivas científicas, o jogo (o lúdico) é associado ao caráter instrumental à serviço do desenvolvimento técnico, e científico. Foi neste sentido que diferentes psicanalistas passaram a utilizar o caráter instrumental do jogo e do lúdico como elemento que permite analisar as expressões e reações das crianças (BEZERRA, 2008).

Do ponto de vista antropológico e sociológico, Massa (2015) aponta uma ligação estreita entre o lúdico e a Cultura, atribuindo-se uma dimensão social à atividade lúdica, vista ao mesmo tempo como atividade externa e interna ao indivíduo. Sobre isso, Huizinga (*op cit*) revela que é através do lúdico (jogo) que a civilização, a cultura se desenvolve, pois possui uma característica que circunda a coletividade e o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Logo, cada jogo ou atividade lúdica está relacionada ao contexto cultural no qual se desenvolve, indicando a identidade individual ou coletiva dos grupos sociais ali presentes (MASSA, 2015).

A relação entre o jogo/lúdico e a educação é vista a partir da contribuição da Psicologia e da Pedagogia revelando uma visão mais objetiva sobre as crianças, tomando, novamente, o lúdico ou o jogo como instrumento. Piaget (1998) identificou que os jogos ou o brincar são recursos que servem para o desenvolvimento do sujeito da sua inteligência e dos afetos que constroem ao longo das interações que estabelecem.

Luckesi (2002) auxilia nessa compreensão situando o lúdico como uma relação da experiência interna do indivíduo, e a ludicidade é compreendida como uma característica daquele que está em estado lúdico. Esse aspecto interno ao sujeito é percebido no meio externo a partir das atividades lúdicas. O autor comprehende a

ludicidade como um estado de consciência individual, que emerge a partir das experiências externas na promoção da sensação de leveza e de prazer. Bustamante (2004) complementa essa ideia e revela que a natureza do lúdico não se restringe a uma atividade determinada. Entende que a ludicidade é uma “expressão subjetiva, que não se encontra no outro, no objeto ou no ambiente” (p. 56). Deste modo, a autora alerta que a vivência em si não é lúdica, vai depender do estado interno do sujeito e da sua predisposição para o lúdico. Nessa perspectiva, é possível dizer que a ludicidade é um efeito produzido pelo indivíduo a partir de sua disposição, leveza ou prazer em decorrência do esforço, trabalho ou conquista.

Diante da estreita relação entre o lúdico e a educação, Massa (2015) evidencia que a inserção da ludicidade na prática educativa pelo professor acontece quando ele mesmo experimenta em seu íntimo esse estado. Assim, é possível que haja apenas uma proposição de atividades lúdicas, mas a ludicidade pode não estar ali inserida. Segundo a autora, “vivenciar a educação lúdica é estar presente e inteiro como docente e viabilizar o mesmo para seus alunos” (p. 128).

A partir da compreensão das diferentes visões sobre o que é lúdico e a ludicidade, importante é relacionar a criança, a educação e a cultura lúdica. Como seres inseridos num contexto cultural, é no brincar que a criança torna válida a atividade lúdica como fonte de cultura (BROUGÈRE, 1998). Do ponto de vista da Psicologia, é na relação afetiva entre a mãe e o bebê que iniciam as primeiras brincadeiras ou o jogo afetivo. Brougère (1998) revela que nessa relação inicial entre a mãe e o bebê, a criança entra no “jogo simbólico” e aprende diferentes papéis, começando a apreender a realidade. Assim, nessa relação individual e simbólica, a criança experimenta uma brincadeira particular e, posteriormente, pode utilizá-la na coletividade. Logo, ao brincar os sujeitos aprendem sobre a brincadeira, especificamente, e sobre o contexto real ou fictício no qual se desenvolve a brincadeira, a cultura geral. Além disso, é no brincar que ele reúne experiências para que, posteriormente, possa promover outras formas de brincar em outros contextos, produzindo uma cultura lúdica.

Brougère (*ibidem*) afirma que “a criança constrói a cultura lúdica brincando” (p. 110), pois considera essa produção como um conjunto de experiências acumuladas por elas desde o nascimento e, posteriormente, adquirida de forma conjunta com seus pares e pela observação e interações sociais que experienciam. Diante dessa atividade da

criança na produção da cultura lúdica, identificamos uma visão de criança como indivíduos ativos e sociais, que produzem significados e sentidos sobre a realidade a partir de suas experiências. Neste sentido, o autor faz um alerta na compreensão de que a cultura lúdica infantil é produzida na interação das crianças com a brincadeira, logo se trata de uma produção cultural específica, diferente da cultura lúdica produzida pelo adulto, porque os sujeitos que a constroem possuem características singulares. As vivências lúdicas constituídas de momentos de prazer, de descontração e alegrias acontecem no encontro com os sujeitos, podendo caracterizar-se por momentos de diálogo onde os envolvidos participam, decidem e agem em diferentes contextos. Assim, fica evidente a relação entre a ludicidade e a linguagem como elemento presente nas situações lúdicas.

Para Vygotsky (1998), o jogo/lúdico é um elemento que impulsiona o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, favorece a troca de experiências entre elas com a possibilidade de resolução de tarefas, por parte das crianças em níveis distintos, pois possibilita o estabelecimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ela pode realizar com o auxílio de um adulto ou outra criança mais experiente. Assim, o lúdico ou o jogo potencializa a ZDP e estimula novas aprendizagens das crianças nos diferentes contextos nos quais estão inseridas. É neste sentido que destacamos a sua importância no contexto da EI.

Bustamante (2004) discute a presença das experiências lúdicas e suas possibilidades da inserção do lúdico nos contextos de ensino, da aprendizagem e interações das crianças com o contexto escolar. Ao longo da história da educação das crianças, há uma tendência de controle por parte dos adultos que organizam e administram a escola de forma rígida, com ações que disciplinam corpos e controlam as interações e experiências infantis. Essa visão *adultocêntrico* é o modo de organização das práticas escolares propostas às crianças, delimita o tempo e os espaços para o brincar, restringindo esses momentos apenas aos intervalos do recreio.

Na realidade, a inserção das crianças nos espaços educacionais visando a aprendizagem e desenvolvimento aconteceu no Brasil, a partir da Constituição Federal (CF) de 1988. A preocupação com o estabelecimento de uma escola que atendesse e acolhesse os sujeitos crianças, respeitando suas especificidades de pensamento,

afetividade e segurança, permitindo a produção da cultura lúdica infantil, aconteceu com a elaboração do Parecer CNE/CEB nº 05/2009 que implementou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI). As DCNEI buscaram inserir características próprias na ação educativa com as crianças com o objetivo de auxiliar as unidades de EI a planejarem as ações cotidianas com e para as crianças, garantindo que as instituições pudessem cumprir com a função social, além de promover “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29 da LDBEN- Lei 9394/96). Com isso, as DCNEI organizaram um conjunto de princípios:

Princípios éticos – valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Princípios políticos – garantia dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Princípios estéticos – valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (DCNEI- BRASIL, 2009)

Assim, enquanto princípio estético, a ludicidade precisa ser valorizada e inserida na organização e planejamento das ações cotidianas com as crianças, contemplando as características específicas desses sujeitos e sua cultura infantil e as aprendizagens a serem conquistadas por elas, principalmente, quando pensamos na passagem das crianças de uma etapa a outra, pois elas continuam crianças, mesmo quando passam para o EF.

1.5 BNCC, o Currículo de Pernambuco e a PNA: o que propõem esses documentos para o trabalho com a escrita na transição da EI para o EF?

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) está definida como um documento de caráter normativo que se apresenta como “um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” a serem desenvolvidas com os diferentes estudantes, ao longo de toda a Educação Básica. Foi um documento previsto pela LDBEN, reforçado pelas DCN’s da Educação Básica e Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), buscando nortear os sistemas e redes de ensino na elaboração dos

currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas deste país. A sua implementação teve caráter controverso, pois aconteceu após o Golpe midiático em 2016, desconsiderando as contribuições dos especialistas e pesquisadores e a participação da sociedade civil, a partir dos Fóruns de educação e outras organizações.

Deste modo, críticas foram atribuídas ao documento, sobretudo no aspecto político da garantia dos direitos de aprendizagem para as crianças da Educação Infantil, no aspecto conceitual, em relação às concepções de língua escrita, bem como em relação à ausência de prescrições visando a continuidade do processo de alfabetização na passagem das crianças para o EF. Gobbi (2012), em suas análises críticas sobre o documento, chama atenção que a presença dos direitos de aprendizagem elencados no documento não os garante, de fato, enquanto direito, já que não seria a proposição destes por escrito o que assegura que as crianças possam “conviver, brincar, se expressar, conhecer-se, participar e explorar diferentes objetos, movimentos, ambientes” etc nos diferentes espaços de Educação Infantil (BRASIL, 2018). A autora ainda faz outro destaque em relação à “organização e etapas de escolarização da BNCC” (GOBBI, 2012, p. 124), evidenciando que esse tipo de organização fragmenta a construção de conhecimento e, consequentemente, do aprendizado das crianças, mesmo com a proposição de vivências, ainda que separadas por etapas. Neste sentido, concordamos com a autora, e compreendemos que a EI deve ser pensada como um todo que compreende vivências e experiências com as crianças do zero aos cinco anos.

Kramer (2010, p. 121-122) comenta que o trabalho com a escrita na EI “[...] segue sendotabu [...]”, negando-se, portanto, às crianças a possibilidade de aprender e interagir com a língua escrita, contribuindo para as rupturas nas práticas do ensino da língua entre as etapas da EI e EF. Neste sentido, a Base vem reforçar essas rupturas, tratando as crianças da EI como se elas fossem diferentes daquelas do primeiro ano do Ensino Fundamental, e não tivessem o direito de avançar em seus conhecimentos sobre a escrita.

Morais (2015), em sua análise sobre a BNCC no que se refere ao trabalho com a língua escrita proposto no Campo de Experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”, identificou a ausência de progressões em relação ao ensino da escrita. O referido autor constatou que não há orientações explícitas quanto aos objetivos a serem alcançados nas experiências das crianças com a escrita. O próprio título do campo não faz referência à escrita, o que sugere que o trabalho com esse objeto de conhecimento não

deve fazer parte das rotinas da EI (MORAIS;NASCIMENTO, 2019).

Dada a importância da questão da progressão quando o foco é o processo de alfabetização, o estudo realizado por Cruz e Albuquerque (2007) analisou a relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças do 1º ano do ensino fundamental, em relação ao Sistema de Escrita alfábética (doravante, SEA). O estudo caracterizou-se como um estudo de caso, uma vez que analisou a prática de uma professora do 1º ano do ciclo de alfabetização numa escola de referência da Rede Municipal de Recife- PE. A partir da metodologia utilizada, além dos avanços dos alunos sobre as hipóteses de escrita observados, a pesquisa revelou que a professora desenvolvia uma prática sistemática com atividades diárias que favorecia reflexões sobre a escrita e atividades de letramento. Assim, ao final da pesquisa, 87% dos alunos já dominavam razoavelmente a escrita alfábética e 67% apresentavam conhecimentos contextuais e morfossintáticos, ou seja, escreviam com base nos conhecimentos de uma escrita ortográfica. Em relação à textualidade, as produções já apresentavam coesão e coerência, variando apenas nos elementos e detalhes sobre a temática abordada. Para finalizar, as autoras afirmaram que, nos trabalhos envolvendo a alfabetização e o letramento, é preciso levar em conta as especificidades de cada processo e metas a serem atingidas.

A nossa preocupação com as progressões de ensino e aprendizagem toma como ponto central as práticas desenvolvidas no primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que é nesta etapa que surge a obrigatoriedade de alfabetizar as crianças. É neste período também que as crianças passam a vivenciar rotinas com grandes demandas de atividades escritas quando, muitas vezes no segmento anterior, nem tinham tanto contato com tais atividades. Deste modo, o nosso interesse é de que as crianças possam aprender de forma prazerosa tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental.

O apagamento de orientações ou mesmo o tabu de promover reflexões sobre a escrita na EI dificulta o trabalho do professor sobre *o que e como ensinar as crianças*, deixando as práticas docentes à revelia das suas próprias experiências com a alfabetização. Além disso, torna vulnerável a EI às interferências externas de editores ou de projetos de “inovações” educacionais que prometem uma alfabetização rápida.

De modo diferente ao que acontece na EI, as orientações destinadas ao ensino da língua para o EF passaram por mudanças. A inserção das crianças de seis anos no EF (lei nº 11.114 de 2005- BRASIL, 2005) possibilitou adequações didáticas para o cotidiano delas, encarando a ludicidade como elemento importante para o desenvolvimento e

aprendizagem dessas crianças, na perspectiva da alfabetização e do letramento como ações indissociáveis.

O estudo de Pinto (2015) parece exemplificar as nossas inquietações, pois analisou práticas de alfabetização de professores em diferentes escolas da rede municipal de Olinda e Camaragibe (ambas em PE). Contou com a colaboração de escolas das redes privada e pública, respectivamente, buscando identificar como distintas práticas podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças no 1º ano do EF. Para tanto, a partir das observações das práticas das docentes, foi possível caracterizar as rotinas das professoras, identificar as atividades propostas para a apropriação do sistema alfabetico de escrita e analisar se as atividades propostas permitiam reflexões sobre os princípios do sistema de escrita alfabetica. A autora analisou os desempenhos das crianças, através de atividades diagnósticas que exploraram os diferentes eixos da língua: escrita e leitura de palavras, leitura e produção textual.

De acordo com os dados, foi perceptível o avanço das crianças em ambas as turmas. Todavia, em relação às práticas desenvolvidas, houve distinções. A professora da Turma 2 (rede pública) construiu uma prática na perspectiva do alfabetizar letrando, promovendo reflexões sobre o sistema alfabetico ao nível das sílabas e rimas, com a presença de diferentes gêneros textuais. Em relação às atividades propostas na rotina observada, a professora explorou diferentes estratégias com a presença de jogos e brincadeiras e textos que faziam parte do universo infantil. Já a professora da Turma 1 (rede privada) apresentou uma compreensão de língua pautada em uma visão mais tradicional, apresentando atividades centradas na memorização e repetição de sons, letras e treino motor, com pouca presença de textos.

A partir de suas análises, a autora revelou que, nas duas escolas, houve avanços diferentes por parte dos alunos. Na turma 1 (escola da rede privada), todos os alunos finalizaram o ano letivo com a hipótese alfabetica, bem como os alunos da Turma 2 (escola da rede pública). Contudo, notou-se uma divergência qualitativa dos alunos da Turma 2, em relação à produção de textos. Esses alunos apresentaram melhor qualidade nos textos produzidos, reforçando o trabalho desenvolvido em sala de aula com os diferentes gêneros textuais, explorados pela docente. Por fim, a autora destaca que mesmo com os avanços, há uma predominância de vivência de rotinas desinteressantes com as crianças do 1º ano do EF, mas reforça a perspectiva de práticas que contemplem a alfabetização e o letramento, a fim de que seja possível melhorar a qualidade do atendimento oferecido nesse nível.

Neste sentido, parece importante considerar que a escola tem responsabilidades na efetivação da passagem do conhecimento espontâneo para o conhecimento elaborado, e as crianças possuem direito ao saber sistematizado e não ao ensino fragmentado (SAVIANI, 2008).

O cenário atual das políticas públicas para a Educação e, em particular para a alfabetização, se apresenta bastante controverso. As críticas feitas sobre a BNCC, na parte destinada à EI, se estendeu para o EF, principalmente nas propostas para o ensino da Língua Portuguesa. Morais e Nascimento (2019), analisando as prescrições para o “Ensino da escrita alfabética e da ortografia”, revelaram que não há discussão sobre as relações entre alfabetização e o letramento contidas no documento, bem como apontaram uma má utilização de termos, que diverge da visão interacionista de língua escrita, anteriormente proposta nos PCN’s e DCN’S (BRASI, 1998), tais como: “construção do alfabeto”, “conhecimento do alfabeto português brasileiro”. Os autores destacam uma concepção de língua pautada no associacionismo, previsto pelos métodos tradicionais, o que permite conflitos teóricos sobre a concepção de língua escrita.

Quanto ao eixo da leitura e produção de textos escritos, os autores destacaram uma mistura conceitual exposta na Base: “o documento não separa leitura e escrita autônomas de leitura e escrita compartilhadas” (Ibidem, p. 1000). Essa não separação permite confusões para os docentes, pois esses tipos de atividade requerem das crianças variados comportamentos para os tipos de leitura propostos, assim como cada uma das atividades de leitura permite um objetivo a ser alcançado também distinto. Assim, além de não orientar ações docentes para o ensino da escrita e da leitura, o documento passa a confundi-los.

As críticas de Frade (2020, p. 02) sobre a Base revelam uma “disputa de ordem política, conceitual e pedagógica”. A questão da disputa conceitual, abordada pela autora, decorre do rompimento efetivo dos grupos participativos das discussões sobre Alfabetização e ensino de Língua Portuguesa, que contribuíram nas versões iniciais sobre a BNCC. A autora se refere às discussões propostas pelo Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012) relacionadas à concepção de língua escrita e sua aprendizagem contemplando os diferentes eixos: leitura, escrita, produção de textos e análise linguística. O PNAIC foi um programa de formação docente em âmbito nacional, desenvolvido nos anos de 2012 a 2018, que evidenciou a necessidade de se pensar num ensino progressivo, estabelecendo metas ou objetivos para cada ano do Ciclo de Alfabetização. Além disso, o PNAIC destacou as especificidades da leitura e da

escrita, compartilhando estratégias didáticas e incentivando os professores na confecção de materiais pedagógicos específicos para dinamizar as atividades propostas. O programa proporcionou uma formação docente específica para o processo de alfabetização, apontando possibilidades de uma perspectiva de aprendizagem da leitura e da escrita articulada com os usos e funcionalidades da língua escrita.

A ênfase na disputa política, conceitual e pedagógica, destacada por Frade (2020), revela um processo de desconstrução no âmbito educacional comandado por grupos políticos que passaram a assumir o MEC a partir do encaminhamento de uma terceira versão da BNCC, desrespeitando todo o envolvimento com os grupos anteriores. Outro fator importante destacado sobre a BNCC é o encurtamento do Ciclo de Alfabetização de três para dois anos, divulgado da versão oficial da BNCC: “as principais capacidades de alfabetização ficariam mais concentradas nos 1º e 2º anos, sendo o 3º ano o momento de consolidação” (FRADE, 2020, p. 6).

A proposta da BNCC, como documento curricular, trouxe consequências negativas tanto para a EI quanto para os anos iniciais do EF, pois, além de sobrecarregar o 1º ano, com a função de desenvolver a apropriação do sistema alfabetico de escrita, habilidades de leitura e produção de textos em apenas um ano, tornou inevitável a antecipação de conteúdos da língua escrita para a etapa final da EI. Frade (2020) destacou que o encurtamento do ciclo de alfabetização contribui para o retorno da ideia de EI como preparatória para o EF, o que passou a ser defendido na Política Nacional de Educação (PNA), implementada por meio do Decreto nº 9.765 de 2019(BRASIL, 2019).

No estado de Pernambuco, o debate acerca do trabalho pedagógico nas escolas estaduais, produzido entre os diversos educadores, a sociedade civil, a Secretaria de Educação e Esportes do estado (SEE) e da parceria da Secretaria e com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-PE) culminou com a produção de um documento orientador para as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas: o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019). O estado foi um dos pioneiros no país a elaborar um documento com a finalidade de auxiliar as unidades escolares na estruturação de seus currículos e projetos pedagógicos, desde 2011, promovendo um debate sobre o parâmetro curricular estadual, seguindo com a tradição histórica da discussão curricular entre os parceiros e os educadores, após a homologação da BNCC em 2017.

Tomando como referência os documentos curriculares nacionais tais como: DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB

nº05/2009) e a BNCC- Base Nacional Comum Curricular, a Secretaria de Educação de Pernambuco elabora um documento a partir do “diálogo com a comunidade educativa e com a sociedade, aidentidadesocial, cultural, política e econômica de seu povo[...] visando a “formação de sujeitosautônomos,criativos e críticos” (PERNAMBUCO, 2019, p.15).

O Currículo de Pernambuco apresenta uma organização pautada nos Campos de Experiência, tal como a BNCC: 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. Os Campos estão articulados com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*. Logo, o referido documento reconhece o protagonismo infantil e busca garantir a educação das crianças como um direito. Numa análise geral sobre o referido documento identificamos que o mesmo comprehende que na EI as crianças devem aprender a partir das experiências, e a brincadeira é considerada elemento primordial para o desenvolvimento desse processo. Em relação ao processo de alfabetização, o documento estadual propõe, no Campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a interação das crianças a partir de 0 a 1 ano e 6 meses, com o seu nome, bem como indica uma certa progressão nas interações das crianças com a língua escrita até o últimoano da EI.

Em relação ao processo das transições pelas quais as crianças vivenciam casa/creche, creche/pré-escola, pré-escola/EF, o Currículo de Pernambuco destaca a criação de estratégias adequadas para auxiliar as crianças nos diferentes momentos. Para tanto, o documento enfatizaa relação entre a família e as unidades escolares, o papel dos adultos na compreensão das peculiaridades das crianças, reconhecendo que o processo de adaptação das crianças aos novoscontextos requer tempo e afetividade.

Analizando o documento estadual com a BNCC, acreditamos que ambos documentos dialogam, pois o Currículo de Pernambuco foi construído a partir das DCNEI e da própria Base, uma vez que constitui um documento nacional oficial publicado a partir da Lei nº 13.145/2017. Posteriormente, apresentaremos uma análise mais detalhada sobre o Currículo de Pernambuco, uma vez que as orientações curriculares do EF das escolas campo desta pesquisa, foram adaptadas levando-se em conta o documento estadual. Já as orientações curriculares da EI foram adaptadas segundo a BNCC. Deste modo, constitui um dos objetivos do trabalho aqui apresentado analisar essas orientações curriculares municipais que serviram como referência para os planejamentos das atividades a serem propostas com as crianças nos dois segmentos daEducação Básica.

O Currículo de Pernambuco e a BNCC apresentam divergências quanto à forma de elaboração e divulgação. O primeiro documento foi construído de forma democrática e sua divulgação aconteceu como consequência de um trabalho coletivo. Já a BNCC, na versão homologada e publicada, recebeu críticas relacionadas, entre outros aspectos, à forma de divulgação através da imposição. De modo mais autoritário, a Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019), foi implementada por meio do Decreto nº 9.765 de 2019 (BRASIL, 2019), e tem sido muito criticada, sobretudo, pelas contradições evidenciadas pela “ignorância/desconsideração/desrespeito” em relação à concepção de alfabetização (LOPES; MACEDO, 2019, p.86), pela desqualificação das políticas e produções divulgadas anteriormente e, mais ainda, pelo viés político conservador pautado nas políticas neoliberais do governo brasileiro na atualidade (MORTATTI, 2000).

A PNA dispensa discursos sobre possíveis avanços nas questões metodológicas. As críticas evidenciam uma política que promove retrocessos em relação à alfabetização como processo, e tem como base a concepção associacionista de aprendizagem da língua escrita, propondo o ensino sistemático de fonemas por meio da instrução fônica. Isso desrespeita todo o caminho de investigações nacionais sobre a questão de não propor um único método para alfabetizar as crianças, realizadas até o presente (SOARES, 2019; MORTATTI, 2000).

Para a EI, a PNA propõe de forma explícita a antecipação de conteúdos para as crianças desta etapa, com a intenção de torná-la preparatória para o EF, uma vez que a instrução fônica sistemática deve acontecer na pré-escola. Neste sentido, treinar as crianças em habilidades de consciência fonêmica sugere a ideia de que, para o aluno aprender a ler e escrever basta memorizar as correspondências entre letras e sons. Soares (2016, p. 207) considera os fonemas como “segmentos abstratos da estrutura fonológica da língua, não pronunciáveis e não audíveis isoladamente [...]. Assim, as atividades de identificação, contagem e manipulação de fonemas são atividades com um grau de dificuldade realizável de forma ainda precária por adultos já alfabetizados. Deste modo, as crianças em fase inicial de aprendizagem da escrita apresentam dificuldades na realização desse tipo de tarefa. Deste modo, parece não fazer muito sentido a proposta contida na PNA (BRASIL, 2018), relacionada ao ensino direto e explícito de fonemas a partir da Educação Infantil, pois além de tratar a língua numa visão de código escrito, propõe que as crianças atuem como meros repetidores e memorizadores da relação fonema-grafema.

Outra crítica evidenciada nessa política é a desconsideração sobre a aprendizagem da escrita e da leitura de forma dissociada de seus usos e funcionalidades (do letramento). O documento traz como proposta a leitura de textos acontecendo após o domínio da codificação e decodificação, desfazendo a ideia de experiências reais com a leitura e a escrita desde a EI. Os textos usados para o treino da decodificação e fluência de leitura são limitados a uma sequência de frases, sem propor o trabalho com a diversidade de gêneros textuais existentes na sociedade, com os quais as crianças entram em contato cotidianamente. A deturpação do entendimento sobre os estudos do letramento, adotando o termo “literacia”, exposto na PNA, constitui uma tentativa de trazer como algo “novo”, mas com a intencionalidade de desconsiderar outros documentos de pesquisas e de práticas já efetivas no âmbito da alfabetização (BUNZEN, 2019), pautadas em outras concepções de língua escrita, aprendizagem e do ser criança. Com isso, infelizmente, encontramos consenso entre alguns pesquisadores (SOARES, 2016, 2020; LOPES, 2019; MORAIS, 2020; FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2021) sobre os danos que essa política trouxe à educação brasileira, com uma perspectiva desastrosa para a alfabetização no futuro.

Na tentativa de superar as ausências de orientações oficiais para nortear as ações docentes e de promover aprendizagens significativas de leitura e escrita às crianças das escolas públicas da EI e do EF, o Projeto Alfaletrar³ foi desenvolvido em 2007, a partir da parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Secretaria de Educação de Lagoa Santa – MG, sob a coordenação da professora Magda Soares. O projeto definiu metas progressivas quanto ao currículo de Língua Portuguesa da EI ao 5º ano do EF, tais como: conceitualização da escrita/conhecimento ortográfico; consciência fonêmica/ortografia; Tecnologia da escrita; Linguagem Oral; Leitura; Escrita; Usos pessoais e sociais da escrita (CASSIANO; ARAÚJO, 2018, p. 03).

Além do foco no desenvolvimento e aprendizagem das crianças sobre a escrita, o projeto visa a reflexão teórica a partir da troca sistemática de experiências entre as professoras, com vistas à formação dos profissionais e ao acompanhamento das aprendizagens. A alfabetização e o letramento são ações indissociáveis, consideradas como princípios do projeto. Neste sentido, as crianças que dele participam, vivenciam situações com jogos de linguagens e brincadeiras, visando desenvolver a aprendizagem do sistema de escrita, habilidades de leitura e compreensão de gêneros textuais diversos, e

³ Disponível em: <<http://alfaletrar.org.br/sobre-o-alfaletrar>>

aprendem a produzir textos variados. A perspectiva é promover aprendizagens da leitura e da escrita a partir das brincadeiras com as palavras e do incentivo às bibliotecas escolares para democratizar o acesso aos livros às crianças.

O projeto vem apresentando bons resultados nas avaliações e nos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (2007- 4,5 e 2015- 6,2), indicando que os objetivos e as metas a serem alcançadas desde a EI podem contribuir para minimizar as distorções nas passagens das crianças de uma etapa a outra e nas aprendizagens que envolvem a escrita alfabética. Nessa perspectiva, as crianças permanecem crianças, a escola parece ser um local agradável e a língua é vista como um objeto a ser aprendido, além de proporcionar a ideia de aprendizagem como processo e sem rupturas. Acreditamos que a defesa de um ensino sistemático da escrita desde a EI não significa “roubar” das crianças suas infâncias, mas permite, sobretudo, minimizar aquilo que Morais (2011) chamou de “*apartheid* educacional”, que constitui a ideia de que, nas escolas privadas, as crianças aprendem a ler e escrever e nas escolas públicas não, ampliando as desigualdades dentro e fora das escolas. Para tanto, faz-se necessário pensar nos recursos e materiais didáticos disponíveis ao professor, a fim de que ele possa lançar mão ao planejar as atividades envolvendo a leitura e escrita às crianças da EI e do EF. É sobre isso que discutiremos na seção a seguir.

1.6 Recursos e materiais didáticos na promoção da Alfabetização e do Letramento

Para promover um ensino de leitura e escrita com significado, os recursos e materiais didáticos disponíveis nas escolas e utilizados pelos professores podem contribuir para esse feito. Entretanto, vale a pena salientar que a perspectiva da alfabetização e do letramento como ações conjuntas, a presença de materiais e recursos didáticos variados reforça a compreensão de promover interações e reflexões com o sistema alfabético de escrita. Esta proposição vai na direção contrária a um ensino transmissivo e memorizador presente em algumas práticas docentes, que promove a aprendizagem das crianças de forma monótona e repetitiva por meio da cópia.

Para Leal e Silva (2010), a escolha dos materiais ou recursos didáticos não pode ser vista apenas como acessório da ação do professor. Eles revelam os objetivos didáticos deste sujeito em busca de como promover melhores situações de ensino e de aprendizagens para os aprendizes. Neste sentido, para os autores, os recursos didáticos constituem a materialização da ação docente (Ibidem, p. 4). E funcionam também como mediadores de aprendizagens, assim como o adulto ali presente, que pode atuar de modo

a contribuir para um ensino mais dinâmico e desafiador para as crianças, principalmente quando se trata da aprendizagem inicial da língua escrita. Deste modo, a escolha de tais recursos não constitui tarefa simples para o docente, uma vez que precisa conhecer de forma específica esses materiais para poder estabelecer estratégias didáticas de uso para as crianças. Assim, em oposição à visão associacionista e mecânica de aprendizagem que vê a língua como código, acreditamos que é importante defender que as crianças precisam vivenciar experiências didáticas, que tomam como objeto de ensino os princípios e as convenções do sistema de escrita alfabética, desde a EI de modo dinâmico e lúdico.

Em estudo anterior (BEZERRA, 2008), buscamos analisar o percurso de crianças em situações de jogos de análise fonológica, verificando o desempenho delas sobre a escrita alfabética, bem como o desenvolvimento de suas habilidades de reflexão fonológica. Ao longo de quatro sessões, jogando os mesmos jogos, as crianças foram avaliadas no jogo, no desenvolvimento de suas habilidades e nos conhecimentos sobre a escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1985). Os jogos utilizados foram aqueles que mobilizaram as habilidades metalinguísticas ao nível da consciência fonológica, mobilizando as habilidades de: segmentação de palavras e comparação do tamanho das palavras; identificação de rimas e comparação de palavras com rimas; identificação de palavras com sons iniciais iguais e identificação de pares de palavras com o mesmo fonema inicial. Foram jogos confeccionados para a pesquisa, mas tomando como referência o material produzido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco - CEEL (UFPE). Por fim, o estudo revelou que as crianças avançaram tanto nos conhecimentos sobre a escrita, como nas habilidades de reflexão fonológica, porque permitiu o brincar com as palavras, sem o peso no errar.

Os jogos de Alfabetização⁴ (Caixa de jogos do CEEL/UFPE) são constituídos por uma caixa contendo 10 jogos envolvendo diferentes habilidades metalinguísticas ao nível da Consciência Fonológica, visando promover aprendizagens significativas das crianças sobre a escrita alfabética, tanto aquelas da EI quanto as dos anos iniciais do EF. Em 2009, tendo em vista as políticas públicas presentes para a educação, a parceria entre a UFPE e o Ministério da Educação e Cultura (MEC) culminou com a distribuição desse material para todas as escolas públicas brasileiras, suprindo as escolas com

⁴ Para maiores informações, acessar o Manual Didático dos Jogos de Alfabetização disponível em:<[http://homo.plataformadoletramento.org.br/em-revista-noticia-detalhe/248/manual-didatico-jogos-de-alfabetizacao-ceel->](http://homo.plataformadoletramento.org.br/em-revista-noticia-detalhe/248/manual-didatico-jogos-de-alfabetizacao-ceel-)

recursos didáticos para promover ações dinâmicas e prazerosas com as crianças de ambas as etapas.

Ainda sobre a importância dos jogos, Morais e Silva (2010) revelam que os jogos com palavras são recursos didáticos importantes que podem ser experimentados no processo de apropriação da escrita, porque mobilizam conhecimentos importantes para o desenvolvimento das aprendizagens de leitura e escrita de forma lúdica. Contudo, apenas a utilização do jogo não garante em si essa aprendizagem. Parece necessário, portanto, contar com outras situações de reflexão sobre as palavras, além do jogo, para que as crianças possam consolidar novos conhecimentos durante a brincadeira. Os jogos atuam numa dimensão da possibilidade de refletir ludicamente, na brincadeira, sem o peso do acerto.

O Programa Nacional de Biblioteca nas Escolas - PNBE⁵, que distribui obras de literatura infantil e juvenil para todas as escolas, com o intuito de promover o acesso à cultura e incentivar a leitura das crianças e professores a partir de livros literários, contribuiu para suprir a carência das escolas para promover novas experiências de leituras. Foi um programa desenvolvido desde 1997 com vistas ao incentivo à leitura, atendendo de forma gratuita e universal todas as escolas públicas do país cadastradas no Censo Escolar⁶. Deste modo, a presença de livros de literatura nas escolas infantis e fundamentais como recursos didáticos contribui para a viabilização da perspectiva da alfabetização e do letramento, pois o professor precisa estar munido de materiais adequados e disponíveis para as atividades envolvendo a leitura e escrita, em que a ausência desses materiais pode contribuir para a negação dessa perspectiva.

O livro didático (doravante LD) constitui um recurso que vem sendo utilizado cada vez mais em sala de aula, tendo em vista as transformações sofridas a partir de diferentes pesquisas nas variadas áreas de ensino. O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD⁷ analisa e distribui os livros didáticos utilizados nas escolas públicas, visando melhorar a qualidade desses recursos. Sobre o papel do livro didático como recurso, desde os anos de 1990, este recurso vem melhorando de qualidade, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), principalmente no eixo da alfabetização e do letramento. De acordo com Albuquerque e Ferreira (2019), os docentes passaram a

⁵ Para maiores informações, acessar <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>

⁶ Sobre o Censo Escolar é um instrumento de recolhimento de informações desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos da Educação Básica - INEP, visando apresentar um panorama da Educação Básica no país.

⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>>

utilizá-los com maior frequência e com diferentes estratégias, associando outros materiais como jogos e livros de literatura. O livro didático pode de certa forma, “surprender” as orientações didáticas a partir do Manual do professor, que propõe algumas ações ao professor.

De acordo com Morais e Albuquerque (2011), esse recurso passou a inserir atividades relativas ao eixo do letramento, sobretudo aquelas que sistematizaram as correspondências entre a pauta sonora e a escrita, a fim de permitir o domínio da escrita alfabética. Tais orientações passaram a ser evidenciadas no Guia do Livro Didático que contribui com orientações específicas para o trabalho docente.

O estudo de Vieira (2016) buscou analisar os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, especificamente aqueles utilizados pelos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, buscando contemplar os direitos de aprendizagens referentes à apropriação do sistema de escrita alfabética. Assim, o estudo procurou verificar a frequência com que são usados pelos professores o Livro Didático de alfabetização e letramento, as obras complementares e as obras literárias e os jogos de alfabetização. A pesquisa também analisou as atividades desenvolvidas pelas professoras em situações de uso do LD e dos outros recursos já mencionados.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de observações das práticas de duas professoras pertencentes às escolas públicas das Redes de Jaboatão dos Guararapes e de Camaragibe, ambos municípios que compõem a Região Metropolitana de Recife. Os dados revelaram que, de um modo geral, os recursos didáticos foram utilizados visando promover reflexões consistentes sobre o sistema de escrita alfabética, identificando essa aprendizagem como um Direito das crianças. O LD e as obras complementares foram os recursos utilizados com maior frequência, enquanto que os jogos de alfabetização tiveram baixa frequência de uso por ambas professoras. Contudo, a escolha de cada um desses recursos ficou a critério das docentes, o que indicou a intencionalidade de cada uma delas para concretizar seus objetivos educacionais, inserindo suas marcas.

Em relação à discussão sobre o LD na EI, este é um tema polêmico, pois exige reflexões cuidadosas por parte daqueles que atuam nesta etapa. Segundo destacam Brandão e Silva (2017), há os que são a favor do uso do LD, tendo em vista a ausência de direcionamentos sobre as ações pedagógicas na EI. A presença deste recurso poderia contribuir para uma uniformidade dos conteúdos e das práticas docentes. Porém, os autores destacam que, numa perspectiva contrária, o LD ou materiais estruturados

oriundos de programas adotados em algumas redes de ensino tendem a excluir os interesses das crianças como ponto central do planejamento, além de negar a criatividade e autonomia docentes, apontando um único caminho para a sua prática. Por fim, os autores revelam que esse recurso pode ser desnecessário na EI, porque desvaloriza as experiências das crianças vividas nas instituições de EI, destinando muito tempo aatividades que as mantém paradas e sentadas.

O cenário atual para a educação em geral, e para a EI em especial, nos remete a novas críticas, principalmente pelo momento de desmonte da educação e do que já foi conquistado nesta e em outras etapas da Educação Básica. Trata-se do novo edital do PNLD 2022, que traz o LD como recurso didático a ser inserido nas escolas públicas. As críticas a esse edital mobilizaram a sociedade civil, pesquisadores, Fóruns e Movimentos sociais em defesa das crianças na garantia dos seus direitos de aprendizagem contidos na BNCC, pois os livros aprovados deveriam seguir as orientações para o ensino da escrita presentes na PNA, com propostas de exercícios de coordenação motora, discriminação visual e treino das correspondências entre fonemas e grafemas. Como abordado anteriormente, a PNA se baseia em uma perspectiva de EI como preparatória para o EF, tratando professores e alunos como reprodutores e não como seres pensantes e criativos. Deste modo, é preciso analisar cautelosamente a presença de tais recursos nas salas de EI, e procurar conhecer as concepções de língua escrita, escola e criança que estão subjacentes a estas propostas.

O uso que os professores fazem dos recursos didáticos, dos materiais estruturados, bem como das atividades propostas ou os modos como intervêm junto às crianças na promoção dos conhecimentos no processo de apropriação da escrita estão, segundo Tardif (2004) e Chartier (2007), vinculados às suas experiências e saberes adquiridos na profissão e esses elementos são os constituintes de suas práticas.

SEÇÃO II

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção trata da apresentação do processo metodológico da pesquisa aqui em tela. Discutiremos o tipo de abordagem utilizada, os instrumentos utilizados na coleta dos dados, bem como os sujeitos participantes e o campo no qual o estudo foi desenvolvido.

2.1 Características da Pesquisa

Compreendendo que a temática desta pesquisa procura relacionar práticas de ensino e aprendizagens das crianças sobre a língua escrita no processo de transição da última etapa da EI (Educação Infantil) para o primeiro ano do EF (Ensino Fundamental), adotamos uma abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem, nas pesquisas com as ciências humanas, apresenta dificuldades e limitações, porém, para Duarte (2002, p. 141), “[...] revela-se sempre um empreendimento profundamente instigante, agradável e desafiador”. Segundo Alves- Mazotti (1991), o caráter qualitativo toma como base as interações entre os sujeitos, professorese crianças, e nas ações docentes para promover as aprendizagens desses sujeitos. Embora em alguns momentos possamos nos referir a números ou uma quantidade suposta, às nossas análises estão situadas mais na subjetividade do que objetividade desses dados revelados no decorrer do processo de observação e a partir dos diferentes instrumentos utilizados (LUDKE;ANDRÉ, 1996).

Nossa pesquisa tem caráter longitudinal pelo fato de termos acompanhado, por um ano, grupos de crianças que cursavam a etapa final da EI e o primeiro ano do EF, buscando analisar as práticas de ensino da língua escrita desenvolvidas ao longo desse processo. A presença de dados longitudinais em pesquisas em educação é enfatizada por Bonamino e Oliveira (2013), porque permite estabelecer distinções entre *desempenho escolar* e *aprendizagem*. A análise do desempenho escolar diz respeito a algo genérico, relacionado ao desenvolvimento das turmas da escola de um modo mais geral, e identifica especificamente o resultado de forma estática. O foco na aprendizagem das crianças se refere aos conhecimentos e às mudanças ocorridas ao longo da trajetória escolar desses sujeitos. Toma como foco os conhecimentos mais específicos que não são construídos de uma hora para outra, o que corresponde a um processo de construção individual e coletiva dos sujeitos na relação entre ensino e aprendizagem. Assim,

[...] os dados longitudinais permitem assim, analisar o quanto as práticas escolares contribuem para o aprendizado dos alunos durante o ano em que eles frequentaram uma determinada escola [...] (BONAMINO; OLIVEIRA, 2013, p. 40)

A pesquisa aqui em tela é do tipo exploratório que, segundo Gil (2012), visa possibilitar maior familiaridade com o problema e dar visibilidade ao mesmo, com o objetivo de dar clareza ao fato estudado. Neste sentido, a proposta de investigar as práticas de ensino da língua escrita no processo de transição das crianças do último ano da EI para o primeiro ano do EF, torna-se relevante para que sejam evidenciados os elementos que envolvem esse processo.

Com base nisso, descreveremos, nos tópicos a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados para construir os dados empíricos que serão posteriormente analisados, como também o campo de pesquisa no qual o estudo foi desenvolvido, os sujeitos participantes e, por fim, destacamos o plano geral das nossas análises.

2.2 Campo de Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município de Garanhuns- PE, uma das cidades que compõem a região do Agreste Meridional de Pernambuco. A cidade de Garanhuns possui cerca de 131.313 mil habitantes (IBGE 2009)⁸ e está a 230 km de distância da capital Recife. A rede municipal atende 27.533 alunos em 85 escolas municipais. Segundo os dados da Secretaria de Educação de Garanhuns, no ano de 2015, 1.814 crianças foram matriculadas em instituições de EI (creches e pré-escolas) da área urbana e do campo, e 1.782 crianças foram matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Escolhemos escolas pertencentes a este município pelo fato da signatária dessa pesquisa atuar como docente do ensino superior no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE, formando profissionais de educação que podem atuar em diversas instituições de ensino, nas diferentes regiões brasileiras. Outra justificativa importante para a escolha desse contexto está relacionada à

⁸ Informações coletadas no site do IBGE referente ao Censo 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/garanhuns/pesquisa/13/5902?tipo=ranking&indicador=78056>>.

escassez de pesquisas sobre práticas escolares, localizadas no interior do estado e, consequentemente, à necessidade de ampliar esse campo de investigação.

O campo onde a pesquisa foi realizada compreende duas escolas públicas pertencentes à rede Municipal do referido município. Utilizamos como critério para a escolha das escolas participantes a oferta de turmas das duas etapas num mesmo contexto escolar (EI e EF). Priorizamos instituições com a oferta das duas etapas de forma simultânea, buscando um contexto diferente daqueles apresentados nas pesquisas de Motta (2010), Souza (2011) e Marcondes (2012), que analisaram a transição das crianças da EI para o EF em ambientes escolares distintos, o que evidenciou a presença de conflitos e tensões vividos pelas crianças nessa passagem. A ideia de pesquisar a transição em um mesmo espaço físico toma como hipótese a perspectiva de continuidade entre os dois segmentos, haja vista a possibilidade de comunicabilidade entre as docentes e as possibilidades de integração entre os elementos de acompanhamento das aprendizagens das crianças ao longo do processo.

As escolas campo da pesquisa foram identificadas por Escola A e Escola B, visando a nãoexposição das instituições educacionais. A seguir, apresentamos os contextos nos quais as escolas estão situadas e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados.

2.2.1. Caracterização das escolas

2.2.1.1. Escola A

A Escola A pertence à rede pública do município e está situada num bairro em crescente expansão imobiliária com habitações de pequeno, médio e grande porte, o que indica os diferentes níveis sociais e econômicos da população daquele bairro. É uma escola de pequeno porte que oferece vagas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental com turmas pela manhã e pela tarde e um total de 386 alunos atendidos, nos dois turnos, no ano de 2018. Apresentava estrutura física com 9 salas de aula, um laboratório de informática, sala de leitura, uma sala de AEE (Atendimento Escolar Especializado), auditório, cozinha com despensa, pátio grande onde acontecia o recreio, mas sem equipamentos de lazer, além de uma área coberta na lateral onde era realizada a acolhida diária dos alunos antes de entrarem em sala de aula. A escola ofereceu aos alunos a possibilidade de participação na Banda Marcial da escola, mas, para tanto, precisava atender ao critério de bom desempenho nos estudos.

A equipe gestora da Escola A era composta pela diretora, coordenadora, secretária

e dois auxiliares administrativos. Quanto aos docentes, na época da pesquisa, havia 13 professores. A diretora esteve no cargo por 8 anos e, juntamente com a coordenação, demonstrava preocupação com a aprendizagem dos alunos em geral, sugerindo às professoras atividades pedagógicas diversas, além do apoio diário às docentes.

2.2.1.2. Turmas e professoras da Escola A

A turma da EI da Escola A (**Turma AEI⁹**) era composta de 20 crianças matriculadas com idades de 5 a 6 anos, sendo 11 meninos e 9 meninas. Durante os dias em que fizemos as observações, a frequência média de crianças foi de 16 crianças, o que corresponde a 80% da turma.

A turma do 1º ano do EF da referida escola (**Turma AEF**) era formada por 18 crianças, sendo 9 meninas e 9 meninos, com uma frequência média de 15 crianças diariamente em sala, o que corresponde a uma frequência de 83,3%. Identificamos que, pelo fluxo contínuo de matrícula e transferências na escola, ao final do ano, havia 17 crianças na turma, sendo que 15 delas cursaram a EI na própria escola.

Thais foi a professora responsável pela **Turma AEI**. Ela tinha 40 anos de idade, cursou o magistério e tinha formação superior em Licenciatura em Geografia pela Universidade de Pernambuco – UPE. Possuía especialização na área da graduação na mesma universidade e sua experiência na educação era de 20 anos. Há dois anos, trabalhava com turmas de Educação Infantil, atuava lotada nesta escola há apenas um ano e possuía vínculo em outro município no turno da tarde. No fragmento da entrevista, apresentado a seguir, é possível identificar os conhecimentos considerados por ela como importantes de serem trabalhados na EI, pensando na aprendizagem da escrita e na transição das crianças para o EF.

[...] eu exploro as letras, exploro a questão do meio ambiente mesmo, do cuidado, para eles terem uma visão social crítica, para eles falarem e poder argumentar (Entrevista com a professora Thais em outubro/2018).

Isadora foi a docente responsável pelas crianças da **Turma AEF**. Naquela época, estava com 32 anos de idade, cursou Magistério, era formada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UPE, com alguns cursos de Especialização: Ensino de Ciências,

⁹ Essa nomenclatura se refere à identificação das turmas em cada uma das escolas: Turma AEI = turma da Educação Infantil da Escola A; Turma AEF = turma do 1º ano do EF da Escola A; Turma BEI = turma da Educação Infantil da Escola B; Turma BEF = turma do 1º ano do EF da Escola B.

Psicopedagogia e Educação Infantil, na mesma Universidade. Sua experiência na Educação durou 10 anos. Ela atuou na Educação Infantil por seis anos, além dos três anos com o primeiroano do Ensino Fundamental. Está na mesma escola há seis anos e, também, fez parte da equipetécnica da Secretaria de Educação Municipal. Quando questionada em entrevista sobre quais os conhecimentos importantes e priorizados por ela nos planejamentos das atividades de ensino da língua escrita, ela disse:

Bem, primeiro eu procuro que a criança entenda aquele texto que eu trabalho com ela... que ela entenda o que eu estou lendo para ela que ela consiga fazer alguma associação com aquele texto na vivência dela ou na casa dela, ou na escola [...] depois é que eu vou trabalhar as sílabas, os sonzinhos... que ela consiga me mostrar que ela entendeu aquilo que eu falei... é nesse sentido (Entrevista com a profa. Isadora em 19/03/2019)

2.2.1.3. Escola B

A Escola B estava sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Municipal. Estava situada num bairro periférico da cidade cuja comunidade que se servia da escola tinha baixo poder aquisitivo. Essa situação estava representada por habitações humildes, em sua maioria caracterizadas como invasões. Mas, como a cidade estava em ampla expansão imobiliária, era possível encontrar no mesmo bairro condomínios de casas luxuosas, o que revelou a presença de distorções sociais e econômicas das populações também no interior do estado.

A Escola B era uma escola de grande porte, oferecendo vagas da Educação Infantil (Maternal) até o 9º ano do Ensino Fundamental. Apresentou uma área extensa disponível para construções e ampliações da escola. O espaço físico era formado por: quadra coberta, um pequeno auditório, 12 salas de aula, uma sala de vídeo, biblioteca, cozinha, área coberta onde as crianças e jovens eram recebidos para a acolhida antes de entrarem em sala, além de espaços como Secretaria, Sala de Coordenação, Sala de Professores com armários e um pátio aberto na parte frontal da escola, estacionamento, mas sem a presença de equipamentos de lazer para as crianças ou jovens.

Segundo informações dos funcionários, a escola foi inaugurada com a intenção de ser uma escola “modelo” na cidade. Contudo, foi visível a falta de manutenção externa, exigindo dos gestores empenho para tentar suprir as mínimas necessidades da escola. Deu a impressão de que a escola foi, de certo modo, “esquecida” pela Secretaria Municipal, pela escassez constante de material, mobília e de pessoal. A Escola B, de

modo diferente da Escola A, mudou de gestão por duas vezes, durante o período de observações entre os anos de 2018-2019. Além da mudança na parte administrativa da instituição, houve alteração na coordenação pedagógica da escola, dificultando o apoio ao trabalho das docentes, sobretudo aquelas da EI e anos iniciais do EF.

2.2.1.4. Turmas e professoras da Escola B

A turma da Educação Infantil da Escola B (**Turma BEI**) era composta de 18 crianças com idades de 5 a 6 anos, sendo 11 meninos e 7 meninas. Durante os dias de observação, a frequência média foi de 12 crianças, o equivalente a 50% de frequência dos alunos na sala, de modo diferente do que observamos nas turmas da Escola A.

A turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola B (**Turma BEF**), no momento inicial das observações, era formada por 22 crianças matriculadas, sendo 10 meninas e 12 meninos, sabendo que, do total de crianças, apenas sete não cursaram a EI nessa escola. Havia ainda uma criança com Síndrome de Down, sem a presença de uma professora de apoio fixo em sala¹⁰. A frequência diária foi de 20 crianças, o que equivale a 91% das crianças em sala. Ao final da pesquisa, permaneceram matriculadas 22 crianças, porém a frequência diária passou para 77,27%, o que indica uma pequena redução para 17 crianças. Tendo em vista as festividades de final de ano, estiveram presentes nas atividades finais da pesquisa apenas 14 crianças.

A professora Gisele foi a docente responsável pela **Turma BEI**. Ela estava com 31 anos de idade, cursou o magistério, tinha formação superior em Pedagogia pela UPE e especialização na área de Supervisão e Gestão Escolar na mesma Universidade. Sua experiência na educação era 15 anos e, há cinco, ela atuava na Educação Infantil, estando na mesma escola há quatro anos. A professora Gisele possuía um vínculo em outra instituição no contraturno com a função de coordenação pedagógica. Em entrevista, a professora, quando questionada sobre a aprendizagem da escrita pelas crianças na transição de um segmento a outro, mencionou: “Pelo que tem sido solicitado da gente, que elas cheguem lá (no primeiro ano) com o domínio e conhecimento das silabas simples” (Entrevista com a Profa. Gisele em 17/10/2018).

A professora Nara, foi a docente responsável pela **Turma BEF**. Estava com 34

¹⁰ A professora mencionou que o apoio de sala é volante que atende a mais de uma sala que haja crianças especiais.

anos de idade, cursou Magistério, tem formação em Licenciatura em Pedagogia pela UAG/UFRPE (Atualmente UFAPE¹¹), mas não possui cursos de especialização. Seu tempo de atuação na educação era de 17 anos, com o mesmo tempo de experiência na Educação Infantil. Estava em função de gestora em instituição de EI, mas pediu para sair da função, passando sua lotação para esta escola há apenas cinco meses. A professora não possui outro vínculo, mas possui carga horária para atuar nos dois turnos. Deste modo, ela permanecia na escola no turno da tarde, atuando com outra turma. Durante a entrevista, perguntamos à professora sobre quais conhecimentos ela considerava importantes ao planejar as atividades que envolviam a aprendizagem da escrita alfabética. Vejamos o que ela nos informa:

[...]que eles sejam capazes de entender o que está escrito, principalmente que eles possam relacionar com a fala. O som. Aquilo que eles pronunciam está na escrita, que eles possam associar [...] por exemplo, tudo que eu falo eu digo, eu “tô” escrevendo tal palavra, mostrando a eles todas as “partizinhas” que a escrita e que eu com o que eu falo (Entrevista com a profa. Nara em 28/03/2019).

O Quadro 1 apresenta de modo organizado e resumido a formação das docentes e suas turmas nas respectivas escolas:

Quadro 1- Perfil das docentes participantes da pesquisa e suas turmas

Escolas	Turmas	Professoras	Número de alunos	Turno
A	Turma AEI	Thaís	20 crianças	Manhã
	Turma AEF	Isadora	18 crianças	
B	Turma BEI	Gisele	18 crianças	Manhã
	Turma BEF	Nara	22 crianças	
Fonte: A Autora/2019				

No próximo tópico serão apresentados os procedimentos utilizados na

¹¹ No ano de 2018 a partir da Lei Nº 13.651, de 11 de abril de 2018, através do desmembramento da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) / Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG); Unidade esta que foi criada no ano de 2005, por meio de programa de expansão universitária. Disponível em: <<http://ufape.edu.br/br/hist%C3%B3ria>> Acesso em: 21 set. 2021

construção dos dados.

2.3. Procedimento de coleta dos Dados

Com o objetivo de escolher as escolas e as professoras que seriam sujeitos da pesquisa, aplicamos um questionário a docentes da Secretaria de Educação de Garanhuns, visando obter informações sobre idade, tempo de atuação, formação e disponibilidade para participar desta pesquisa. O questionário foi entregue às professoras das escolas municipais urbanas de Garanhuns-PE. Escolhemos aquelas que ofertavam as duas etapas em um mesmo espaço físico. As docentes¹² responderam o questionário, devolvendo-o à pesquisadora no momento da visita inicial às escolas e, a partir da análise desse material, foi possível identificar um perfil das professoras e suas disponibilidades para participarem da pesquisa. Além da disponibilidade, outro critério utilizado para a escolha dos sujeitos foi o de ser docente efetivo do município. Das 15 escolas públicas situadas em Garanhuns, selecionamos duas escolas (Escola A e Escola B), tendo em vista a disponibilidade das professoras para participar da pesquisa e por atender, também, ao critério de oferecer os dois segmentos da Educação Básica em um mesmo espaçofísico.

Utilizamos como procedimentos de coleta dos dados, além da análise documental dos documentos oficiais que orientam a organização das práticas docentes (Proposta Municipal para a EI em vigor no ano de 2018, Proposta Municipal de EI e EF em 2019, BNCC, Currículo de Pernambuco e demais documentos do Programa Educar pra Valer adotado pela SEDC- Garanhuns em 2019), a observação e a entrevista com as professoras participantes da pesquisa, buscando conhecer as práticas das docentes e as atividades propostas para o desenvolvimento e a aprendizagem da escrita alfabética. Para identificar os desempenhos escolares das crianças quanto às aprendizagens sobre a escrita no processo de transição da EI para o EF, realizamos atividades relativas ao sistema de escrita. Descreveremos cada um desses procedimentos a seguir.

2.3.1. Análise documental

¹² Utilizamos o termo docentes no feminino porque as professoras que participaram da pesquisa foram todas mulheres.

A análise documental é utilizada como instrumento metodológico, tanto em investigações científicas que exploram dados quantitativos ou qualitativos, porque permite ao pesquisador buscar informações concretas nos documentos selecionados como elemento da pesquisa (SÁ- SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009).

Neste sentido, analisamos os documentos curriculares no âmbito nacional referentes a Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BNCC, PNA). Nos debruçamos no documento estadual (Currículo de Pernambuco), bem como os demais documentos fornecidos pela Secretaria de Educação de Garanhuns como a Proposta Municipal de 2018, a Proposta da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 2019, que sofreram adaptações para responderem às orientações previstas nos documentos nacionais e estaduais.

2.3.2. Observação

Segundo Ludke e André (1986), a observação é um instrumento importante na pesquisa qualitativa, pois permite a interação, experiências e interpretações do fenômeno a ser estudado no próprio lugar onde o fenômeno acontece. Com tal recurso, o pesquisador pode interagir com os sujeitos e participar do seu cotidiano, completamente imerso na realidade observada (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). Contudo, os autores alertam para a necessidade da fidedignidade do registro por escrito, buscando a fidedignidade do fenômeno ocorrido. A opção pela observação participante, como um dos instrumentos de coleta de dados, nos possibilitou registrar os diálogos e interações das docentes e das crianças na produção dos conhecimentos sobre a escrita alfabética no cotidiano das salas de aula, nas diferentes escolas.

Acerca das formas de registro, Bogdan e Biklen (1994) ressalta que, em pesquisa qualitativa, é o registro de notas de campo, pois, essas notas são “o registro daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (p. 150). Utilizamos o Caderno de Campo com a finalidade de registrar os acontecimentos, os fatos mais importantes durante as observações. Recorremos às gravações em áudio e fotografias, com o intuito de auxiliar no registro de algum elemento que tenha fugido às nossas anotações, priorizando as interações entre a professora e as crianças nas situações de ensino sistemático em todas as turmas.

As aulas das professoras foram observadas em dias consecutivos de agosto a novembro de 2018, nas turmas de EI. O ano de 2018 foi conturbado, pois coincidiu com o período de mobilização de reivindicações salariais por parte dos docentes da rede municipal no período de observações nas turmas de EI. Por este motivo, precisamos complementar as observações em mais alguns dias no mês de novembro. Solicitamos às docentes outros momentos para complementar as observações, respeitando aquele mais adequado para as escolas, para as professoras e para as crianças e, deste modo, observamos por mais três dias consecutivos algumas aulas. Procedemos do mesmo modo no ano seguinte com as turmas do Primeiro ano do EF, buscando respeitar o quantitativo de sete dias de observação.

Durante esse período, observamos a rotina da escola, das crianças e das professoras, participamos dos intervalos na sala com os demais professores das escolas, conversamos com as outras docentes e outros atores presentes. Nas aulas, as professoras nos disponibilizaram cópias das atividades propostas às crianças, tanto aquelas realizadas em sala, como as que foram enviadas para casa. Quanto às atividades propostas no livro didático, as registramos em fotos, a fim de analisá-las posteriormente.

2.3.3. Entrevistas

A entrevista foi outro instrumento utilizado na pesquisa, visando obter informações mais detalhadas sobre as respectivas práticas das professoras. De acordo com Boni e Quaresma (2005), a entrevista constitui elemento importante na pesquisa qualitativa em Educação, pois é através dela que o pesquisador busca as informações complementares, com a finalidade de acessar dados objetivos e subjetivos dos sujeitos, tendo como fonte o próprio entrevistado. Deste modo, as professoras foram entrevistadas ao final de cada período de observação, com o intuito de buscar informações mais explícitas acerca de como eram realizados os planejamentos das aulas, a elaboração das atividades, e conhecer quais os elementos priorizados por elas para promover as aprendizagens sobre a escrita. Também fizemos algumas perguntas no decorrer das observações, visando compreender as opções de intervenções e atividades propostas.

Adotamos a entrevista aberta que, para Silva e Quaresma (1993), é aquela que o pesquisador elabora tópicos importantes para os entrevistados, a fim de obter maiores informações sobre o assunto em questão. Para Bogdan e Biklen (1994), a entrevista permite acesso às perspectivas dos sujeitos investigados sobre o objeto pesquisado.

Deste modo, elaboramos tópicos que serviram de roteiro (ver Apêndice 5) e, deste modo, a entrevista transcorreu tal como uma conversação, havendo intervenção apenas quando necessário, para obter maiores esclarecimentos. Solicitamos à gestão das escolas um local mais reservado, a fim de que as docentes pudessem, de fato, falar sobre sua prática sem preocupação com as crianças, e combinamos um melhor horário com as docentes. As entrevistas foram gravadas em áudio, com a permissão das professoras.

2.3.4. Atividades diagnósticas com as crianças

2.3.4.1. Escrita de palavras

Com o objetivo de analisar o processo de construção em relação à apropriação da escrita alfabética na transição da EI para o EF, aplicamos atividades de escrita de palavras com apoio de figuras com um grupo de crianças na EI e, posteriormente, três atividades diagnósticas com o grupo de crianças que seguiram para o primeiro ano do EF.

Em relação às crianças das turmas de EI, como esta é uma etapa em que não se exige que as crianças tenham obrigatoriedade do ensino sistemático da escrita alfabética, e pelo fato das atividades serem realizadas individualmente, solicitamos às docentes que nos indicassem 10 crianças para proceder com a avaliação diagnóstica. Em relação às crianças das turmas do primeiro ano do EF, realizamos as mesmas atividades com toda a turma, porém para este trabalho analisamos o percurso de aprendizagem do grupo de crianças que seguiram para o EF e que tinham participado da avaliação diagnóstica no ano anterior.

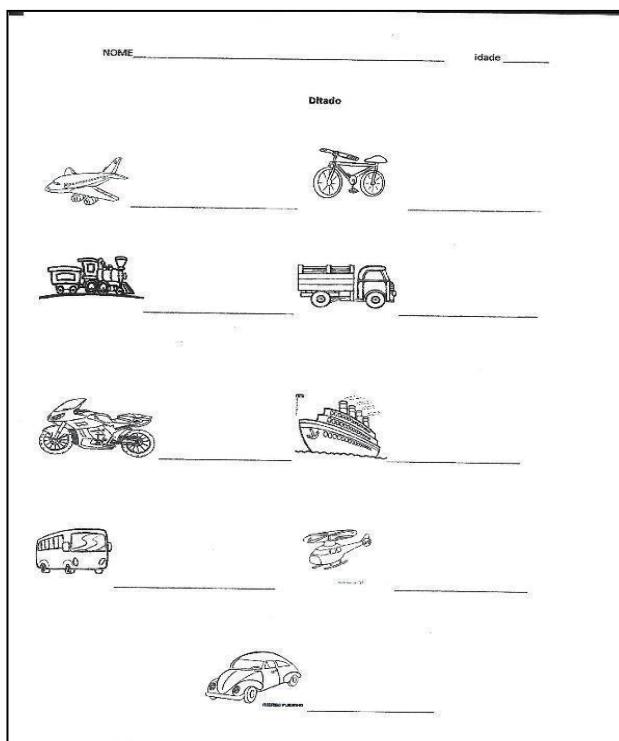
A atividade aplicada com as crianças da EI foi um ditado de palavras, com apoio de figuras contendo palavras de diferentes tamanhos (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas), variando na complexidade de sílabas e do mesmo campo semântico (meios de transporte). Aplicamos as atividades em espaço distinto da sala de aula, visando facilitar a concentração das crianças para a realização da atividade. Antes de iniciar, tivemos a preocupação de identificar cada uma das figuras, a fim de não suscitar equívocos sobre a palavra ser escrita, permitindo a sua representação.

As crianças foram solicitadas a escrever os nomes das figuras do “seu jeito” com o objetivo de se ter a escrita espontânea de forma individual. À medida que elas representavam por escrito os nomes das figuras, solicitamos a leitura das palavras

escritas, pedindo que fizessem a marcação nas sílabas das palavras lidas. Deste modo, foi possível assegurar que escreveram, de fato, o nome daquela figura. Tal procedimento possibilitou conferir os níveis de conhecimento de escrita que se encontravam naquele momento. A Figura 1 ilustra as atividades realizadas.

Figura 1 - Diagnose de escrita da Educação Infantil

Fonte: A autora/2018.



Em relação às atividades de avaliação de escrita de palavras com as turmas do primeiro ano do EF, foram aplicadas duas atividades em momentos distintos. A atividade inicial foi composta por figuras de animais para a escrita de palavras (mesmo campo semântico), que foi aplicada após as observações das rotinas das professoras. A diagnose final foi realizada entre os meses de novembro e dezembro, visando analisar os conhecimentos das crianças ao final do primeiro ano do EF. Para a diagnose final de escrita de palavras e frase, mesclamos as figuras, utilizando como tema animais e meios de transportes (campos semânticos diferentes), preservando a variedade quanto aos tamanhos das palavras e a complexidade das sílabas e, novamente, solicitamos a escrita

de uma frase. Assim, as crianças no primeiro ano foram avaliadas quanto à escrita de palavras em dois momentos. Colocamos em cada uma das atividades, inicial e final, dois comandos: um envolvia a escrita de palavras com o apoio das figuras e, no segundo comando, as crianças escolhiam uma das figuras para escrever uma frase sobre aquela figura. As atividades mantiveram a mesma estrutura: figuras para a escrita de palavras e a escrita de uma frase, porém, nem todas as crianças escreveram frases.

As figuras 2 e 3 mostram as atividades diagnósticas inicial e final aplicadas às crianças do primeiro ano do EF:

Figura 2 - Diagnose Inicial de escrita de palavras do 1º ano do EF

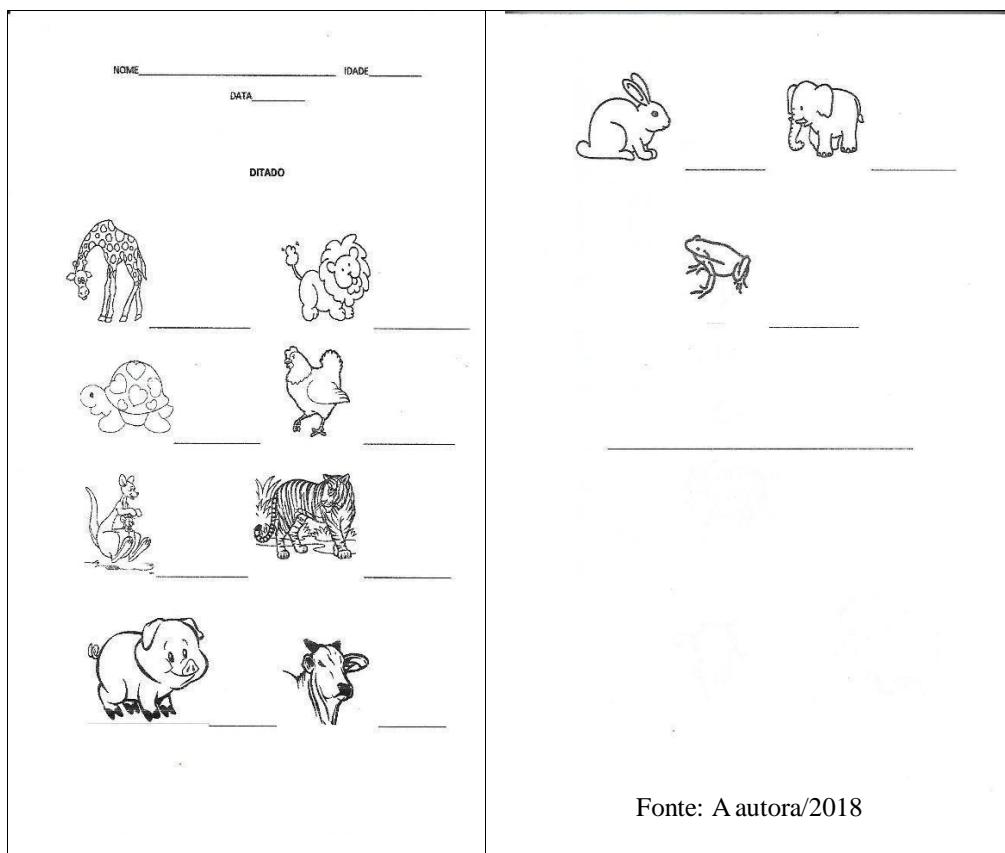
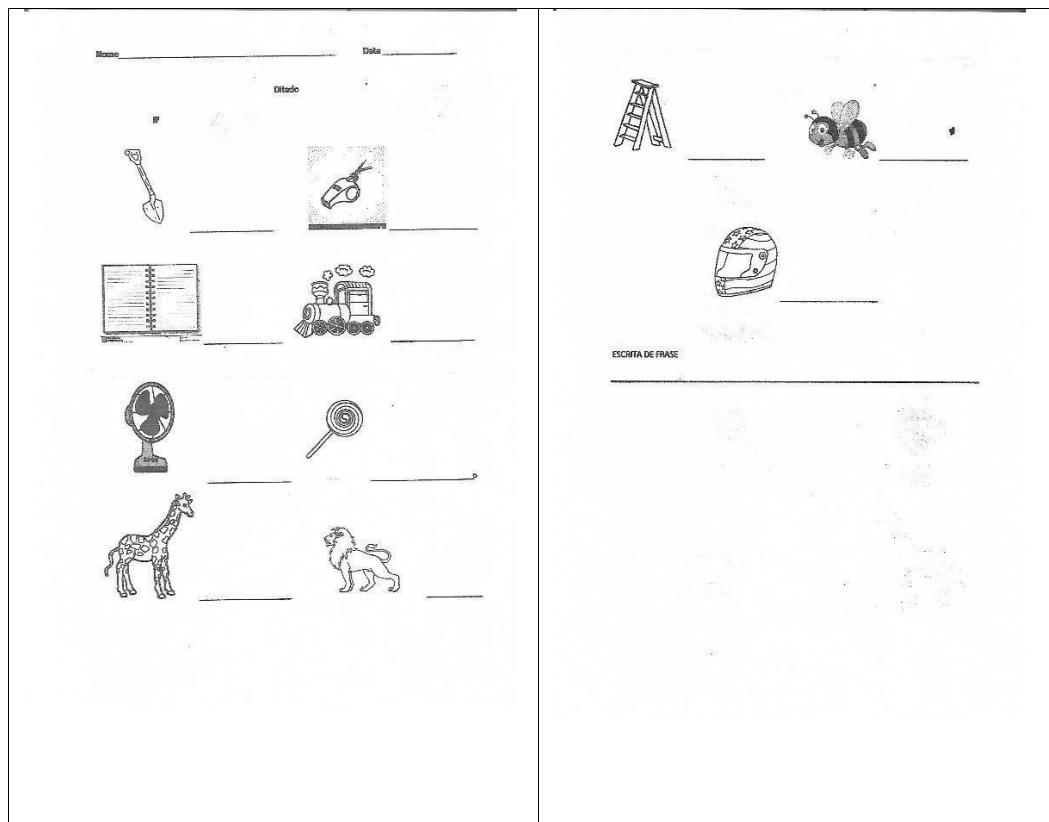


Figura 3 - Diagnose final do 1º Ano do EF



Fonte: A autora/2018.

2.3.4.2. Produção Textual – Relato

Ao final do primeiro ano, além das atividades de escrita de palavras e frases, solicitamos às crianças a produção de um pequeno texto do gênero relato, uma vez que há uma expectativa de que neste ano as crianças tenham condições de produzir pequenos textos. O relato é um gênero curto que se assemelha ao relato oral, situação presente no cotidiano da escola e da vida social, que se justifica para avaliar as habilidades de escrita desenvolvidas pelas crianças também no eixo da produção textual. Segundo Cruz (2012, p. 102), o gênero relato está inserido na “ordem do relatar”, envolvendo práticas de comunicação, memórias e registro de experiências e mobilização de sentimentos pessoais. Apesar de não haver presenciado propostas de atividade de produção de texto individual em nenhuma das práticas analisadas, achamos por bem aplicar a atividade com as crianças, visando verificar os níveis de conhecimentos delas em relação ao eixo da

produção de texto, uma vez que entendemos a escrita como prática social e que, segundo Leal e Melo (2007, p. 14), o mundo da escrita nos permite fazer uso da língua “tornando-a objeto de atenção e manipulação”.

O relato solicitado tomou como sugestão algum acontecimento ou aventura que tivessem vivenciado com um colega na escola ou em outro lugar. Logo, para a realização da atividade, informamos que o texto que eles iriam escrever correspondia a uma atividade que seria apresentada aos alunos da universidade onde a pesquisadora trabalhava, a fim de identificar um destinatário para a produção, conforme alerta Leal e Brandão (2007). Após a leitura do relato que serviu de modelo, as crianças ficaram animadas a relatarem suas experiências oralmente e a pesquisadora aproveitou essa motivação, solicitando aquelas narrativas por escrito.

As atividades de produção do relato foram realizadas coletivamente por aproximadamente 40 minutos, uma vez que algumas crianças apresentaram mais dificuldades na escrita do que outras. Salientamos que a frequência das crianças às aulas no período que fizemos a diagnose final não foi a mesma do início do ano, tendo em vista o período final do ano letivo e, deste modo, tivemos algumas ausências nessa produção. O modelo do relato apresentado para a atividade foi baseado nas sugestões do Caderno de Avaliação do PNAIC¹³ (BRASIL, 2012) para avaliação de crianças no eixo da produção textual, que está ilustrado na Figura 4.

¹³ Caderno de Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura- MEC/SEB. Brasília, 2012. Disponível em <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/107.pdf>>.

Figura 4 - Texto base para a produção do relato

Todas as pessoas têm boas histórias para contar, algumas aventuras que viveu, alguns acontecimentos engraçados e outros emocionantes.

Eu gosto de andar de bicicleta. Um dia fui fazer um passeio de bicicleta com alguns amigos e, quando estava subindo uma ponte, fiz força para descer sem pedalar, aproveitando o embalo da descida. Mas, me desequilibrei e, caí, rolando no chão. Me machuquei toda, mas nada grave, pois voltei para casa andando na bicicleta. Ninguém me viu cair, mas quando olharam para trás, me viram no chão e voltaram correndo para ver o que tinha me acontecido.

Você já falou para seus amigos sobre suas histórias? Converse com eles e depois escreva um relato pessoal contando uma situação interessante que você vivenciou ou alguma aventura.

Conte tudo bem explicadinho, com todos os detalhes para que todos que forem ler entendam como tudo aconteceu.

Fonte: A autora (2018).

Após a descrição dos procedimentos utilizados para avaliar a compreensão das crianças sobre o sistema de escrita alfabética, apresentaremos, no próximo tópico, o plano de análise dos dados dessa pesquisa, que inclui as categorias e subcategorias de análise das atividades diagnósticas, as quais serviram como base para a identificação dos níveis de conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética.

2.4 Plano geral de Análise dos Dados

Para proceder com a análise das práticas de ensino da língua escrita na transição das crianças da EI para o EF, focamos nas observações das aulas das professoras e nos discursos delas nas entrevistas, nas atividades escritas propostas às crianças e nos desempenhos dos alunos a partir das atividades realizadas. Após as transcrições das aulas observadas, optamos pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2004).

A Análise de Conteúdo conforme Bardin (2004) constitui uma técnica de análise descritiva, analítica e interpretativa dos dados e permite ao investigador fazer inferências sobre os elementos da comunicação, porque se apoia em uma concepção crítica da

linguagem (FRANCO, 2005). O autor citado destaca que ao interpretar os conteúdos presentes nas mensagens, há uma valorização do material analisado, possibilitando definir os contextos sociais de sua produção, contribuindo para análises quantitativas e qualitativas dos dados a partir de categorias estabelecidas.

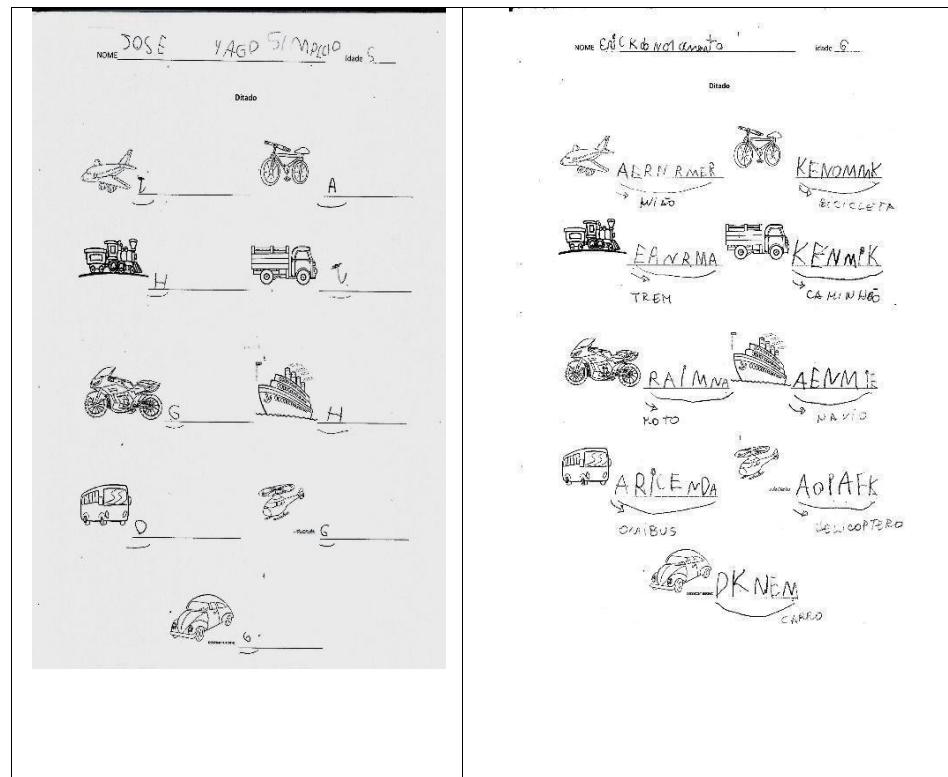
O contexto escolar nos quais as turmas estavam inseridas funcionou como categorias de análise, pois o processo de transição entre as etapas aconteceu num mesmo espaço físico. Partimos da compreensão mais geral desse processo para os mais específicos em cada turma. Assim, nas observações das aulas e do contexto das escolas, identificamos: Atividades extra sala, a Organização das salas pelas professoras e, Atividades de leitura e escrita propostas para o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças em relação à escrita alfabética, destacando a presença ou ausência da ludicidade nesse processo.

2.4.1 Categorias de análise das atividades de escrita de palavras

Para analisar o desempenho dos alunos sobre a escrita, utilizamos as categorias propostas por Ferreiro e Teberosky (1985), Coutinho-Mounier (2009), Cruz (2012), Morais (2004, 2012, 2019) e Soares (2016, 2020). As hipóteses das crianças sobre a escritas foram categorizadas nos seguintes níveis: pré-silábico (NPS); Nível pré-silábico 1(NP1), Nível silábico quantitativo (SQT), silábico qualitativo (SQL), Silábico - Alfabético (SA); Nível Alfabético 1,2 e 3, como subcategorias.

a) **Nível Pré-silábico (PS)** – correspondeu às escritas das crianças que ainda não compreendiam que a escrita representa a pauta sonora. Logo, escreveram sem respeitar a relação entre som e grafia, sem fonetização. Elas tendiam a representar características dos objetos, utilizando muitas letras ou representando a palavra com uma letra. Na “leitura”, não faziam marcações especificando as sílabas das palavras e liam de forma contínua, como pode ser visto na Figura 5 abaixo:

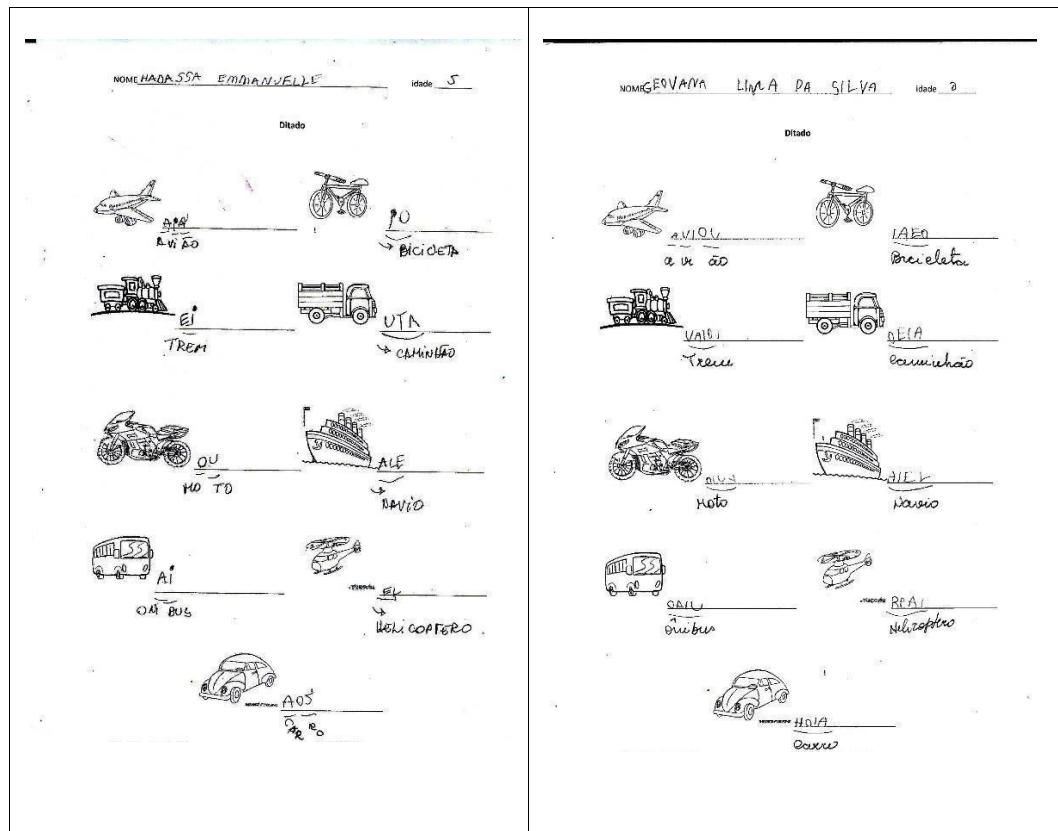
Figura 5 - Escrita Pré-silábica (PS)



Fonte: A autora/2018.

b) Nível Pré-Silábico com início de fonetização (PSI) – correspondeu ao nível em que as crianças começaram a perceber a relação entre a pauta sonora e a escrita. É possível perceber uma correspondência entre a letra inicial da palavra e o som. Ainda que a criança não faça representações escritas com muitas letras, já conseguem estabelecer relações entre o som e a letra, principalmente no início da palavra.

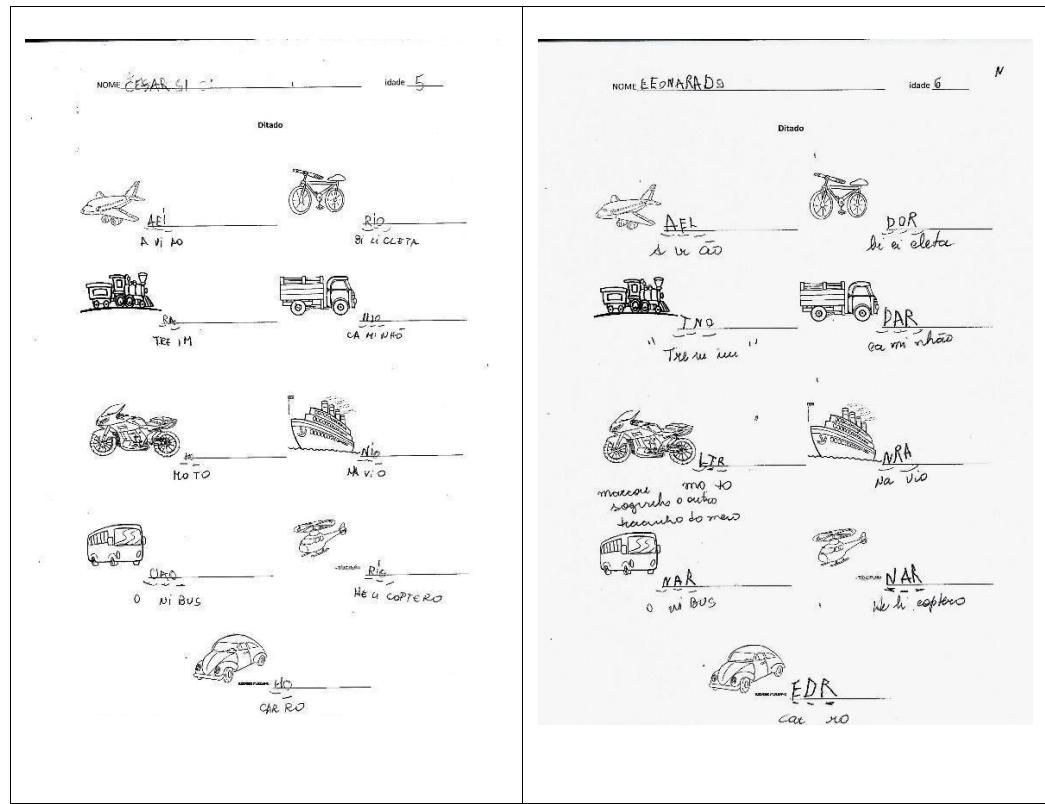
Figura 6 - Escrita Pré-silábica 1 (PS1)



Fonte: A autora/2018.

c) Nível silábico quantitativo (SQT) – refere-se à fase em que a criança segmenta a palavra em sílabas, ainda que na escrita não estabeleça as correspondências entre letras e sons. A palavra é representada com letras, obedecendo a quantidade de sílabas das palavras ou com mais letrase, no momento da leitura, as crianças fazem corresponder uma letra para cada sílaba.

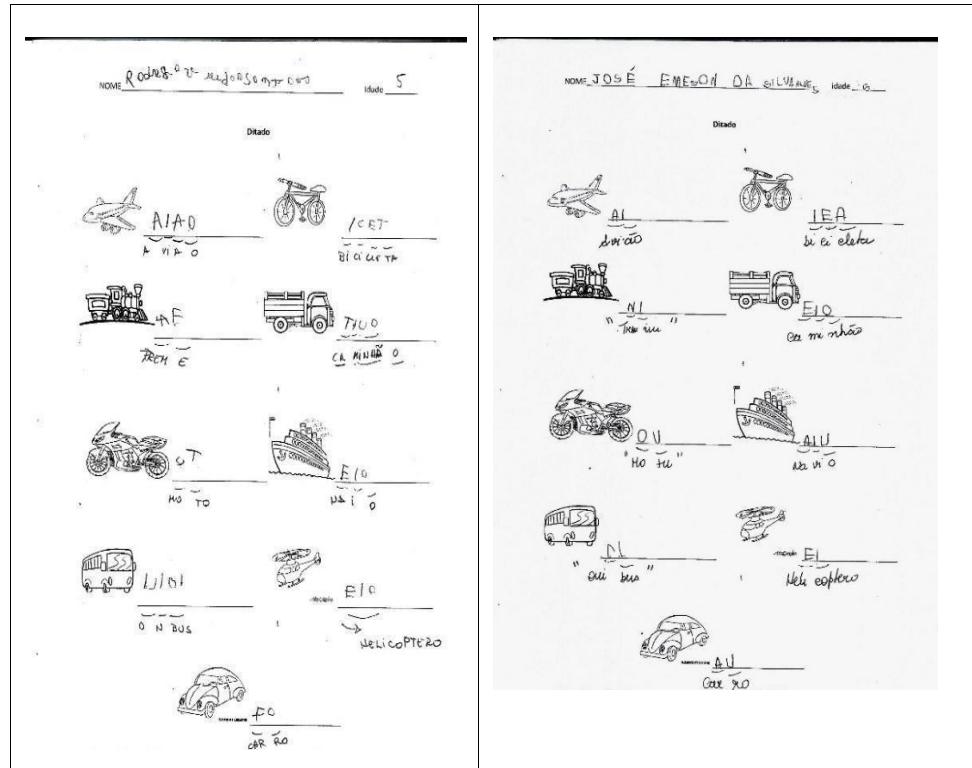
Figura 7- Escrita Silábico- quantitativo (SQT)



Fonte: A autora/2019.

d) Nível silábico qualitativo (SQL) – As crianças começam a perceber a relação entre a pauta sonora e a escrita, escrevendo uma letra para cada sílaba da palavra, realizando as correspondências das marcações no momento da leitura.

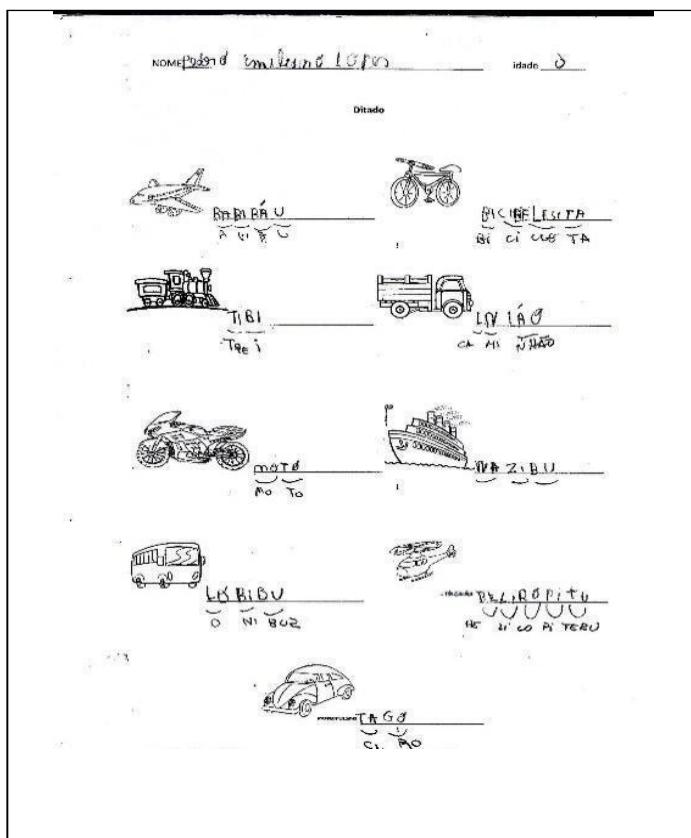
Figura 8 - Escrita Silábico-qualitativo (SQL)



Fonte: A autora/2018.

e) Nível silábico-alfabético (SA) – As crianças se aproximam da escrita alfabética, mas ainda oscilavam em representar a sílaba completa da palavra ou colocar uma letra representando a sílaba. Em alguns momentos, serviram-se do nome da letra como auxílio para fazer a correspondência sonora da sílaba;

Figura 9 - Escrita Silábico-alfabético (SA)



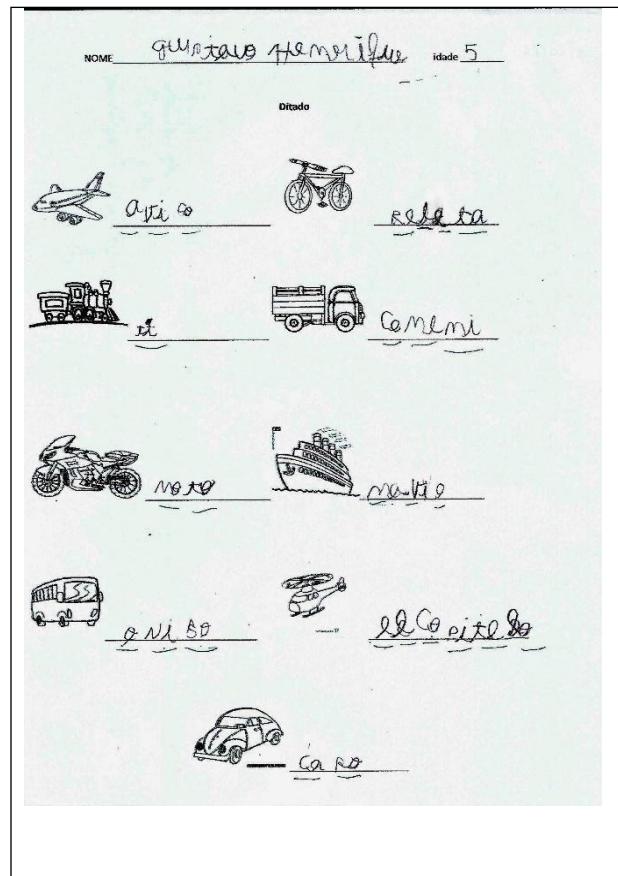
Fonte: A autora/2018.

f) Nível Alfabético- (NA) – Nesse nível, as crianças representaram os sons das sílabas das palavras, compreendendo que a escrita representa a pauta sonora. Contudo, ao escrever, tendem inicialmente a representar a palavra como falamos, sem seguir a norma ortográfica, cometendo “erros” de transcrição de fala ou troca de grafemas.

Como as crianças podem apresentar a mesma hipótese, evidenciando conhecimentos diferentes, optamos por criar *subcategorias* relacionadas ao mesmo nível Alfabético:

- **Nível Alfabético 1 (NA1)** – as escritas representam as menores unidades das palavras de forma direta. Mesmo assim, apresentam dificuldades na grafia dos dígrafos, silabas complexas, som nasal da vogal (Til) e há trocas de letras;

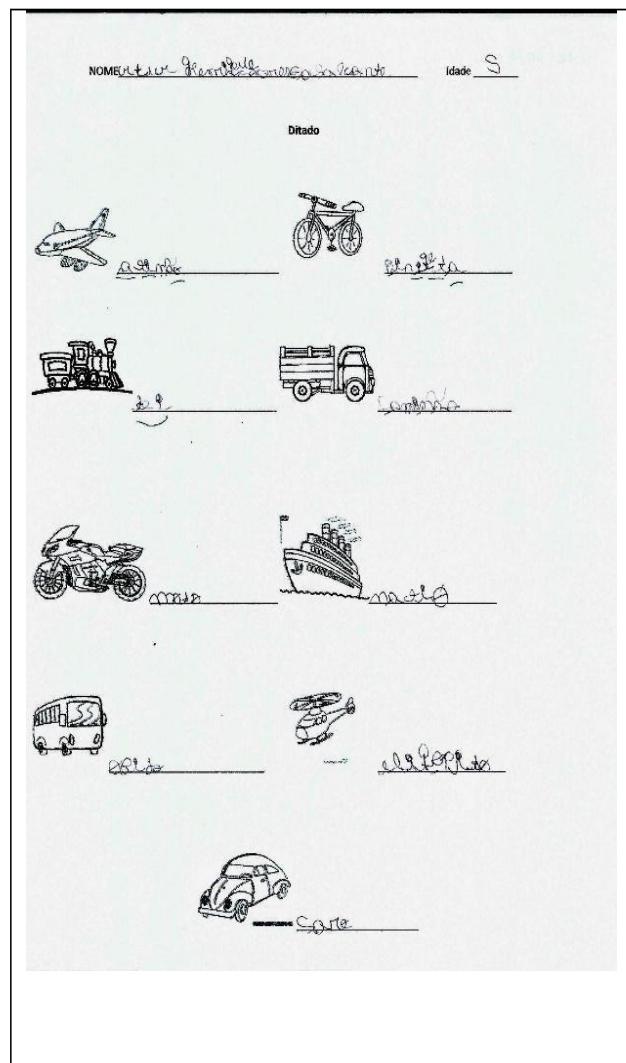
Figura 10 - Escrita Nível Alfabético 1 (NA1)



Fonte: A autora (2018).

- **Nível Alfabético 2 (NA2)** - Nesse nível, inserimos crianças cuja escrita se aproxima da escrita ortográfica. Logo, escrevem convencionalmente representando dígrafos, silabas complexas, nasalização da vogal, mas ainda oscilando com troca de letras ou grafemas;

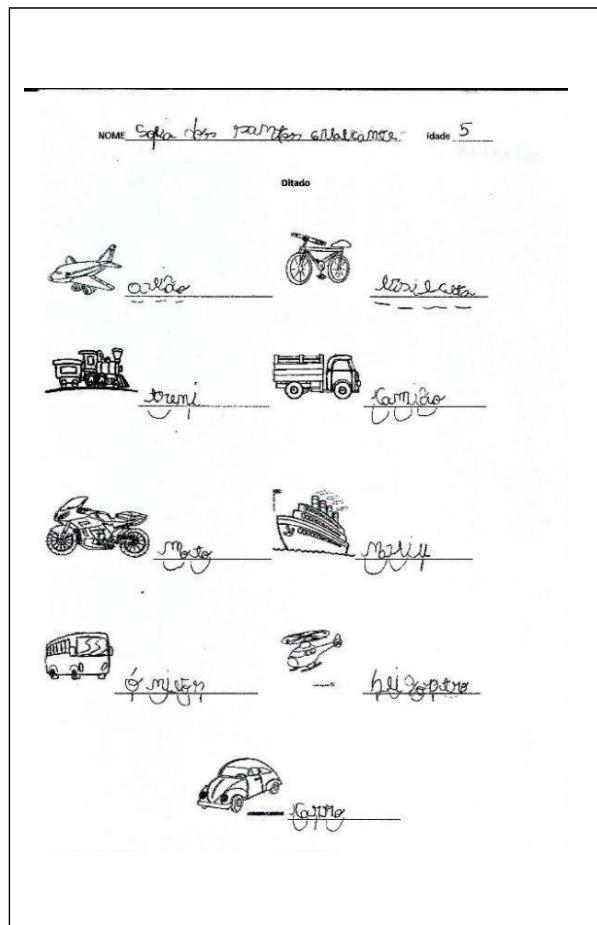
Figura 11 - Escrita Nível Alfabetico 2 (NA2)



Fonte: A autora/2019.

- **Nível Alfabetico 3 (NA3)** – as crianças inseridas nesse nível representam a escrita, empregando de forma correta dígrafos, silabas complexas, acentuam as palavras e representam as sílabas com sons nasalizados, aproximando-se das normas ortográficas.

Figura 12 - Escrita Nível Alfabético 3 (NA3)



Fonte: A autora/2019

2.4.2 Categorias de análise das produções de texto

Para analisar as produções de texto do gênero relato de uma experiência com o intuito de avaliar as competências das crianças na produção de pequenos textos, utilizamos inicialmente algumas categorias presentes no Caderno de Avaliação do PNAIC (BRASIL, 2012), que dizem respeito à legibilidade dos textos. Notamos que algumas crianças oscilam na utilização dos tipos de letra cursiva e bastão. Assim, a nossa preocupação esteve relacionada à forma gráfica da escrita, à caligrafia, pois no uso da letra cursiva a legibilidade da escrita fica um pouco comprometida. Assim, inspirados nos critérios avaliativos expostos no Caderno de Avaliação do PNAIC (BRASIL, 2012), especificamente no eixo da Produção de texto, os relatos das crianças foram

classificados em relação à grafia em texto Não Legível (NL), Pouco Legível (PL) e, Legível (L).

- a) **Não Legível (NL)** - São aquelas em que não é possível a compreensão da escrita;

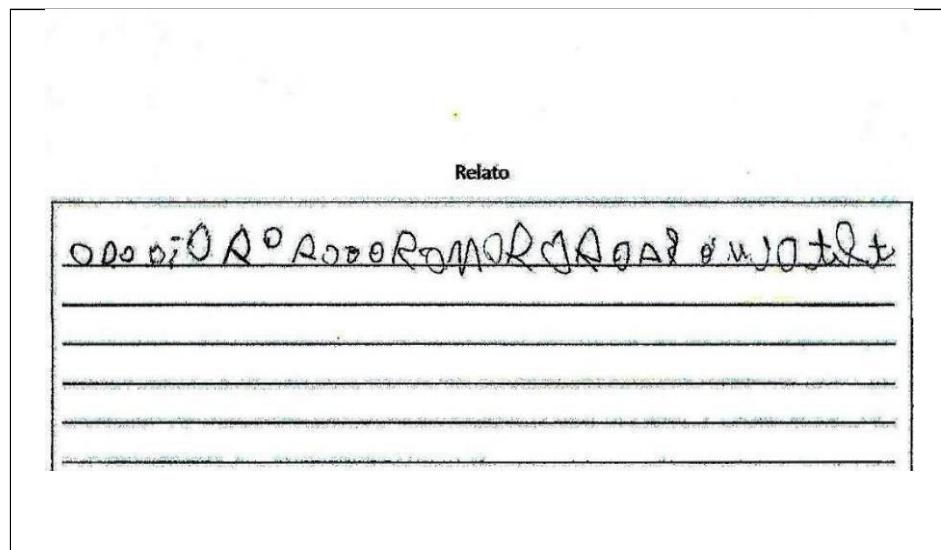


Figura 13 - Produção de Relato Não Legível (NL)

Fonte: A autora/2019.

- b) **Pouco Legível (PL)** - Correspondem às escritas com algumas palavras não identificáveis, tendo em vista a caligrafia usada e as correspondências grafema-fonema;

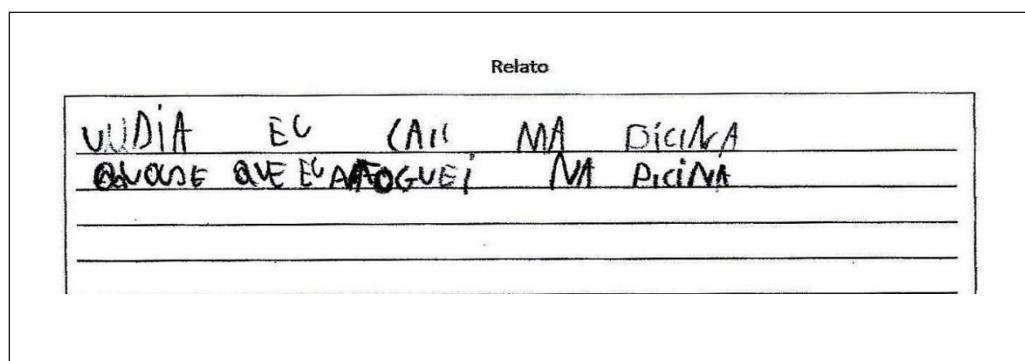
Figura 14 - Produção de Relato Pouco Legível (PL)

Relato
eu cia de zini do notinno
que ciai de zoiis
que fui no ponto de meu conhucio

Fonte: A autora/2019.

- c) **Legível (L)** - Fazem parte deste grupo aquelas produções caracterizadas pelas palavras que podem ser lidas, ou seja, que estabelecem relação entre grafemas e fonemas, respeitando a ordem das letras que compõem a palavra e pela forma escrita (caligrafia) apresentada.

Figura 15 - Produção de Relato Legível (L)



Fonte: A autora/2019.

Não utilizamos tais categorias para analisar a produção de frases, pois, como foi mencionado, nem todas as crianças escreveram frases, até por não haver uma exigência explícita para essa escrita, ficando facultada a elas a escolha. Assim, apenas as produções legíveis foram quantificadas, sem priorizar categorias específicas em relação à produção do texto, fornecendo um panorama sobre aquelas crianças que, ao final do primeiro ano do EF, saíram produzindo pequenos textos.

Na próxima seção, trataremos das análises dos dados coletados nesta pesquisa.

SEÇÃO III

Nesta seção apresentamos as nossas análises sobre os documentos curriculares nacionais estaduais e municipais que serviram como orientações para o planejamento das professoras e para as atividades propostas na promoção das aprendizagens das crianças sobre a escrita alfabética, na EI e no EF

3- O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA ALFABÉTICA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (EF)

Nesta seção, apresentamos as nossas análises em relação aos documentos propostos pela Secretaria de Educação de Garanhuns-PE, que serviram de apoio no planejamento das práticas docentes para o ensino da língua escrita, na transição das crianças da última etapa da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental. O capítulo está organizado em três tópicos: no primeiro, apresentamos as análises dos documentos curriculares norteadores das práticas docentes da EI; no segundo são abordadas as análises sobre as propostas que têm orientado as práticas das professoras do 1º ano do EF. Por fim, no terceiro tópico, fizemos algumas considerações sobre as prescrições oficiais relacionadas à transição da criança da EI para o EF.

Conforme já foi abordado anteriormente, o currículo oficial mais recente proposto para Educação no Brasil está especificado na Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2017), que deve respaldar as demais orientações curriculares e as propostas pedagógicas dos diferentes sistemas de ensino estaduais e municipais. Além do documento nacional, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco elaborou o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), documento construído de forma coletiva com a participação da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PE) que tinha como um dos objetivos “valorizar a identidade cultural, política e econômica de seu povo” (PERNAMBUCO, 2019, p.17) ¹⁴ , garantindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, na EI e EF. Algumas das propostas curriculares analisadas neste estudo tomaram como referência

¹⁴ Para maiores informações, conferir <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=4419>>.

documentos nacionais e o documento estadual, de acordo com o momento em que foram publicados.

Antes da divulgação da versão final da BNCC (BRASIL, 2017), as propostas das redes de ensino e orientações pedagógicas escolares estavam embasadas nos documentos oficiais como LDBEN (BRASIL, 1996), DCNEI (BRASIL, 2010), DCN'S (BRASIL, 2015). Embora não tenha sido um documento regulador, o Referencial Curricular para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) orientou as propostas de Educação Infantil até a divulgação oficial daBase, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN (BRASIL, 1999). Diante disso, apresentamos nossas análises em relação às orientações didáticas fornecidas pela Secretaria Municipal de Garanhuns - PE e como estas foram organizadas de modo a guiar as práticas docentes em turmas do último ano da Educação Infantil do 1º ano do Ensino Fundamental.

Analisamos a proposta para a Educação Infantil vigente em 2018, ano em que fizemos as observações nas duas turmas do último ano dessa etapa de escolarização, e as adaptações desse documento à BNCC (BRASIL, 2017), em 2019. Analisamos a proposta recebida pelos docentes do 1º ano do Ensino Fundamental, que direcionaram suas práticas de ensino da leitura e da escrita, em 2019, visando compreender o direcionamento curricular sobre a escrita alfabética na transição das crianças de uma etapa a outra.

3.1 As propostas oficiais para Educação Infantil em Garanhuns

A Proposta Curricular de Garanhuns em 2018, para o segmento da Educação Infantil estava respaldada na legislação oficial como a Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-Lei nº 9394/96) e apresentava uma organização conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), por área de conhecimento: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Música, Artes e Movimento.

As orientações prescritas estavam agrupadas por faixa etária, obedecendo a seguinte nomenclatura das turmas: Berçário I (Crianças de 6 a 24 meses), Berçário II (crianças com 2 anos), Maternal (3 anos), Infantil I (4 anos) e Infantil II (5 anos). Como o nosso interesse é a etapa final da Educação Infantil, que envolve as turmas de crianças com cinco anos e os conhecimentos delas sobre a escrita alfabética, o nosso recorte na análise da proposta foi feito em relação às orientações na área de *Linguagem Oral e Escrita*.

Em relação a essa área de conhecimento, há indicações gerais na exploração dos

diferentes eixos da linguagem escrita: oralidade, leitura e escrita. Essas orientações estão de acordo com as faixas etárias das crianças e aparecem instruções sobre *Capacidade, Objetivo, Conteúdos e Considerações sobre a Capacidade*, organizadas em colunas específicas com essas denominações.

A **Capacidade 1** se relaciona ao eixo da oralidade com a orientação de “*Participar de situações de interlocuções, demonstrando habilidades de ouvir, compreender e produzir textos orais*” (GARANHUNS, 2018). O eixo da leitura é indicado na **Capacidade 2**, propondo às crianças “*Vivenciar práticas de leitura, ampliando suas possibilidades de interpretação, compreensão e acesso ao mundo letrado*”. O eixo da escrita é explorado na **Capacidade 3**, que denomina “*Vivenciar práticas de escrita, ampliando suas possibilidades de comunicação e expressão*” (GARANHUNS, 2018). Essas capacidades são propostas para toda a EI, juntamente com outras observações mais específicas, envolvendo o trabalho de aprendizagem da escrita alfabética indicadas nas colunas: Objetivos, Conteúdos e Considerações sobre a Capacidade. Como o nosso foco é a apropriação da escrita pelas crianças, na transição da EI para o EF, deteremos nossas análises sobre as orientações fornecidas nas Capacidades 2 e 3, que estão transcritas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Proposta Municipal de Garanhuns 2018- Linguagem Oral e Escrita eixo da apropriação

Capacidade	Objetivos	Conteúdos	Considerações sobre a capacidade
5 anos			
2. Vivenciar práticas de leitura, ampliando suas possibilidades de interpretação, compreensão e acesso ao mundo letrado. *Por vários motivos, muitas crianças não têm contato	1.1. Ler imagens em contextos diversos. 1.2. Manifestar interesse pela leitura. 1.3. Fazer pseudoleitura. 1.4. Distinguir desenho de escrita.	*Leitura e compreensão; *Leitura incidental; *Nome próprio; *Alfabeto-letras-quantidades de letras, palavras-sílaba inicial e final, frases	*Uso de gravuras, fotografias, placas, logomarcas e outras de acordo com o interesse da criança. *Situações em que a criança manuseia livros imitando o adulto. *Simulação de leitura por meio de

<p>sistemático com textos e com adultos leitores, nesse sentido, a escola torna-se ambiente importante para a interação com diferentes gêneros e suportes textuais que serão manuseados e observados, despertando a consciência sobre a existência de textos escritos com as diferentes funções diferentes e em contextos diversos. Tais ações viabilizam, desde cedo, interesse e participação, mesmo que ainda de modo não convencional, em práticas de leitura em diferentes linguagens.</p>	<p>1.5. Identificar a primeira letra do nome dentro de um conjunto de letras.</p> <p>1.6. Identificar o primeiro nome dentre um conjunto de nomes do grupo.</p> <p>1.7. Identificar as letras do alfabeto em contextos significativos.</p> <p>1.8. Identificar o valor sonoro das letras nas palavras.</p> <p>1.9. Identificar quantidades de letras nas palavras.</p> <p>1.10. Reconhecer o som inicial ou final das palavras.</p> <p>1.11. Levantar hipóteses sobre o conteúdo de diferentes suportes textuais.</p> <p>1.12. Fazer leitura incidental.</p> <p>1.13. Reconhecer a leitura como fonte de prazer e informação.</p> <p>1.14. Compreender textos de diferentes gêneros, conhecendo características próprias de cada gênero.</p> <p>1.15. Compreender textos de diferentes gêneros;</p> <p>1.16. Ler observando a direção e o alinhamento da escrita.</p> <p>1.17. Distinguir letras de números e outros sinais gráficos.</p> <p>1.18. Perceber a letra como unidade das palavras.</p> <p>1.19. Perceber a palavra como componente do texto.</p> <p>1.20. Estabelecer relações entre os sons da fala e a grafia, mesmo que não saibam ler convencionalmente.</p>	<p>*Gênero textual</p> <p>*Suporte textual</p>	<p>brincadeiras e faz-de-conta, sem a preocupação com a escrita real.</p>
			<p>*Leitura, por meio da memorização, de etiquetas dos objetos de sala, dos cartazes de rotina, dos crachás dos colegas e do professor, placas de dependências da escola, etc.</p> <p>* É importante oferecer aos alunos oportunidades de contato com grande variedade de gêneros textuais para que possam descobrir o caráter, utilitário e estético da leitura.</p> <p>*Propor momentos de escuta de histórias pelo professor num ambiente agradável e convidativo à escuta, atenta mobilizando a expectativa das crianças, havendo interação entre o professor, o livro e as crianças.</p> <p>* O professor pode se valer do uso de diversas linguagens para perceber se aluno tem essa compreensão: desenho, dramatização, modelagem, pintura, escrita.</p> <p>* O professor pode perceber essa habilidade no aluno antes que ele saiba ler convencionalmente, nas atividades de pseudoleitura e leitura incidental.</p>

<p>o aluno adquire, progressivamente, domínio desse sistema, a partir do contato com diversos gêneros e suportes textuais, desenvolve também o letramento, ou seja, consciência de que a leitura e a escrita têm funções sociais e estão inseridas em determinados contextos. O letramento é, portanto, decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e no exercício da cidadania.</p>	<p>1.21 Perceber a semelhança de sons em palavras distintas.</p> <p>1.22 Reconhecer globalmente palavras significativas.</p>		
<p>3. Vivenciar práticas de escrita, ampliando suas possibilidades de comunicação e expressão.</p> <p>* Para o desenvolvimento de habilidades relacionadas a práticas, de produção, é preciso viabilizar a participação da criança em situações significativas, nas quais se faz necessário o uso da escrita, de modo que</p>	<p>1.1 Manusear diferentes suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p> <p>1.2. Escreve o primeiro nome.</p> <p>1.3. Escreve observando a direção e o alinhamento da escrita.</p> <p>1.4. Produz pequenos textos coletivamente.</p> <p>1.5. Transcreve o nome completo.</p>	<p>Suporte textual.</p> <p>*Gênero textual.</p> <p>*Sistema de escrita.</p> <p>*Escrita espontânea.</p> <p>*Escrita coletiva de textos trabalhados.</p> <p>*Escrita e reescrita de letras e palavras trabalhadas.</p>	<p>É importante que seja oportunizado às crianças o manuseio livre de diferentes materiais e espaços que possam ser destinados a exercícios de escrita: lápis, giz de cera, carvão, giz, papéis diversos, quadro, chão, parede, areia, alfabeto móvel.</p> <p>*No nível pré-silábico, a criança pode manifestar diferenças na estruturação do seu pensamento sobre a escrita, empregando,</p>
<p>ela possa utilizar o conhecimento de que dispõem no momento sobre o sistema de escrita em língua materna.</p>	<p>1.6. Escreve espontaneamente empregando hipóteses do nível pré-silábico.</p>		<p>por exemplo, hipóteses do realismo nominal, critérios de propriedade quantitativa e qualitativa da escrita ou, até mesmo,</p>
<p>A forma como a criança escreve revela indícios do nível em</p>	<p>1.7. Escreve, por memorização, palavras com as quais tem familiaridade.</p>		<p>percepção da constância na grafia das palavras.</p>
<p>que ela se encontra e dos conhecimentos que já possui,</p>	<p>1.8. Escreve espontaneamente</p>		<p>*É importante orientar o aluno para a disposição dos registros</p>

<p>permitindo que intervenções seja planejadas tendo em vista o desenvolvimento gradativo do domínio da escrita.</p> <p>Nessa capacidade, foram contemplados os estágios de alfabetização pré-silábico, silábico, silábico-alfabético. Nesse sentido, espera-se garantir à criança o direito de evoluir no seu pensamento sobre o sistema de escrita, sem estabelecer limites para essa construção.</p>	<p>empregando hipóteses do nível silábico.</p>		<p>no papel de forma adequada, observando, também, a posição do caderno e a página a ser utilizada.</p> <p>*É importante que sejam criados momentos significativos em que a escrita se faça necessária, por exemplo, bilhetes para os pais, registro de regra de jogos, relatórios, roteiro das atividades diárias</p>
<p>Fonte: Adaptado da Proposta Municipal de Garanhuns (2018).</p>			

É possível perceber, a partir do quadro acima, que as orientações sobre o trabalho sistemático de aprendizagem da escrita também são mencionadas na Capacidade 2, apontando a exploração de alguns Princípios do Sistema de Escrita, tal como evidenciado por Morais (2005) e Leal (2005). Destacamos como exemplo dessa sugestão de abordagem dos itens *1.4-Distinguir desenho de escrita; 1.8- Identificar o valor sonoro das letras nas palavras* (GARANHUNS, 2018). A escolha de tais princípios evidencia que a aprendizagem da escrita alfabética é uma atividade complexa, que não se dá apenas a partir de memorização de letras ou padrões silábicos. Identificamos, ainda na Capacidade 2, a instrução quanto ao uso de textos de diferentes gêneros, buscando contextualizar a aprendizagem da língua escrita de modo significativo. Segundo Galvão (2016), as atividades envolvendo os gêneros textuais, bem como a manipulação dos seus suportes possibilitam às crianças a compreensão dos diferentes papéis e possibilidades de uso da escrita e da leitura na vida cotidiana.

As orientações específicas na *Capacidade 3* expõem um trabalho mais minucioso de apropriação da língua escrita, ressaltando, por exemplo, os itens *1.5- Transcreve o nome*

completo; 1.7- escreve por memorização palavras com as quais tem familiaridade (GARANHUNS, 2018), além das vivências com a escrita espontânea. Queremos destacar ainda, que a coluna Conteúdos dá continuidade ao trabalho com o nome próprio das crianças, a exploração do alfabeto, chamando a atenção para a quantidade de letras nas palavras e, ainda, a identificação de silabas iniciais e finais das palavras. Neste sentido, as orientações prescritas tomam a língua escrita como objeto de interação das crianças, a fim de promover reflexões importantes e aprendizagens.

A coluna *Considerações sobre a Capacidade* contém orientações metodológicas com proposições de atividades, destacando as fases de escrita das crianças, conforme os estudos da Psicogênese da escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985), ainda que não faça referência ao estudo citado. A nosso ver, esse tipo de orientação permite ao docente compreender que a aprendizagem da escrita não precisa ser uma atividade solitária das crianças. O professor precisa conhecer o percurso de elaboração de hipóteses pelos quais as crianças passam, a fim de ajudá-las com a proposição de atividades específicas e diversificadas pensando nos diferentes níveis de conhecimentos sobre a escrita.

Diante disso, é possível considerar que as orientações presentes na Proposta de Garanhuns de 2018 parecem contemplar um ensino da escrita alfabética, conforme sugerem Moraes (2012), Brandão e Leal (2010), Albuquerque e Brandão (2020) e Soares (2016) entre outros estudiosos que defendem o direito das crianças de aprenderem os usos e funções da língua escrita, independente da classe social a que pertençam.

Ainda em relação ao trabalho na área de linguagem oral e escrita na etapa da EI, no início de cada ano, as professoras receberam da Secretaria de Educação um documento (Figura 16) que definiu as temáticas – Temas geradores – que deveriam ser trabalhados ao longo do ano letivo. Dependendo do mês, o tema deveria ser explorado em uma quinzena ou ao longo deste. Essas orientações não constavam na Proposta divulgada pela Secretaria de Educação no ano de 2018, mas eram utilizadas pelos professores na contextualização das atividades a serem propostas às crianças.

Figura 16 - Orientações dos Temas Geradores ano de 2018 - Secretaria de Educação

MESES	TEMAS GERADORES - EDUCAÇÃO INFANTIL - 2018	
	1ª QUINZENA	2ª QUINZENA
FEVEREIRO	SONDAGEM/DIAGNÓSTICO	
MARÇO	HISTÓRIA DE GARANHUNS: GARANHUNS TERRA DE QUILOMBOS A INFLUÊNCIA DA MULHER NA HISTÓRIA DA SOCIEDADE - (Temática trabalhada na semana da mulher e aprofundada por meio do Projeto Maria da Penha Vai a Escola)	A PÁSCOA: REFLEXÃO DA VIDA CRISTÃ
ABRIL	BRASIL E SUAS ORIGENS HISTÓRICAS: CONTRIBUIÇÕES DOS POVOS INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NA FORMAÇÃO DO Povo BRASILEIRO	ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL/SAÚDE
MAIO	EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO (Tema Central) TRABALHO: EXERCÍCIO DE CIDADANIA - (Tema já é abordado como conteúdo na proposta) RELEITURA DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVATURA (Tema a ser aprofundado nas comunidades quilombolas)	
JUNHO	TRADIÇÕES NORDESTINAS	
JULHO	PREVENÇÃO E COMBATE AS DROGAS	
AGOSTO	CULTURA POPULAR BRASILEIRA (danças, músicas, mitos, contos, comidas e crenças)	O DIREITO À INCLUSÃO: PESSOA COM DEFICIENCIA
SETEMBRO	MEIO AMBIENTE NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	VIOLENCIA NA ESCOLA: O BULLYING RESPEITO AOS IDOSOS
OUTUBRO	CRIANÇA: DIREITOS E DEVERES ASSEGURADOS A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR	SEMANA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
NOVEMBRO	OS VALORES DA SOCIEDADE (lealdade, honestidade, justiça, respeito, verdade etc.) CONSCIÊNCIA NEGRA Território e Ancestralidade (específico das comunidades quilombolas)	
DEZEMBRO	O VERDADEIRO SENTIDO DO NATAL	

Fonte: A autora (2018).

Como pode ser observado, os Temas Geradores consistiam em temas pontuais, como, por exemplo, “Maio Amarelo”, abordando questões de cidadania como a Educação para o Trânsito, e envolviam, também, algumas datas comemorativas como as tradições nordestinas, no mês de junho, e os direitos das crianças, no mês de outubro. Neste sentido, os professores deveriam organizar suas aulas e atividades envolvendo a aprendizagem da escrita, tomando como referência as orientações indicadas pela Secretaria de Educação municipal. Segundo Barbosa e Horn (2008), o trabalho com temas geradores, nos dias atuais, busca inserir os temas e atividades que estão vinculados às realidades sociais e econômicas nos quais os

sujeitos estão inseridos.

No ano de 2019, a Proposta Pedagógica do Município foi reformulada buscando a adequação às orientações propostas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), enfatizando os direitos de aprendizagem - **conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se**. A proposta apresentava como paradigmas o “cuidar” e o “educar”, entendendo-os como:

EDUCAR - Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em atitudes básicas de aceitação, confiança, e o acesso pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

CUIDAR – Na esfera da Instituição de Educação Infantil, comprehende-se como parte integrante da educação, embora exija conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica, valorizando e ajudando a desenvolver as capacidades e habilidades das crianças.

(Proposta Pedagógica Garanhuns - ano 2019).

Inúmeras críticas foram impostas à BNCC, principalmente àquelas relacionadas às formas autoritárias de sua divulgação, à ausência da participação de professores, dos especialistas e da sociedade civil organizada na discussão e elaboração do documento curricular nacional. Além disso, evidencia-se um debate acirrado quanto à presença de um currículo prescritivo para a EI. Não queremos aprofundar aqui esse debate sobre o campo do currículo, mas acreditamos na importância da organização das práticas escolares para a organização e acompanhamento dos sistemas educacionais nacionais, estaduais ou municipais, assim como na presença de metas e objetivos de aprendizagens a serem desenvolvidos com as crianças, como um currículo prescrito (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020). Ao mesmo tempo, compreendemos que o currículo “vai se construindo na prática” (BRANDÃO; LEAL, 2013, p.140) e, neste sentido, pode extrapolar as orientações fixadas e prescritas no currículo formal.

A partir disso, analisamos a Proposta Municipal após sua adequação ao documento curricular nacional, e identificamos alguns elementos que foram mantidos da proposta anterior na nova proposta do Município. Ficaram preservadas as formas de agrupamentos das crianças por faixa etária, obedecendo a uma nomenclatura própria, semelhante àquelas

utilizadas na formação das turmas: Berçário I e II, Maternalzinho e Maternal, Infantil I e II e à proposta de trabalho com os diferentes eixos da língua escrita: oralidade, leitura e escrita.

A forma de divulgação da nova proposta pedagógica do Município aos professores da Rede foi feita a partir de Unidades Didáticas. Notamos que as orientações dadas para o período de escolarização obrigatória, a partir dos quatro anos, apareceram de forma conjunta com aquelas que estão na última etapa da Educação Infantil (cinco anos), conforme as indicações da BNCC (BRASIL, 2017).

Deste modo, os professores receberam as unidades didáticas do Infantil I (4 anos) e Infantil II (5 anos) juntas, revelando uma ideia de continuidade em relação aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, dentro do mesmo segmento. Porém, uma mudança importante foi observada na nova proposta em relação à anterior. A proposta de 2019 não estava pautada nas Áreas de Conhecimento, mas, sim, organizada a partir dos cinco Campos de Experiência conforme a BNCC: “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”. Tais campos foram organizados em quadros por unidade didática e as orientações didáticas eram por cada campo de experiência.

Como o nosso foco é o trabalho desenvolvido com a escrita alfabética, analisamos o Campo de Experiência “Escuta, fala pensamento e imaginação” nas quatro unidades didáticas do ano de 2019, a fim de comparar as possíveis mudanças em relação às orientações curriculares anteriores.

Numa análise geral do campo “Escuta, fala pensamento e imaginação”, identificamos novamente o direcionamento do trabalho com os diferentes eixos da linguagem nas quatro unidades didáticas. A proposta com a oralidade se faz a partir da expressividade das ideias, dos relatos das vivências cotidianas, bem como através do reconto das diferentes narrativas ou gêneros textuais propostos, tal como recomendam Souza (2016) e Goulart e Mata (2016) sobre trabalho com linguagem oral na EI.

Com o eixo da leitura, há indicação de uma leitura não convencional das crianças, leitura também realizada pelos adultos, levando em consideração os “gêneros conhecidos”. Quanto ao eixo da produção escrita, há pouca exploração no documento com a possibilidade de produção coletiva, considerando a professora como escriba e a produção das crianças através de desenhos. Porém, tal proposta está vinculada ao eixo da oralidade e não no eixo da Produção textual, conforme recomendam Brandão e Girão (2010). A ausência de exploração

desse eixo de trabalho da escrita na EI revela uma compreensão de aprendizagem da língua escrita de forma estática e mecânica e não de modo dialógico e dinâmico, como compreendem Marcuschi (2005) e Bakthin (1992).

Em relação ao trabalho sistemático com a língua escrita, a ênfase está na experiência da criança com a escrita espontânea, a partir do nome próprio. Há indicações dos princípios da escrita, como, por exemplo, o direcionamento da leitura da esquerda para a direita, a identificação de letras do nome, diferenciação de letras e outros sinais gráficos ou mesmo na produção de gêneros textuais, de forma espontânea. Porém, essa perspectiva não permite um trabalho com a língua que promova reflexões e interações das crianças com a língua. Neste sentido, restringe-se a atividade da criança com esse objeto de comunicação, evitando que as crianças interajam e façam uso no cotidiano (MORAIS, 2020; SOARES, 2020; GALVÃO; SILVA, 2021).

Buscando identificar de modo mais aprofundado as mudanças ocorridas na Proposta do município de 2019, no que diz respeito às orientações sobre o eixo da escrita alfabética, verificamos que os descriptores presentes nos quadros das Unidades Didáticas na coluna *Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* correspondem àqueles que estão na BNCC (BRASIL, 2017).

Embora a proposta municipal não tenha sido atualizada com as habilidades previstas no documento estadual, tivemos a curiosidade de verificar as semelhanças e diferenças entre os descriptores da BNCC e do Currículo de Pernambuco. Identificamos equivalências nas propostas para as crianças da etapa da EI nos dois documentos. Por exemplo, o desritor (**EI03EF01**) “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea) de fotos, desenhos e outras formas de expressão” (BNCC, 2017) possui o seu equivalente (**EI03EF01PE**) “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão, *comunicando-se com diferentes intenções e em diferentes contextos*” (PERNAMBUCO, 2019, p 105). Nota-se que a habilidade proposta no documento estadual traz um complemento importante, no sentido de contextualizar as práticas de leitura e escrita, adequando-as aos contextos vividos pelos aprendizes.

Apresentamos, a seguir, um quadro síntese no qual identificamos os descriptores escolhidos e a frequência com que são indicados nas quatro unidades didáticas que serviram de orientação para o trabalho a ser desenvolvido com a escrita alfabética na etapa final da EI. Vejamos:

Quadro 3 - Distribuição dos Descritores nas Unidades Didáticas na Proposta Municipal de Garanhuns da EI (2019)

Descritores- BNCC EI	Unidades Didáticas			
	Unid. 1	Unid. 2	Unid.3	Unid.4
(EI03EF01) “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea) de fotos, desenhos e outras formas de expressão”.	X		X	X
(EI03EF02) “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos”		X	X	
(EI03EF03) “Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas”	X			X
(EI03EF04) “Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história”.				X
(EI03EF05) “Recontar histórias ouvidas para a produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba”		X		
(EI03EF06) “Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita	X			

espontânea), em situações com função social significativa”.				
(EI03EF07) “Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura”.		X		
(EI03EF08) “Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura e ilustrações etc.)”	X	X	X	X
(EI03EF09) “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea”		X	X	X
Fonte: A autora (2018).				

A partir do Quadro 3, observamos que apenas um descritor se repete nas quatro unidades- o EI03EF08 -, que está relacionado à manipulação da criança ou do adulto com livros e gênerostextuais. Já os objetivos EI03EF06 e EI03EF07 estão presentes isoladamente na 1^a e 2^a unidade, respectivamente. Esses descritores propõem a produção oral ou escrita de histórias, bem como permitem a identificação dos gêneros a partir da forma gráfica ou da leitura.

Chamou a nossa atenção o fato de, na Unidade 4, haver a seleção de cinco objetivos de aprendizagem, mas sem evidenciar um trabalho mais complexo com a escrita alfabética. A ênfase está apenas na escrita espontânea das crianças, mas sem a possibilidade de avaliação dos níveis de conhecimento e a perspectiva de avanço desses níveis, como havia na proposta de 2018. A nosso ver, a possibilidade de aumentar a quantidade de objetivos ao final do ano letivo não nos permite afirmar a intenção de uma progressão nos conhecimentos sobre a escrita

alfabética, visando a avaliação e o acompanhamento desses níveis de conhecimento das crianças sobre a escrita. Além disso, também não fica evidente a intencionalidade de aprofundamento ou progressão desse ensino sobre a escrita. No Quadro 4 é possível visualizar as mudanças observadas nos referidos documentos, após as análises das propostas 2018 e 2019 da EI. Vejamos:

Quadro 4 - Comparação das orientações curriculares para a EI do município de Garanhuns dos anos de 2018 e 2019

Proposta 2018		Proposta 2019	
4 anos e cinco anos	Conteúdo	4 e 5 anos	Sugestão de conteúdos
<p>1.1 Manusear diferentes suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p> <p>1.2 Escreve o primeiro nome.</p> <p>1.3 Escreve observando a direção e o alinhamento da escrita.</p> <p>1.4 Produz pequenos textos coletivamente.</p> <p>1.5 Transcreve o nome completo.</p> <p>1.6 Escreve espontaneamente empregando hipóteses do nível pré-silábico.</p> <p>1.7 Escreve, por memorização, palavras com as quais tem familiaridade.</p>	<p>4 ANOS</p> <ul style="list-style-type: none"> *Suporte textual. *Gênero textual. *Sistema de escrita. *Escrita espontânea. *Escrita coletiva de textos trabalhados <p>5 ANOS</p> <ul style="list-style-type: none"> *Suporte textual. *Gênero textual. *Sistema de escrita. *Escrita espontânea. *Escrita coletiva de textos trabalhados. 	<p>EI03EF02 “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, criando rimas, aliterações e ritmos”</p> <p>EI03EF06 “Producir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa”.</p> <p>EI03EF09 “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Nome próprio; *Escrita espontânea. Estrutura/formação da palavra Nome próprio Identificação de letras Letras e outros sinais gráficos; Letra sílaba inicial e final das palavras; Quantidade de letra; Nome próprio; Palavras, Pequenas frases com as sílabas trabalhadas.

1.8	Escreve espontaneamente empregando hipóteses do nível silábico.	*Escrita e reescrita de letras e palavras trabalhadas.		
1.3	Distinguir desenho de escrita.			
1.4	Identificar a primeira letra do nome			

<p>dentro de um conjunto de letras.</p> <p>1.5 Identificar o primeiro nome dentre um conjunto de nomes do grupo.</p> <p>1.6 Identificar as letras do alfabeto em contextos significativos.</p> <p>1.7 Identificar o valor sonoro das letras nas palavras.</p> <p>1.8 Identificar quantidades de letras nas palavras.</p> <p>1.9 Reconhecer o som inicial ou final das palavras.</p> <p>1.16 Ler observando a direção e o alinhamento da escrita.</p> <p>1.17 Distinguir letras de números e outros sinais gráficos.</p> <p>1.18 Perceber a letra como unidade das palavras.</p> <p>1.19 Perceber a palavra como componente do texto.</p> <p>1.20 Estabelecer relações entre os sons da fala e a grafia, mesmo que não saibam ler convencionalmente.</p> <p>1.21 Perceber a semelhança de sons em palavras distintas.</p>			
--	--	--	--

1.22 Reconhecer globalmente palavras significativas.		
Fonte: A autora (2018).		

Comparando as Propostas Curriculares da etapa de EI, de 2018 e 2019, identificamos algumas mudanças importantes no que se referem às instruções dadas aos professores para o trabalho com a escrita alfabetica. As orientações apresentadas na Proposta de 2018 explicitam do modo prático as possibilidades do trabalho com a escrita alfabetica, buscando articular os conhecimentos específicos da alfabetização e do letramento.

Já na Proposta de 2019, identificamos, tal como Morais (2015), um “apagamento” dessas orientações, uma vez que houve menor detalhamento no trabalho sistemático com o processo de alfabetização, com respaldo na BNCC. Notamos, ainda, a ausência de sugestões de materiais a serem usados nesse processo, de modo a conduzir o trabalho docente na atividade complexa que é o ensino da escrita.

Assim, observamos que as adequações da proposta de EI, realizadas em 2019, restringiram todo o complexo trabalho de apropriação da escrita a: “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (**EI03EF02**) ; “Producir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (**EI03EF06**); “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea” (**EI03EF09**). Diante disso, verificamos que o desaparecimento de instruções específicas aos docentes, de como deve ser o ensino da língua escrita na EI, pode levar esses profissionais a buscarem referências intuitivas e aleatórias, acarretando no desenvolvimento de práticas descontextualizadas relacionadas a umaperspectivamais tradicional do ensino da escrita alfabetica.

Prosseguindo com as análises do Quadro 4, na Proposta de 2019, a coluna *Sugestão de Conteúdos* parece não suprir a ausência das orientações anteriores no direcionamento dos conteúdos a serem trabalhados. Acreditamos que a forma como estavam descritos os *objetivos* na proposta anterior permitia aos docentes sugestões e detalhamentos de orientações

específicas no trabalho com o sistema de escrita, como, por exemplo, o estabelecimento de palavras estáveis e a reflexão sobre semelhanças sonoras entre as palavras, chamando a atenção para o realismo nominal. A ausência dessas orientações indica, novamente, um apagamento dedirecionamento das práticas para o desenvolvimento do trabalho com a língua escrita, deixando o professor “à deriva”, tal como mencionado por Morais, Albuquerque e Brandão (2016).

Assim, é possível perceber que as orientações fornecidas aos docentes no último ano da EI para o trabalho com a língua escrita tem ênfase no eixo da oralidade e da leitura, reforçando a ausência de recomendações de reflexões sobre os segmentos sonoros das palavras ou do destaque com as sílabas iniciais e finais nelas presentes. Ao invés de propor tais situações, o documento ressalta as experiências de comunicação ou expressão, como observado por Brandão e Leal (2013), ou, no máximo, promove a vivência da criança com a escrita espontânea (EI03EF09). A proposição de atividades com a consciência fonológica, como recomendaram Morais (2019) e Soares (2019, 2020), aparece restrita ao desritor EI03EF02, que recomenda “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos”, mas só se faz presente nas Unidade 2 e 3 e no eixo da oralidade.

Queremos destacar os avanços percebidos nas orientações mais sistemáticas na última etapa da EI contidas no Currículo de Pernambuco (2019) no campo “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”. O documento estadual revelou uma visão mais específica sobre o trabalho com a escrita na última etapa da EI, com o objetivo de garantir a aprendizagem da escrita alfabética como direito das crianças. Nele, aparecem como objetivo de aprendizagem e desenvolvimento “Producir textos coletivamente, tendo o professor como escriba, grafando em letra maiúscula de imprensa (letra bastão), ampliando as finalidades da escrita e identificando os destinatários do texto” (EI03EF10PE); “Escrever seu nome (escrita espontânea ou convencional) utilizando letras bastão” (EI03EF11PE); “reconhecer semelhanças e diferenças entre o seu nome e o de seus colegas, quanto à grafia e aos segmentos sonoros” (EI03EF12PE), além de todos os objetivos anteriores já mencionados. Porém, como já foi mencionado, a Proposta Municipal de 2019, para a etapa da EI, optou pelas habilidades especificadas pela BNCC e não no documento estadual. Além desses avanços, o currículo estadual amplia a perspectiva de orientações aos docentes e no que se refere à EI. Assim, verificamos a presença de objetivos que não estão presentes na Base. São eles: (EI03EF10PE) “Producir textos coletivamente, tendo o professor como escriba, grafando em letra maiúscula de imprensa (letra bastão), ampliando as finalidades de escrita e identificando os

destinatários dos textos”; (EI03EF11PE) “Escrever seu nome (escrita espontânea ou convencional) utilizando letra bastão”; (EI03EF12PE) “Reconhecer semelhanças e diferenças entre o seu nome e o de seus colegas, quanto à grafia e aos segmentos sonoros”.

Deste modo, o Currículo de Pernambuco (2019) parece compreender a importância de interações específicas com a língua escrita na EI, sem a necessidade de alfabetizar as crianças nesta etapa, mas iniciando o processo de apropriação da escrita, minimizando as possíveis rupturas entre as etapas.

O documento municipal, após a reformulação tomando como referência a BNCC, revela aquilo mencionado por Morais (2015, p. 170): “uma clara opção por subtrair dos currículos de Educação Infantil, mesmo no final dessa etapa, qualquer compromisso de assegurar às crianças, na escola, a vivência frequente de práticas letradas [...] ou o exercício da curiosidade sobre a notação escrita das palavras”.

No tópico a seguir, descreveremos as nossas análises sobre os documentos orientadores das práticas do ensino da leitura e da escrita para o Ensino Fundamental (1º ano), visando identificar as prescrições propostas ao longo da transição da EI para o EF.

3.2 Analisando as Propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental

O documento curricular do município de Garanhuns-PE para o EF também foi elaborado tomando como referência a legislação oficial: a CF DE 1988, LDBEN (1996) as DCN’s e a BNCC (BRASIL, 2017), e está respaldado no documento curricular estadual, o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019), que, por sua vez, buscou referência na BNCC (2017).

Analizando os documentos curriculares nacional e estadual que serviram como referência para a elaboração da Proposta Curricular do município de Garanhuns-PE, em 2019, verificamos pequenas distinções entre eles, principalmente nas descrições dos Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos. Como já mencionado, o documento estadual, ao nosso ver, amplia as habilidades apresentadas na BNCC, complementando algumas descrições das habilidades. Neste sentido, as orientações fornecidas aos docentes são mais específicas, auxiliando o trabalho destes na disciplina de Língua Portuguesa (LP). Por exemplo, verificamos que no descritor EF01LP01 está proposto: “Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página” (BNCC - BRASIL, 2017). Já descritor equivalente, contido no Currículo de Pernambuco, apresenta (**EF01LP01PE**) “Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da

página, *em situações significativas, percebendo a relação da leitura para a vida*” (PERNAMBUCO, 2019, p.101). Deste modo, a partir do complemento destacado, é possível que o docente compreenda a importância da prática de leitura em situações significativas da vida cotidiana no trabalho com a Língua Portuguesa.

Analisando os dois documentos curriculares, identificamos que o currículo estadual possui uma organização por diferentes áreas, tal como a BNCC (BRASIL, 2017): Linguagem (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Contudo, essa organização por áreas não é mencionada na proposta municipal, mas apresenta diretamente as disciplinas: Arte, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Ensino Religioso. Como o nosso foco é o ensino da leitura e da escrita, centraremos as nossas análises sobre as prescrições quanto a disciplina de Língua Portuguesa (LP) nos Organizadores curriculares entregues aos professores.

Tal como aconteceu na EI, os professores do 1º ano receberam Organizadores Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Garanhuns, também divididos em quadros por Unidades Didáticas, contendo as orientações quanto ao trabalho a ser desenvolvido com a disciplina de LP. As orientações estão estruturadas em sete colunas especificadas por: *Unidade, Práticas de Linguagem, Campos de Atuação, Objetos de Conhecimento, Habilidades, Estratégias Didáticas e Processo Avaliativo*.

Em cada Unidade Didática, há informações destacadas com a presença de descritores da Matriz de Referência do Programa Mais Alfabetização-2018¹⁵. As habilidades selecionadas nas unidades levam em consideração o trabalho específico com a Língua Portuguesa no 1º ano do EF (EF01LP); outras podem ser exploradas no 1º e 2º anos (EF12LP) e outras habilidades mobilizadas do 1º ao 5º ano (EF15LP), o que parece indicar uma ideia de progressão de ensino com as habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos anos iniciais do EF.

Analizando as habilidades presentes em cada Unidade Didática, verificamos um aumento progressivo ao longo do ano letivo. Por exemplo, na Unidade 1, foram elencadas 20 habilidades; na Unidade 2, foram 35; na Unidade 3, eram 39 e, na Unidade 4, apareceram 40 objetivos a serem alcançados com as crianças, envolvendo os diferentes campos de atuação e o trabalho com os diferentes eixos da língua. Identificamos que o trabalho com a língua escrita está

¹⁵ O Programa Mais Alfabetização é um programa do Governo Federal criado em 2018 (Portaria nº 142 de fevereiro de 2018-BRASIL, 2018) como estratégia de fortalecimento e apoio às escolas no processo de alfabetização de estudantes do 1º e 2º ano do EF. Surgiu a partir dos resultados da Ana (Avaliação Nacional da Alfabetização) dos estudantes do 3º ano, identificando níveis insuficientes na leitura, escrita e cálculo. Deste modo o programa visa melhorar o desempenho das crianças nesses aspectos.

articulado com a perspectiva do letramento, compreendendo a aprendizagem da língua vinculada “às práticas de linguagem/os eixos de ensino se materializam em práticas historicamente situadas/contextualizadas em campos/esferas discursivas” (PERNAMBUCO, 2019, p.81).

Sabendo da complexidade do processo de alfabetização, e da necessidade do trabalho docente contemplando os diferentes eixos da língua, identificamos habilidades propostas envolvendo os eixos da Oralidade, Leitura e Produção Textual, que fazem parte do processo de apropriação do sistema de escrita. A fim de identificar as orientações dadas para o ensino da escrita alfabética, elaboramos um quadro com as habilidades sugeridas na Proposta Municipal do EF, identificando a frequência com que esses descritores aparecem em cada Unidade, visando o ensino da Língua Portuguesa. Ressaltamos que essas habilidades são as mesmas do documento estadual. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 5 - Habilidades propostas para o ensino da escrita alfabética no
1º ano do EF

Habilidades Específicas para o ensino da LP	Objetos de Conhecimento	Unidades Didáticas			
		Unid. 1	Unid. 2	Unid. 3	Unid. 4
(EF01LP01PE) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, em situações significativas,	Protocolos de leitura	X			

percebendo a relação da leitura para a vida”					
(EF01LP02PE) Escrever espontaneamente, ou por ditado, pequenos textos (listas, trecho de parlendas estrofe de uma cantiga, receitas, títulos, legendas, dentre outros) de forma alfabética- usando letras/grafemas que representam fonemas.	Correspondência fonema-grafema			X	X
(EF01LP03PE) Observar escritas convencionais, comparando as suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças em listas (de nomes de colegas, de frutas, de brinquedos, textos da tradição oral, dentre outros), que possibilitem a reflexão sobre o sistema de escrita	Construção do sistema alfabético/convenções da escrita				X
(EF01LP04PE) Distinguir letras do alfabeto de outros sinais gráficos partindo de leitura/escrita de pequenos textos de tradição oral regionais ou outros, que favoreçam para a compreensão da relação existente entre fala e escrita e das diversas situações de comunicação.	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	X	X		

(EF01LP05PE) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala, através da exploração de textos de tradição oral, listas, textos genuínos do repertório local, atentando para o interesse temático dos estudantes, explorando a comparação reflexiva entre as palavras (correspondência som/letra, quantidade/qualidade de letras, ordem das letras, etc)	Construção do sistema alfabético	X	X	X	X
(EF01LP06PE) Segmentar, oralmente, palavras em sílabas em situações significativas de leitura, como uso de cantigas, parlendas de repertório local e nacional, dentre outros gêneros próximos do dia a dia dos estudantes.	Construção do sistema alfabético		X	X	X
(EF01LP07PE) Identificar fonemas e sua representação por letras, a partir de textos conhecidos dos estudantes (slogans, manchetes, propagandas, textos da tradição oral, listas, receitas, dentre outros)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	X	X	X	X
(EF01LP08PE) Relacionar elementos sonoros(sílabas,	Construção do sistema alfabético e da ortografia	X	X	X	X

fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, em situações de leitura e escrita diversos					
(EF01LP09PE) Comparar palavras indicando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais, a partir de textos conhecidos (crachás, listas dos nomes da sala, de objetos de mesmo campo semântico, parlendas, cantigas, dentre outros) que favoreçam a análise da relação fonemagrafema	Construção do sistema alfabético e da ortografia	X	X	X	
(EF01LP10PE) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco, a partir de textos escritos, percebendo, progressivamente, que fala e escrita possuem critérios diferentes para segmentar palavras	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	X	X	X	X
(EF01LP11PE) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva maiúsculas e minúsculas, em atividades de leitura e escrita de material impresso e digitais com os diversos tipos de letras, livros, revistas, jornais impressos e digitais e textos	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação			X	X

<p>escritos em sala de aula), favorecendo a análise reconhecimento dos contextos de uso dos diferentes tipos de letras.</p>				
<p>(EF01LP12PE) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco, a partir de textos escritos, percebendo, progressivamente, que fala e escrita possuem critérios diferentes para segmentar palavras.</p>	<p>Segmentação de palavras/classificação de palavras por número de sílabas</p>		X	X
<p>(EF01LP13PE) Comparar palavras, identificando semelhanças com as práticas de leitura e da escrita.</p>	<p>Construção do sistema alfabético</p>	X	X	X

<p>(EF01LP14PE) Identificar outrossinais no texto alémdas letras, como pontos finais, de interrogação entonação e na produção de sentidos nos textos</p>	<p>Pontuação</p>				X
<p>(EF01LP16PE) Ler, e m colaboração com oscolegas e com a ajuda do professor,quadras, quadrinhas,</p>	<p>Compreensão de leitura</p>	X	X	X	
<p>parlendas, trava - línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização a sua finalidade.</p>					

<p>(EF01LP17PE) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outras, os gêneros do campo da vida cotidiana,</p>	<p>Escrita autônoma compartilhada</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	
<p>(EF01LP18PE) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, travá-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando</p>	<p>Escrita autônoma compartilhada</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	<p>X</p>	
<p>(EF01LP19PE) Recitar parlendas, quadrinhas, travá-</p>	<p>Oralização de texto literário</p>			<p>X</p>	

<p>línguas, textos poéticos de autores locais e regionais, com entonação adequada observando as rimas.</p>					
<p>(EF01LP20PE) Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem elegendas paraálbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), autonomia dos estudantes.</p>	<p>Forma de composição do texto</p>		X	X	
<p>(EF01LO22PE) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando tema/assunto/finalidade do texto.</p>	<p>Escrita autônoma e compartilhada</p>				X
<p>(EF01LP23PE) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do</p>	<p>Planejamento de texto oral Exposição oral</p>				X

<p>professor, entrevistas, relato de experiência , seminário, curiosidades, entre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finali- dade do texto.</p>				
<p>(EF01LP25PE) Planejar e produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativo s(personagens, enredo, tempo e espaço.</p>	<p>Escrita autônoma e compartilhada</p>		X	X

<p>(EF12LP01PE) Ler palavras novas em pequenos textos, com precisão na decodificação e compreensão, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização em práticas de linguagem situadas (texto de tradição oral como cantigas regionais e nacionais, poemas, letras de músicas</p>	<p>Decodificação/compreensão de leitura</p>	X	X	X	
<p>c.) que proporcione a reflexão sobre o sistema de escrita.</p>					
<p>(EF12LP02PE) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses</p>	<p>Formação de leitor</p>	X	X	X	X

<p>(EF12LP04PE) Ler, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p>	<p>Compreensão de leitura</p>		X		
<p>(EF12LP06PE) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do</p>	<p>Produção de texto oral</p>		X		
<p>campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente e/ou por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>					

<p>(EF12LP11PE) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>Escrita autônoma e compartilhada</p>		X		
<p>(EF12LP16PE) Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais ou impressos), a formatação e diagramação</p>	<p>Compreensão de leitura</p>			X	

específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.					
<p>(EF12LP17PE) Ler em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, enunciados de tarefas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de encyclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e sua funcionalidade</p>	Compreensão em leitura	X			X
<p>(EF15LP16PE) Ler e/ou sinalizar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas, atentando para seus aspectos linguístico-estilísticos.</p>	Leitura colaborativa e autônoma			X	X

(EF15LP19PE) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários, nacionais e regionais (contos, cordéis, cantigas, parlendas) lidos ou sinalizados pelo professor ou pelo próprio estudante	Contagem de histórias		X	X	X
Fonte: A autora (2018).					

Como pode ser visto a partir do Quadro 5, o trabalho sistemático da alfabetização está organizado na perspectiva do letramento, como já foi destacado anteriormente. Além disso, verificamos que se faz presente a ideia de processo de aprendizagem da escrita, que não se encerra na Unidade 1. Ao contrário, prossegue ao longo das quatro unidades didáticas a partir das habilidades que se repetem (EF01LP05PE), (EF01LP07PE), (EF01LP08PE), (EF01LP10), (EF01LP13PE) e (EF12LP02PE). Essas habilidades envolvem a construção do sistema de escrita e a última contribui na formação do leitor.

Percebemos que algumas habilidades escolhidas poderiam se fazer presentes desde a Unidade 1 ou, até mesmo, desde a EI. No entanto, de modo curioso, identificamos que a proposta insere a compreensão de um dos princípios da escrita alfabética, permitindo às crianças compreenderem a direção da escrita da esquerda para a direita (EF01LP01PE) aparece apenas da Unidade 1. Ressaltamos que este é um conhecimento importante para a aprendizagem da escrita, bem como a habilidade de segmentar palavras, identificar os espaços em branco entre as palavras a partir de textos, na busca de diferenciar fala da escrita (EF01LP12PE), que não está contemplada na Unidade 1, aparecendo a partir da Unidade 2 em diante. Acreditamos que a inserção das crianças na cultura escrita constitui atividade importante no processo de alfabetização, principalmente se a ação se faz a partir da mediação do docente, do mesmo modo que a leitura de palavras estáveis (EF12LP01PE) constitui habilidade interessante para o processo de apropriação da escrita alfabética.

Outro destaque importante é sobre a proposição da produção de texto oral (EF12LP06PE). Esta habilidade está presente apenas na Unidade 2, mesmo compreendendo que as crianças são capazes de narrar histórias lidas ou fatos do seu cotidiano, desde a EI. Portanto, é possível que a ausência de algumas habilidades na Unidade 1 pode revelar uma preocupação com a

adaptação das crianças que saíram da EI e chegam ao EF com a necessidade de avaliar os conhecimentos delas na chegada à nova etapa, indicando também um cuidado com as especificidades desses sujeitos, de sua cultura e oportunidades.

Identificamos, ainda, a presença de habilidades que exigem conhecimentos específicos do sistema de escrita apenas da Unidade 4. Por exemplo, o descritor EF01LP14PE, que apresenta como habilidade a identificação de sinais de pontuação durante a leitura, configura uma competência que exige conhecimentos já consolidados sobre o sistema de escrita alfabética e, por isso, se justifica estar na Unidade 4.

Assim, observamos que na proposta municipal existe uma compreensão sobre os conhecimentos a serem desenvolvidos com as crianças na ideia de torná-los mais complexos à medida que elas vão interagindo com textos escritos e com o trabalho sistemático com palavras, sílabas, letras e textos e avançam nos seus conhecimentos sobre a escrita.

Esses direcionamentos dados para o ensino da linguagem escrita no EF presente na Proposta Municipal parecem estar de acordo com os estudos na área de alfabetização (SOARES, 2016, 2020; MORAIS, 2005, 2012, 2020;) com a proposta de articular a alfabetização com o letramento, uma vez que buscam respaldo no currículo estadual. Importante ressaltar que no documento estadual há um incentivo para que o trabalho do ensino da Língua Portuguesa esteja pautado nos diferentes eixos da língua a partir da exploração dos mais variados gêneros textuais que circulam na sociedade e que são vivenciados pelos sujeitos que aprendem.

Deste modo, a proposta municipal do EF apresenta o interesse em promover um ensino progressivo da Língua Portuguesa, buscando garantir essa aprendizagem ao longo do 1º ano do EF, tal como é o esperado que aconteça nessa etapa.

3.3 O que dizem as orientações oficiais sobre o ensino da escrita na transição da EI para o EF?

A partir das diferentes orientações analisadas nos documentos que serviram como referência para o ensino da escrita alfabética, elaboramos um quadro síntese contendo as propostas que orientaram as práticas de ensino e aprendizagem da escrita alfabética, a fim de analisarmos a transição das crianças da EI para o EF. Vejamos:

Quadro 6 - Orientações municipais para o ensino e aprendizagem da escrita alfabética na transição da EI para o EF

Objetivos da Proposta 2018 EI	Habilidades da Proposta 2019 EI	Habilidades da Proposta 2019 EF
<p>1.3 Fazer pseudoleitura.</p> <p>1.4 Distinguir desenho de escrita.</p> <p>1.5 Identificar a primeira letra do nome dentro de um conjunto de etras.</p> <p>1.6 Identificar o primeiro nome dentre um conjunto de nomes do grupo.</p> <p>1.7 Identificar as letras do alfabeto em contextos significativos.</p> <p>1.8 Identificar o valor sonoro das letras nas palavras.</p> <p>1.9 Identificar quantidades de letras nas palavras.</p> <p>1.10 Reconhecer o som inicial ou final das palavras.</p> <p>1.16 Ler observando a direção e o alinhamento da escrita.</p> <p>1.17 Distinguir letras de números e outros sinais gráficos.</p> <p>1.18 Perceber a letra como unidade das palavras.</p> <p>1.19 Perceber a palavra como componente do texto.</p>	<p>(EI03EF01) “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea) de fotos, desenhos e outras formas de expressão”.</p> <p>(EI03EF02) “Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos”</p> <p>(EI03EF09) “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea”</p>	<p>(EF01LP01PE) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, em situações significativas, percebendo a relação da leitura para a vida”</p> <p>(EF01LP02PE) Escrever espontaneamente, ou por ditado, pequenos textos (listas, trecho de parlendas estrofe de uma cantiga, receitas, títulos, legendas, dentre outros) de forma alfabética- usando letras/grafemas que representam fonemas.</p> <p>(EF01LP03PE) Observar escritas convencionais, comparando as suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças em listas (de nomes de colegas, de frutas, de brinquedos, textos da tradição oral, dentre outros), que possibilitem a reflexão sobre o sistema de escrita</p> <p>(EF01LP04PE) Distinguir letras do alfabeto de outros sinais gráficos partindo de leitura/escrita de pequenos textos de tradição oral regionais ou outros, que favoreçam para a compreensão da relação existente entre fala e escrita e das diversas situações de comunicação.</p> <p>(EF01LP05PE) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala, através da exploração de textos de tradição oral, listas, textos genuínos do repertório local, atentando para o interesse temático dos estudantes, explorando a comparação reflexiva</p>

<p>1.20 Estabelecer relações entre os sons da fala e a grafia, mesmo que não saibam ler convencionalmente.</p> <p>1.21 Perceber</p> <p>1.22 Reconhecer globalmente palavras significativas.</p>		<p>entre as palavras (correspondência som/letra, quantidade/qualidade de letras, ordem das letras, etc).</p> <p>(EF01LP06PE) Segmentar, oralmente, palavras em sílabas em situações significativas de leitura, como uso de cantigas, parlendas de repertório local e nacional, dentre outros gêneros próximos do dia a dia dos estudantes;</p>
		<p>(EF01LP07PE) Identificar fonemas e sua representação por letras, a partir de textos conhecidos dos estudantes (slogans, manchetes, propagandas, textos da tradição oral, listas, receitas, dentre outros)</p>
		<p>(EF01LP08PE) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, em situações de leitura e escrita diversos</p>
		<p>(EF01LP09PE) Comparar palavras indicando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais, a partir de textos conhecidos (crachás, listas dos nomes da sala, de objetos de mesmo campo semântico, parlendas, cantigas, dentre outros) que favoreçam a análise da relação fonema-grafema;</p>
		<p>(EF01LP10PE) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco, a partir de textos escritos, percebendo, progressivamente, que fala e escrita possuem critérios diferentes para segmentar palavras</p>
		<p>(EF01LP11PE) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva maiúsculas e minúsculas, em atividades de leitura e escrita de material impresso e digitais com os diversos tipos de letras, livros, revistas, jornais impressos e digitais e textos escritos em sala de aula), favorecendo a análise e reconhecimento dos contextos de uso</p>

		<p>dos diferentes tipos de letras.</p> <p>(EF01LP12PE) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco, a partir de textos escritos, percebendo, progressivamente, que fala e escrita possuem critérios diferentes para segmentar palavras.</p>
		<p>(EF01LP13PE) Comparar</p> <p>(EF12LP01PE) Ler palavras novas em pequenos textos, com precisão na decodificação e compreensão, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização em práticas de linguagem situadas (texto de tradição oral como cantigas regionais e nacionais, poemas, letras de músicas etc.) que proporcione a reflexão sobre o sistema de escrita</p>
Fonte: A autora (2018).		

A partir das informações do Quadro 6 verificamos que as orientações curriculares atuais (2019), do município de Garanhuns, em relação à passagem das crianças da EI para o 1º ano do EF, contribuem para as rupturas enfrentadas pelas crianças entre as etapas, levando em consideração o ensino da língua escrita.

Identificando as orientações contidas na Proposta Municipal da EI de 2018 e a de 2019 para o EF, verificamos uma ideia de continuidade entre as etapas, uma vez que os objetivos/conteúdos apresentados propõem um ensino sistemático da língua escrita, incentivando reflexões importantes sobre o objeto a ser aprendido, compreendendo as crianças como sujeitos que agem e interagem com a linguagem escrita bem antes de frequentarem a escola. Porém, quando tomamos como referência as Propostas de 2019 e os direcionamentos curriculares das ações docentes na passagem das crianças da EI para o EF, verificamos uma ruptura entre as etapas.

O apagamento das explicitações de ações quanto ao trabalho sistemático a ser desenvolvido com a língua escrita na etapa da EI, que consta na proposta de 2019, reforçam, ao nosso ver, a polarização entre as etapas, evidenciando o “lugar” da EI destinado ao brincar e do EF como espaço de aprendizagem. Neste sentido, os documentos curriculares municipais atuais parecem não contemplar o complexo trabalho de apropriação da língua escrita a ser

enfrentado pelas crianças e docentes na transição para o EF. A opção da adequação do documento municipal com a BNCC com o objetivo de “preservar” as crianças das diferentes situações sociodiscursivas as quais estão submetidas desde que nascem constitui um equívoco e, tal como afirma Morais (2015), se naturaliza a coexistência do sistema “casa grande e senzala”, aumentando as desigualdades sociais e educacionais.

Entendemos que a EI, etapa inicial da Educação Básica, não tem a obrigação de alfabetizar as crianças, porém acreditamos que a aprendizagem da língua escrita constitui um direito de todas elas. Além disso, o direito de aprender a ler e escrever pode e deve ser garantido desde a EI, a partir das mediações e interações com a escrita apoiadas por um trabalho docente bem orientado para esse objetivo sem que elas tenham a “Obrigação de alfabetização” (BRANDÃO; LEAL, 2010). Ressaltamos a importância de que essa aprendizagem aconteça de forma divertida e prazerosa, garantindo as especificidades das crianças.

Na próxima Seção (Seção IV), apresentaremos as nossas análises sobre as aulas e práticas docentes da EI e do 1º ano do EF com a Escola A, desenvolvidas com a finalidade de ensino e aprendizagem da língua escrita.

SEÇÃO IV

Nesta seção explicitaremos as análises das práticas docentes observadas na Escola A, bem como, descreveremos e investigaremos as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças no processo de transição da EI para EF, tomando como referência as atividades propostas para o desenvolvimento e aprendizagem da escrita alfabética nesse processo.

4. PRÁTICAS DOCENTES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (EF): O QUE FAZEM AS PROFESSORAS DA ESCOLA A? O QUE AS CRIANÇAS APRENDEM?

Nesse capítulo, apresentamos os resultados referentes à análise das práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas nas turmas do último ano da Educação Infantil (EI) e do 1º ano do Ensino Fundamental (EF) da Escola A, assim como abordamos as aprendizagens das crianças na transição entre essas duas etapas.

As nossas análises referentes aos dados construídos sobre a transição partiram dos elementos comuns do cotidiano compartilhados pelas crianças nas duas etapas, seguidos daqueles elementos específicos vivenciados por elas em sala de aula, uma vez que estamos analisando a transição das crianças em um mesmo espaço de convivência. Logo, na mesma escola. Com base nisso, observamos as rotinas institucionais vivenciadas pelas crianças, pensando o contexto dos ambientes físicos compartilhados por elas na escola e, em seguida, direcionamos o olhar para as ações pedagógicas desenvolvidas em cada uma das turmas, nas respectivas salas de aula.

Essas categorias nos permitiram compreender o cotidiano escolar no qual as práticas foram desenvolvidas, pois, de acordo com Pais (1998), as práticas docentes só podem ser objeto de análise quando compreendemos o contexto em que estão inseridas.

Como as turmas da EI e do EF funcionavam em uma mesma escola/espaco físico, identificamos quatro (4) categorias para análise do processo de transição: *a escola e os espaços/atividades comuns às duas etapas; a organização das salas de aula* das turmas participantes da pesquisa; *as atividades de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças nas salas de aula*, identificando a presença ou ausência da ludicidade nesse processo e, por fim, *as aprendizagens das crianças em relação à escrita alfabética*.

Este capítulo está organizado em cinco seções: na primeira, abordaremos os espaços comuns e as atividades vivenciadas nesses espaços pelas crianças das duas etapas; na

segunda, apresentaremos as turmas da EI e do 1º ano do EF, destacando a forma de organização das salas de aula dessas turmas; no terceiro tópico, discorreremos sobre as atividades de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças nos dias em que observamos as aulas; em seguida, na quarta seção, apresentamos as progressões dos aprendizes em relação à escrita alfabética na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Por fim, na quinta e última seção, teceremos algumas considerações sobre a transição das crianças nesta escola.

4.1 A escola e os espaços/atividades comuns às turmas da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental.

A Escola A é uma instituição pública que atende da Educação Infantil (4 e 5 anos) ao 5º ano do Ensino Fundamental. As vagas são ofertadas nos dois turnos (manhã e tarde), com um total de 386 alunos atendidos. A Escola apresenta 9 salas de aula, um laboratório de informática/sala de vídeo, sala de leitura/biblioteca, sala de Atendimento Escolar Especializado (AEE), sala de professores, auditório, cozinha, pátio grande para o recreio e pátio coberto na lateral onde acontece a acolhida dos alunos antes de iniciar as aulas.

As turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental seguem os mesmos horários de entrada e de saída estabelecidos pela direção da escola: no turno da manhã, o horário de chegada é 7h15 e a saída é às 11h50; o turno da tarde inicia às 13h15 e a saída é às 17h30. As crianças das turmas AEI¹⁶ e AEF pertenciam ao turno da manhã. Para as crianças da EI, havia algumas exceções: as do turno da manhã poderiam sair às 11h30, e as do turno da tarde, às 17h20, o que demonstra uma preocupação com esses pequenos sujeitos. A escola era atendida pelo projeto Caminho da Escola¹⁷ de transporte escolar de crianças que residiam em locais mais distantes.

O motorista do ônibus normalmente atrasava um pouco no início dos turnos, mas, na saída, procurava chegar mais cedo. Assim, para as crianças que iam no ônibus, havia uma flexibilidade em relação ao horário de entrada e saída na escola, tanto para as crianças da EI como para aquelas do EF que dependiam do transporte.

A Acolhida

¹⁶ Utilizamos as letras AEI para indicar a escola A e as crianças da Educação Infantil (EI). O mesmo sentido se aplica a identificação AEF cujas crianças seguiram para o Ensino Fundamental (EF).

¹⁷ É um programa do Governo Federal, sob a gestão municipal. Está voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte. Para maiores informações acessar <https://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola>.

Antes das crianças entrarem em sala de aula, elas eram acolhidas no pátio coberto da escola. A acolhida era feita com todas as turmas e também servia como momento de informes gerais para os pais e familiares ali presentes. Era conduzida pela direção da escola e, na sua ausência, outros membros da secretaria da escola se responsabilizavam pelo evento. Durante esse momento, as crianças cantavam Hinos (Nacional, Estadual ou do Município) e faziam orações antes de entrarem em suas respectivas salas de aula, ainda que a escola pública seja laica. Após o pátio, elas seguiam para suas respectivas salas, ora acompanhadas pela professora, ora sozinhas sob o olhar atento da direção. Presenciamos poucos conflitos entre a direção e os responsáveis pelas crianças durante esses momentos de acolhida. A Figura 17 ilustra um poucodesse momento:



Fonte: A autora (2018).

Figura 17 - Acolhida das turmas

Esse modo ritualizado de acolher as crianças evidencia um modelo disciplinador adotado pela escola. Contudo, entendemos que esse mesmo momento pode ser proposto de diferentes formas e de maneira mais prazerosa, motivando as crianças para aprendizagens e interações diversas, a partir da inserção de outros elementos do universo infantil como cantigas populares, leituras, deleites etc.

O Recreio

O recreio das crianças das turmas AEI e AEF acontecia no mesmo pátio, porém em momentos distintos. As crianças da EI saiam para o primeiro intervalo, às 9h, tendo em vista o tamanho das crianças do EF, o que revela o cuidado da escola com as crianças em relação às outras maiores. Para aquelas do EF, o recreio iniciava às 9h30. Como já foi descrito, no Capítulo 2, no item Caracterização das Escolas (2.2.1), o pátio do recreio não continha equipamentos de lazer, mas algumas vezes a direção disponibilizou bolas para os meninos jogarem futebol, tanto para a EI, quanto para as crianças do EF, enquanto que as meninas brincavam separadamente em pequenos grupos, sem participar dos jogos.

Esses intervalos aconteciam sob a supervisão de um agente de disciplina, enquanto as professoras faziam o próprio intervalo na sala dos professores. A Figura 18 ilustra parte do pátio onde acontecia o recreio. Esse mesmo pátio era utilizado para outras atividades com as crianças, sobretudo no mês de agosto para o ensaio da Banda Marcial e com algumas meninas para as apresentações do desfile em comemoração ao dia 7 de setembro.



Fonte: A autora (2018).

Figura 18 - Pátio do recreio Escola A

A escola possuía cozinha ampla onde a merenda era confeccionada diariamente, oferecendo às crianças uma comida de boa qualidade. Como não havia refeitório, a merenda era distribuída após o recreio, iniciando pelas crianças da EI, que iam pegar os pratos e seguiam para lanchar nas salas, tanto a merenda da escola como os lanches trazidos de casa.

Dois espaços importantes eram utilizados pelas turmas da EI e do EF com horários definidos: a Sala de Leitura/Biblioteca e o Laboratório de Informática/Sala de Vídeo, sobre os quais falaremos a seguir.

A Sala de leitura/Biblioteca

No espaço da sala de leitura/ biblioteca da escola havia mesas redondas, estantes com livros diversos, uma pequena estante com os livros para as crianças da EI e um birô para a professora. Esse espaço era utilizado por todas as crianças através de dois projetos vivenciados na escola. O primeiro correspondia à realização de empréstimo de livros às crianças, e o outro, denominado Sala de Leitura, envolvia um trabalho específico de leitura. A proposta do empréstimo dos livros tinha a intenção de estimular o prazer pela leitura, envolvendo a família, pois, em casa, o adulto poderia ler o livro para as crianças. Para tanto, a escola disponibilizava uma pessoa que anotava o título do livro e o nome da criança, como forma de controle do acervo da biblioteca. No dia da retirada dos livros, as crianças seguiam em fila, acompanhada da professora, até a biblioteca para a escolha dos livros. As professoras não opinaram, nem sugeriram livros às crianças. Os livros retirados eram da escolha da própria criança e o resgate ou não dessas leituras ficava a critério de cada docente. A professora da **Turma AEI**, por exemplo, não considerava a possibilidade da retomada dessas leituras em sala. Em um dos dias em que observamos suas aulas, por grande insistência de algumas crianças, ela leu um dos livros que seria devolvido para a biblioteca. A docente da **Turma AEF** estimulava a leitura dos livros pelas crianças, principalmente dos títulos que elas levavam para casa.

O outro projeto da sala de leitura/biblioteca contava com uma docente responsável por propor momentos de roda de histórias nos quais ele lia o livro para a turma e propunha alguma atividade com as crianças, a partir de questões de compreensão leitora ou atividades em grupos com as crianças maiores. A docente era formada em Letras-Inglês e estava readaptada com a sua carga horária lotada na biblioteca da escola, desenvolvendo projetos envolvendo a

leitura com todas as crianças. A Figura 19 apresenta o espaço da Sala de Leitura/Biblioteca utilizado por todas as crianças da escola.



Figura 19 - Sala de Leitura/Biblioteca

Laboratório/Sala de vídeo

No que diz respeito às atividades desenvolvidas no Laboratório de Informática/ Sala de Vídeo, elas obedeceram aos mesmos critérios de horários pré-estabelecidos pela gestão da escola, que poderiam ser incluídos na rotina das professoras. Esse espaço continha TV, vídeo, som e computadores instalados em mesas individuais. O espaço era para uso de todos da escola e servia, também, para as docentes acessarem computadores e elaborarem suas atividades quando estavam com “tempo livre”.

Presenciamos um momento das crianças da **Turma AEI** na sala de informática, à convite da Coordenação da escola, para explorarem os computadores. Era uma apresentação dos minicomputadores com jogos às crianças, que pareceu ser uma experiência desafiadora para elas. A proposta foi familiarizá-las com esses recursos disponíveis na escola, a partir de um jogo simples sem conteúdo específico a ser explorado. As crianças também podiam assistir vídeo nesta sala. A seguir, apresentamos a Figura 20 com a criança experimentando jogos no minicomputador:

Figura 20 - Experiência da Turma AEI no Laboratório de Informática/Sala de Vídeo



Fonte: A Autora (2019).

Já em relação ao momento da **Turma AEF** no Laboratório de Informática/Sala de Vídeo, a Coordenação estava organizando os horários de distribuição das turmas. Porém, não foi possível acompanhar a turma nessa experiência, tendo em vista a finalização das nossas observações nesta escola.

Analizando os espaços físicos disponíveis para as crianças da Escola A, verificamos que as vivências nesses espaços possibilitaram oportunidades de uso de modo igualitário para todas as crianças das **Turmas AEI e AEF**, evidenciando experiências de continuidade das vivências com atividades comuns na passagem delas da EI para EF. Contudo, vale a pena ressaltar que a estrutura física apresentada na Escola A, apesar de ser bem conservada e com boa administração, não atende de forma satisfatória às especificidades das crianças, tendo em vista a ausência de equipamentos de lazer no pátio externo onde era realizado o recreio. Esse mesmo aspecto foi enfatizado por Souza (2011) em sua pesquisa sobre a transição das crianças da EI para o EF, na qual ela identificou uma precariedade de espaços de lazer, principalmente para aquelas da EI. Acreditamos que, de modo geral, as escolas poderiam ser melhor equipadas com a presença de tanques de areia ou de brinquedos infantis, jogos de encaixe, enfim, de elementos que permitam outros modos de brincar das crianças, dentro ou fora da sala de aula, sem a exigência de grandes investimentos. Infelizmente, a ausência de políticas públicas e investimento nas estruturas das escolas evidencia uma visão de adultização nas instituições escolares, sem contemplar as crianças e o brincar nesses espaços.

A seguir, apresentaremos as nossas análises sobre os modos de organização das salas de

aula pelas professoras, visando promover as interações entre as crianças e suas aprendizagens.

4.2. As turmas AEI e AEF e a organização das salas

A Turma AEI era composta por 18 crianças, sendo 9 meninas e 9 meninos, com uma frequência média diária de 15 crianças em sala. A docente, a professora Thais¹⁸, era formada em Licenciatura em Geografia, com experiência de 20 anos na educação, e estava há dois anos na Educação Infantil, com o mesmo tempo na mesma escola. A Turma AEF era composta por 16 crianças, com uma frequência de 15 crianças diariamente. A professora da turma, professora Isadora, era formada em Licenciatura em Ciências Biológicas, com experiência de seis anos na Educação Infantil, e no primeiro ano do Ensino Fundamental de três anos. Ela trabalhava na Escola A há seis anos. Em relação à frequência diária das crianças, esta era correspondente a um percentual de 83,33% e 93,75% respectivamente.

Sobre a organização da sala de aula, Barbosa e Horn (2001) consideram que o modo como o/ a docente organiza a sala revela a presença de uma intencionalidade sobre as atividades diárias a serem propostas. As autoras destacam que tal organização é o resultado da leitura do docente sobre o grupo de crianças e de suas necessidades.

Diariamente, após um momento de acolhida no pátio, as crianças entravam nas salas onde as professoras já se encontravam organizando alguns materiais que seriam utilizados no dia. O Quadro 7 apresenta a organização das duas salas no que se refere à mobília/objetos/materiais ali presentes.

Quadro 7 - Organização da Mobília/Materiais presentes nas salas

Mobília/Materiais/objetos	AEI	AEF
Mesas e cadeiras individuais	X	X
Birô para professora	X	X
Espaço para fazer rodas de conversa ou de leitura no chão da sala	X	
Quadro branco (ou de giz)	X	X
Armário para a guarda de materiais	X	X

¹⁸ Nome fictício para proteger a identidade do participante

Estantes/caixotes para livro (cantinho da leitura)	X	X
Ventilador	X	X
Parede para fixar textos e produções das crianças	X	X

Fonte: A autora (2019).

Na sala da EI, a mobília era do tipo colmeia¹⁹. Em geral, a professora organizava as mesinhas em fileiras laterais, formando um semicírculo e as restantes eram colocadas no centro da sala, preservando um espaço entre elas de forma que pudesse observar todas as crianças e garantir que elas entrassem e saíssem dos seus lugares sem incomodar o colega. As crianças tinham liberdade de sentar-se onde quisessem, mas, em alguns momentos, a docente fez trocas de lugares por conta das conversas que atrapalhavam o andamento das atividades. Em apenas um dia de observação, a professora reorganizou as mesinhas para as crianças realizarem uma atividade de pintura em duplas. A Figura 21 ilustra a forma como a professora da EI organizava a sala de aula.

¹⁹ As bancas do tipo colmeia são compostas de mesas e cadeiras individuais utilizadas como mobiliário das salas de Educação Infantil. Estas mesas permitem agrupamentos de até cinco crianças de modo semelhante às colmeias. Com esse tipo de mobiliário facilita aos docentes diferentes formas de agrupamentos e aproveitamento dos espaços das salas de aula.

Figura 21 - Organização da sala da Turma AEI



Fonte: A autora/2018

Na sala da **Turma AEF**, havia cadeiras e mesas no formato de um trapézio, que a professora organizou em semicírculo, colocando as restantes ao centro da sala, tal como na sala da EI, tentando preservar os espaços entre elas. Como as mesas tinham um tamanho maior do que as da EI e as salas tinham as mesmas dimensões, o espaço entre as bancas ficava mais apertado, mas era possível a passagem das crianças sem problemas. Durante as observações, foi possível presenciar a professora organizando as mesas em duplas e/ou trios de acordo com a atividade, principalmente quando a proposta era o trabalho com jogos, o que detalharemos mais adiante.

Ainda na sala da **Turma AEI**, além das mesinhas das crianças, havia um armário no qual a docente guardava alguns materiais, uma mesa grande (birô) para a docente e um quadro branco localizado na parede frontal da sala, com o birô da professora à frente. As crianças tinham acesso apenas à parte de baixo do quadro, embora a professora não tenha permitido acessá-lo durante as observações. A sala possuía um ventilador de teto e de parede, e havia iluminação natural a partir de janelas do tipo basculante, além de iluminação artificial. Na

parede, havia um caixote que servia como prateleira de livros, contendo alguns livros de literatura de projetos antigos e revistas usadas. Durante o tempo que estivemos em contato com a turma AEI, não presenciamos as crianças folheando os livros.

Os Materiais como potes de lápis, cadernos, papéis, massinhas ou as fichas com os nomes não ficavam acessíveis às crianças. Todo material era guardado no armário da professora que, antes de iniciar as atividades, colocava alguns potes em cima de sua mesa. Também não percebemos a presença de jogos ou brinquedos no armário, uma vez que, durante as observações, a docente e as crianças não fizeram uso desses materiais. Os brinquedos presentes durante as observações eram trazidos pelas crianças de casa, mas a professora os tomava e guardava no armário, devolvendo na saída da aula.

As crianças da **Turma AEI** solicitaram à professora, algumas vezes, que ela distribuísse as atividades ou os cadernos, mas ela não permitiu. O trabalho de distribuição de atividades e materiais era centrado na figura da docente, o que não favorecia o desenvolvimento da autonomia das crianças, nem o protagonismo delas. O momento de distribuição de materiais pelas crianças poderia provocar a curiosidade e a descoberta de pistas para identificação dos nomes dos colegas presentes nos materiais.

A colagem das atividades nos cadernos também era realizada pela professora, o que reforça a centralização do adulto e o não desenvolvimento da autonomia e protagonismo das crianças.

A relação entre a professora Thais e as crianças da **Turma AEI** era afetuosa. Como dito anteriormente, a docente permitia que as crianças ocupassem qualquer lugar na sala, deixando-as livre para as interações entre os pares. Assim que adentravam na sala, elas “marcavam” os lugares com as bolsas e algumas se aproximavam da professora e a abraçavam, outras contavam alguma novidade, ou mostravam o lanche que haviam trazido. Enfim, elas buscavam o contato e o afeto da professora que, por sua vez, correspondia às iniciativas das crianças, deixando-as livres para conversarem enquanto não iniciava a aula.

Estavam disponíveis também para a professora da **Turma AEF**, o mesmo mobiliário da professora da EI: um armário para a docente guardar alguns materiais, quadro branco, um birô e um caixote pequeno, formando o cantinho da leitura contendo livros de história acessíveis às crianças. Em relação aos livros, foi possível verificar a presença de obras do acervo da docente, com livros de literatura infantil, e o acervo da escola com livros de projetos anteriores e outras obras da caixa do PNBE²⁰. As crianças podiam acessar livremente os livros sem maiores

²⁰ PNBE-Programa Nacional Biblioteca da Escola iniciou em 1997 visando a promoção do acesso à cultura e

problemas. Em relação aos materiais como potes de lápis, fichas com os nomes, massa de modelar, tudo era guardado no armário da docente, além de jogos, alfabeto móvel e outros materiais confeccionados pela professora, guardados acima do armário. De modo diferente que a professora da EI, a professora Isadora permitia a distribuição dos cadernos pelas crianças, auxiliando-as a buscar pistas para identificação dos materiais.

O Quadro 8 apresenta os materiais escritos presentes nas salas de aula das Turmas AEI e AEF.

Quadro 8 - Materiais escritos presentes nas salas de aula

Materiais	AEI	AEF
Lista dos nomes das crianças	X	X
Alfabeto na parede	X	X
Cartaz com famílias silábicas	X	
Agenda escolar	X	X
Cartazes atividades de rotina		X
Outros cartazes	X	
Livros de literatura	X	X
Gibis		X
Jogos de mesa voltados para o trabalho com letras, palavras, rimas, sílabas iniciais de palavras, etc.		X
Outros jogos de mesa (memória, quebra-cabeça, dominó, etc.)		
Alfabeto móvel em letra bastão		X
Textos diversos nas paredes	X	X
Produções das crianças (desenhos, pinturas, etc.) nas paredes	X	X
Cadernos individuais	X	X
Livros didáticos	X	X

Fonte: A autora/2018.

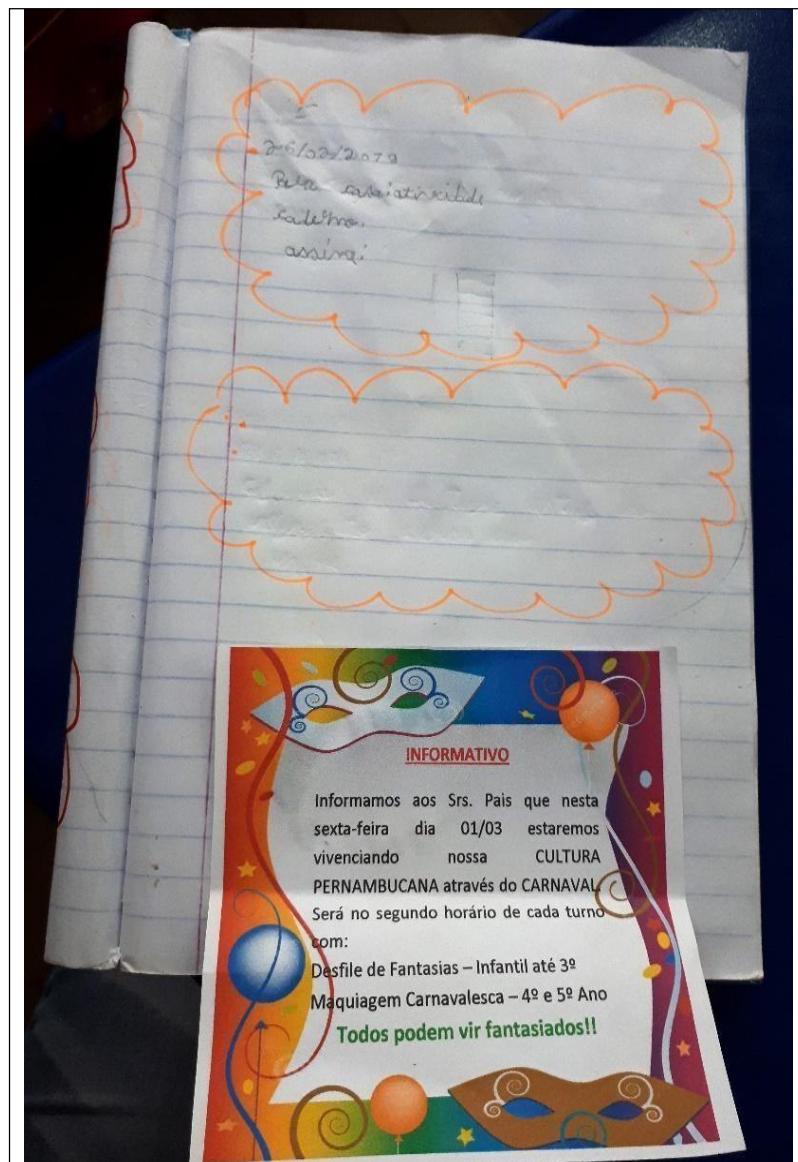
incentivar a leitura crianças, jovens e adultos das escolas públicas brasileiras, através da distribuição de obras de literatura. A distribuição das obras contemplou de forma alternada as escolas de educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais) e a educação de jovens e adultos ou ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio. Maiores informações <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. O referido programa está sem distribuir as obras literárias desde 2014.

Nas paredes da sala da **Turma AEI**, havia um cartaz com o alfabeto ilustrado na parede lateral da sala e outro com as famílias silábicas, disposto ao lado do quadro branco. Havia algumas atividades das crianças expostas presas em formato de cartazes e um cartaz com a lista contendo os nomes das crianças. Não presenciamos, no entanto, propostas de atividades de reflexão a partir da lista de chamada presente neste cartaz. Havia outro cartaz com os “Combinados” da turma, que apresentava o que as crianças podiam e não podiam fazer em sala. Em relação à Agenda Escolar, a professora Thais não adotou como hábito a escrita da agenda com a tarefa de casa. Apenas a utilizava quando havia a necessidade de informar aos pais algo mais específico, como foi o caso do aviso para a ida ao cinema, uma atividade de comemoração ao Dia do Estudante.

Na sala da turma do 1º ano do EF (Turma AEF), havia diversos cartazes que eram usados pela professora nas atividades iniciais de sua rotina, como: o *cartaz do ajudante do dia*, o *cartaz da árvore* (contagem), um *Quadro de valor e lugar* (Centena, Dezena e Unidade), *dois cartazes com as listas dos nomes dos alunos da sala* (turmas da manhã e da tarde). Havia, ainda, o alfabeto fixado acima do quadro branco e textos da tradição oral que ficavam afixados nas paredes ou no quadro para a exploração do sistema de escrita alfabética.

A escrita da agenda com a atividade para casa foi uma atividade diária da professora Isadora. Ressaltamos que essa Agenda era solicitada pela escola como material e comprado pelos pais. Para aqueles que não puderam adquirir o material, a professora improvisou um espaço no próprio caderno da criança, fazendo destaques com canetas coloridas para ressaltar que se tratava da Agenda, conforme pode ser visto na Figura 22. Porém, verificamos que a maioria das crianças da sala possuía agenda. As atividades de casa e classe eram coladas nos cadernos das crianças.

Figura 22 - Agenda adaptada no caderno- Turma AEF



Fonte: A autora/2018.

Em relação às interações entre as crianças e a professora Isadora, percebemos que ela correspondeu aos comportamentos de abraço e demonstrações de afeto das crianças. Havia muitas conversas, explicações, atenção às falas das crianças e brincadeiras. Logo, havia uma relação afetuosa entre docente e crianças, o que facilitou a adaptação das crianças à nova rotina do 1º ano do EF.

A partir das descrições sobre os modos de organização das salas pelas respectivas docentes nas turmas **AEI** e **AEF**, foi possível identificar semelhanças e diferenças presentes na transição desses sujeitos de uma etapa à outra. As semelhanças encontradas estavam relacionadas às formas de organizar as mesas na sala, diferenciando uma professora da outra, em relação às mudanças dessa organização para as atividades propostas. No caso da Turma AEI, observamos uma única vez a formação em grupos para uma atividade de pintura. Na Turma AEF, presenciamos várias vezes a professora solicitar que ficassem em dupla ou trios para as atividades com jogos ou alfabeto móvel. Outro ponto que percebemos de diferenças entre as docentes foi a presença dos livros de literatura e a orientação/estímulo da professora para que as crianças os manuseassem. No caso da EI, esses livros foram lidos pela docente, em geral para apresentação do tema a ser trabalhado em sala de aula, enquanto que, no 1º ano, essa leitura foi diária, realizada pela professora e/ou crianças.

Na seção a seguir, apresentamos o cotidiano das crianças em sala de aula e as atividades propostas pelas professoras para promover a aprendizagem da leitura e escrita.

4.3. As atividades de leitura e escrita propostas pelas professoras nas Turma AEI e AEF

Nesta seção, apresentaremos nossa análise das práticas desenvolvidas pelas professoras Thais e Isadora no que se refere ao trabalho com a leitura e escrita. Organizamos a apresentação dos resultados em duas subseções: na primeira, discorreremos sobre as práticas da professora da Educação Infantil (Turma AEI). Em seguida, abordaremos as práticas da professora do 1º ano do EF (Turma AEF).

4.3.1. As práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas pela professora Thaís(Turma AEI)

Em sala, após a acolhida das crianças no pátio, Thais aguardava todas elas chegarem para introduzir a temática da aula. Em seguida, colocava em prática a sequência de atividades propostas para aquele dia, respeitando os momentos destinados ao recreio, merenda e outros destinados ao empréstimo dos livros e da sala de leitura.

Neste sentido, é possível perceber que a rotina da professora Thais ficou restrita a uma lista de atividades. O Quadro 9 apresenta as atividades vivenciadas na turma da referida professora nos sete dias em que observamos suas práticas de ensino. Tal quadro contempla, portanto, as atividades propostas pela professora a seus alunos e alunas nesse período.

Quadro 9 – Atividades propostas pela professora Thais (Turma AEI)

Turma AEI						
1 Dia	2 Dia	3 Dia	4 Dia	5 Dia	6 Dia	7 Dia
Acolhida no pátio	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio
Atividades sobre o folclore: conversa, definição, vídeo com personagens do folclore, ênfase no Boitatá	Atividade do dia dos Pais: conversa com as crianças sobre o dia dos pais e leitura do livro “o homem que amava caixas”	Conversas com as crianças	Atividade temática dos animais: conversa com os alunos; música da minhoca	CINEMA (em comemoração ao Dia do Estudante)	Atividade do sapo. Apresenta o cartaz com a música “o sapo não lava o pé”. Vídeo do filme A princesa e o sapo	Atividade do sapo. História do sapo Zé escrita em um cartaz e contada com fantoches.
“Leitura” de cartaz com os personagens do Folclore brasileiro	Dobradura da caixa;	Contação de histórias pelas crianças (Livro da sala de leitura) - Monstrinho vá já pra cama e O coelhinho esquisito que descobre ser bonito	Pintura/desenho da minhoca; Colagem das produções		Reconto pelas crianças da história do filme com fantoches (preparados para a aula);	Reconto da história pelas crianças
Assinatura o Caderno	Escrita (cópia) de dizeres no interior da caixa	Introdução ao tema da aula (moedas-Matemática)	Assinatura no Caderno		Atividade com o cartaz da música: O sapo não lava o pé)	Assinatura no Caderno
Atividade em ficha (do Boi Tatá)	Desenho do presente para o Pai;	Atividade de matemática	Apresentação de cartazes com os animais (cédulas)		Assinatura no Caderno	Apresentação da Música “o sapo não lava o pé” usando

					Leitura de livro pela criança;	fantoches que a professora produziu;
Atividade de dobradura do Boi tatá;	Assinatura no Caderno	Assinatura no Caderno	Apresentação de cartazes com os animais (cédulas)		Sistematização da palavra sapo; Leitura da família silábica do S (SA SE SISO SU) - uso do quadro silábico;	Atividade – texto da música o sapo não lava o pé em tiras (texto fatiado);
Recreio/Merenda	Recreio/Merenda	Recreio/Merenda	Recreio/Merenda		Recreio/Merenda	Recreio/Merenda
Leitura do Quadro silábico (parede da sala)	Sala de leitura- com Professora da sala	Tarefa para casa (matemática)	Atividade de matemática		Continuação da atividade anterior	Finalização da atividade anterior; Circular a palavra SAPO no texto
Atividade de escrita de palavras com apoio de gravuras (classe-casa)	Atividade Desenho do dia dos pais (continuação)		Atividade com a caixa musical (brincadeiras)		Atividade para casa- cópia do cabeçalho (Data e nome)	Inicio de nova atividade (conceito de subtração) - música Os patinhos
Tarefa para Casa (matemática)	Atividade de linguagem para casa (DA DE DI DO DU)				Sala de leitura para empréstimo do livro, Dobradura do sapinho Colagem da atividade de classe no caderno;	Atividade de matemática
Saída	- Saída	Saída	Saída		Saída	Saída

Fonte: A autora/2018.

Tomando como base o Quadro 9, identificamos que a professora Thais utilizou diferentes estratégias e recursos didáticos para trabalhar as temáticas das aulas. Ela apresentou vídeos, fez dobraduras com as crianças, propôs pinturas com tinta, leu livros de histórias, contou histórias com apoio de fantoches e realizou brincadeiras no pátio da escola. Destacamos que os gêneros textuais lidos pertencem ao universo infantil -histórias infantis, músicas e lendas do Folclore brasileiro - o que contempla as especificidades das crianças em relação a seus interesses.

Como vimos no Capítulo 3, quando analisamos as propostas curriculares da Secretaria de Educação de Garanhuns, havia a indicação de trabalhar com temas geradores. Esses temas eram pré-definidos pela própria Secretaria, mudando a cada dois meses e eram entregues aos docentes para o planejamento das atividades para todas as turmas da EI e do EF. De acordo com as orientações dadas, o ano letivo foi organizado em Unidades Didáticas com foco nas datas comemorativas. A professora Thais organizou seu planejamento de acordo com essas prescrições. No mês de agosto, seguindo as orientações recebidas pela Secretaria (Figura 23), ela trabalhou a temática do folclore e fez atividades relacionadas ao dia dos pais e do estudante.

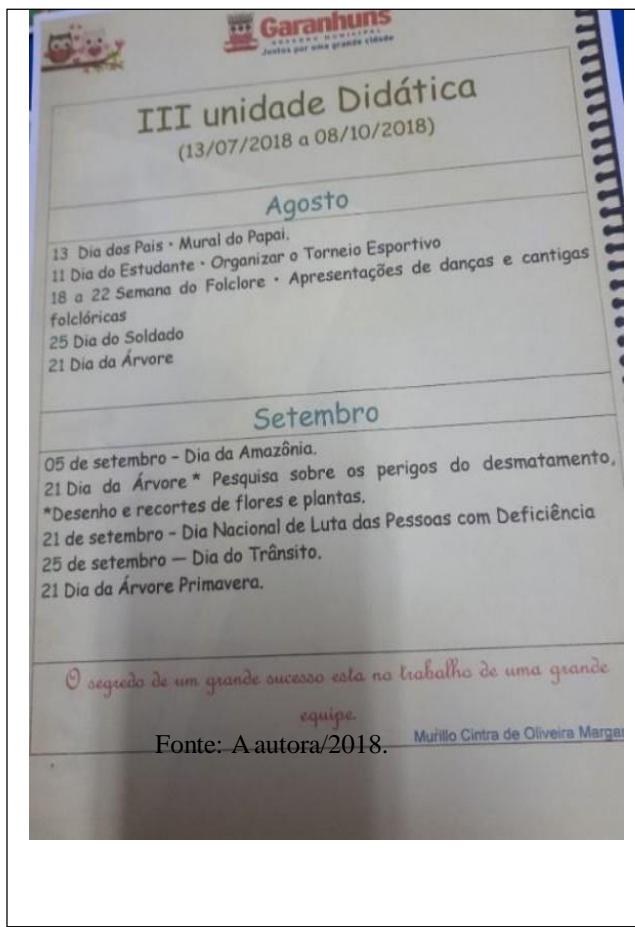


Figura 23 - Secretaria de Educação- Orientações Didáticas Unidade III- Turma AEI

Tensões e polarizações sempre estiveram em torno do currículo e das práticas docentes da EI. Ao longo da história do atendimento às crianças nas instituições educacionais, o ensino desenvolvido estava, em geral, respaldado no modelo assistemático que visava o desenvolvimento de ações de cuidado e proteção à saúde das crianças. A partir do momento em que a Educação Infantil foi solicitada para dar apoio ao EF, tendo em vista os altos índices do fracasso na alfabetização, assumiu o caráter preparatório e passou a adotar, portanto, o modelo transmissivo da escola obrigatória. Deste modo, as ações docentes desenvolvidas com as crianças na EI “herdaram” as polarizações dessas ações com as crianças e no debate que envolve o currículo da EI. Essas dicotomias, na maioria das vezes, permitiram a presença de um ensino transmissivo e adotava a perspectiva de uma pedagogia tradicional, dando prioridade às listas de conteúdo para serem ensinados e aprendidos (KRAMMER, 1998). Em outros momentos, a permissão era envolver as crianças em leituras e textos, visando as práticas do letramento.

Estudos sobre as práticas de ensino da escrita alfabética na EI ou no EF (AQUINO,2007; LIMA, 2009; PINTO,2015; SOUZA, 2011; SOUZA, 2016; SILVA, 2019) embasados na visão de crianças como sujeitos ativos, propuseram uma organização mais participativa da criança, pautadas no respeito às subjetividades infantis, recomendando orientações para um ensino das correspondências grafofônicas, de modo prazeroso e divertido desde a EI. Apesar desses estudos, verificamos que as orientações da Secretaria Municipal com a proposta do trabalho com datas comemorativas retomam aquela perspectiva transmissiva de conteúdos elencados, porque partem dos conhecimentos culturais e sociais, presentes no cotidiano das crianças e docentes, apontando para uma visão burocrática do currículo. No entanto, esse tipo de proposta não toma os interesses das crianças como centro desse planejamento, ainda que algumas dessas datas ou temas sugeridos façam parte de suas experiências na comunidade. Ao contrário, os interesses estão pautados na visão do adulto, seja ele representado na figura da professora, da Secretaria, da Coordenação, enfim, atendendo a todos os interesses, menos aos das crianças (BARBOSA; HORN, 2008).

As orientações atuais sobre o currículo na EI, expostas na BNCC (BRASIL, 2018), buscam priorizar as experiências das crianças em diferentes campos, pois partem da

compreensão que são sujeitos ativos, pensantes e centro do planejamento, a partir da ideia de Campos de Experiência como forma de organização do trabalho docente. Essas orientações são contrárias à perspectiva do trabalho pautado nas datas comemorativas, o que causa no profissional conflitos nas ações a serem planejadas. Esses conflitos se ampliam quando há indicativos de explorar áreas do conhecimento, campos de experiência, conteúdos etc. O planejamento que Thaís nos mostrou do primeiro dia de aula em que estivemos em sua sala (Figura 24), presente na caderneta/diário de classe que precisava preencher, materializa esses conflitos.

Figura 24 - Planejamento diário Professora Thais (EI)

DADOS GERAIS: Turma: INFANTIL II		Frequência do Dia: _____
Tema Gerador: CULTURA POPULAR BRASILEIRA (danças, músicas, mitos, contos, comidas e crenças)		
O QUE IREMOS FAZER HOJE? <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhida: Música Folclórica ✓ Leitura Deleite: Jornal das Lendas Folclóricas. ✓ Hora da Rodinha: () Roda de Conversa (X) Roda de História () Roda de Música ✓ Hora de Brincar: () Brincadeiras Livres (X) Brincadeiras Recreativas Dirigidas ✓ Exploração do Tema Gerador 		
1º Atividade do Dia: EIXO: () Linguagem Oral e Escrita (X) Matemática () Natureza e Sociedade () Artes () Movimento () Música		
COMPETÊNCIA /CAMPO DE EXPERIÊNCIA: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Identificar e conhecer o significado de dezena.		
CONTEÚDO: Dezena		
OBJETIVO(S): Identificar e conhecer o significado de dezena.		
SITUAÇÃO DIDÁTICA: Explanação sobre dezena, seu significado, atividade impressa: completar a dezena, cir- uma dezena de objetos, contar e registrar e ler e escrever números até 20.		
2º Atividade do Dia: EIXO: (X) Linguagem Oral e Escrita () Matemática () Natureza e Sociedade () Artes () Movimento () Música		
COMPETÊNCIA /CAMPO DE EXPERIÊNCIA: Escuta, fala, pensamento e imaginação. Desenvolver o pensamento, a imaginação e as formas de expressá-los.		
CONTEÚDO: Lendas do Folclore Brasileiro.		
OBJETIVO(S): Valorizar a cultura brasileira.		
SITUAÇÃO DIDÁTICA: Exposição de vídeo sobre o conceito de Folclore e algumas lendas, exposição das lendas folclóricas, conversar dirigida, reconto das lendas, confecção do Boitatá com dobradura, atividade impressa Boitatá, escrever o nome da lenda e interpretação e escrever os nomes dos desenhos.		
Para Casa: (X) Sim () Não Qual atividade? Linguagem Oral e Escrita: Ditado Mudo.		
OUTRAS OBSERVAÇÕES/REGISTROS: _____		

Fonte: A autora

Podemos observar, nessa ficha de planejamento diário presente na caderneta, que a docente precisava indicar o conteúdo relacionado aos temas geradores, ao mesmo tempo em que teve que apontar as competências e conteúdos trabalhados nos campos de experiência presentes na BNCC. Nessa aula, ela planejou trabalhar conteúdos de dois campos de experiência: “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, relacionando este último campo ao tema do folclore, por conta do trabalho com as lendas. Na prática, ela só conseguiu trabalhar com a temática das lendas. Foi possível perceber a tentativa da professora Thais em promover uma atmosfera lúdica, a partir das atividades que envolveram dobraduras, trabalho com tintas, música, leitura de livros e presença dos fantoches. Para ela, essa atmosfera de atividades permitiria certa “leveza” às crianças e as motivaria para a realização das propostas.

Em relação à brincadeira, esta esteve presente no dia que antecedeu a comemoração do Dia do Estudante, seguindo as orientações da Secretaria. Além desse momento na escola, as crianças foram contempladas pela Secretaria de Educação com um passeio ao cinema da cidade, que aconteceu no dia seguinte. A professora seguiu com as crianças a opção e propôs a brincadeira da Caixa Musical. Essa brincadeira consistia na presença de uma caixa contendo figuras diversas, a partir das quais as crianças cantavam uma música a partir da figura presente. A Figura 25 ilustra como a professora organizou as crianças.

Figura 25 - Brincadeira da Caixa Musical Turma AEI



Fonte: A autora (2018).

A seguir, apresentamos um fragmento da forma como a professora conduziu a brincadeira:

11:00h- Após todos se sentarem no chão do pátio, formando um círculo, a professora coloca a caixa no centro e faz suspense sobre o que deve ter dentro dela, dizendo:

T- Isso aqui é uma...

Cr: uma caixa!

T- Qual é a forma dela?

Crianças: quadrada!

T- Qual cor?

Crianças: vermelha!

T- Vocês observaram que ela tem um buraquinho aqui oh! (Diz apontando para a abertura da caixa). Aqui dentro tem... algo bem especial (Diz fazendo suspense para as crianças). É bem divertido! Será um ser vivo? Será uma minhoca?

Crianças: não!

T- Já pensou vocês pegarem naquela minhoquinha mole?

Crianças: É muito nojo, não é? (Diz sem gostar muito da possibilidade de pegar em uma minhoca)

T- É! Hoje nós cantamos, fizemos o desenho da minhoca, conversamos sobre a minhoca... agora, vou chamar alguém para retirar algo da caixa e, a figura que tirar, vai ter que cantar a música com aquela figura!

A primeira criança retira da caixa a figura do COELHO. E a professora pergunta:

T- Vocês conhecem alguma música que tenha Coelho?

As crianças cantam a música: coelhinho da páscoa que trazes “pra” mim?

Em seguida, outra criança retira a figura de um soldado. E a professora pergunta:

T- Qual é a música que tem soldado?

As crianças cantam a música Marcha Soldado cabeça de papel.

E a brincadeira prosseguiu até que todas as crianças retirassem uma figura da caixa e cantasse a música.

Fonte: Diário de Campo 09/08/2018- Turma AEI.

Pode-se observar a intenção da professora em manter a descontração das crianças a partir da brincadeira da caixa musical. Ao longo de uma semana, Thaís realizou sequências envolvendo a leitura de textos relacionados a três temas geradores: folclore, dia dos pais e dia do estudante, além de trabalhar os animais de modo articulado com as atividades de matemática sobre o sistema monetário. Em novembro, nos dois dias em que observamos sua aula, ela estava trabalhando novamente a temática dos animais.

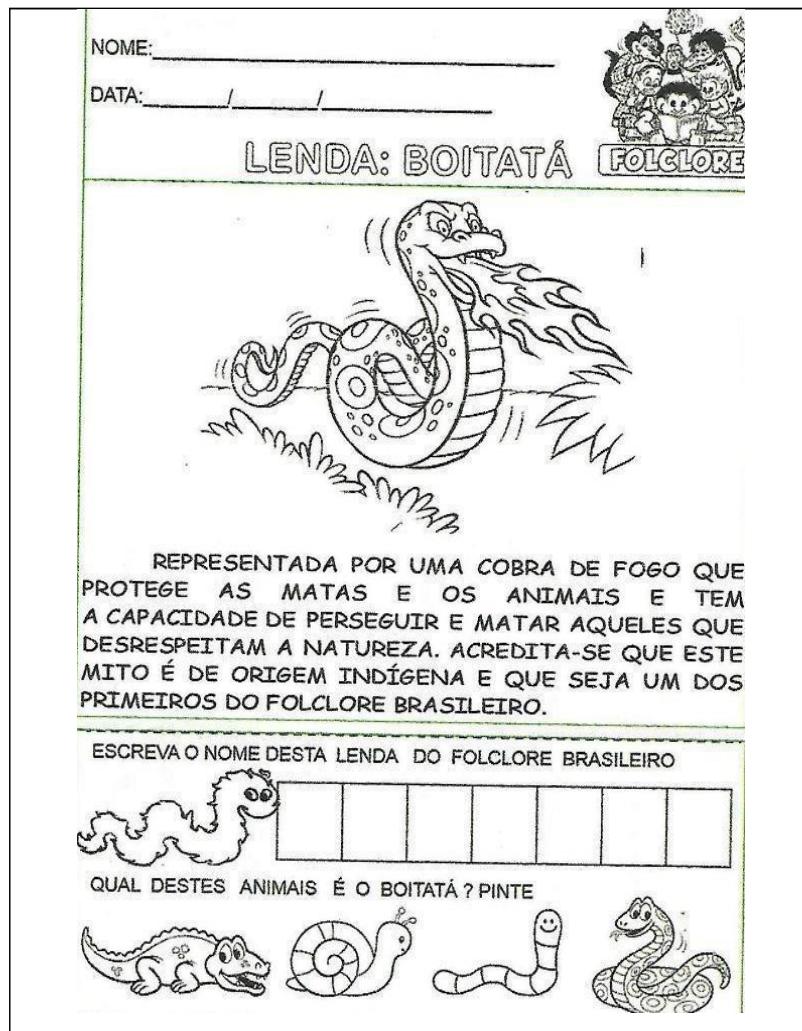
Comentaremos, a seguir, algumas dessas sequências para refletir sobre seu trabalho de leitura e escrita.

4.3.1.1 Analisando as sequências de atividades para o trabalho com a leitura e escrita na Turma AEI

No primeiro dia, embora no planejamento conste que ela ia fazer atividades na área de matemática, o que vimos foi o desenvolvimento de uma sequência sobre o folclore, como forma de abordar o Campo de Experiência “Escuta, fala pensamento e imaginação”. Como já foi mencionado no Quadro 9 com as atividades realizadas com a Turma AEI, a professora Thais apresentou vídeo sobre as lendas do Folclore, apresentou cartazes com

os personagens, fez atividade sobre a lenda do Boitatá, confeccionou dobradura. A Figura 26 ilustra a atividade:

Figura 26- Atividade do Boitatá- Turma AEI



Fonte: Caderno de Campo (06/08/2018).

A docente deu orientações para as crianças escreverem o nome do personagem. Vejamos como ela conduziu a situação da escrita do nome do personagem:

Orientação da professora Thais na atividade do Boitatá

A professora dá o comando da atividade:

T- A gente “tá” falando do Boitatá que é uma cobra que cospe fogo em quem maltrata a natureza e os animais.... Não é G (nome da criança)? Nesse quadradinho... vocês estão vendo os quadradinhos? Nós vamos escrever o nome desta lenda do folclore brasileiro. Qual é o nome?

Criança 1: Boitatá!

T- Você vai escrever o nome Boitatá aqui... cada quadradinho é uma letra.

Cr: Eu não sei o nome...

T-Cada quadradinho é uma letra (Diz a professora escrevendo o nome do personagem no quadro)

Uma das crianças nomeia cada uma das letras da palavra à medida que a professora vai escrevendo. Ela, no entanto, não aproveita a “leitura” da criança.

Criança 2: B- o- i- t- a - t- a! (Nomeando cada uma das letras), mas a professora não se preocupa em chamar atenção das demais crianças para as letras e, apenas escreve a palavra no quadro e as crianças a copiam na tarefa.

Fonte: Caderno de Campo (06/08/2018).

Chama-nos a atenção a forma como a professora Thaís conduziu a atividade que se limitou à realização da cópia da palavra BOITATÁ, escrita por ela no quadro. Várias explorações poderiam ter sido feitas com base na atividade proposta, principalmente quando uma criança iniciou a “leitura” das letras da palavra. Porém, a docente desconsiderou tal leitura, assim como não propôs outras questões, como: que outras palavras iniciam com o mesmo som? Quantas sílabas tem a palavra? Qual o som que se repete? Questões como essas poderiam auxiliar as crianças nas reflexões sobre a escrita da palavra.

No momento seguinte, após o lanche, a professora propôs a dobradura do personagem do folclore brasileiro ilustrada na Figura 27:

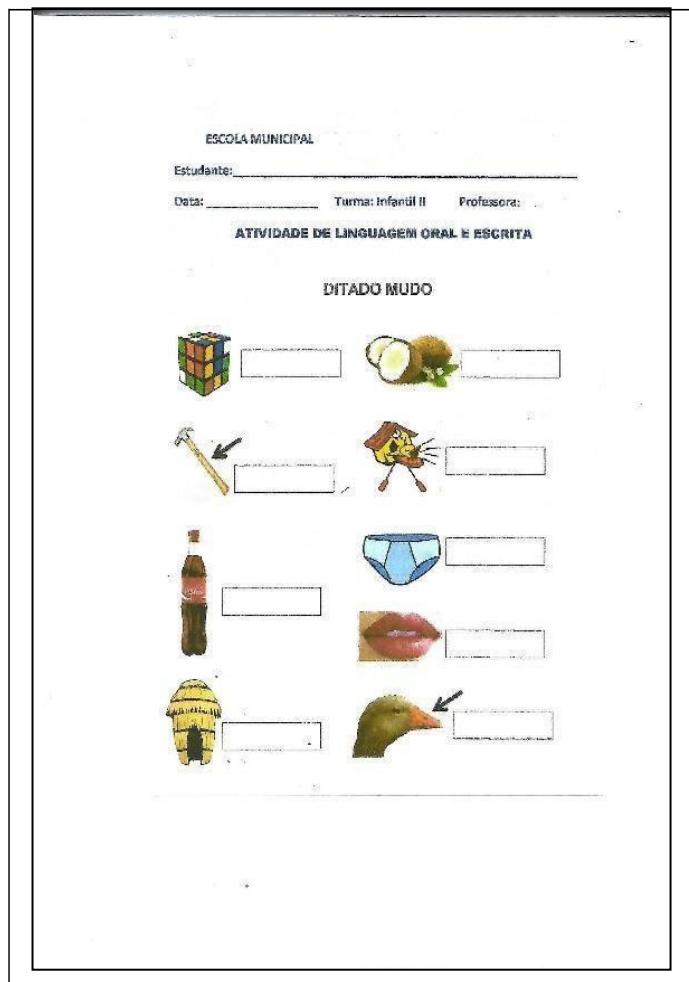
Figura 27 - Dobradura do Boitatá



Fonte: A Autora/2018.

Em outra atividade (Figura 28, abaixo), a docente explorou a letra C, partindo do fato que o Boitatá é uma “cobra que cospe fogo”. Deste modo, a atividade teve como objetivo refletir sobre a família silábica da letra C. A atividade foi proposta como atividade de casa em que a professora aproveitou a explicação para sistematizar palavras com a família silábica da letra C.

Figura 28- Atividade da família do C- Turma AEI



Fonte: Caderno de Campo (06/08/2018).

Tal atividade corresponde à escrita de palavras com apoio de figuras. Todas as palavras começavam ou continham sílabas da família silábica da letra C. A professora anotou os nomes das figuras no quadro, chamando a atenção para as sílabas. Vejamos como ela procedeu à explicação da atividade junto às crianças:

Explicação da atividade da Família do C pela professora Thais

T- Oh gente, oh! Prestem atenção... assim não vão conseguir escrever! Você tem que olhar o nome das figuras, e falar os nomes das figuras!

Criança 1: tem que falar COCO!

T- Isso! Agora como é que se escreve COCO? (Diz a professora falando as partes da palavra devagar)

Criança: coco começa com A!

T- Começa com A?

T- Fale CO! CO é o que? (Faz a pergunta na tentativa que a criança diga as letras da silaba CO)

Criança 1: C-O! (Diz as letras da sílaba)

T- NÃO É cocu não, é coco!

T- Como é CO?

T-CU é o que?

Criança 1: c- u!

T- Isso mesmo! Vai falando e escrevendo!

Fonte: Diário de Campo (06/08/2018) - Turma AEI.

A partir das figuras, a professora perguntou às crianças como as palavras eram escritas, sem promover novas reflexões, como por exemplo: coco começa com a silaba CO, que outras palavras vocês conhecem que iniciam com o mesmo pedaço? Ela ficou restrita à representação do grafema (letra) e na memorização do som e, ao final, colocou as famílias silábicas das letras C e B no quadro e leu junto com as crianças para elas fixarem. Em relação à atividade proposta, ela não foi retomada em sala no dia seguinte, nem corrigida juntamente com as crianças.

Seguindo o Quadro 9, as sequências de atividades relacionadas ao Dia dos pais foi: Leitura do livro “O homem que amava caixas”, de Stephen Michael King, dobradura da caixa, escrita/cópia de dizeres/cartões para o pai e desenho de algum momento com o pai. O fragmento a seguir retrata essa situação em que a professora Thais propôs a escrita da mensagem:

Orientação da professora Thais para escrita da mensagem do Dia dos Pais

Após a leitura do livro “O homem que amava caixas”, a professora começa a dar os comandos da atividade da dobradura

T- Olha, eu quero que cada um de vocês escolha uma cor e volte para sua mesa! Diz isso referindo-se às cores das caixas que vai confeccionar junto com as crianças.

Cr1: Eu quero verde!

Sem amassar! Cada um escolhe o seu e senta! Cr: Cadê o meu?

T- Venha escolher o seu!

As crianças conversam: o meu é azul! O meu é verde! Cr: Oh, tia, isso é “pra” quê hein?

T- Vou explicar! Todo mundo pegou o seu? Crs: Sim!

T- Oh... Todo mundo pegou sua caixa... pegou a cor que quis... T- Isso aqui parece com uma...?

Crs: Caixa!

T- Caixa... só falta montar!

Cr: Oh tia, eu já descobri tudo! (Referindo-se ao que vai ser proposto!) T- Já J? Oh... mas, essa forma geométrica, alguém sabe me falar?

Cr: Quadrado!

T- Muito bem! O quadrado... ele tem quantos lados?

Cr: Um, dois, três, quatro! Quatro! (Contando os lados do quadrado) (As crianças fazem barulho) E a professora continua tentando!

T- Oh, presta atenção... dentro dessa caixa... nós vimos na história do Homem que amava caixas que ele teve o jeito dele de amar o filho... de demonstrar o amor, né?

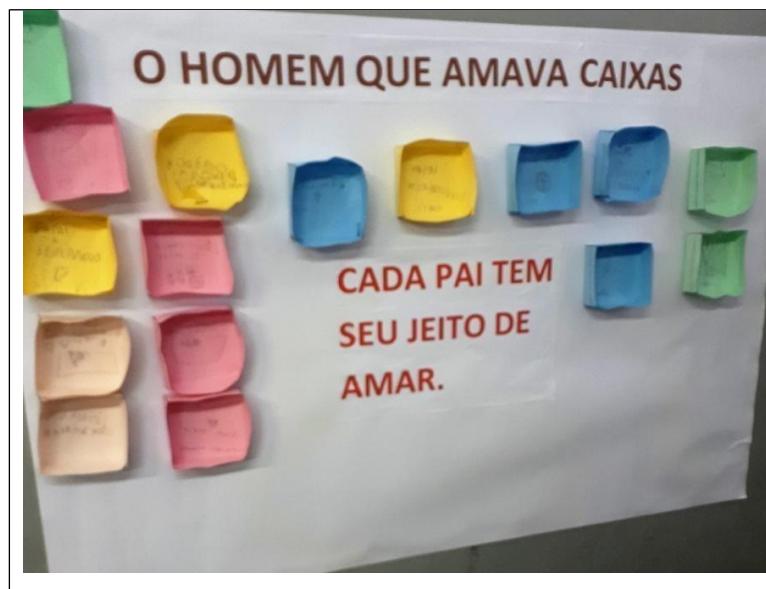
Cr1: Aí a gente vai fazer o pai abraçando o filho (diz querendo se antecipar à professora). A professora repreende Luan com o pé em cima da cadeira.

T- E você, o que gostaria de dizer a seu pai? Ou ao pai que “tá” perto ou ao pai que tá longe, ou ao pai que não mora com você?

T- Oh J, o que você gostaria de dizer a seu pai? Porque você, desde ontem diz: tia, meu pai chegou! No dia dos pais, o que você vai dizer a ele? Vocês disseram que vão comprar um presente para dar ao pai... você vai chegar com uma caixa ou uma sacolinha, ou um presentinho e vai dizer: oh aqui, pai “pra” você! (Diz interpretando as crianças com a chegada do presente para o pai)

Ao final dessa atividade, a professora apresentou as produções das crianças em um painel, fixando-o na parede da sala, conforme ilustra a Figura 29:

Figura 29- Painel de caixas a partir da leitura do livro - Turma AEI



Fonte: Caderno de Campo (07/08/2018).

Nessa sequência, a professora partiu da leitura de um livro literário muito significativo, que foi “O homem que amava caixas”, mas não realizou atividades de compreensão da leitura do livro. Ele foi lido como pretexto para o desenvolvimento da atividade de elaboração do que seria um “presente” para os pais, por causa do “Dia dos pais”. Ao propor a confecção de uma caixa com uma mensagem para o pai, o que seria uma atividade bem interessante que envolveria a produção textual em um contexto significativo, a professora novamente priorizou a atividade de cópia, ignorando as falas das crianças ao longo da realização da atividade, referentes ao que queriam escrever/produzir para os pais na caixa que dariam a ele como um “presente”. A professora produziu, ela mesma, a frase que todas deveriam escrever para os pais (PAPAI EU AMO VOCÊ), o que tornou a atividade sem sentido, perdendo uma oportunidade de apresentar às crianças significado do uso e funcionalidade da escrita.

Seguindo com nossas análises com base no Quadro 9, em relação às atividades permanentes presentes na rotina da professora Thais, identificamos a atividade do Caderno de Assinaturas. Embora essa atividade tenha sido proposta pela direção da escola para todas as turmas, a atividade funcionou como um caderno de frequência onde as crianças teriam que

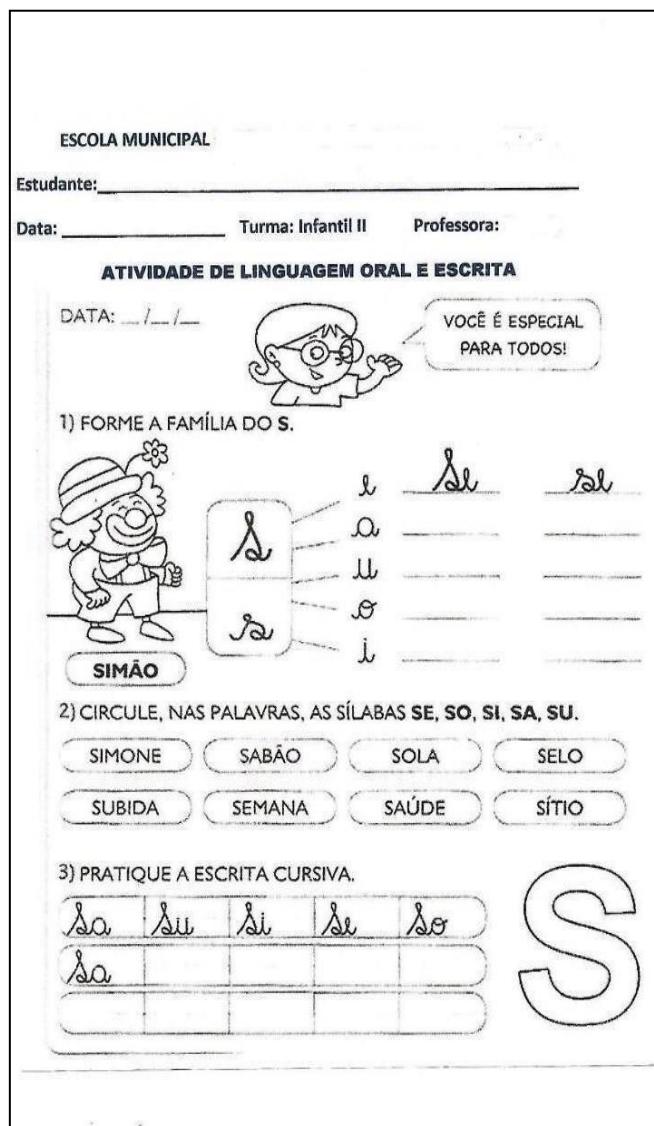
escrever seus nomes. A atividade da assinatura foi realizada todos os dias, sem um momento específico para essa escrita do nome, em que as crianças escreveram seus nomes ora com o auxílio da ficha, ora sem esse apoio. É importante registrar que a professora Thais não realizou outro tipo de atividade envolvendo os nomes das crianças, além da escrita dele nas atividades impressas e no caderno de assinaturas, o que seria uma atividade comum em turmas de EI. Como abordado anteriormente, havia um cartaz com os nomes das crianças afixado na parede da sala, mas, durante nossas observações, ele não foi usado nem pela professora, nem pelas crianças, pois a professora disponibilizou as fichas dos nomes em sua mesa, caso houvesse necessidade, durante a assinatura no caderno.

Quando questionada sobre o desenvolvimento do trabalho com os nomes das crianças, a professora Thais disse em entrevista: *Ah! Os nomes, eu já trabalhei com eles no início do ano e, agora, eles têm as fichas!* (Professora Thais- 07/08/2018). A presença da imagem do cartaz com os nomes na parede da sala possibilitou perceber que esse trabalho foi realizado no primeiro semestre, como a própria professora mencionou em entrevista. Assim, parece haver um desconhecimento, por parte da docente, de que o nome das crianças pode se transformar em uma palavra estável, um ponto de partida para a aprendizagem das letras do alfabeto de modo contextualizado. Além disso, a assinatura do nome, segundo Brandão e Girão (2021, p. 70), é uma “ação que faz parte de diversas práticas sociais mediadas pela escrita”.

Posteriormente, quando retornamos para novas observações, em novembro, a professora Thais desenvolveu nova sequência de atividades a partir da temática dos animais, como já mencionado anteriormente. Para tanto, apresentou o filme “A princesa e o sapo”, contou a história do Sapo Zé²¹, com auxílio de fantoches, e propôs algumas atividades (Figura 30) envolvendo a exploração da família silábica da letra S.

²¹ <http://lercantarcontar.blogspot.com/2012/10/a-historia-do-sapo-ze.html>

Figura 30 - Atividade com a letra S (cursiva) Turma AEI



Fonte: Caderno de Campo (05/11/2018).

Thais distribuiu as atividades às crianças e, em seguida, escreveu a palavra SAPO no quadro. Vejamos a situação:

Orientações da professora Thais sobre a atividade com a letra S (cursiva)

Observando a palavra SAPO escrita no quadro uma criança se antecipa e diz:

Criança1- Sapo começa com S.

T- Quantas letras tem a palavra SAPO?

Criança 2- quatro

T- Quantas sílabas?

Criança 3- duas! Diz contando nos dedos.

T- Quem sabe a família do sapo?

Crianças em coro- SA - SE -SI-SO-SU- SÃO.

À medida que as crianças “recitam”, a professora vai apontando para o cartaz contendo as famílias silábicas afixado na parede da sala.

Fonte: Diário de Campo (05/11/2018) - Turma AEI.

Após esse momento de leitura das sílabas no quadro silábico, a professora prosseguiu com uma sistematização da atividade envolvendo a letra S na forma cursiva. Ela apagou a palavra Sapo do quadro (letra bastão) e escreveu a letra, juntamente com as vogais (a, e, i, o, u). Posteriormente, iniciou a descrição do traçado da letra, explicando o movimento dela no papel. Atividades como essa, propostas para as crianças da EI, segundo Brandão e Carvalho (2010), envolvem a memorização e treino motor para o traçado de letras. Neste sentido, não propõem às crianças desafios ou reflexões para se pensar na escrita alfabética, buscando responder às questões sobre *o que a escrita nota e como ela pode ser representada* (MORAIS, 2012). Ao contrário, nessa atividade, até aqueles que não conhecem as letras são capazes de realizá-la, pois bastam seguir com a junção das letras (consoante S e vogal) para formar a sílaba.

O segundo enunciado da atividade, solicitou às crianças a identificação das sílabas nas palavras que iniciavam com a família silábica da letra S. Thais escreveu as palavras da atividade no quadro. Em seguida, pediu às crianças que lessem novamente a família silábica. Vejamos:

Orientações de leitura pela professora Thais

Após escrever as palavras da atividade no quadro, a professora Thais diz às crianças:

T- Vamos ler a família do S? (Convida apontando para o quadro silábico localizado ao lado do quadro branco da sala)

As crianças em coro repetem a o SA-SE-SI-SO-SU- SÃO

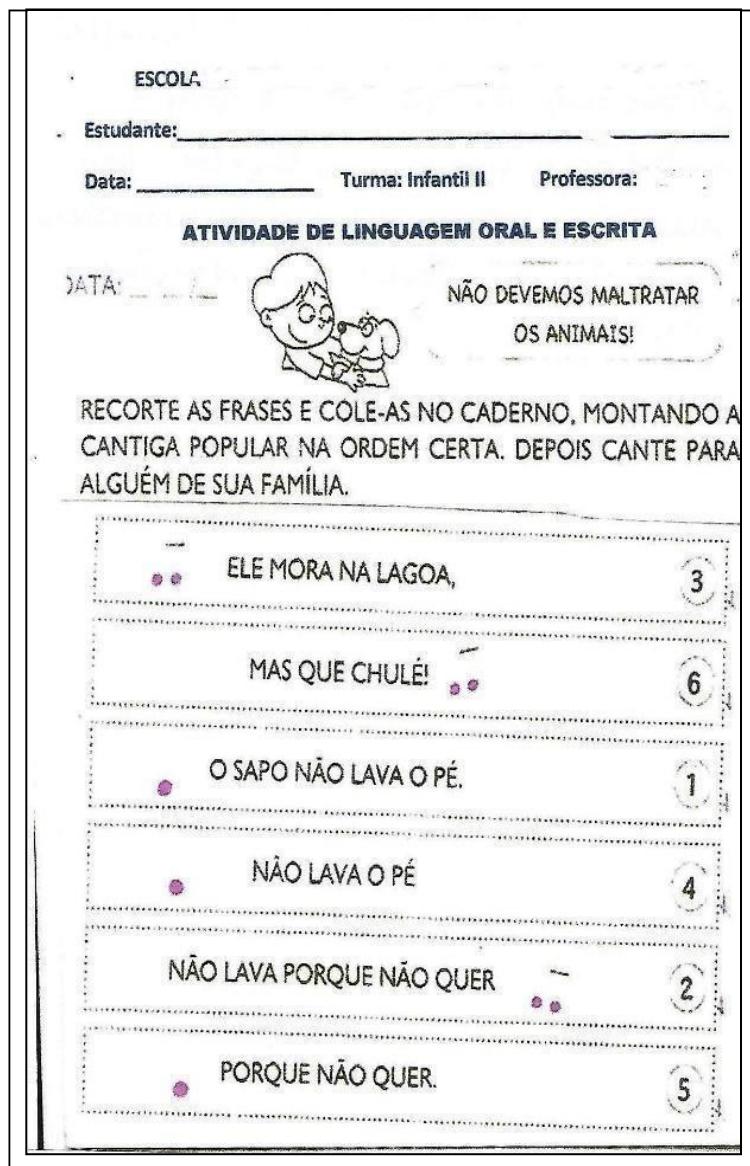
T- Vocês vão circular o SA SE SI SO SU nessas palavras! Onde tiver (A SÍLABA), circula! (Diz apontando para as palavras escritas no quadro).

Em seguida, a professora distribui os cadernos de classe para colar as atividades realizadas.

Fonte: Diário de Campo (05/11/2018) - Turma AEI.

Posteriormente, Thais deu prosseguimento à sequência de atividade com a música “O sapo não lava o pé”, com o texto fatiado (Figura 31):

Figura 31 - Atividade com texto fatiado da música O sapo não lava o pé



Fonte: Diário de Campo (07/11/2018).

Como sabemos, o objetivo da atividade foi a montagem do texto, seguindo a música que as crianças já haviam memorizado. Chamou-nos atenção essa atividade, porque foi uma proposta diferente das demais apresentadas pela professora Thais. Esse tipo de tarefa é interessante, pois viabiliza reflexões sobre o sistema de escrita alfabetica, fugindo do padrão de memorização e repetição de letras e sílabas, comuns nas ações da docente com essa turma. No entanto, no caso da EI, a tarefa continha números marcando a sequência das frases para compor o texto, fornecendo pistas para a execução sem maiores problemas. Tal fator permitiu que elas seguissem a ordem numérica, ao invés de refletirem sobre as possíveis correspondências das palavras cantadas com aquelas escritas. A presença das pistas permitiu às crianças completarem a atividade (o texto fatiado da música) sem refletir sobre as palavras escritas.

Sobre a mediação da professora Thais neste momento, observamos que ela deixou o cartaz com a letra da música de forma visível para as crianças, mas não chamou atenção das crianças para recorrerem a ele. E, enquanto as crianças montavam os seus textos nos cadernos, a professora as auxiliou individualmente, com ela mesma identificando as palavras a serem coladas, sem estimular as reflexões das crianças sobre as palavras, de modo que as crianças pudessem vivenciar os conflitos sobre os sons das palavras e suas representações escritas.

Por fim, identificamos que as intervenções da professora Thais em relação às aprendizagens da leitura e da escrita nos remetem a um dos caminhos destacados por Brandão e Leal (2010, p. 16), que é o da “Obrigação da alfabetização”. Nesse caminho adotado pela professora Thais, o foco foi no ensino das letras do alfabeto iniciando por vogais, seguidas das consoantes por meio da memorização de famílias silábicas, sem refletir sobre as propriedades do nosso sistema de escrita. As atividades voltadas para a aprendizagem da leitura e escrita priorizam a memorização e cópia de letras e sílabas, como as que analisamos nessa seção. Porém, de acordo com as orientações didáticas presentes na Proposta curricular do município de 2018, analisadas no capítulo 3, identificamos que, em relação à aprendizagem da escrita, menciona-se a escrita espontânea, sem apontar para um trabalho mais tradicional de base silábica ou fônica. Assim, mesmo procurando seguir as orientações didáticas prescritas (trabalhar diferentes textos relacionados aos temas geradores, identificar a quantidade de letras nas palavras; reconhecer o som inicial ou final

das palavras; reconhecer globalmente as palavras escritas (palavras estáveis), etc.), a professora desenvolve, em sua prática, atividades relacionadas ao método silábico de alfabetização com o objetivo de “preparar as crianças para o ano seguinte que era o da alfabetização”. Para ela, as crianças precisariam chegar no 1º ano do EF com algum conhecimento em relação à alfabetização, tal como explicitou na entrevista:

O planejamento também não foca isso...a questão da alfabetização delas(as crianças) saírem lendo. Até porque lá na outra escola a gente trabalha os eixos e não foca isso...só que “tá” lá embutido no planejamento e eu sei que quando eles forem para o 1º ano, eles têm que saber de alguma coisa. Aí eu também vou por esse lado, mas eu gostaria que eles saíssem lendo, ao menos as silabas mais simples, aí eu exploro

isso neles. E eu vejo que eles têm capacidade para isso. (Entrevista Prof^a Thais 18/11/2018).

A seguir, abordaremos as análises da professora Isadora com a Turma AEF, do 1º ano.

4.3.2. As práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas pela professora Isadora (Turma AEF)

A professora Isadora, de modo diferente da professora Thais, organizou atividades permanentes e diárias com as crianças da Turma AEF. Além disso, propôs sequências de atividades com vistas a promover a aprendizagem da leitura e da escrita das crianças da sua turma. Diariamente Isadora realizou atividades dos cartazes da árvore, no caderno de assinaturas, fez leitura de livros literários, utilizou jogos de reflexão e de leitura e, possibilitou uso de materiais didáticos como massinha. Além disso, respeitou os horários institucionais de recreio e merenda, bem como as crianças foram retirar livros na biblioteca e na sala de leitura, além de elaborar sequências de atividades para promover aprendizagens das crianças em relação à leitura e escrita. O Quadro 10 apresenta as atividades desenvolvidas na turma da professora Isadora nos sete dias em que observamos suas práticas de ensino. Tal quadro contempla, portanto, as atividades propostas pela professora nesse período.

Quadro 10 –Atividades propostas pela professora Isadora com a Turma AEF

Colagem da atividade para casa-ficha de leitura	Colagem da atividade para casa-sons iniciais Fe S	Colagem da atividade para casa-Identificação de sons iniciais f e s	Colagem da para casa- leitura atividadeFicha de	Colagem da atividade para casa-Geografia	Colagem da atividade para casa- Ficha de Leitura (Lili)	Colagem atividade casa (sons letra L e M) daparadas
---	---	---	---	--	---	---

Cabeçalho da atividade de classe	Cabeçalho da atividade de classe	Cabeçalho da atividade de classe	Cabeçalho da atividade de classe	Cabeçalho da atividade de classe	Cabeçalho da atividade de classe	Cabeçalho da atividade de classe
Atividade coletiva - leitura texto Parlenda Macaca Sofia	Treino de leitura pelaprofessora	Treino de leitura pelaprofessora	Cabeçalho da atividade de classe	Cabeçalho da Linguagem classe (text ofatiado)	Cabeçalho da atividade de classe- (matemática)	Cabeçalho da atividade de classe-
Atividade de Linguagem classe- om do /s/ e /f/	Atividade de classe- Matemática	Atividade Linguagem de classe- parlenda- Suco gelado (completar o alfabeto)	Atividade Linguagem- identificação de sons iniciais Panela	Atividade de Linguagem classe (text ofatiado)	Atividade de Linguagem classe (circular sons iniciais L e M)	Atividade de Linguagem classe- Laranja e Limão
Recreio/merenda	Recreio/merenda	Recreio/merenda	Recreio/merenda	Recreio/merenda	Recreio / merenda	Recreio/merenda

Retomada da atividade com a parlenda	Atividade de matemática	Sala de leitura	Atividade de ciências-	Continuação da atividade anterior;	Empréstimo de livros- sala de leitura	Avaliação da leitura pela professora
Jogo de leitura de palavras		Atividade de matemática	Atividade- Geografia	Finalização da atividade anterior		
Saída	Saída	Saída	Envelopes individuais- letras do alfabeto;	Avaliação de leitura pela coordenadora	Bingo de sons iniciais	Massinha
Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: A autora (2018).

A partir da análise do Quadro 10, percebemos uma diversidade de atividades propostas às crianças. Destacamos a presença de um conjunto de atividades permanentes, concentradas no primeiro momento do dia, além da proposição de atividades envolvendo outras disciplinas e momentos com jogos ou massa de modelar, que serão evidenciados ao longo desta seção.

Após a acolhida no pátio, as crianças se acomodavam na sala com a liberdade de escolher seus lugares. Em seguida, a docente iniciava as atividades permanentes: assinatura dos nomes no Caderno de Assinaturas, juntamente com outras atividades coletivas realizadas a partir dos vários cartazes: Cartaz da árvore, Calendário, Ajudante do Dia, o Quadro numérico de valor e lugar e a Agenda com a tarefa de casa.

A escolha do ajudante do dia permitia às crianças a identificação de seus nomes no momento do sorteio feito pela professora. O aluno sorteado deveria ajudá-la na distribuição dos materiais na sala de aula. Já o “Cartaz da árvore” era composto de números impressos e de uma árvore montada com frutinhas com quantidades suficientes para a representação da quantidade até o número 50. As crianças retiravam um número aleatório para representar essa quantidade em frutinhas e colar na árvore. Outro cartaz usado nesse momento inicial foi confeccionado em E.V.A²², dividido em três colunas, identificadas com as letras C (centena), D (dezena) e U (unidade). As crianças sorteavam um número de um saquinho e deveriam fazer sua decomposição com apoio do Material Dourado. É interessante ressaltar que as crianças ficavam entusiasmadas durante essas atividades coletivas e motivavam aqueles que eram chamados a executar a tarefa. O Calendário foi introduzido como atividade coletiva no terceiro dia de observação e tinha o objetivo de identificar as datas (dia, mês e ano) diariamente.

As atividades dos cartazes envolveram conhecimentos matemáticos, mas a professora oportunizou reflexões sobre a escrita, a partir da escolha das crianças para participarem dessas atividades. A escolha para a atividade dos cartazes obedecia a ordem alfabética dos nomes dos alunos. Isadora chamava a atenção das crianças para a lista dos nomes afixados na parede da sala, promovendo reflexões interessantes a partir da lista dos nomes dos alunos. Ela lançava questões que envolviam, por exemplo, a ordem alfabética, a identificação de letras iniciais e a comparação de nomes que iniciavam com a mesma letra, possibilitando às crianças refletir sobre o sistema de escrita. O fragmento a seguir apresenta um desses momentos:

²² Material também conhecido como embrorrhachado.

Reflexões a partir dos nomes das crianças- Turma AEF

As crianças se acomodaram nos seus respectivos lugares e já perguntaram sobre os cartazes:

Criança1: Tia, quem vai na árvore hoje? (Referindo-se ao cartaz da árvore que mobiliza a contagem e representação numérica)

I- Depois da letra H, vem qual letra? (Referindo-se ao nome da próxima criança a participar da atividade)

Crianças: J (jota)!

I- Então, quem vai é quem tem o nome iniciado com a letra J. Quem começa com J? (Referindo-se aos nomes que iniciam com a letra)

Criança: Eu! (José Artur)

I- Só José Artur? Vou colocar só José.

I- Qual é o outro? Júlio Cesar, Júlia Letícia. (A professora diz e vai escrevendo os nomes no quadro à medida que as crianças vão indicando os nomes dos colegas)

I- Vamos colocar os três nomes que começam com J.

(A professora escreve os nomes das crianças um abaixo do outro e reflete com elas sobre quem vem primeiro, respeitando a ordem alfabética).

I- Tem três! Vamos ver dos três quem vai hoje! Os três começam com J, não é?

Crianças: sim!

I- Então “ tá” igual. Vamos observar a próxima letra. Que letra é essa? (Apontando para o O do nome JOSÉ).

Criança: O!

I-E essa? (Apontando para a letra U do nome JÚLIA).

Crianças: U!

I- E aqui? (Apontando para a letra U do nome JÚLIO)

Crianças: U!

I- Olhem o alfabeto. Quem vem primeiro, a letra U ou a letra O? (Refere-se ao alfabeto que está afixado na parede da sala)

Crianças: A!

I- Não, entre o O e o U, quem vem primeiro?

I- Então quem vem primeiro, o O ou o U?

Crianças: letra O! (Identificando a sequência da letra no alfabeto)

I- Então quem vai primeiro é esse aqui! (E circula o nome da criança que irá primeiro fazer a atividade)

I- Esse nome daqui que vai primeiro, de quem é?

Criança: Artur! (José Artur)

Fonte: Diário de Campo 18/02/2019.

Múltiplos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética estiveram em jogo nessa atividade. Além das crianças procurarem na listagem o nome do colega, buscaram outros nomes, identificando as letras que já conheciam ou conhecendo novas letras, compreendendo a lógica da sequência do alfabeto. Acreditamos que reflexões sobre o sistema de escrita alfabética, a partir dos nomes das crianças, deveriam estar presentes no cotidiano das crianças desde a EI, uma vez que o nome da criança é uma opção importante como ponto de partida para promover reflexões sobre letras, sílabas, e no estabelecimento de palavras estáveis, tal como apontam Girão e Brandão (2021). No entanto, não presenciamos nenhuma atividade com esse fim na **Turma AEI** com a professora Thais, como já foi mencionado.

Retomando o Quadro de rotina da professora Isadora (Quadro 10), verificamos a atividade do Caderno de Assinaturas, igualmente como a professora da EI, como uma atividade diária. As crianças eram chamadas para assinarem seus nomes e o caderno permanecia ao longo do dia passando pelas crianças, até que todos o tivessem assinado. Como era uma atividade familiar para as crianças desde a EI, a professora Isadora estabeleceu algumas regras para a assinatura dos nomes das crianças. Não era permitida

a utilização da ficha do nome na assinatura do caderno, enquanto nas atividades diárias, essa escrita poderia ter o apoio das fichas. Essa “regra” funcionou como um desafio para as crianças se libertarem do apoio das fichas de um modo mais rápido, transformando seus nomes em palavras estáveis. Ao mesmo tempo, Isadora poderia avaliar como cada aluno escrevia seu nome de forma espontânea, sem apoio do modelo.

Como já mencionamos anteriormente, o estabelecimento de palavras estáveis no processo de alfabetização constitui uma importante opção no processo de aprendizagem da escrita, seja utilizando os nomes das crianças ou outras palavras trabalhadas coletivamente. Elas se tornam estáveis, porque as crianças aprendem a escrevê-las automaticamente, sem exigência das reflexões entre grafemas e fonemas. As palavras estáveis podem servir de apoio para a escrita/leitura de outras palavras que possuam sequências de letras/sons parecidos (BRANDÃO e GIRÃO, 2021).

Destacamos outra atividade permanente presente na rotina da **Turma AEF**: a escrita da "agenda" com a atividade para casa. A agenda era um elemento de comunicação entre a família e a escola. A docente escrevia no quadro a data e as atividades destinadas para casa, destacando a palavra “Assine” (usando lápis piloto de uma cor diferente). Além de destacar essa palavra, a professora chamava a atenção das crianças sobre a necessidade da assinatura de algum responsável, como pode ser observado no fragmento a seguir:

Orientações da Professora Isadora quanto à funcionalidade da escrita da Agenda

Após escrever a agenda com a atividade para casa no quadro a professora pergunta às crianças:

I- Esse vermelho aqui é o que? (Apontando para a palavra “assine” escrita com lápis vermelho)

Criança2: É para a mãe assinar! (Diz reconhecendo)

I- Não é o nome de vocês na agenda. É para a mãe de vocês assinar!

Fonte: Diário de campo 18/02/2018- Turma AEF.

Com essa ação, a professora evidenciou a funcionalidade da escrita e seu uso no cotidiano das crianças, atribuindo sentido a uma prática social mediada pela escrita.

Notamos que a professora Isadora organizou sua rotina de modo diferente das

orientações do município, propostas para o ano letivo de 2019. Em 2018, a professora foi convidada a participar da implementação do *Programa Educar pra Valer*²³, adotado no município, ainda em caráter provisório. Na formação que vivenciou no âmbito do programa, recebeu materiais de orientação da organização do trabalho pedagógico com fichas de exemplos de rotinas que deveriam ser seguidas. A Figura 32 ilustra a rotina proposta pelo referido programa para as turmas do 1º ao 3º ano do EF:

Figura 32- Quadro de rotina 1º e 3º ano- *Programa Educar Pra Valer*

 <p>SECRETARIA DE EDUCAÇÃO</p> <p>ROTINA ESCOLAR 2019- 1º e 3º ano</p>				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Acolhida e correção p/ casa (20 min)	Acolhida e correção p/ casa (20 min)	Acolhida e correção p/ casa (20 min)	Acolhida e correção p/ casa (20 min)	Acolhida e correção p/ casa (20 min)
Retomada dos textos anteriores (15 min)	Retomada dos textos anteriores (15 min)	Retomada dos textos anteriores (15 min)	Retomada dos textos anteriores (15 min)	Retomada dos textos anteriores (15 min)
PREDIÇÃO (5 min)	PREDIÇÃO (5 min)	PREDIÇÃO (5 min)	PREDIÇÃO 5 min)	PREDIÇÃO (5 min)
Leitura do texto (20 min)	Leitura do texto (20 min)	Leitura do texto (20 min)	Leitura do texto (20 min)	Leitura do texto (20 min)
Estudo do texto (30 min)	Estudo do texto (30 min)	Estudo do texto (30 min)	Estudo do texto (30 min)	Estudo do texto (30 min)
Desvendando o código (20 min)	Desvendando o código (20 min)	Desvendando o código (20 min)	Desvendando o código (20 min)	Desvendando o código (20 min)
Estrutura de frases (15 min)	Produção textual (15 min)	Estrutura de frases (15 min)	Produção textual (15 min)	Estrutura de frases (15 min)
Treino de fluência (20 min)	Treino de fluência (20 min)	Treino de fluência (20 min)	Treino de fluência (20 min)	Treino de fluência (20 min)
Matemática (30 min)	Ciências (30 min)	Matemática (30 min)	História (30 min)	Geografia (30 min)
Matemática (30 min)	Hora do conto	Matemática (30 min)	Educação física (30 min)	Ens. religioso (30 min)
Explicação do p/ casa (10 min)	Explicação do p/ casa (10 min)	Explicação do p/ casa (10 min)	Explicação do p/ casa (10 min)	Explicação do p/ casa (10 min)

Fonte: Diário de Campo (19/02/2019).

²³ O Programa Educar pra Valer é um programa da Associação Bem Comum, que tem por objetivo, oferecer apoio técnico aos municípios, ajudando secretarias de educação e suas escolas no avanço da aprendizagem das crianças da leitura e da escrita. O programa também propõe materiais didáticos estruturados e treinamento de professores dentro da proposta específica.

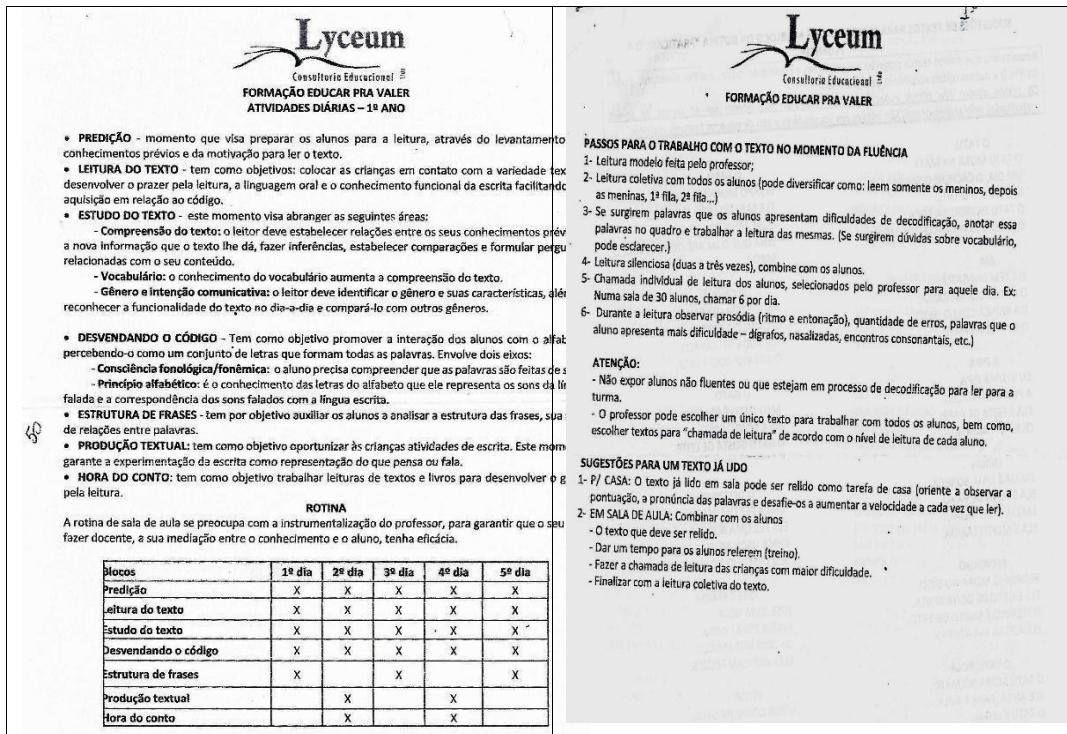
Como pode ser observado, a rotina proposta pelo programa *Educar Pra Valer* se apresenta como uma rotina rígida e cronometrada, com foco nas atividades de leitura e escrita em uma perspectiva de ensino da decodificação e codificação, seguindo as orientações previstas na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019). Porém, a rotina organizada pela professora, como pode ser observado no Quadro 10, propõe atividades diversificadas, e algumas delas não constam nas orientações dadas pelo Programa.

Ao ser questionada sobre essa nova proposta do *Programa Educar pra Valer*, a docente revelou que estava em processo de adaptação, evidenciando sua autonomia na proposição de atividades e modos de organização:

Com essa mudança na rotina adotada pelo município, não é?, houve assim, uma grande mudança no que a gente já vinha acostumada a trabalhar desde os anos anteriores, não é? E o que nós estamos ... o que eu estou é em fase de adaptação (Entrevista profa. Isadora - 19/03/2019).

Queremos destacar a consciência e liberdade nos modos de fazer da professora Isadora. Além da rotina rígida e cronometrada presente nas orientações do *Programa Educar Pra Valer*, as orientações didáticas propostas pela Secretaria Municipal continham recomendações pautadas no Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019). Tais orientações seguiam caminhos opostos, apresentando perspectivas e orientações distintas quanto ao trabalho com a leitura e escrita. De um lado o Currículo de Pernambuco, enfatizando o trabalho articulado da alfabetização e do letramento. Do outro, o referido Programa trazia uma concepção de língua enquanto código e deaprendizagem pautada na codificação e decodificação. Essas orientações podem ser vistas na Figura 33 abaixo:

Figura 33 - Orientações Didáticas do Programa *Educar Pra Valer*



Lyceum
Consultoria Educacional
FORMAÇÃO EDUCAR PRA VALER
ATIVIDADES DIÁRIAS – 1º ANO

PREDIÇÃO - momento que visa preparar os alunos para a leitura, através do levantamento de conhecimentos prévios e da motivação para ler o texto.

LEITURA DO TEXTO - tem como objetivos: colocar as crianças em contato com a variedade de textos, desenvolver o prazer pela leitura, a linguagem oral e o conhecimento funcional da escrita facilitando a aquisição em relação ao código.

ESTUDO DO TEXTO - este momento visa abranger as seguintes áreas:

- Compreensão do texto: o leitor deve estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e a nova informação que o texto lhe dá, fazer inferências, estabelecer comparações e formular perguntas relacionadas com o seu conteúdo.
- **Vocabulário:** o conhecimento do vocabulário aumenta a compreensão do texto.
- **Gênero e Intenção comunicativa:** o leitor deve identificar o gênero e suas características, além de reconhecer a funcionalidade do texto no dia-a-dia e compará-lo com outros gêneros.

DESVENDANDO O CÓDIGO - Tem como objetivo promover a interação dos alunos com o alfabeto, percebendo-o como um conjunto de letras que formam todas as palavras. Envolve dois eixos:

- **Consciência fonológica/fonêmica:** o aluno precisa compreender que as palavras são feitas de sons.
- **Princípio alfabetônico:** é o conhecimento das letras do alfabeto que ele representa os sons da língua falada e a correspondência dos sons falados com a língua escrita.

ESTRUTURA DE FRASES - tem como objetivo oportunizar às crianças atividades de escrita. Este momento garante a experimentação da escrita como representação do que pensa ou fala.

HORA DO CONTO: tem como objetivo trabalhar leituras de textos e livros para desenvolver o gosto pela leitura.

ROTINA
A rotina de sala de aula se preocupa com a instrumentalização do professor, para garantir que o seu fazer docente, a sua mediação entre o conhecimento e o aluno, tenha eficácia.

PASSOS PARA O TRABALHO COM O TEXTO NO MOMENTO DA FLUÊNCIA

- 1- Leitura modelo feita pelo professor;
- 2- Leitura coletiva com todos os alunos (pode diversificar como: leem somente os meninos, depois as meninas, 1ª fila, 2ª fila,...)
- 3- Se surgirem palavras que os alunos apresentam dificuldades de decodificação, anotar essa palavra no quadro e trabalhar a leitura das mesmas. (Se surgirem dúvidas sobre vocabulário, pode esclarecer.)
- 4- Leitura silenciosa (duas a três vezes), combine com os alunos.
- 5- Chamada individual de leitura dos alunos, selecionados pelo professor para aquele dia. Ex: Numa sala de 30 alunos, chamar 6 por dia.
- 6- Durante a leitura observar prosódia (ritmo e entonação), quantidade de erros, palavras que o aluno apresenta mais dificuldade – digrafos, nasalizadas, encontros consonantais, etc.)

ATENÇÃO:

- Não expor alunos não fluentes ou que estejam em processo de decodificação para ler para a turma.
- O professor pode escolher um único texto para trabalhar com todos os alunos, bem como, escolher textos para “chamada de leitura” de acordo com o nível de leitura de cada aluno.

SUGESTÕES PARA UM TEXTO JÁ LIDO

- 1- **P/ CASA:** O texto já lido em sala pode ser relido como tarefa de casa (orienta a observar a pontuação, a pronúncia das palavras e desafie-os a aumentar a velocidade a cada vez que ler).
- 2- **EM SALA DE AULA:** Combinar com os alunos
 - O texto que deve ser relido.
 - Dar um tempo para os alunos refirem (treino).
 - Fazer a chamada de leitura das crianças com maior dificuldade.
 - Finalizar com a leitura coletiva do texto.

Fonte: Caderno de Campo (19/02/2019).

Comparando as prescrições do programa e a rotina da professora evidenciada no Quadro 10, identificamos a presença de atividades que não constavam nas orientações oficiais do programa como, por exemplo, a leitura literária. Isadora leu diariamente livros de literatura infantil do acervo da escola e do seu acervo particular. Após a leitura, a professora não fazia qualquer questionamento às crianças sobre o texto lido, mas, no dia seguinte, realizava um resgate do livro lido, possibilitando o compartilhamento de diferentes compreensões, além de promover experiências sociocomunicativas, potencializando as habilidades de ouvir e dizer (BRANDÃO; ROSA, 2010). O fragmento a seguir ilustra como a docente retomava os livros lidos no dia anterior:

Resgate da história lida- Turma AEF

Antes de iniciar a leitura de um livro, ela retomava a história narrada no dia anterior. As crianças participavam do reconto da história, cada um lembrando-se de um fato.

I- Qual foi a história de ontem?

As crianças lembram de outras histórias. E para ajudar a lembrar, pega os dois livros (o de ontem e o de hoje e questiona)

I- Ontem eu li esta ou essa? (Mostrando os dois livros)

Cr: foi essa! (Apontando para o livro do Coelhinho).

I- Falava de que essa história?

Cr: do coelho e do filho.

I- Certo! Do coelho e do filho... e o que aconteceu?

Cr1: O pai ficava falando para o filho ir dormir!

I- E o filho queria dormir?

Crianças em coro: Não!

Cr1 - ele ficava acordado a noite inteira!

I- Mas ele ficava fazendo o que?

Cr2: assistindo?

I- Assistindo?

Crianças em coro: não!

I- E ele ficava fazendo o que? O que ele perguntava ao pai!

Cr3: O pai dizia que gostava do filho e o filho dizia que gostava do pai!

I- Isso... tipo uma disputa para ver quem gostava mais, não era? O filho dizia uma coisa e o pai depois dizia outra....

Cr -e quem gostava mais era o pai!

I- Então tá certo!

Após a leitura do livro, a docente dava prosseguimento à escrita da agenda e dos cabeçalhos das atividades de casa e de classe. Em seguida, iniciava a sequência de atividades envolvendo reflexões sobre a escrita alfabética, a partir de textos curtos da tradição oral. Percebemos que a professora Isadora buscou fazer adaptações na sua rotina a partir das exigências do Programa, revelando novamente sua autonomia docente, relatada na entrevista:

Eu ainda continuo nessa questão com as sequências de atividades, não é? Trabalhando a partir dos textos, como você viu... textos curtos, né? Porque é mais fácil para eles memorizarem, para eles identificarem informações que eu peço a eles, né? Então, isso eu já vinha desde a educação infantil... trabalhando sempre com parlendas, com cantigas, desde que fossem pequenos para que eles possam identificar essas informações. Eu vejo assim, algo válido trabalhar com esses textinhos curtos e que se façam sequências de atividades, até porque um texto você pode explorar de N formas e não dá tempo de num dia, numa aula só você trabalhar um único texto. Então como você viu, eu tô trabalhando vários textinhos, adaptando a essa nova rotina do município (Entrevista profa. Isadora - 19/03/2019).

É possível perceber que a professora Isadora age de forma clara e consciente, revelando sua opção pelos textos curtos para o trabalho sistemático com a leitura e a escrita. Assim, nos sete dias de observação, os textos trabalhados foram a parlenda da “Macaca Sofia”, a parlenda do “Suco gelado” e a música “Meu Limão meu limoeiro”. A partir de cada texto, ela propôs atividades envolvendo reflexões sobre o sistema de escrita alfabética.

No caso do trabalho com o texto “Macaca Sofia”, inicialmente Isadora apresentou o texto da parlenda em cartaz e fez a leitura, apontando para cada uma das palavras presentes no texto, buscando estabelecer relação entre o que era lido e as palavras escritas. Em seguida, ela chamou a atenção das crianças para a primeira e última palavra do texto. O fragmento abaixo ilustra o modo como a docente agiu:

Orientações da professora Isadora a partir da parlenda Macaca Sofia

Após a leitura da Parlenda, a professora fez algumas perguntas:

I- Qual o nome da macaca?

Crianças: Sofia!

I- Agora qual foi a primeira palavra que eu li, nessa parlenda?

Criança 2: Meio Dia!

I- Meio Dia (diz apontando para as palavras. São duas palavras! Qual é a primeira?

Algumas crianças respondem em coro: Meio!

I- Meio! (Diz confirmando). Onde é que ela “tá”?

I- A palavra MEIO, onde ela está? Onde foi que eu comecei a ler? Aqui (apontando para a letra M no início da palavra) ou aqui embaixo (apontando para a palavra final da parlenda).

Cr2: Em cima, aqui no Meio Dia!

I- Meio! Então, essa é a primeira palavra. E qual foi a última que eu falei?

Criança 6: Barriga vazia!

I- Qual foi a última, Ana Júlia? (A professora pede que a criança repita o que disse)

I- Então qual foi a última, barriga ou vazia?

Criança 6: Vazia

I- Vazia foi a última palavra que eu falei! (Diz circulando a palavra no texto). Ela lê a parlenda, marca a palavra que inicia o texto e a palavra do final

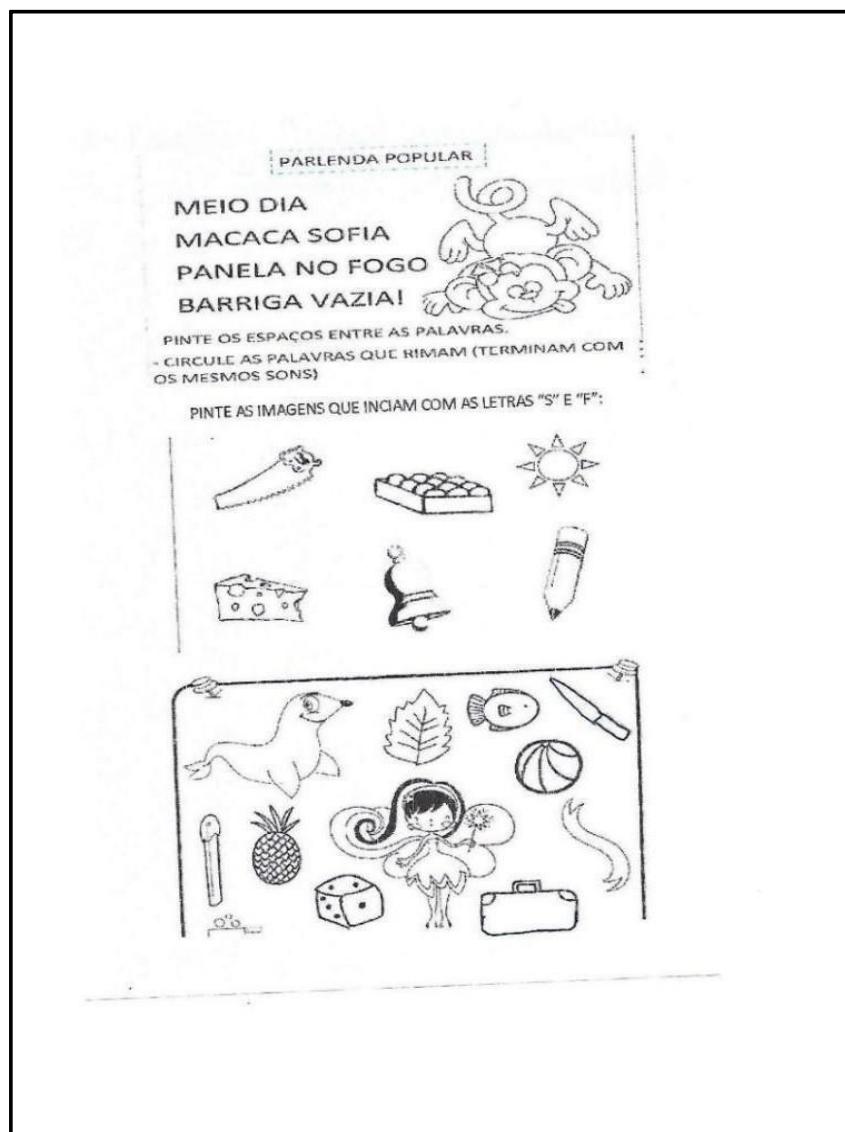
I- Qual é o nome da Macaca mesmo?

Crianças em coro: SOFIA!

Fonte: Caderno de Campo (18/02/2019) - Turma AEF.

Após a leitura da parlenda, a professora apresentou uma atividade impressa com dois enunciados: o primeiro pedia que as crianças pintassem os espaços em branco entre as palavras do texto e o outro solicitava a identificação de palavras rimadas. A primeira parte da atividade foi realizada coletivamente com a professora ajudando as crianças. A atividade pode ser vista na Figura 34:

Figura 34 - Atividade da Parlenda Macaca Sofia-Turma AEF



Fonte: Caderno de Campo (18/02/2019).

A atividade do segundo enunciado mobilizava a identificação de rimas e o reconhecimento de palavras iniciando com as letras S e F. Para tanto, Isadora escreveu no quadro a palavra SOFIA e chamou a atenção das crianças para os sons das respectivas letras, como pode ser observado no fragmento a seguir:

Comandos da professora Isadora para a realização da atividade

I- Hoje, nós vamos conhecer dois sons: o do S e do F. Quem já ouviu falar do som do S (esse)?

Cr2: Eu!

I- Qual é o som do S?

Cr2: SA-SE-SI-SO-SU-SÃO! (As crianças dizem a família silábica)

I- Ah! Vocês sabem as famílias, não é?

Cr3: Oh tia, eu também sei! FA-FE-FI-FO-FU-FÃO!

I- Ok, vocês sabem as famílias! Mas, vocês sabiam que as letras têm som?

Cr2: som? Sim! Eme!

I- S (ESSE) é o nome dela, mas o som do S parece uma cobrinha, olha! Sssssssssssssssss! Esse é o som do S (esse)!

I- E o som do F (efe)?

Cr7: FA-FE-FI-FO-FU-FÃO!

I- Não! Isso é a família! O som do F (efe) é como se fosse o pneu do carro que “tá” furado. Aí faz assim: ffffffffffff (explicitando o fonema)

I- Agora vamos falar Sofia, como uma tartaruga, oh! (e tenta emitir o som do fonema ao pronunciar a palavra SOFIA)

I- SO-FI-A! Vamos só o SO! Sssssooo! Escutaram o sonzinho do S (esse)? Oh! Sssssssoooo! (Diz valorizando o som do fonema inicial da palavra SOFIA). Ouviram ou não?

Crianças: sim!

I- Agora esse aqui, o FI! (E repete a silaba valorizando o fonema inicial/f/)

I- Ouviram?

Crianças: sim!

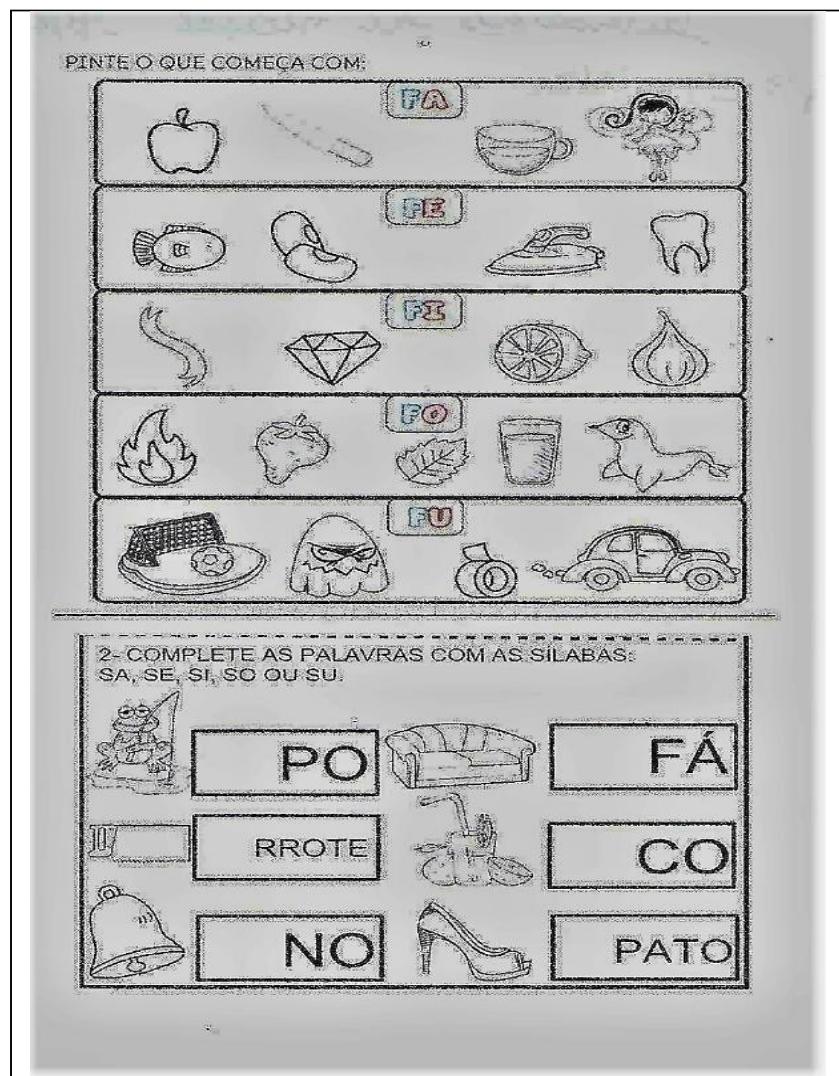
I-Agora eu vou dizer uma palavra e vocês vão me dizer se essa palavra tem ou não o sonzinho do S. presta atenção! A palavra é: ssssaia! (fala saia enfatizando o som do S). As crianças dizem: SA! (Identificando a sílaba inicial, a partir do fonema).

Fonte: Diário de Campo (18/02/2019).

Seguindo as orientações do programa, Isadora tentou enfatizar os fonemas e terminou sem fazer a exploração das rimas presentes no texto. Diante das exigências do Programa *Educar Pra Valer*, a preocupação da docente esteve voltada para os fonemas e não para as rimas da parlenda. Um fato interessante é que, apesar de chamar a atenção das crianças para os fonemas, elas se prendiam nas famílias silábicas das letras, provavelmente por terem aprendido desta forma com a professora na EI. Esse fragmento revela, ainda, que, para a criança, o som do fonema consonantal é menos perceptível, como afirmam Soares (2016) e Morais (2020). Depois de destacar o som do S e do F presentes na palavra SOFIA, a professora iniciou a atividade que solicitava a identificação de palavras que começavam com essas letras/fonemas. Ao falar a palavra SAIA, escandindo o som do S, as crianças destacam a sílaba inicial (SA), que é mais perceptível.

Isadora, no entanto, não tratou apenas de treinar as crianças nos fonemas, como é proposto nos métodos fônicos. Na sequência de atividades propostas às crianças da Turma AEF, com base na parlenda da Macaca Sofia, Isadora propôs atividades envolvendo as sílabas/famílias silábicas, como pode ser observado na Figura 35.

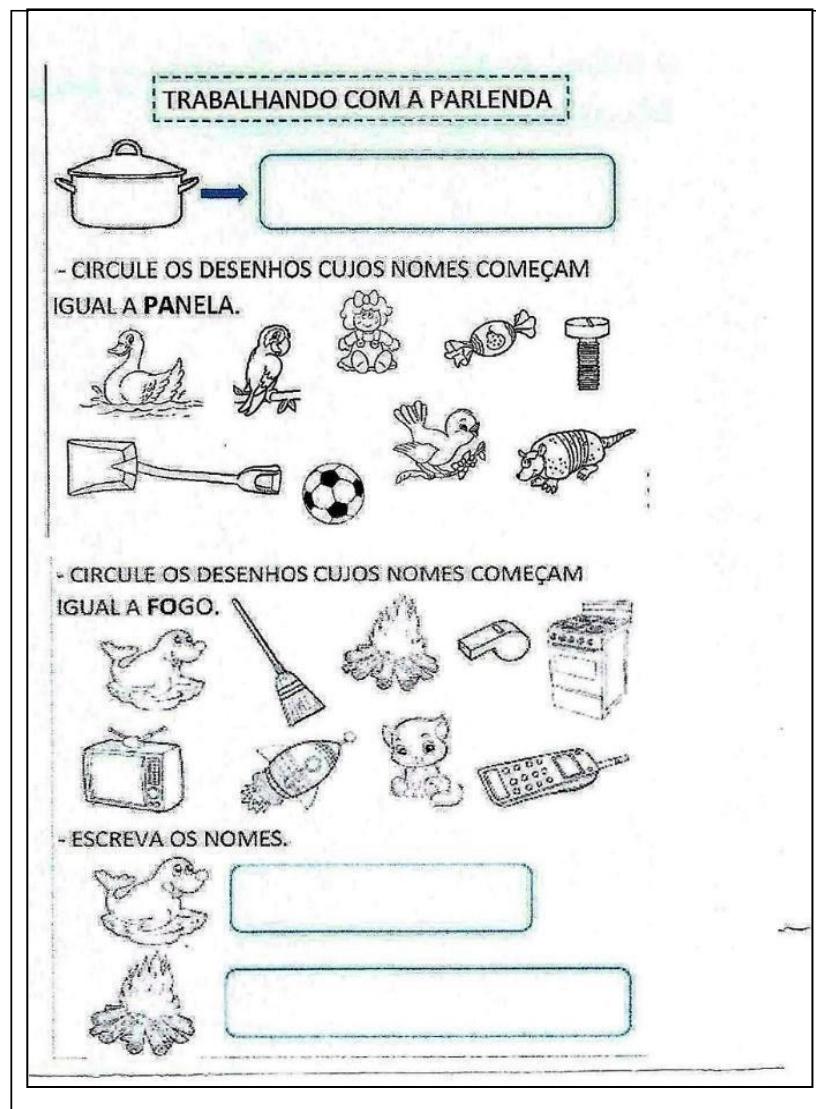
Figura 35 - Atividades de reflexão sobre sons (sílabas) das palavras- Turmas AEF



Em seguida, ela propôs às crianças reflexões sobre novas letras e sons (a partir da palavra Panela), ao mesmo tempo em que dava continuidade à exploração dos sons das letras S e F. Na atividade da Figura 36, ela pede a ajuda das crianças para escrever a palavra Panela e, em seguida, faz uma atividade fonológica que solicita a identificação de palavras que começam com a mesma sílaba das palavras PANELA e FOGO.

Figura 36- Atividade com a sílaba PA- Turma AEF

Fonte: Caderno de Campo (21/02/2019).



Percebe-se que, a partir do trabalho com a parlenda da Macaca Sofia, Isadora fez atividades de diferentes naturezas: identificação dos sons das letras S e F, que é uma atividade constitutiva dos métodos fônicos (atividades presentes no material do programa “Educar pra valer”); identificação de palavras que começam com as sílabas da família silábica trabalhada, atividade essa, presente em cartilhas silábicas; e outras atividades fonológicas, como a identificação de palavras que começam com a mesma sílaba de uma palavra anteriormente trabalhada (atividade da **PANELA**). Ao solicitar que as crianças escrevessem as palavras **FOCA** e **FOGUEIRA**, a professora inicialmente realizou outras atividades fonológicas, como

a contagem de sílabas das palavras e a identificação da primeira sílaba, como pode ser observado no fragmento a seguir:

Orientações para a atividade

I- Vamos escrever esses dois nomes: FOCA E FOGUEIRA. Me ajudem! Pois, o terceiro comando da atividade é para escrever os nomes das figuras com FO. FOCA, FOGUEIRA.

I- Quantos pedacinhos tem a palavra FO-CA?

Crianças: 2!

I- Qual é o primeiro?

Criança 3s: FO!

Criança 1: fê O!

I- E o que é um fê? (Pergunta a criança)

Criança 4: é F- O. (Nomeia as duas letras) e a professora escreve no quadro.

Criança 4 diz: agora é S- A. FOCA. C- A! (Em um primeiro momento a criança confunde a letra C com a letra S e depois corrige)

P- É o que? É o S ou C? E se eu colocar o S?

Criança 4: aí, Fica FOSA!

I-Vamos para o próximo!

Criança4 diz: F- U (Letras)

I- F-U? Então, vamos pensar na palavra: FO-GUEIRA OU FU-GUEIRA? (Diz enfatizando a sílaba inicial das palavras e escrevendo no quadro ambas)

Criança 5: FO-GUEIRA!

I-Olha aí... A palavra é FO-GUEIRA, mas a gente quando fala rápido diz FU, mas escreve com FO. Como escrevo o FO?

Crianças: F-O! (Letras)

Fonte: Diário de Campo (21/02/2019) - Turma AEF.

Sobre as atividades envolvendo a consciência fonológica, Isadora nos informou, em um momento de entrevista, que estava estudando sobre essa temática por conta própria:

Então. Eu vejo a minha experiência do que vem dando certo, né? E

dos meus estudos pessoais. Enquanto eu estava na educação infantil euvinha estudando. Eu comecei a estudar... vamos dizer assim, pelo interesse mesmo, né? Por que, se eu trabalho com crianças pequenas e não tive formação, eu tenho que estudar! (Risos). Alguns trabalhos que fiz lá na universidade, no curso de Psicopedagogia, foi voltado para a consciência fonológica. Então, a partir daí eu comecei a estudar... Envolve uma das partes da consciência fonológica, dos níveis da consciência fonológica, mas tem outras coisas né? (Professora Isadora-19/03/2019)

A partir das intervenções realizadas pela docente da Turma AEF, é possível perceber que, além de aproveitar as oportunidades levando as crianças a refletir sobre alguns princípios do nosso sistema de escrita alfabética, a professora Isadora demonstrou a preocupação em não abandonar nessa tarefa de aprender a ler e escrever. Neste sentido, a docente parece compreender que o processo de alfabetização não constitui tarefa isolada do sujeito que aprende, mas que pode ser uma atividade compartilhada entre adultos e crianças que vivenciam esse processo (MORAIS, 2005). Isadora demonstra ter consciência que o seu papel não se restringe em apresentar a atividade em si, mas o de interagir com a criança, monitorando os conhecimentos revelados sobre a escrita, facilitando esse processo. Neste sentido, percebe-se uma compreensão mais respeitosa notrato com as singularidades infantis e a intencionalidade de permitir que o sujeito expresseseus pensamentos e busque sua autonomia.

Buscando se adaptar às exigências da rotina do Programa *Educar Pra Valer*, a professora Isadora precisou incorporar a sua prática a atividade de *fluência de leitura*, que era controlada pela Coordenação da escola. De modo diferente ao que estava prescrito pelo referido programa, ela não fez a “tomada de leitura” diariamente. Durante as nossas observações, ela fez a atividade em apenas dois dias, buscando contextualizar essa atividade com os textos da tradição oral trabalhados em sala. Assim, na sequência da de atividades envolvendo a parlenda Macaca Sofia, depois de trabalhar os sons/sílabas formados pelas letras S e F, a partir da palavra SOFIA, Isadora enviou, como atividade de casa, o que ela denominou de “atividade de leitura” que envolvia a leitura de palavras com as famílias silábicas das letras trabalhadas na semana (S e F), provavelmente extraídas de materiais de base silábica (Figura 37).

Figura 37- Atividades de leitura com as letras S e F



Fonte: Diário de Campo (20/02/2019).

Durante a leitura individual com a criança, a professora apontava para as sílabas das palavras para que ela decodificasse cada uma e, depois, solicitava a leitura da palavrapor completo. À medida que as crianças liam as palavras, ela passava para a leitura de frases. Caso conseguisse ler tudo (palavras e frases) de forma rápida, ela buscava os textos de apoiodo material entregue pela Secretaria de Educação na Figura 38.

Figura 38 - Textos para treinar fluência em leitura- *Programa Educar Pra Valer*

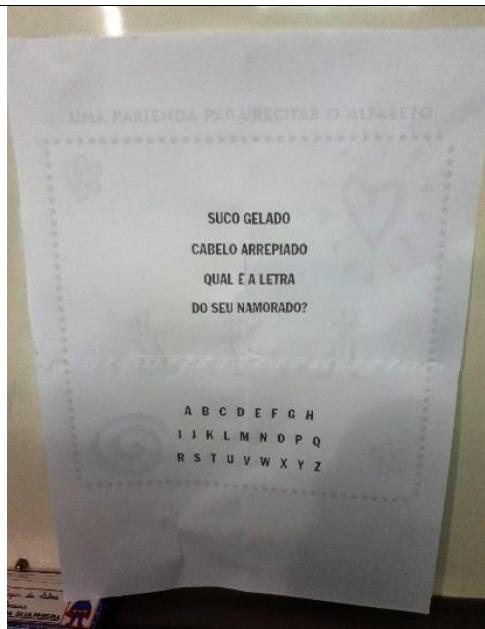
SUGESTÕES DE TEXTOS PARA SEREM USADOS NO BLOCO DA ROTINA "PRATICANDO A FLUÊNCIA" <small>Ressaltando que outros textos poderão ser utilizados a critério do professor. Por exemplo: textos do PNLD e outros textos escolhidos pelo professor.</small> <small>Os textos abaixo são textos específicos para fluência, não devem ser os únicos os serem trabalhados pelo professor, pois são pobres em vocabulário e são de gêneros textuais restritos.</small>	
<p>O TATU O TATU MORA NA MATA. UM DIA, O CACHORRO FOI PARA A MATA E VIU O TATU. O TATU ENTROU NA TOCA. O TATU QUASE MORREU DE MEDO.</p> <p>BIA BIA TEM UM GATO. O GATO PULA NA CAMA. BIA BRINCA COM O GATO. O GATO É DANADO.</p> <p>A PIPA EU VI UMA PIPA. A PIPA VOA NO CÉU. ELA É FEITA DE PAPEL. QUE PIPA BONITA!</p> <p>EMÍLIA EMÍLIA É UMA BONECA. ELA É FEITA DE PANO. EMÍLIA SABE FALAR. ELA É MUITO SABIDA.</p> <p>PEDRINHO PEDRINHO MORA NO SITIO. ELE É NETO DE DONA BENTA. O MENINO É MUITO ESPERTO. ELE ADORA AVENTURAS.</p> <p>O TATU BOLA O TATU MORA NO MATO. ELE ANDA, PARA E ROIA. O TATU É LEGAL. ELE PARECE UMA BOLA.</p> <p>O JOGO JOSE GOSTA DE JOGAR. ELE JOGA BOLA. A BOLA ROLA NO CAMPO. JOSE PEGA A BOLA. JOGAR BOLA É DIVERTIDOO!</p>	<p>O SAPO O SAPO MORA NO LAGO. ELE SAU DO LAGO PULANDO. O JACARÉ FICOU DE OLHO. SERÁ QUE O JACARÉ QUER JANTAR SAPO?</p> <p>O CAVALO PAULO TEM UM CAVALO. O CAVALO É PRETO. ELE ANDA NO CAVALO. O CAVALO GOSTA DELE.</p> <p>O GATO MEU GATO É BRANCO. ELE É MUITO FOFÓ. O GATO GOSTA DE LEITE. EU GOSTO MUITO DO GATO.</p> <p>O DESENHO CHICA FEZ UM DESENHO. ELA FEZ UMA BONECA. CHICA USOU MUITAS CORES. SEU DESENHO FICOU LINDO!</p> <p>JOSÉ MARIA JOSÉ JOGA BOLA. MARIA PULA CORDA. OS DOIS SÃO AMIGOS. ELES BRINCAM FELIZES.</p> <p>VÍTOR VÍTOR CORRE NA SALA. ELE GOSTA DE SAIR DA SALA. DEIXA DE FAZER ISSO, VÍTOR. VÍTOR É UM BOM MENINHO.</p> <p>A ESCOLA DE BIA A ESCOLA DE BIA É LINDA. NA ESCOLA ELA APRENDE. LÁ TEM MUITOS LIVROS. ELA GOSTA DE ESTUDAR.</p> <p>A NATUREZA JOSE AMA A NATUREZA. ELE NÃO JOGA LIXO NA RUA. JOSE CUIDA DOS ANIMAIS. ELE CUIDA DO PLANETA TERRA.</p> <p>A TERRA A TERRA É REDONDA. SUA COR É AZUL. ELA RECEBE LUZ DO SOL. EU GOSTO E CUIDO DELA.</p> <p>O SOLDADO VEJA O SOLDADO! O SOLDADO É MUITO ESPERTO. MARCHA DE LÁ PRA CÁ. TEM UM JEITO DE DURÃO. MAS É MESMO UM AMIGÃO.</p> <p>A BOTA ANA TEM UMA BOTA. A BOTA É ROSA. ELA SUJOU A BOTA DE LAMA. ANA FICOU MUITO TRISTE.</p> <p>O LAÇO ZEZE GANHOU UM LAÇO. ELA GOSTOU DO LAÇO. O LAÇO É AMARELO. QUE LINDO O LAÇO DE ZEZE.</p> <p>A BOLA PAULO TEM UMA BOLA. ELE GOSTA DE JOGAR BOLA. TODO DIA ELE JOGA BOLA COM OS AMIGOS. QUE JOGO LEGAL!</p> <p>BALÃO O BALÃO SUBIU NO CÉU. O BALÃO É COLORIDO. JOÃO FEZ O BALÃO. O BALÃO ERA AZUL. QUE BALÃO BONITO!</p> <p>ZÉ JACARÉ ZÉ JACARÉ É GRANDE. ELE ENTRA NO LAGO. ZÉ ESTÁ COM FOME, CUIDADO PEIXES!</p> <p>JOANA E O SAPO JOANA FOI ATÉ O LAGO. ELA ACHOU UM SAPO. O SAPO DEU UM PULO. JOANA TOMOU UM SUSTO. QUE SAPO MALUCO!</p> <p>A BICICLETA LUCAS TEM UMA BICICLETA. ELA É COLORIDA. LUCAS PEDALÁ PELO PARQUE. ELE SENTE O VENTO EM SEU ROSTO. LUCAS FICA FELIZ!</p> <p>O SÁBIO VISCONDE VISCONDE É UM SABUGO. ELE GOSTA DE LER. ELE É O MAIS SÁBIO DO SITIO. VISCONDE ENSINA A TODOS.</p> <p>ILU ILU CANTA. ELA SABE DANÇAR. ILU É LINDA. TAMBÉM GOSTA DE BRINCAR. ELA É UM AMOR DE MENINA.</p> <p>O GATO O GATO É FOFÓ. ELE SOBRE NA MESA E PEGA O RATO. MIA NA SALA. BRINCA DE BOLA. SALTA E CORRE FELIZ.</p> <p>EMA A EMA É BONITA. ELA VOA ALTO, ATÉ O CÉU. SEU CANTO É SONORO. A EMA PASSEIA NO CAMPO VERDE. ELA DORME NA MATA.</p> <p>O RATO E O REI COM RATA DO RONCO DO REI, O RATO RODEU A ROUPA REAL. RI, RI, RI! O RATO ROLOU DE RIR DO ROMBO QUE FEZ NA ROUPA DO REI.</p>
2	3

Fonte: Caderno de Campo (18/02/2019).

Como pode ser observado, o foco na atividade de leitura e escrita está na perspectiva de um ensino da decodificação e codificação, tal como prescreve a Política Nacional de Alfabetização - PNA (BRASIL, 2019). O Programa *Educar Pra Valer* estipulava uma rotina rigorosa e cronometrada (Figura 33), impondo a tomada de leitura diariamente, como já foi dito, no início deste item. Além disso, os textos “são específicos para a fluência”. Esses não deveriam ser os únicos textos a serem trabalhados pelo professor, pois são pobres em vocabulário e são gêneros textuais restritos. Segundo Morais e Albuquerque (2005), “gêneros textuais restritos” constituem uma nova nomenclatura para fazer referência aos textos cartilhados, compostos de frases soltas, desconectadas e com controle de repertório de palavras, presentes nas antigas cartilhas de alfabetização. Apesar dos textos para fluência estarem presentes na rotina de Isadora, ela não ficou restrita a eles, apresentando outros textos dos livros de literatura e os da tradição oral, evidenciando certa autonomia nas suas

escolhas e modos de fazer docente.

As outras sequências de atividades propostas às crianças durante nossas observações tomaram como ponto de partida a parlenda “Suco Gelado” e a música “Meu Limão, meu limoeiro”. A parlenda do Suco Gelado é comumente recitada nas brincadeiras infantis de pular corda, onde o ritmo da corda batendo no chão estrutura o ritmo da parlenda. Infelizmente essa brincadeira não foi realizada com os alunos. Após pregar um cartaz com a parlenda no quadro e entregar uma folha contendo o texto impresso para os alunos (Figura 39), a professora iniciou a leitura da parlenda, incentivando as crianças a recitarem o alfabeto no final. Após a leitura, a docente permaneceu com as intervenções, apontando as palavras à medida que falava a parlenda, chamando a atenção das crianças para as palavras que iniciava (suco) e finalizava o texto (namorado). Ela destacou os espaços em branco entre as palavras e pediu que as crianças passassem um traço entre elas. Em seguida, a docente apresentou uma atividade (Figura 40) na qual as crianças deveriam preencher as letras que faltavam para completar o alfabeto, seguindo o ritmo da parlenda.

Figura 39 - Texto da Parlenda Suco gelado	Figura 40- Atividade de completar o alfabeto
	<p data-bbox="886 1230 1224 1260">A _ C _ E _ H</p> <p data-bbox="949 1275 1224 1304">J _ L _ M _ O _</p> <p data-bbox="949 1320 1224 1349">Q _ S _ U _ W _</p> <p data-bbox="949 1365 986 1394">Y _</p> 

Fonte: A autora (2018).

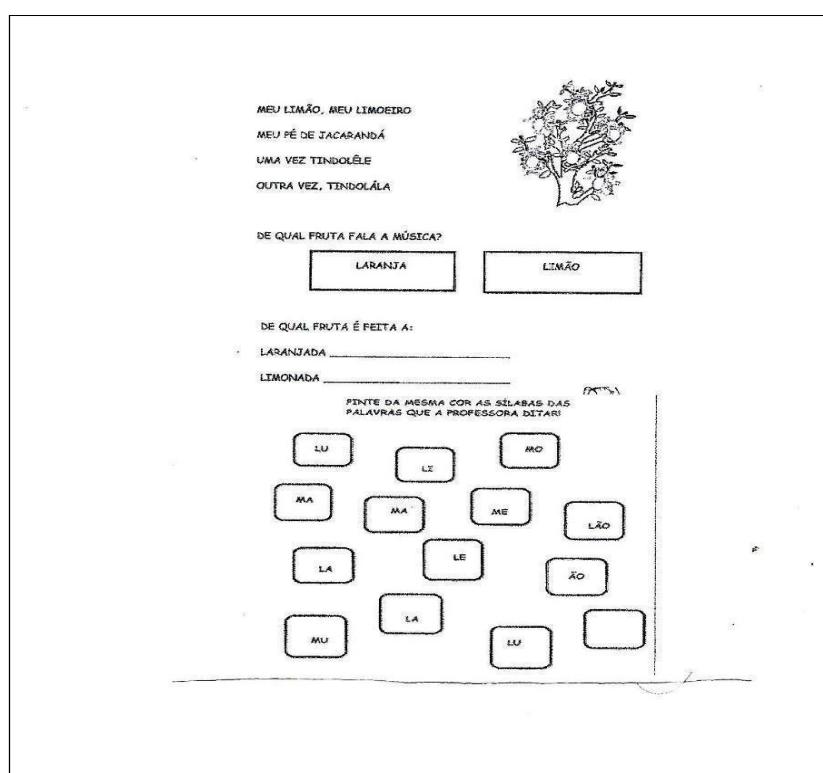
Importante destacar que o objetivo da atividade foi a abordagem do alfabeto por meio da leitura e exploração de um texto que faz parte do universo infantil. A professora articulou a parlenda como uma proposta lúdica para o ensino das letras, em um modo distinto daquele

utilizado pela Professora da EI na atividade proposta para o ensino da letra S (Figura 5 acima, por exemplo), que enfatizou a memorização da letra e o traçado na forma cursiva. No entanto, como apontado por Araújo (2011, p. 27), o uso dos textos da tradição oral na escola muitas vezes tem como foco apenas o potencial para apropriação da escrita, desconsiderando-se que “o vigor, a potência e a riqueza de trabalhar com esses textos [parlendas, cantigas, travá-línguas...] com as crianças, especialmente as menores, está em explorar o seu caráter oral, sua dimensão lúdica, sua forma original, como seus objetivos primeiros, que são brincar, contar, cantar, desafiar, rir, interagir.” Assim, a utilização dos textos curtos da tradição oral por Isadora em sala de aula possibilitou ainda a ampliação do universo cultural das crianças, tal como recomendam Albuquerque e Brandão (2021).

Diferentemente do que aconteceu na sequência com a parlenda do “suco gelado”, no trabalho com o texto “Meu Limão, Meu Limoeiro”, a professora inicialmente colocou o som e ouviu a música com as crianças na sala, questionando se elas a conheciam. Depois desse momento inicial de caráter mais lúdico, a docente realizou a leitura do texto que estava fixado em um cartaz, realizando as mesmas intervenções que foram feitas nos textos anteriores: identificação e leitura da primeira e última palavra do texto e observação dos espaços entre as palavras no texto presente na atividade (Figura 41).

Figura 41- Atividade Meu Limão meu Limoeiro

Fonte: Caderno de Campo (25/03/2019).



Seguindo a atividade, a docente destacou as palavras LARANJA e LIMÃO no quadro, trabalhando as letras L e M, e pediu que as crianças identificassem onde está escrito a palavra limão, que pode ser observado no fragmento a seguir:

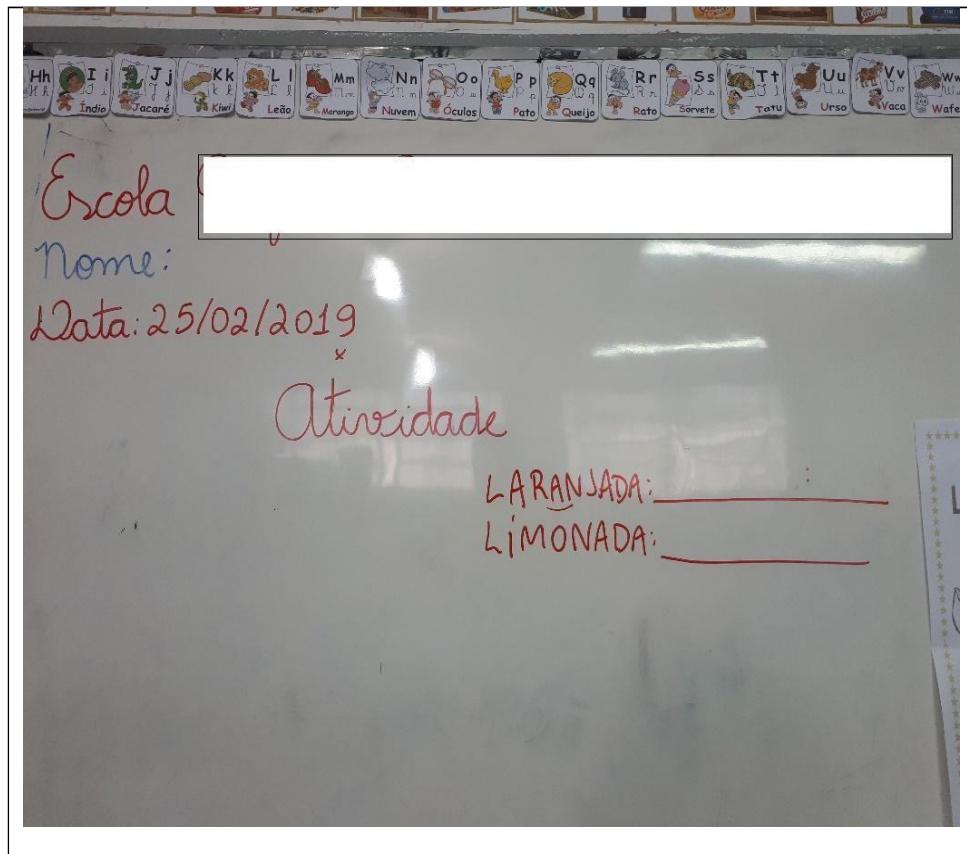
P- Qual dessas palavras é LIMÃO? Pinta o retângulo que tem a palavra LIMÃO! Tem que ler! (Chamando a atenção das crianças para a leitura da palavra). Em seguida continua.

P- Do Limão nós fazemos um suco. LIMONADA!

O enunciado seguinte pergunta: “De qual fruta é feita a Laranjada e a limonada”, a partir do qual a docente escreveu as duas palavras no quadro tal como na atividade impressa. Figura 42

Figura 42- Atividade de escrita de palavras com a letra L no Quadro- Turma AEF

Fonte: Caderno de Campo (25/02/2019).



Como sempre acontecia antes do início das atividades impressas, as crianças copiaram o

cabeçalho com o nome da escola. Os comandos da atividade foram ditados pela professora, sem a necessidade da cópia deles, mas com a preocupação de passar para o comando seguinte, quando todos finalizassem o anterior, demonstrando respeito aos tempos e às aprendizagens das crianças demonstrados pela docente.

Além do trabalho de reflexão com os fonemas /l/ e /m/, a professora Isadora, durante a sistematização e reflexão sobre a escrita das palavras laranjada e limonada, destacou o som nasal ÂO, contando para as crianças a história do til:

História do Til

I- Tinha uma árvore que tinha um monte de maçãs.

Cr1: não era Limão, não?

I- Não, era maçã.

A professora desenha uma árvore.

I- E todos os dias uma letra dormia embaixo da árvore. Que letra é essa aqui? (Pergunta às crianças, escrevendo a letra A embaixo da árvore, desenhada no quadro)

As crianças dizem em coro: A

I- Todos Os dias, essa letra dormia embaixo da árvore. Mas teve um dia, que as maçãs estavam tão maduras que caiu bem na cabeça dela. Quando caiu, fez um galo na cabeça dela. Então, a letra, não tinha mais o som A. Ficou Â! Como quando a cabeça dói a gente faz Â... (Emite um som de gemido)

As crianças repetem o som Â do gemido

I- Aí depois veio ... que letra é essa? (Diz escrevendo a letra O)

As crianças dizem: O

I- Então, o O vendo o que aconteceu com a letra A, chegou perto e perguntou: o que aconteceu com você? Então, a letra A contou que uma maçã caiu na cabeça dela e ela tem outro som: Â.

I- Aí o O disse: não tem problemas. Eu agora vou ficar junto de você e, nós vamos fazer um novo som. E ele juntou com o A e ficou o som ÂO.

Cr1: AVIÂO (Diz a palavra identificando uma palavra com o som)

I- E todas as vezes que tiver com esse galinho fica ÂO. Quem pode me dizer palavras que terminem em ÂO?

Cr1: SANSÂO

Cr2: MASSINHA

I- Mas-si-nha, terminou em ÂO? (Reflete a professora escrevendo a palavra no quadro)

Cr3: slime!

I- Prestem atenção ao

som! Cr4: Maçã.

I- Maçã não tem o ÂO, só se colocar o

O. Cr4: AVIÃO

I- Muito bem!

Cr5: tia,

Helicóptero! I-

Terminado em ÂO!

Cr6: BOLA

I- Termina em ÂO!?

I – Avião, coração, limão... tudo terminou em ÂO. Agora no caderno de vocês, ao lado do limão, tem um texto não tem? Procurem nesse texto, na musiquinha que está aí em cima, a palavra LIMÃO. Quando achar, circula.

Fonte: Diário de Campo (25/02/2019).

Embora a professora Isadora tenha passado para outro comando de atividade, sem ter possibilitado outras reflexões de palavras terminadas com ÂO, ela destacou a sílaba RAN (Laranjada) referente a outro som nasal, e grifou a sílaba da palavra. No entanto, explicou às crianças o novo som do R, sem prosseguir com novas reflexões sobre sons nasalados.

Para sistematizar o reconhecimento das letras, após a identificação dos fonemas L e M trabalhados na música anterior, a professora propôs uma atividade de escrita de identificação de sons iniciais de figuras com L e M, como pode ser visto na Figura 43 e 44:

Figura 43- Atividade de reflexão das palavras com as sílabas a partir das letras L e M

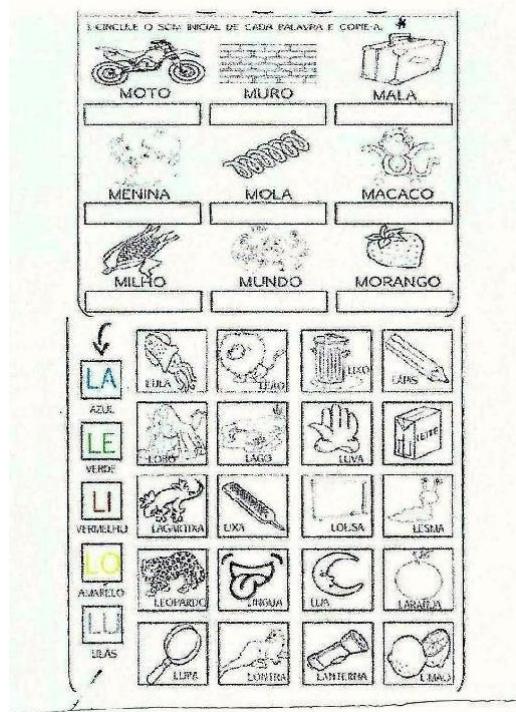
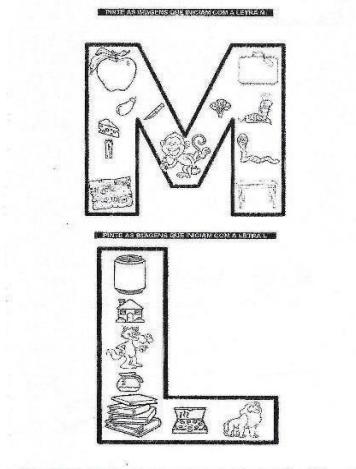


Figura 44- Atividade de reflexão dos sons das palavras a partir das letras L e M



Fonte: Caderno de Campo (25/02/2019).

O enunciado da primeira atividade pedia que as crianças circulassem a sílaba inicial das palavras que iniciavam com a letra M, escrevendo-as no espaço abaixo. O comando seguinte solicitava a identificação de pares de figuras cujos nomes iniciavam com as sílabas/família silábica da letra L. A atividade da Figura 44 envolvia a identificação de palavras cujos nomes iniciavam com as letras L e M, não se apoiando nas sílabas iniciais. Neste movimento, a professora Isadora buscou auxiliar as crianças na percepção dos sons das sílabas e dos fonemas, por meio de atividades mais próximas de materiais de base silábica.

Retomando o quadro de rotina da professora Isadora, queremos enfatizar a inserção de atividades envolvendo jogos ou materiais didáticos, permitindo interações de modo mais lúdico. Além das atividades de lápis e papel inseridas nas sequências com os textos da tradição oral, essa foi uma prática presente na turma do 1º ano do EF. Dos sete dias observados, ela inseriu jogos na rotina por quatro dias, além do uso da massa de modelar. A professora confeccionou, além de jogos, outros materiais didáticos com material reciclável, e jogou, algumas vezes, com as crianças ao final das aulas. Para essas atividades com jogos ou materiais

didáticos, a professora sugeriu diferentes organizações das mesas da sala e agrupamentos de crianças, com propósitos distintos. Enquanto as crianças brincavam com os materiais disponíveis, a docente aproveitou para chamar, individualmente, outras crianças para avaliá-las em relação à leitura.

Um dos jogos realizados coletivamente foi o jogo de leitura de palavras. Tratava-se de um jogo simples envolvendo a leitura, composto de um cartaz com palavras e dois dados: um de números (colunas) e outro com letras (linhas). A situação de jogo vivenciada foi uma competição entre meninos e meninas. A regra do jogo era a seguinte: uma criança joga os dois dados ao mesmo tempo e procura a palavra correspondente, a partir da coluna indicada pelos números, seguido da linha indicada pelas letras que aparecem nos dados, até chegar na palavra a ser lida. Por exemplo, de acordo com o que está marcando os dados (Figura 45), a palavra a ser lida era violão. Aquela criança que não soubesse ler a palavra era auxiliada pelos demais do grupo. Essa foi uma atividade bem divertida para as crianças, onde as meninas venceram os meninos.

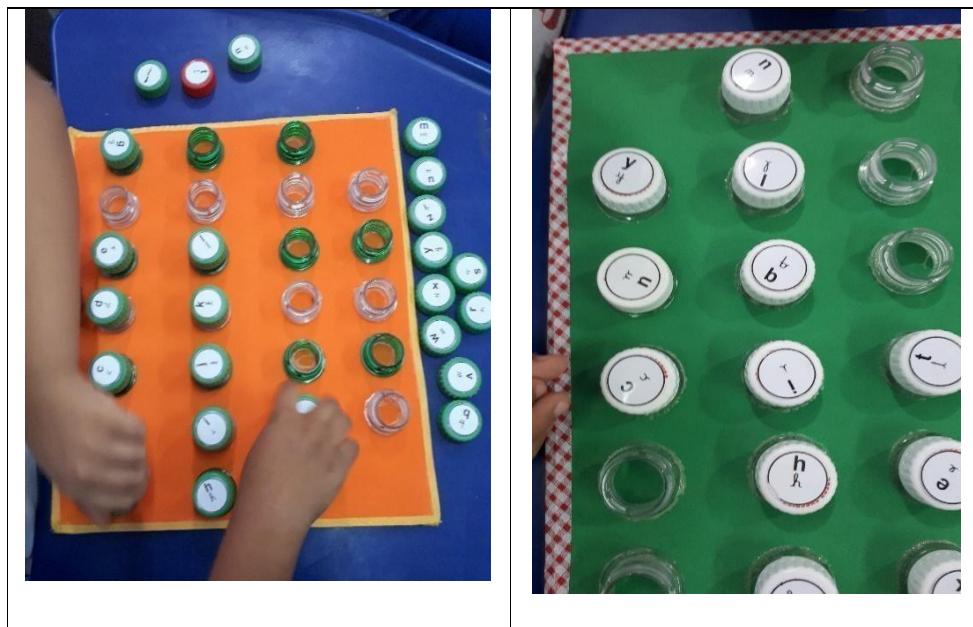
Figura 45 - Jogo de leitura - Turma AEF

	1	2	3	4	5	6
A	VIOLÃO	CABANA	LEÃO	PIPOCA	BIGODE	DEDO
B	NAVIO	BOLO	NOVE	CAFÉ	LOBO	FACA
C	SINO	SAIA	SUCO	PAVÃO	BALÉ	BALA
D	COMIDA	CÃO	FIO	SOFIA	VIDA	LÁPIS
E	DAVI	JIPE	JACA	JACARÉ	MELÃO	LUPA
F	CEDO	SACI	CUCA	CUBO	CEBOLA	TAPETE

Fonte: Caderno de Campo (18/02/2019).

Em outro momento, a professora Isadora disponibilizou o material didático correspondente a um alfabeto móvel contendo os diferentes tipos de letras. Esse material foi produzido pela professora com uso de tampas de garrafa. As crianças deveriam colocar as letras na ordem alfabética (Figura 46).

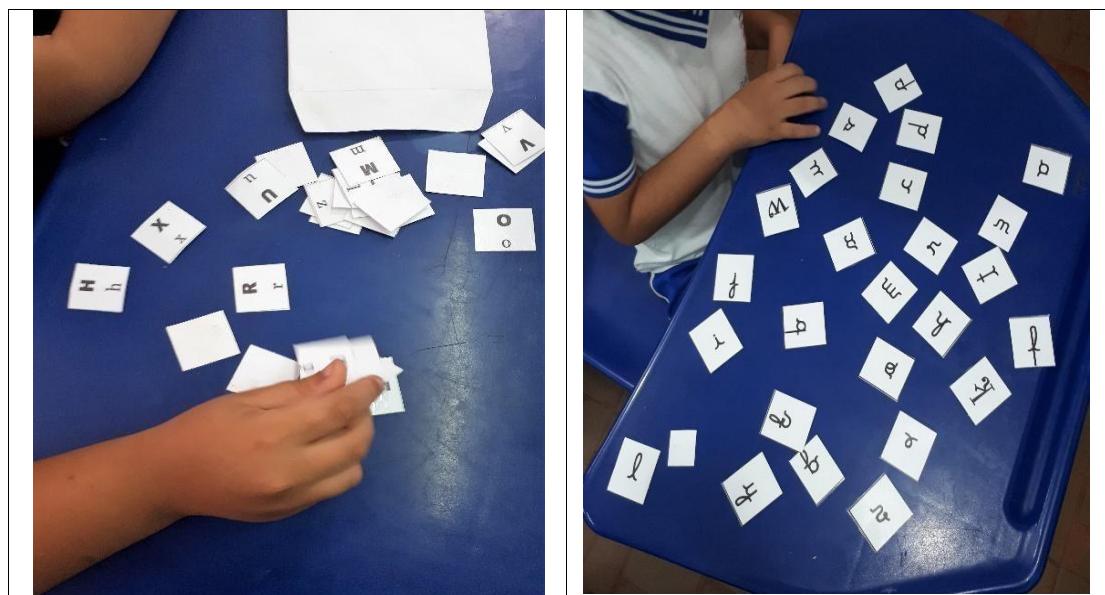
Figura 46- Material didático Letras do Alfabeto - Turma AEF



Fonte: A autora (2019).

Em outro momento, Isadora distribuiu com as crianças letras móveis para conhecimento das letras maiúsculas e minúsculas, como pode ser observado na Figura 47:

Figura 47 - Letras móveis



Fonte: A autora (2019).

A docente distribuiu diferentes saquinhos para as duplas e trios, com a finalidade de montar a sequência das letras. No entanto, ela entregou para algumas crianças o envelope com a letra cursiva; para outros, o alfabeto com letras diferentes. Neste sentido, o objetivo da professora foi deixar as crianças com atividades sem lápis e papel para que pudesse avaliar, enquanto eles estavam jogando, a leitura dos alunos. Acreditamos que a proposta da docente foi a consolidação do conhecimento das letras, mesmo que não tenha sido uma atividade desafiadora.

Presenciamos ainda o uso do Bingo de sons iniciais²⁴ (Figura 48), presente na caixa de jogos elaborados pelo CEEL. A docente utilizou o jogo como atividade coletiva, jogando com as crianças.

Figura 48- Bingo de Sons Iniciais



Fonte: A autora (2019).

Esse jogo era composto de cartelas contendo figuras e as palavras correspondentes a elas escritas com a sílaba inicial destacada. Havia também um saquinho contendo outras palavras que, como em um bingo, eram chamadas pelo professor ou criança que soubesse ler com o objetivo dos jogadores identificarem em suas cartelas as figuras que começavam com a mesma

²⁴Esse é um dos jogos contidos na Caixa de Jogos do CEEL/UFPE/MEC, 2008.

sílaba da palavra chamada. A professora Isadora, na hora do jogo, chamou palavras até que todas as crianças encontrassem em suas cartelas uma figura com o mesmo som inicial. Deste modo, o jogo funcionou como uma brincadeira e não como uma competição.

4.4. O processo de transição das crianças e os conhecimentos sobre a escritaalfabética

Para compreender os conhecimentos construídos pelas crianças em relação à escrita alfabetica, desenvolvidos ao longo da trajetória da EI para o primeiro ano do EF, realizamos atividades diagnósticas em momentos distintos, após as observações das aulas.

Em um primeiro momento, aplicamos uma avaliação de escrita de palavras a partir de figuras com um grupo com 10 crianças da **Turma AEI**. Optamos por avaliar o grupo de crianças e não a turma toda, porque, em 2018, não havia prescrições ou recomendações oficiais quanto ao ensino e aprendizagem da escrita alfabetica nesta etapa da Educação Básica. Atualmente, com a PNA, o direcionamento das ações é do ensino sistemático de fonemas na Educação Infantil, antecipando conhecimentos do 1º ano do EF e, portanto, retorna-se à ideia de EI como preparatória para a alfabetização (JESUS; SOUZA, 2021).

Nesta seção, discutiremos qualitativamente os resultados encontrados a partir das análises das atividades diagnósticas realizadas com as crianças da EI e do EF. A seguir, apresentamos o Quadro 4 com as análises dos níveis de conhecimento, segundo Ferreiro e Teberosky (1985) e Coutinho-Monnier (2009). Os resultados indicaram que as crianças finalizaram a EI, demonstrando uma escrita representando a pauta sonora, bem como apontaram para avanços nos conhecimentos da escrita alfabetica ao longo do 1º ano do EF.

Quadro 11- Conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética ao longo da transição da EI para EF

Sujeitos avaliados	Escrita de palavras EI	Escrita de palavras abril 1º ano	Escrita de palavras novembro 1º ano	Produção de texto
Criança 1²⁵	PS	PS	NA2	Legível
Criança 2	SQT	NA2	NA3	Legível
Criança 3	PS1	NA1	NA3	Legível
Criança 4	SQL	NA1	NA2	Legível
Criança 5	SQL	-	-	-
Criança 6	SA	NA1	NA1	Legível
Criança 7	PS1	NA1	NA3	Legível
Criança 8	SQL	NA1	NA2	Legível
Criança 9	SA	NA2	NA3	Legível
Criança 10	SQL	NA1	-	-

Fonte: A autora (2018).

A partir dos dados apresentados no Quadro 11, destacamos que das 10 crianças que participaram da atividade na EI, duas delas não realizaram as atividades no 1º ano do EF. Analisando as aprendizagens conquistadas ressaltamos que apenas uma se encontrava no nível pré-silábico (Criança 1) de escrita e outra no nível Pré-silábico²⁶ (PS1 - Criança 3), sendo este último nível representando sons/letras presentes nas palavras. Isto indica que, apesar de um ensino transmissivo adotado pela docente da EI, as crianças “não pedem licença para aprender” (FERREIRO, 2000).

Outro aspecto a ser destacado é o fato de 60% do grupo de crianças da EI (seis crianças) apresentar conhecimentos nos níveis silábico-qualitativo (SQL) e silábicoalfabético (SA), que contemplam conhecimentos importantes para o trabalho a ser desenvolvido na etapa seguinte. Soares (2016) e Morais (2012) revelam a importância da hipótese silábico de qualidade, pois este nível de conhecimento funciona como propulsor para elas atingirem o nível alfabético de

²⁵ As crianças que foram indicadas com a sequência numérica, para garantir a identidade dos sujeitos. Informamos que até a Criança 10, foram aquelas que realizaram as atividades diagnósticas desde a EI.

²⁶ Constitui hipótese de escrita na qual a criança escreve com letras, sendo que já representa algumas letras (vogais) que compõem a palavra, principalmente na silaba inicial,

escrita, uma vez que a criança já comprehende que a escrita está relacionada à pauta sonora e não ao significado das palavras. É importante destacar que, mesmo não havendo recomendações oficiais sobre a obrigatoriedade do ensino reflexivo sobre a escrita ao final da EI, parece importante o desenvolvimento de ações didáticas que levem as crianças a refletir sobre o funcionamento da escrita desde aEI, porém em uma perspectiva lúdica e desafiadora, e não transmissiva.

Em relação às crianças do EF, elas também realizaram atividades de escrita de palavras (início e final), e ainda solicitamos a produção de um pequeno texto do gênero relato, que constitui texto simples próximo do relato oral, aproximando-se da realidade das crianças. As atividades diagnósticas com a **Turma AEF** aconteceram em dois momentos: no primeiro momento, após as observações das aulas (abril). O outro, ao final(novembro). As atividades foram aplicadas com todas as crianças da turma, uma vez que, no 1º ano do EF, há a expectativa de alfabetizá-las. Porém, nas nossas análises evidenciamos apenas o grupo de crianças que foi acompanhado desde a EI.

A partir do Quadro 4 acima, percebemos avanços nos conhecimentos sobre a escrita com o grupo de crianças da turma do EF ao longo do ano. Analisando a transição delas de uma etapa a outra, identificamos que uma parcela considerável da turma iniciou a etapa do EF, demonstrando conhecimentos importantes sobre a escrita e comprehendendo que a mesma representa sons. É importante ressaltar que não verificamos crianças nos níveis PS1 (Pré-silábico com fonetização) e SQT (silábico-quantitativo), indicando avanços nosconhecimentos da turma de um modo geral.

Observamos que, das nove crianças que realizaram as atividades diagnósticas iniciais, no 1º ano do EF, apenas uma delas apresentou conhecimentos elementares sobre a escrita no nível Pré-silábico (10%). O restante do grupo de crianças mostrou conhecimentos mais complexos sobre a escrita alfábética, com seis crianças representando a escrita no Nível Alfabético1 (60%) e duas delas no Nível Alfabético2 (20%) avançando para uma escrita ortográfica. Assim, em relação ao perfil inicial do 1º ano na escrita de palavras, encontramos 90% do grupo com conhecimentos mais complexos sobre a escrita alfábética. Neste sentido, há uma expectativa de avanços na qualidade desses conhecimentos, a partir do ensino sistemático promovido pela docente da **Turma AEF** nas avaliações finais.

Ao final do ano letivo, destacamos que a **Turma AEF** estava com 17 crianças, porém, do grupo de 10 crianças que foi acompanhado, apenas oito delas permaneceram na Turma AEF. Deste modo, ao final do EF encontramos apenas uma criança no Nível Alfabético

1(NA1), três crianças escrevendo no Nível Alfabético 2 (NA2) e as outras quatro no nível alfabético 3 (NA3), o equivalente a 37,5%. Em relação aos conhecimentos mais complexos sobre a escrita (NA2 e NA3) o percentual equivalente é de 87,50%. Assim, no perfil final as crianças do grupo avançaram na compreensão do sistema de escrita alfabética, evidenciando que as atividades propostas pela professora Isadora ajudaram nessa compreensão.

Analizando as atividades de produção dos relatos de experiência a partir do Quadro 4, verificamos que das oito crianças que participaram da atividade de produção de texto ao final do 1º ano, todas produziram textos legíveis, demonstrando conhecimentos importantes relacionados ao nível da escrita alfabética em que se encontravam.

Estudando o percurso das crianças que escreveram relatos legíveis, exibimos o relato da Criança 1, que apresentou avanços significativos no processo de apropriação da escrita alfabética. Na saída da EI sua hipótese era pré-silábica, avançando para o nível PS1 (Pré-silábico com fonetização) na diagnose inicial do 1º ano, realizada em fevereiro. Ao final do 1º ano, ela avançou para o nível Alfabético 1. O relato produzido foi legível, conforme pode ser visto na Figura 49:

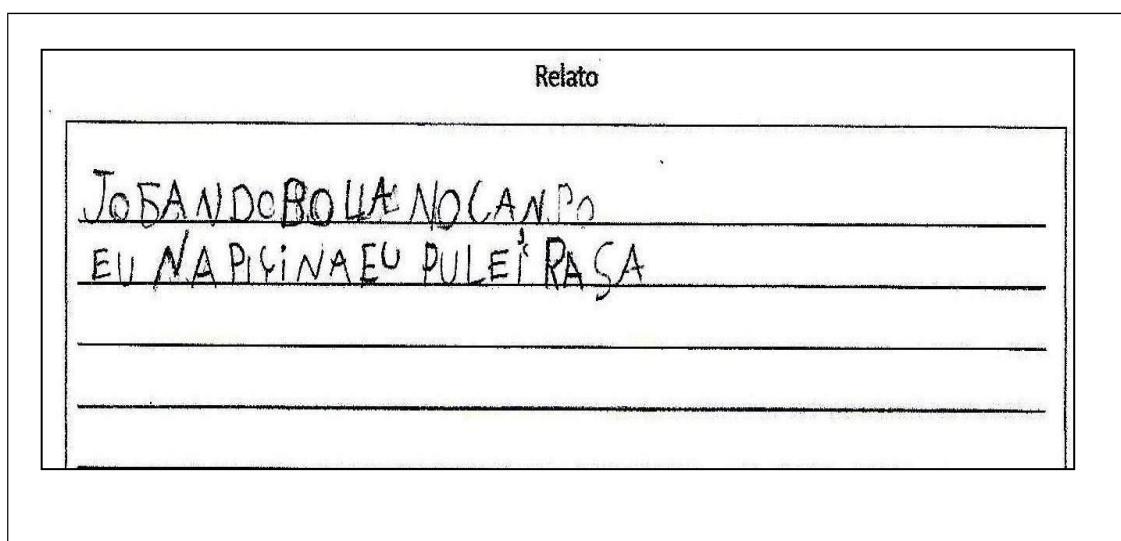


Figura 49 - Produção do relato da **Criança 1**

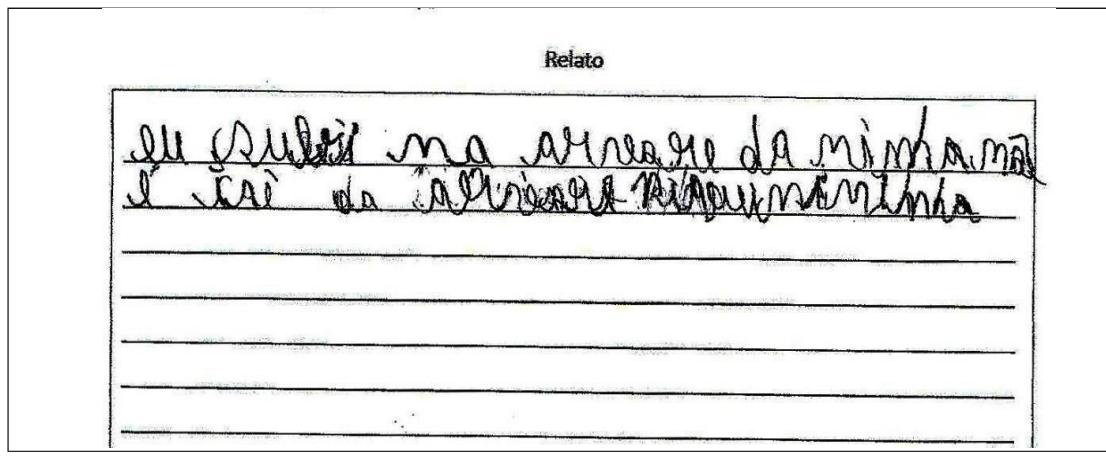
Fonte: A autora (2018).

A **Criança 2** também apresentou avanços importantes sobre a escrita alfabética, a longo do percurso da EI para o EF. Na EI, apresentou conhecimentos no nível silábico- quantitativo (SQT), representando sons/letras para cada sílaba da palavra sem correspondência sonora. No início do 1º ano, avançou significativamente para o nível alfabético 2 (NA2) na diagnose

inicial (realizada em fevereiro) e chegou ao final do ano na hipótese alfabética 3 (NA3). O relato produzido por ela pode ser visto a seguir (Figura50):

Figura 50 - Produção de relato da Criança 2

Fonte: A autora (2018).

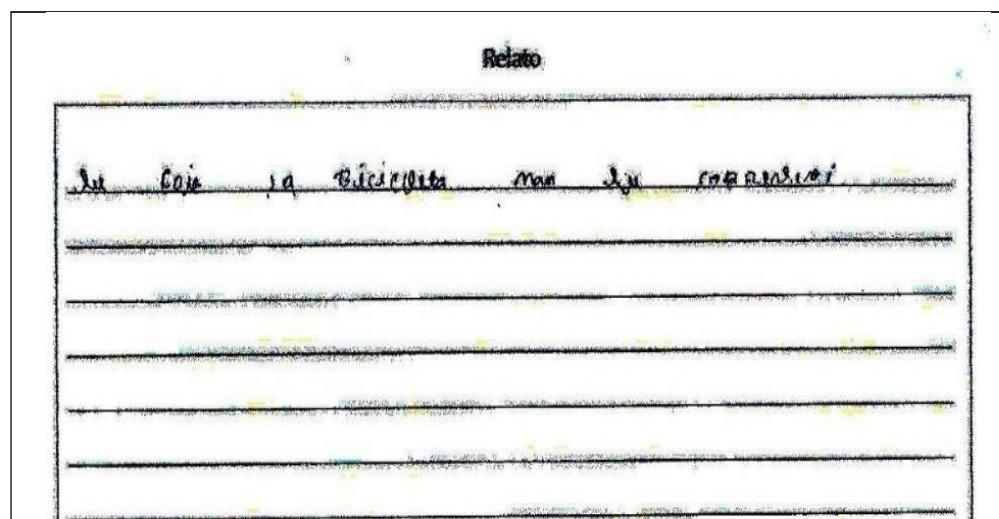


I

identificamos que a Criança 3 evoluiu de forma semelhante à Criança 2, pois saiu da EI com conhecimentos mais elementares da escrita ao nível Pré-silábico 1 (PS1). No 1º ano, ela exibiu conhecimentos mais complexos na diagnose inicial, encontrando-se nonível Alfabético 1, e prosseguiu avançando para o Nível Alfabético 3 (NA3). Como era de se esperar, pelos conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória, ela produziu o relato evidenciado pela Figura 51.

Figura 51 - Produção de relato Criança 3

Fonte: A autora (2018).



É importante ressaltar que, na produção acima, mesmo escrevendo uma frase relatando a sua experiência, a criança atendeu ao gênero solicitado. O tamanho e o tipo da letra utilizado parece dificultar a leitura da frase produzida: “Eu caí da bicicleta, mas eu sobrevivi”.

O relato a seguir (Figura 52), da Criança 4, evidencia as aprendizagens conquistadas por ela ao longo do processo de transição. Na saída da EI, estava no Nível Silábico- qualitativo (SQL). No 1º ano, já evidenciou conhecimentos no nível Alfabetico 1(NA1) e, por fim, apresentou conhecimentos no nível Alfabetico 2 (NA2), representando todos os sons das palavras.

Figura 52 - Produção de relato Criança 4

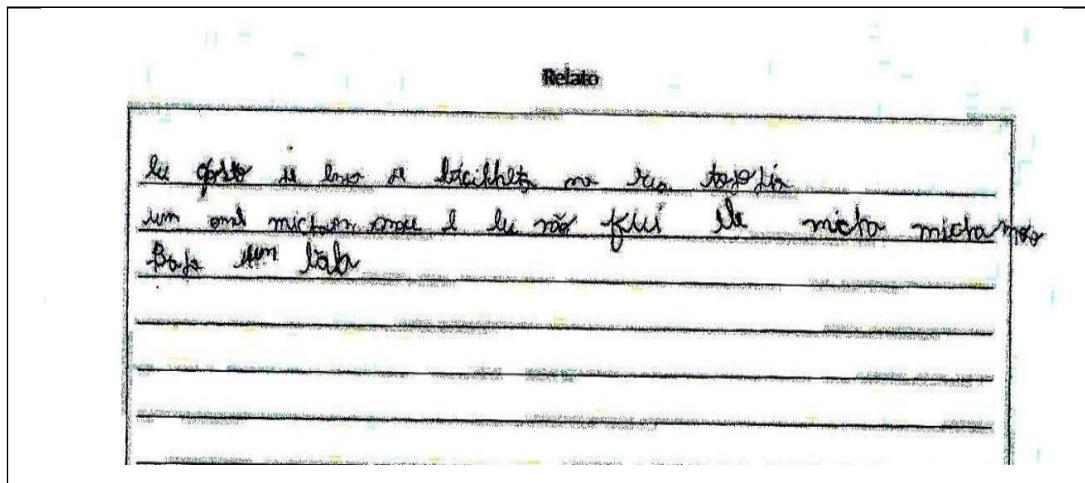
Fonte: A autora (2018).

Relato
<p>ESA É A ISTÓRIA QUÍ EU QUEBREN O BRAZO EU VOSESSA BE COMO EU QUEBREI O BRAZO EU QUEBREI O BRAZO JOGANDO BOLA</p>

Nota-se no relato acima uma tentativa de encontrar um título para o texto, indicando outros conhecimentos sobre textos. Em seguida, escreve de forma legível a sua experiência, usando a letra bastão, respeitando os espaços entre as palavras com uma escrita que se aproxima de uma escrita ortográfica.

A Criança 7 apresentou percurso evolutivo semelhante à Criança 3. Ao final da EI, estava no nível Pré-silábico com início de fonetização (PS1). Na diagnose inicial do EF, estava escrevendo palavras no nível alfabetico 1 (NA1) e finalizou o EF com a escrita nonível alfabetico 3 (NA3). Diferente da Criança 3, no relato produzido, a Criança 7 escreve mais que uma frase para relatar sua experiência (Figura 53).

Figura 53 - Produção de Relato da Criança 7



Fonte: A autora (2018).

No tópico a seguir, apresentamos algumas considerações sobre a passagem das crianças da EI para o EF na Escola A, tomando como base as aprendizagens da leitura e da escrita nesse processo.

4.5. Considerações sobre a transição das crianças da EI para o EF na Escola A

A partir dos resultados apresentados, é possível dizer que, em relação à transição das crianças da EI para o EF na Escola A, encontramos algumas continuidades em relação à organização da escola e às atividades coletivas propostas, pois foram oportunizadas as mesmas atividades na EI e no EF, do mesmo modo em relação às adaptações das crianças, pois já estavam familiarizadas com as pessoas e com a rotina da escola. Contudo, esperávamos que pelo fato de as crianças vivenciarem essa passagem de uma etapa a outra numa mesma escola houvesse maior diálogo entre as docentes em relação ao que e como ensinar a leitura e escrita, promovendo maiores integrações entre as crianças, bem como, maiores aproximações em relação ao processo de acompanhamento e avaliação. Acreditamos que esse modo de pensar a transição das crianças poderia minimizar as descontinuidades, uma vez que os elementos elencados compreendem organizações administrativas e pedagógicas que podem ser pensadas pela equipe gestora, auxiliando as docentes que atuam tanto na EI quanto no EF.

Em relação às práticas de ensino da leitura e da escrita propostas pelas docentes Thais (EI) e Isadora (EF), identificamos diferenças nos modos de organização das atividades propostas e nas ações e intervenções docentes para o ensino da escrita alfabética, o que nos

permite ressaltar como descontinuidades, tendo em vista a ausência de orientações didáticas na EI, com recomendações específicas para o ensino da leitura e da escrita. Essas diferenças e descontinuidades foram evidenciadas a partir do tipo de ensino adotado por cada docente. Como foi mencionado, a professora Thais na EI adotou um ensino mais transmissivo, pautado na “Obrigação de alfabetização” (BRANDÃO; LEAL, 2010), com foco na memorização e cópia de famílias silábicas. Embora tenha buscado contemplar, de certa forma, as especificidades das crianças a partir de atividades como pintura, dobraduras, houve poucos momentos de brincadeiras e a leitura era realizada para inserção dos temas a serem trabalhados conforme as orientações do município. Com isso, identificamos que, na EI, a professora buscava antecipar as práticas de alfabetização desenvolvidas no 1º ano do Ensino Fundamental, baseadas principalmente no método silábico, ainda que as orientações curriculares em 2018 não apontassem para tais práticas.

Já a professora Isadora, do 1º ano do EF, proporcionou um ensino mais reflexivo sobre palavras e suas unidades sonoras (sílabas, rimas, fonemas), a partir da exploração de textos da tradição oral, além de realizar leitura literária e propor jogos para motivar as crianças nas descobertas das relações entre grafema e fonema, adaptando seus “modos de fazer” às exigências impostas pelo programa adotado pela Secretaria de Educação, o Programa *Educar Pra Valer*.

Em relação às aprendizagens das crianças ao longo da transição da EI para o EF, identificamos progressões de aprendizagens a partir dos avanços evidenciados. Contudo, queremos ressaltar a importância de propor às crianças reflexões sobre o sistema de escrita alfabetica de modo reflexivo e prazeroso desde a EI, a fim de que essas crianças possam ter acesso à escrita como bem cultural da humanidade, sem necessariamente ficarem expostas às rotinas com atividades sem sentido, que priorizam a memorização e cópia de letras, sílabas e palavras.

A seguir, apresentaremos as nossas análises das práticas das professoras da EI e EF
da Escola B.

SEÇÃO V

Nessa seção apesentamos as análises das práticas docentes observadas na Escola B. Tal como na seção anterior, dividimos em tópicos para descrever o contexto da Escola B, as atividades comuns às crianças da EI e do EF, bem como as análises das aprendizagens desenvolvidas por elas no processo de transição entre as duas etapas, tomando como referência as atividades propostas para o desenvolvimento e aprendizagem da escrita alfabética nesse processo.

5. PRÁTICAS DOCENTES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE FAZEM AS PROFESSORAS DA ESCOLAB? O QUE AS CRIANÇAS APRENDEM?

Nesse tópico, apresentamos os resultados referentes à análise das práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas nas turmas do último ano da Educação Infantil (EI) e do 1º ano do Ensino Fundamental (EF) da Escola B, com o foco nas aprendizagens das crianças durante a transição entre essas duas etapas. As nossas análises tomaram como base os elementos comuns do cotidiano compartilhados pelas crianças nas duas etapas, bem como a rotina escolar, seguido daqueles elementos específicos vivenciados por elas em sala de aula relacionadas às práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas docentes nas Turmas BEI e BEF. Como já mencionado na Seção III, estamos analisando a transição das crianças na mesma escola.

Mantivemos as mesmas categorias para análise do processo de transição para a Escola B: *a escola e os espaços/atividades comuns às duas etapas; a organização das salas de aula* das turmas participantes da pesquisa; *as atividades de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças nas salas de aula*, identificando a presença ou ausência da ludicidade nesse processo e, por fim, *as aprendizagens das crianças em relação à escrita alfabética*. Essas categorias nos permitiram compreender o cotidiano escolar no qual as práticas foram desenvolvidas, pensando no contexto em que estavam inseridas as turmas de EI e EF da referida escola. Primeiramente, apresentamos os espaços comuns e as atividades neles vivenciadas pelas crianças das duas turmas. Depois, apresentamos as turmas da EI e do 1º ano do EF, destacando a forma de organização das salas de aula pelas docentes, visando as aprendizagens da leitura e da escrita. Em seguida, discorreremos sobre as atividades de leitura e escrita realizadas pelas crianças nos

dias em que observamos as aulas, apresentamos as progressões dos aprendizes em relação à escrita alfabetica na transição da EI para (EF) e, por último, teceremos algumas considerações sobre a transição das crianças nesta escola.

5.1 A Escola B, os espaços/atividades comuns às turmas da Educação Infantil (EI) edo 1º ano do Ensino Fundamental (EF)

Como já foi dito anteriormente, procuramos manter os sete dias de observações efetivadas na Escola A e na Escola B. No entanto, a Escola B é uma instituição pública que apresenta organização e estrutura física de modo distinto da escola apresentada no capítulo 4.

A Escola B é uma instituição de grande porte. Oferece matrícula às crianças e aos jovens da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (até o 9º ano). Os horários de entrada e de saída das crianças da Escola B foram os mesmos estabelecidos pela Secretaria de Educação Municipal de Garanhuns. Logo, o turno da manhã iniciava às 7h15 e a saída era às 11h40 para as crianças menores. O turno da tarde iniciava às 13h15 e finalizava às 17h40 para todas as turmas. Como a escola apresentava uma estrutura maior do que a Escola A, ofertando mais turmas tanto na Educação Infantil como no ensino Fundamental (anos iniciais e finais), os horários do intervalo eram diferentes para atender às turmas de crianças da EI e do EF. Assim, o horário do recreio de ambas turmas BEI e BEF aconteciam em horários distintos. O recreio das turmas de EI era às 9h e das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental era às 10h. O recreio dos alunos maiores, do 2º segmento do Ensino fundamental, era às 10h30. Diante desse horário prolongando do recreio, o barulho dos jovens no pátio atrapalhava em alguns momentos a dinâmica das docentes em sala de aula. De modo distinto que a Escola A, não verificamos participação da Escola B no projeto *Caminho da Escola*, pelo menos com as turmas observadas, permitindo uma flexibilidade em relação ao horário da entrada e da saída na escola, tanto para as crianças da EI como para aquelas do EF que dependiam daquele transporte, como ficou evidente na Escola A.

A merenda também era comum a todas as turmas na Escola B. A comida era produzida na própria escola e de boa qualidade. O lanche acontecia após o recreio e cada turma era servida pela docente na respectiva sala de aula. Após o recreio, as professoras levavam para a sala de aula os pratos e a refeição, e serviam as crianças. Poucas crianças desta comunidade traziam lanche de casa, o que permitiu compreender o baixo nível socioeconômico das famílias atendidas pela instituição. As professoras estavam atentas sobre a possibilidade das crianças repetirem a comida e, quando isso era possível, solicitavam mais merenda e as

serviam novamente.

Sabendo que as turmas da EI e EF compartilhavam o mesmo espaço físico, e alguns momentos eram comuns às crianças da EI e do EF, apresentamos a seguir esses momentos:

Acolhida

As crianças das turmas BEI e BEF também foram recebidas pela direção da escola diariamente. A acolhida era realizada no pátio coberto da escola, com todos os alunos e professores, após o toque inicial. De modo diferente da escola A, a direção da escola B não se fez presente todos os dias, ao longo das observações. Em alguns dias o momento ficou sob a responsabilidade da direção da escola, em outros o pessoal da secretaria direcionou as crianças. Essa forma de receber os alunos da escola funcionou para os informes gerais aos familiares, para momentos de oração e, às vezes, as crianças eram convidadas a cantar os hinos da cidade e o Hino Nacional, além das orações, do mesmo modo como foi destacado com a Escola A. Após esse momento, todos seguiam em filas para suas respectivas salas acompanhados dos professores e professoras com as respectivas turmas. Importante destacar que esse modo de acolher as crianças e jovens no espaço escolar possui características disciplinadora e reguladora para esses sujeitos. Pensando nas crianças da EI seria importante um outro tipo de acolhida destinada a motivá-las, a acolhê-las de fato nesse novo espaço que é diferente de sua casa, pois a Educação Infantil diz respeito ao lugar de interações e brincadeiras, contemplando as características dos sujeitos que ali convivem.

Importante fato a destacar é que a Escola B sofreu duas mudanças de gestão ao longo do tempo das observações da pesquisa. Com essas modificações, houve mudanças no modo de acolher as crianças. Aconteceram momentos em que as crianças eram acolhidas no pátio, juntamente com as demais. Em outros, durante o mesmo ano, verificamos que as crianças da EI já não participavam da acolhida, chegando com os pais diretamente para a sala de aula onde aguardavam a professora chegar. Transcorreram dias de ficarmos juntamente com algumas mães presentes, esperando a docente em sala de aula, sem a presença de ninguém da escola. Perguntamos à professora o porquê desta mudança, e ela informou que foi uma decisão da direção da escola, sem que a comunidade escolar opinasse sobre essa questão. Posteriormente, já no ano de 2019, quando retornamos à escola, a acolhida passou a ser realizada com todas as crianças no pátio, seguindo os mesmos rituais. Embora tenham acontecido essas mudanças

“inexplicáveis”, não presenciamos quaisquer conflitos com a comunidade e a direção da escola durante operíodo de observação.

Diante de tais elementos, identificamos diferenças entre as escolas A e B em relação à gestão administrativa. Acreditamos que essas inconstâncias administrativas enfrentadas pelas docentes repercutem diretamente no envolvimento das crianças no espaço escolar, e na relação delas com as docentes e as famílias. Apesar de seguirem as mesmas orientações da Secretaria Municipal, o tipo de gestão e a ausência de coordenação pedagógica pareceu interferir no cotidiano escolar e, provavelmente, esses problemas influenciaram nos modos de fazer das professoras. Segundo Ferreira (2003), as práticas docentes são objeto produzido culturalmente, construídas no contexto cultural das instituições escolares a partir das ações e interações dos diversos autores presentes nesse cotidiano escolar.

Em entrevista, a professora Gisele, da EI, mencionou sobre a dificuldade enfrentada em relação à estrutura da escola pública:

A escola pública não dá para a gente aquela estrutura que a gente queria para poder fazer um pouquinho mais. Eu acho que se a gente for parar (pra pensar).. Aí você sabe, que quando a gente compara a escola pública com a escola privada, está longe dentro de tudo! Dentro dos resultados (das crianças), da parte estrutura e, é uma pena. Então, é uma pena. E a gente tenta fazer o que pode e o máximo que pode, dentro da estrutura que temos (Entrevista Profa. Gisele EI- 17/10/2018)

A partir dessa fala, é possível identificar críticas da docente em relação às dificuldades enfrentadas por ela no cotidiano escolar. Esses tipos de problemas administrativos terminam repercutindo nas práticas docentes, pois a escola constitui um organismo em que os diferentes pontos que a compõem formam um todo. A gestão escolar é um elemento importante, pois é quem garante o diálogo com os sujeitos ali presentes e atua na mediação dos conflitos, buscando garantir os direitos escolares e de aprendizagem das crianças e jovens, valorizando as estratégias pedagógicas que reverberam na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (AUGUSTO, 2010). Na ausência desse apoio, as docentes seguem apaziguando isoladamente conflitos coletivos.

Como já mencionado anteriormente, os intervalos do recreio das crianças da EI e EF aconteceram em momentos diferentes. A postura da gestão também funcionou de modo distinto da Escola A.

O Recreio

A escola organizou horários distintos para os diferentes níveis de ensino ali presentes. Primeiramente, saiam para o intervalo as crianças menores da EI e, posteriormente, as turmas do EF (anos iniciais) e em seguida os anos finais. A escola dispunha de uma área aberta extensa e coberta, onde as crianças podiam transitar livremente no momento do recreio. Como descrevemos anteriormente, não havia presença de equipamentos de lazer, bem como não foram disponibilizados brinquedos para as crianças da EI e do EF, como aconteceu na Escola A. Essas ocasiões ficavam por conta dos brinquedos trazidos de casa pelas crianças, ou de brincadeiras inventadas por elas. O intervalo acontecia sob a supervisão de um agente de disciplina e as professoras gozavam dos intervalos na sala dos professores, tal como aconteceu na Escola A. As Figuras 55 e 56 ilustram a estrutura da escola e o local de recreio das crianças:

Figura 54 - Área externa onde aconteceu recreio



Figura 55 - Área externa coberta onde realizava acolhida



Fonte: A autora (2018).

Identificamos a presença de outros espaços comuns para todas as crianças e jovens da escola. No entanto, nem todos eram funcionais em relação ao uso, uma vez que as formas de utilização necessitavam de uma organização coletiva de horários, por parte da gestão escolar, a

fim de garantir a utilização de forma democrática.

Sala de Leitura/Biblioteca

De modo semelhante ao que foi visto na Escola A, na Escola B, havia um espaço comum de Biblioteca. Porém, não presenciamos atividades neste espaço, tendo em vista o afastamento, por questões médicas, da professora responsável por ele. Assim, em 2018, as crianças da EI não vivenciaram as atividades na Biblioteca da escola. Questionamos a gestão e as professoras sobre a vivência de projetos com leitura desenvolvidos com as crianças ou outro projeto que envolvesse o empréstimo de livros, como foi visto na Escola A. Fomos informadas de que não havia outro projeto envolvendo as crianças da EI ou EF.

Em 2019, quando retornamos à escola para as observações na **Turma BEF**, a docente responsável pela biblioteca havia se recuperado e estava desenvolvendo trabalhos de leitura com as crianças. Contudo, não nos foi permitida a entrada na sala para observaresse momento. Tivemos algumas tentativas de conversa com a docente responsável pela biblioteca, para conhecer um pouco sobre o trabalho, mas ela não foi receptiva. Procuramos saber junto às professoras se tinham conhecimento sobre o trabalho desenvolvido por ela na Sala de leitura/Biblioteca, mas ninguém soube nos informar. A partir disso, é possível identificar uma ausência da gestão escolar em relação ao acompanhamento das atividades ofertadas às crianças, bem como o trabalho isolado dos docentes.

A partir dessas evidências, verificamos que, para utilização dos espaços disponíveis na escola, a organização e o planejamento são elementos imprescindíveis para promover a funcionalidade. Não basta que existam, precisam ser inseridos nas rotinas dos professores para que todos possam usufruir deles, diversificando os espaços onde acontecem as aprendizagens e os recursos didáticos. Neste sentido, a ausência de organização nos permite compreender falhas administrativas, e a gestão escolar deve atuar visando o trabalho coletivo e a valorização atores envolvidos, primando pelo bom desempenho das aprendizagens e cuidados com as crianças.

Sala de Vídeo

Assim como o espaço físico da biblioteca da escola, a sala de vídeo esteve disponível como espaço físico, mas não verificamos qualquer planejamento das docentes para utilização desse espaço. Foi possível visualizar a ocupação do espaço por outras turmas com aulas, sem a utilização de qualquer equipamento de vídeo ou som.

A Escola B possui, ainda, um auditório que foi usado pelas turmas da escola, em 2018, como local de atividades de culminância do tema Folclore. Essa programação fez parte do planejamento trimestral da Secretaria de Educação com o foco nas datas comemorativas. Todas as turmas participaram com apresentações em cada um dos níveis de ensino da escola. As crianças da Turma BEI apresentaram as parlendas trabalhadas em sala. A Figura 56 ilustra esse momento da apresentação das parlendas.

Figura 56 - Culminância do Folclore no Auditório- Turma BEI



Fonte: A autora (2018).

Conforme comentamos anteriormente, sobre o trabalho com as datas comemorativas, identificamos um currículo que não toma a criança como protagonista, nem seus interesses, mas sim, centraliza o tema proposto e as organizações das atividades propostas pela docente.

Outro fator que nos chamou atenção foi o modo de acompanhamento das práticas docentes e das aprendizagens das crianças por parte da coordenação pedagógica da escola. Em 2018, havia uma coordenadora responsável, mas, ao final do ano, essa pessoa já havia saído da escola. Em 2019, houve novas mudanças na coordenação, evidenciando um abandono na supervisão aos docentes, no apoio às práticas e no acompanhamento das aprendizagens das crianças. Neste sentido, as docentes passaram a desenvolver um trabalho solitário, sem a presença de pessoas especializadas no acompanhamento das questões pedagógicas. A professora Gisele mencionou a ausência desse acompanhamento tanto no planejamento delas como nas atividades das crianças, o que evidencia uma diferença entre a organização da Escola A para a Escola B, além de revelar um certo abandono por parte da Secretaria de Educação.

[...] Eu falo da estrutura física, do apoio pedagógico, e eu não estou falando da pessoa da coordenadora. Mas a coordenadora dessa escola ela tem 150h para atender os três turnos da escola e inúmeras turmas. Então, a gente não pode falar de apoio pedagógico, não pela pessoa dela, mas pela falta de estrutura que dão a ela para ela cumprir a sua tarefa (Entrevista com a Profa. Gisele em 17/10/2018).

É possível perceber que a crítica que Gisele faz é pela ausência de estrutura escolar para o desenvolvimento de ações didáticas de qualidade.

No próximo tópico, discutiremos sobre os modos de organização das salas para cada uma das professoras e suas respectivas turmas, refletindo sobre os modos como organizaram suas salas, planejaram suas atividades e, colocando em evidência seus modos próprios de fazer docente.

5.2 As turmas BEI e BEF e a organização das salas

A **Turma BEI**²⁷, turno da manhã, era composta por 18 crianças da última etapa da EI, com idades de 5 a 6 anos, sendo 11 meninos e 7 meninas, com frequência média de 12 crianças durante os dias observados, o equivalente a 66,66% de frequência diária. A professora Gisele²⁸ foi a professora das crianças na EI. Ela cursou o magistério, tem formação em Licenciatura em Pedagogia pela UPE e especialização na área de Supervisão e Gestão

²⁷ Utilizamos as letras BEI para indicar escola B e as crianças da Educação Infantil (EI). O mesmo sentido se aplica a identificação BEF cujas crianças seguiram para o Ensino Fundamental (EF).

²⁸ Nome fictício para proteger a identidade do sujeito.

Escolar na mesma universidade. Está há 15 anos na educação e possui cinco anos de experiência na Educação Infantil. Está lotada na mesma escola há quatro anos e possui vínculo em outra instituição⁰ no contraturno em função de Coordenação.

A **Turma BEF** estava sob a responsabilidade da professora Nara. Era composta por 22 crianças, sendo 10 meninas e 12 meninos, com uma frequência média de 20 crianças, o que equivale a 91% de frequência diária das crianças em sala. A maioria da turma cursou a EI (15 crianças). Assim, 83,33% da turma ficou preservada, enquanto as demais crianças não haviam frequentado a escola, conforme informações da própria docente. Na turma, havia uma criança com Síndrome de Down e a docente não contava com uma professora de apoio fixo em sala²⁹, segundo a política do município, como já mencionamos.

A professora Nara cursou Magistério e era formada em Licenciatura em Pedagogia pela UAG/UFRPE. Seu tempo de atuação na educação era de 17 anos, com o mesmo tempo de experiência na Educação Infantil. Exerceu função de gestão em instituição de EI, e estava na escola há apenas cinco meses, pois pediu exoneração da função de gestora. A professora não possuía outro vínculo no contraturno, mas, como possuía carga horária ampliada, trabalhava na escola nos dois turnos (manhã e tarde). Deste modo, ela permanecia na escola no turno da tarde, atuando com o primeiro ano do EF. Em 2018, a professora Nara estava com uma turma de EI com crianças de quatro e cinco anos, Infantil I. Na entrevista, questionamos a docente o fato de ter saído da EI para o EF. Ela expõe sua justificativa para assumir a turma do 1º ano:

Por que no Infantil I³⁰ a gente trabalha sozinha! Tem que ter apoio! E eu não tinha apoio. Então, se é para trabalhar sozinha, que seja com crianças mais independentes. Eles (crianças do Infantil I) eram muito dependentes ainda (Entrevista com a professora Nara 28/03/2019).

A fala da professora expôs suas críticas sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho solitário e, apesar do seu desabafo, permaneceu sem a ajuda de auxiliares em sala, mesmo com a presença de uma criança especial.

Diferentemente da Escola A, as docentes da Escola B acompanhavam as crianças desde o momento da acolhida no pátio coberto e seguiam com elas para a sala. As organizações das salas das Turmas BEI e BEF tinham algumas semelhanças em relação aos materiais/mobílias disponíveis para as docentes, uma vez que pertenceram a mesma escola. Contudo, quando

²⁹ A professora mencionou que o apoio de sala era do tipo volante. Aquele que atende mais de uma sala onde há crianças com necessidades especiais

³⁰ Infantil I é a turma de crianças com idades de 4 anos.

comparadas com a Escola A, os modos de organização das salas apresentaram diferenças, tendo em vista o contexto, a gestão e a dinâmica de cada instituição. A precariedade da atuação da gestão escolar prejudicou a nossa expectativa em relação ao acompanhamento do processo de transição das crianças quanto às práticas das professoras, quanto à integração das crianças e do processo de acompanhamento e avaliação das aprendizagens delas. Neste sentido, a passagem das crianças da EI para o EF no contexto da Escola B apresentou mais descontinuidades do que continuidades.

O modo como o professor organiza o ambiente de sua sala de aula indica a sua intencionalidade sobre as atividades a serem desenvolvidas *com* e *para* as crianças. Sobre isso, Barbosa e Horn (2004) diferenciam o termo espaço do termo ambiente. O espaço se refere aos objetos, móveis, materiais didáticos, e os locais onde as atividades acontecem. Já o ambiente compreende os objetos, as relações e interações entre as pessoas que convivem neste lugar. Um revela a ideia de algo mais objetivo e palpável, enquanto que o outro compreende os aspectos mais subjetivos, porque envolve os modos de agir dos atores, crianças e adultos, seus sentimentos e emoções, aqueles elementos invisíveis nas ações no cotidiano. De acordo com Oliveira (2010), essa organização requer conhecimento sobre do grupo de crianças em relação aos seus gostos e o respeito às suas necessidades e interesses. Assim, a partir da organização da sala, é possível compreender, também, as concepções de criança, e saber o que pensam as docentes sobre o ensino e aprendizagem.

O Quadro 12 nos permite identificar os materiais como mobília/objetos presentes nas salas de ambas as turmas da Escola B.

Quadro 12 - Organização da Mobília/Materiais presentes nas salas – Escola B

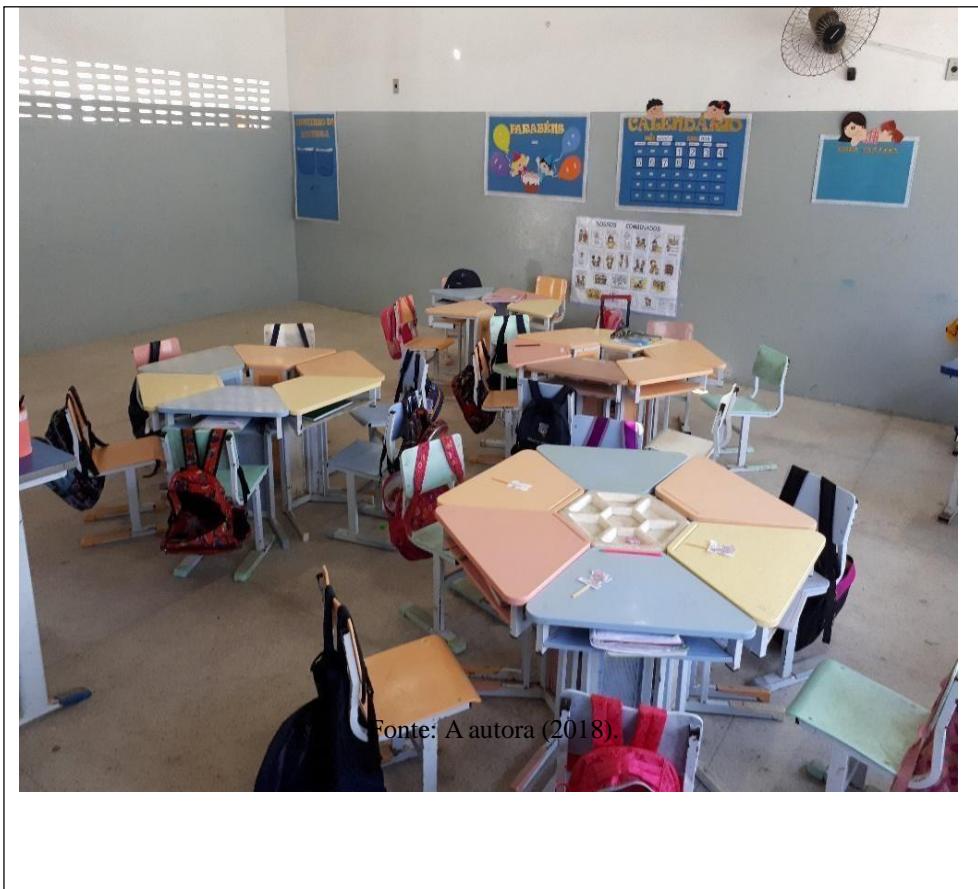
Mobiliá/Materiais/objetos	BEI	BEF
Mesas e cadeiras individuais	X	X
Birô para professora	X	X
Espaço para fazer rodas de conversa ou de leitura no chão da sala	X	X
Quadro branco (ou de giz)	X	X
Armário para a guardar materiais	X	X
Estantes/caixotes para livro (cantinho da leitura)	-	-

Ventilador	X	X
Parede para fixar textos e produções das crianças	X	X

Fonte: A autora (2018).

Na sala da EI, a mobília era do tipo colmeia³¹. Em geral, a professora organizava as mesinhas em grupos, a fim de prestar assistência a cada grupinho de crianças no momento das atividades. Antes, porém, abriu espaço na sala para o momento da roda de conversa e de brincadeiras, que descreveremos mais adiante.

Figura 57 - Organização da sala da Turma BEI



Fonte: A autora (2018).

A professora Nara, da **Turma BEF**, organizava a sala de modo diferente da professora da EI. Ao entrar em sala, a mobília já se encontrava organizada com as carteiras em fileiras, uma

³¹ As bancas do tipo colmeia são compostas de mesas e cadeiras individuais utilizadas como mobiliário das salas de Educação Infantil. Estas mesas permitem agrupamentos de até cinco crianças de modo semelhante às colmeias. Com esse tipo de mobiliário facilita aos docentes diferentes formas de agrupamentos e aproveitamento dos espaços das salas de aula.

atrás das outras, sem que a docente modificasse essa organização ao longo do dia. No entanto, havia flexibilidade para as crianças ocuparem os lugares sem maiores problemas. Tendo em vista a agitação delas, em alguns momentos, ela fez trocas de lugares. A mobília da sala do 1º ano era com carteiras e mesas acopladas, de tamanho inadequado às crianças, mas que permitiam a organização em duplas ou grupos de quatro. As cadeiras permaneceram alinhadas em fileiras, de modo diferente do que foi descrito com a professora do EF na Escola A.

Em ambas salas, havia armários para guardar os materiais didáticos, como potes de lápis, lápis de cor, brinquedos e massinha de modelar. Mas nenhum material estava exposto para as crianças, tanto na EI quanto no EF, e as professoras disponibilizavam os materiais no momento das atividades.

As docentes relataram falta de material (papel, lápis de escrever, livros didáticos), além da limitação de cópias para as atividades com as crianças no caso da turma do EF. Além da escassez de material, outros problemas atrapalhavam as rotinas das professoras. Na turma da EI, a dificuldade enfrentada pela profa. Gisele foi em relação ao mobiliário pois não havia mesinhas em quantidade para o número de crianças matriculadas na sua turma. Em alguns dias, a professora complementou com carteiras inadequadas (carteiras de braço) ao tamanho das crianças, pois estas ficavam guardadas em um canto da sala. Quando a frequência das crianças da turma era de 100%, a docente utilizava essas carteiras que já estavam na sala, acomodando-as em semicírculo.

A professora Nara, da **Turma BEF**, enfrentou outro tipo de problema com a mobília da sala. As carteiras presentes (do tipo mesa e cadeiras acopladas) não eram adequadas ao tamanho das crianças, deixando-as com os pés dependurados, sem tocar no chão. As professoras informaram que já haviam solicitado à direção uma providência para esse problema, mas, até o final da pesquisa, a questão da mobília não tinha sido resolvida.

Em ambas salas, havia a presença de brinquedos nos armários, que eram disponibilizados às crianças. Na EI, a professora Gisele distribuiu alguns brinquedos ao final do dia, à medida que as crianças iam finalizando as atividades. Já a professora Nara distribuía os brinquedos logo como um passatempo no início do dia, enquanto realizava a correção da atividade de casa. Não visualizamos nas salas espaços com livros de literatura. Na turma do EF, verificamos a presença de um local (Figura 58) para expor gêneros textuais trabalhados.

Figura 58 - Cartaz para exposição dos Gêneros Textuais



Fonte: A autora (2018).

As atividades de ambas as turmas eram coladas nos cadernos individuais pelas professoras, o que reforça a centralização do adulto e o não desenvolvimento da autonomia e protagonismo das crianças. Em alguns momentos, vimos a participação das crianças na distribuição dos materiais em sala nas duas turmas.

Acerca dos aspectos mais subjetivos da relação adulto-criança, a professora Gisele brincou com as crianças, sentou junto para explicar as atividades, demonstrando afeto e proximidade com elas. A professora Nara assumiu uma postura diferente. Não

verificamos aproximações entre ela e as crianças, nem o contrário. Do mesmo modo que não presenciamos brincadeiras ou ações de afeto da docente para com elas. As crianças conversavam entre si, sem inserir a docente nas suas conversas. A professora se manteve distante das crianças, sem atenções específicas, até mesmo com a criança especial, mas também não era rude com elas.

Destacamos também a presença de materiais escritos em ambas as salas. Vários cartazes estavam afixados nas paredes das salas. O Quadro 13 apresenta os materiais escritos presentes nas salas das Turmas BEI e BEF.

Quadro 13 - Materiais escritos presentes nas salas de aula

Materiais	BEI	BEF
Lista dos nomes das crianças	-	-
Alfabeto na parede	-	-
Cartaz com famílias silábicas	-	-
Agenda escolar	-	-
Cartazes atividades de rotina		
Calendário	X	X
Aniversariantes	X	X
Cantinho da leitura	X	X
Outros cartazes	X	
Chamada	-	X
Livros de literatura	-	-
Gibis	-	-
Brinquedos/massinha	X	X
Jogos de mesa voltados para o trabalho com letras, palavras, rimas, sílabas iniciais de palavras, etc.	-	-
Outros jogos de mesa (memória, quebra-cabeça, dominó, etc.)	-	-
Alfabeto móvel em letra bastão	-	-
Textos diversos nas paredes	X	X
Produções das crianças (desenhos, pinturas, etc.) nas paredes	X	
Cadernos individuais	X	X
Livros didáticos		X

Fonte: A autora (2018).

Diferentemente da escola A, na Escola B, não verificamos a presença de listas com os nomes das crianças, o alfabeto na parede ou mesmo cartazes com as famílias silábicas, e a escrita da agenda no quadro não era realizada pelas professoras nas Turmas BEI e BEF. Constatamos a presença de cartazes para a realização de atividades coletivas diárias, em que cada docente agiu ao seu modo. A Figuras 59 ilustra alguns cartazes presentes nas Turmas BEI.

Figura 59 - Cartazes da Turma BEI



A leitura e exploração do calendário era uma atividade coletiva desenvolvida nas turmas BEI e BEF. Na sala de aula da Turma BEI, o cartaz estava afixado na parede da sala, mas em uma altura imprópria para as crianças, revelando uma perspectiva de organização com base no adulto. Embora a professora Gisele tenha sempre enfatizado as datas, colocando no quadro para serem escritas nas atividades do caderno, a atividade com o calendário foi realizada coletivamente em apenas um dia. A professora perguntou às crianças em qual dia estavam e elas responderam, recitando a sequência dos numerais. A seguir, apresentamos a Figura 60 com o calendário presente na sala do EF:

Figura 60 - Calendário da Turma BEF



A professora Nara também fazia coletivamente a atividade, sempre questionando as crianças como poderiam representar os números equivalentes à data. Notamos que a altura do cartaz estava mais acessível às crianças. Ela chamava algumas até a sua mesa para identificar os números e colocar no cartaz.

Havia a presença do cartaz com os aniversariantes do mês nas duas turmas, mas ele não foi utilizado pelas professoras durante o período de observação. Reforçamos o fato de não verificarmos locais para exposição de livros de literatura disponíveis para as crianças em sala de aula. Na sala da EI, havia um cartaz com os combinados, mas também não presenciamos a exploração dele pela professora Gisele.

O cartaz da Chamada estava presente apenas na Turma BEF, como parte de uma

atividade de rotina proposta às crianças.

Figura 61 - Cartaz da Chamada



Fonte: A autora (2018).

Diariamente, a professora chamava individualmente as crianças, obedecendo a ordem alfabética para elas identificarem os nomes em pequenas fichas.

Os Jogos, brinquedos e massinha de modelar se fizeram presentes no cotidiano das crianças, porém ficavam guardados nos respectivos armários e sob o controle das docentes.

Fizemos um levantamento prévio com uma das coordenadoras da escola acerca da presença de jogos com palavras e outros materiais como o alfabeto móvel. Havia um espaço

com os diversos materiais didáticos e jogos na escola, mas sem funcionalidade, uma vez que as docentes não conheciam os materiais e não faziam uso deles.

No momento da observação das aulas nas turmas BEI e BEF, verificamos espaços destinados às produções e aos trabalhos das crianças. Porém, não visualizamos as atividades afixadas, nem outro tipo de produção das crianças. Apenas na sala da Professora Nara, Turma BEF, ao final do ano, chamou-nos a atenção a presença de algumas produções das crianças fixadas nas paredes.

Diante do que descrevemos até o momento sobre a organização das salas, é possível verificar as diferenças entre as escolas públicas A e B, pertencentes à mesma rede de ensino. As mudanças de gestão e a ausência do apoio da Secretaria de educação municipal pareceram contribuir para os problemas compartilhados pelas professoras na Escola B. Essas dificuldades pareceram refletir nas práticas vivenciadas por professores e crianças, uma vez que dependem de uma estrutura administrativa mínima para desenvolver suas práticas. A seguir, analisaremos o cotidiano das crianças em sala de aula e as atividades propostas pelas professoras.

5.3 As atividades de leitura e escrita propostas pelas professoras nas Turmas BEI e BEF

Inicialmente, explanaremos as práticas da professora Gisele com as crianças da Turma BEI e, em seguida, apresentaremos as nossas análises sobre as observações das aulas da Turma BEF com a professora Nara. É importante destacar que observamos por seis dias as aulas das Turma BEI e por cinco dias as da Turma BEF. Não pudemos contabilizar a mesma quantidade de dias observados na Escola A, tendo em vista algumas especificidades do contexto da Escola B e das professoras.

5.3.1 As práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas pela professora Gisele -Turma BEI

Pensando nas atividades desenvolvidas pela professora Gisele, identificamos que diariamente, a professora entrou em sala com as crianças, após o momento de acolhida coletiva no pátio. Em seguida, recebeu os cadernos com as atividades de casa das crianças e, organizou a sala para um acolhimento das crianças com brincadeiras na sala de aula. Durante as observações presenciamos Gisele propor brincadeiras com as crianças, no início da aula,

acompanhadas de músicas do universo infantil. Posteriormente, as crianças ocupavam seus lugares e se preparavam para as atividades impressas, que envolviam a maior parte do tempo pedagógico. O Quadro 14 apresenta as atividades vivenciadas na Turma BEI nos seis dias em que observamos as aulas da professora Gisele.

Quadro 14 – Atividades propostas pela professora Gisele**Turma BEI**

1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia	6º Dia
Acolhida coletiva no pátio	Acolhida coletiva no pátio	Acolhida coletiva no pátio	Acolhida coletiva no pátio	Acolhida coletiva no pátio	Acolhida coletiva no pátio
Organização da sala	Organização da sala	Organização da sala	Organização da sala	Organização da sala	Organização da sala
Acolhida Com Brincadeiras e músicas Na Sala	Acolhida Com Brincadeiras e músicas na sala:	Verificação da atividade para casa- Completar com as silabas que faltam	Verificação da atividade para casa- matemática	Verificação da atividade para casa Dia da culminância do Folclore -auditório	Acolhida com Leitura da história A velha Cucalendas do Brasil (livro trazido por uma das crianças) Ensaio das parlendas
Atividade - conversa sobre a lenda do Saci Atividade- Pintura do Saci	Leitura de história pelas crianças - A casa do Caracol	Ensaio para a atividade da culminância Recitam as parlendas aprendidas Hoje é Domingo	(Comando para sentarem nos lugares e fazerem silêncio)	Brincadeiras e músicas na sala Morto/vivo Galinha choca, ovo podre	Jogo do tipo concentração

	<p>Recitam parlendas como “ensaio” para a culminância do Folclore</p> <p>1,2 feijão com arroz</p> <p>Hoje é domingo pede cachimbo</p>	<p>1, 2 feijão com arroz</p> <p>Noite Assombrada</p>	<p>Atividade coletiva no quadro (figuras com a família silábica da letra N)</p> <p>FIGURAS: navio, nuvem, nove, novelo,</p>	<p>Comando de retornar aos lugares “Quem sentar por último...”</p> <p>Aguardam nas mesinhas o horário das apresentações</p>	<p>Atividade de classe - cópia do cabeçalho atividade de classe;</p> <p>A professora conversa sobre a representação da data (dia, mês e ano)</p>
	<p>Introduz nova parlenda – Noite assombrada</p> <p>Conversas sobre a parlenda</p> <p>Colagem do texto da parlenda no caderno</p>		<p>Atividade impressa e colada no caderno (Tirinha do Chico Bento) é uma atividade de compreensão do gênero textual</p>		<p>Atividade no caderno- cópia do enunciado no caderno</p> <p>Reconte com desenho e com suas palavras a história da velha cuca</p> <p>As crianças reclamam da cópia</p>
Recreio/ Merenda					

Vaca amarela (comando para o silencio e todos no lugar)	Atividade- Pintura da Letra N no caderno (Noite Assombrada) (foto)	Atividade de matemática	Continuação da atividade: agora as crianças vão reconhecer o gênero Tirinha pelo formato; Identificação dos personagens presentes	Brincadeiras livres nas mesinhas e longo tempo de espera pelas apresentações	Crianças brincam com os brinquedos nas suas mesas
Calendário – discussão coletiva					Atendimento nos grupos-atividade do desenho e da escrita da história
Textos- Música Pai Francisco circular a letra M no texto da atividade	Entrega brinquedos Colagem da atividade para casa no caderno (sem explicação)	Atividade de classe no caderno- Cabeçalho	Atividade colada no caderno- Família da letra N Escrita das palavras-coletiva (letra por letra)	Saída de todos para o auditório para as apresentações	Aviso nos cadernos Colagem da atividade para casa no caderno Matemática
Atividade de classe- cabeçalho da atividade Colagem das atividades nos cadernos pela professora Vídeo- tentativa		Acompanhamento da atividade em pequenos grupos -atividade de matemática	Acompanhamento da atividade nos grupos- Família da letra N		
Entrega de brinquedos e aguarda os responsáveis		Colagem da atividade para casa (sem explicação)			
Saída					
Fonte: A autora (2018).					

Analisando o Quadro 14, identificamos o tempo destinado às brincadeiras com as crianças, sejam elas coletivas na acolhida inicial em sala, seja com os brinquedos ao final das atividades, proposta pela professora Gisele. Isso parece revelar uma perspectiva da EI que contempla, de certa forma, as especificidades das crianças e o lúdico nesse contexto. Também a partir do quadro, verificamos uma redução nas atividades relacionadas às reflexões sobre a escrita alfabética, propostas às crianças. Essas atividades propostas por Gisele contemplaram a aprendizagem das letras e a oralização de parlendas, tendo em vista o tema gerador envolvendo o Folclore, conforme as orientações da Secretaria de Educação Municipal.

Após a acolhida coletiva no pátio da escola, as crianças da **Turma BEI** seguiam para sala de aula com a professora Gisele. Antes de iniciar as atividades, a professora recolhia alguns cadernos com as tarefas de casa e, em seguida, organizava as mesinhas em grupos, deixando um espaço amplo na sala para iniciar uma acolhida. Essa acolhida era um momento com a presença de músicas infantis e brincadeiras. Logo, uma importante experiência lúdica. A professora Gisele sentava com as crianças no chão da sala, iniciava uma música e as crianças seguiam cantando. Em outros momentos, as crianças pediam para cantar uma determinada música e a professora seguia cantando da mesma forma a música sugerida. Além das músicas, a professora propôs brincadeiras diversas. Vejamos um desses momentos:

Brincadeiras e músicas na acolhida em sala

8:02h- A professora pede que as crianças guardem os cadernos embaixo da mesa, após a verificação da atividade de casa. Em seguida, se dirige ao canto da sala para sentarem em círculo no chão e fazer a acolhida com cantigas e brincadeiras. A professora propõe a música Escravos de Jó e faz um gesto com as mãos para a brincadeira. As crianças se inquietam e fazem barulho. A professora grita o jargão do silêncio:

G- Vaca Amarela....

Crianças- babou na panela, quem falar agora vai comer a baba dela! (Complementam as crianças)

Chegaram crianças que não conhecem a brincadeira do Escravos de Jó. Então, a professora inicia novamente a brincadeira explicando aos novatos.

8:11- A professora é interrompida por outra docente que vem compartilhar algo que aconteceu em sua sala. Todos cantam a música Escravos de Jó.

G- Vamos de novo (Diz as crianças após a interrupção da colega) A gente vai devagar até vocês compreenderem! E cantam novamente a mesma música, fazendo os gestos

A professora permanece em círculo com as crianças no chão cantando Escravos de Jó. Em seguida, propõe outra brincadeira: Elefante Colorido.

Fonte: Diário de Campo 15/08/2018- Turma BEI.

No primeiro dia de observação, aconteceu um imprevisto que a fez modificar sua programação. Uma das professoras da EI (Infantil I) faltou e os pais das crianças, em sua maioria, já haviam ido embora, devendo a escola se responsabilizar pela permanência delas na instituição. Neste caso, a sugestão foi agrupá-las na turma da professora Gisele. Ela e as crianças da Turma BEI receberam os novos componentes, com idades de quatro e cinco anos e a sala de aula foi reorganizada de modo a acomodar as nove crianças do Infantil I, complementando com as mesinhas da outra sala, devido ao número insuficiente de mesas e cadeiras para todas as crianças.

Após a nova organização e com todas as crianças acomodadas, a professora Gisele as convidou para sentar no chão, iniciando a sua acolhida em sala. Algumas crianças aceitaram o convite e se juntaram às demais da **Turma BEI**, outras permaneceram sentadas nas cadeiras, tentando se adaptar à mudança. Para aquele momento, ela retomou algumas músicas do repertório das festas juninas, que eram familiares para duas turmas. As crianças se divertiram com as brincadeiras e acompanharam a docente nas cantigas propostas.

A partir dessa situação, queremos destacar a boa vontade da professora em ajudar a colega que, por motivos pessoais, não conseguiu ir ao trabalho. Por outro lado, verifica-se novamente o “descompromisso” da gestão da escola quando não coloca outro adulto na sala para auxiliar a professora, num momento como este, deixando-a novamente solitária e com duas turmas.

Prosseguindo com esse dia “atípico”, Gisele buscou envolver as crianças nas atividades planejadas por ela. Retomou a lenda do Saci com as crianças, respaldada na temática do Folclore, seguindo as orientações da Secretaria de Educação com a proposta do trabalho com as datas comemorativas. Identificamos que a professora apresentou uma postura mais dialógica com as crianças, conversando com elas e explicou a atividade. A exploração da temática do Folclore já vinha acontecendo a partir de algumas parlendas,

aprendidas pelas crianças. A atividade proposta foi a pintura do desenho do Saci para levarem para casa, o que corresponde a uma atividade clássica de pintura de um desenho pronto. Antes da atividade, ela retomou com as crianças as características do personagem, numa conversa, que mobilizou outros temas. Vejamos:

Conversas sobre a lenda do Saci

G- Quem Lembra da Lenda do SACI?

Crianças: eu!

G- Vou fazer umas perguntasO Saci era legal?

Crianças em coro: não!

G- O que é que ele fazia?

Cr1- Assusta as pessoas!

Cr2- Assusta as galinhas!

Cr3- Assusta as vovós!

G- E como era o nome dessa mulher? Tia Anastácia, não é? Então, a gente vai fazer um Saci para gente. Quem lembra a cor da roupa do Saci?

Cr4- Vermelho!

G- O saci tem duas roupas. Ele só “tá” vestindo duas roupas. Quem sabe?

Cr5- Um short vermelho

Cr6- E um gorro!

G- O que é que o Saci tem de diferente da gente? O que é?

Cr7- Uma perna só!

Cr8- Ele pula assim... (e a criança sai pulando de um pé só na sala)

G- O Saci tem uma perna só. Mas tem pessoas que também são assim. Quem já viu?

Cr9- eu já vi!

G- E o que será que aconteceu com essas pessoas?

Cr7- Eu já vi um menino só com o joelho, parece que o carro passou por cima...

G- Tem pessoas que nascem como o Saci. O saci nasceu sem a perna. Mas tem pessoas que sofrem acidente e ficam sem a perna. Outras tem doenças e ficam sem a perna.

Cr6- sem braço!

G- E o que a gente pode fazer com essas pessoas que ficaram sem perna e braço? Se uma delas precisar de atravessar a rua?

Cr3- A gente tem que cuidar delas!

G- Se tiver alguém na rua que não tenha perna, o que a gente faz?

Cr7- Ajuda!

Cr4- Na ambulância!

G- Chama a ambulância?

As crianças conversam entre si sobre as possibilidades. Mas a professora passa a entregar a figura do Saci para eles pintarem.

Fonte: Caderno de Campo (13/08/2018) - Turma BEI.

É interessante perceber que a conversa sobre o personagem migrou para outras questões sociais, presentes no cotidiano das crianças, como, por exemplo: pessoas com deficiência, ambulância, cuidados com as pessoas etc., no sentido de uma abordagem de valores éticos e morais, suscitando questões presentes no dia a dia das crianças, como “ter que cuidar” das pessoas ou mesmo “chamar a ambulância”. Essas são experiências importantes para as crianças na EI, uma vez que possibilitam a organização do pensamento e do trabalho com a linguagem no eixo da oralidade.

Após as conversas, a professora distribuiu o desenho do Saci e disponibilizou lápis de cor para todos pintarem o seu personagem. Ao final, ela colou o desenho num palito de picolé para levarem para casa. Observa-se, portanto, que embora tenha feito a leitura e discussão sobre a lenda do saci, na continuidade da sequência a atividade proposta foi uma bem tradicional, correspondente à pintura de um desenho pronto, não havendo a valorização da produção das crianças. Em relação aos gêneros textuais vivenciados na EI, a professora utilizou músicas infantis e a parlenda, visando a apresentação das crianças na culminância do Folclore.

Nas atividades diárias, a professora Gisele desenvolveu uma espécie de “chave código” junto às crianças, para solicitar silêncio, por conta do barulho que elas faziam, ou para iniciar um novo comando. Ela dizia: “Vaca Amarela!”³² e as crianças completavam a parlenda e faziam silêncio, atendendo ao comando de não falar. Outra chave código, desenvolvida visando encerrar as brincadeiras e “pedir” que as crianças retornassem aos seus lugares, foi a expressão “Quem sentar por último é a mulher do padre! Quando a professora mencionava esses códigos, as crianças corriam para seus devidos lugares, sem a necessidade de gritos por parte da docente. Esses gêneros de tradição popular permitiram situações de comunicação interessantes entre a docente e as crianças, tendo em vista a atmosfera lúdica na tentativa de restabelecer a “ordem” na sala ou de impor alguns limites nas bagunças das crianças. Isso revela, também, uma atenção respeitosa às crianças, evitando repreensões ou gritarias desagradáveis dirigidas a elas, viabilizando um bom relacionamento entre esses atores. O fragmento abaixo ilustra como as crianças se comportaram a partir da chave código “Vaca Amarela”.

³² É uma Parlenda recitada para a brincadeira do silêncio. Vaca Amarela, babou na panela, quem falar primeiro vai comer toda a baba dela.

Comando dado pela professora a partir da Parlenda Vaca Amarela

7:50- Finalizada a nova organização da sala e acomodadas as bolsas das crianças nas respectivas mesas, tendo em vista a chegada das crianças do Infantil I. A professora pede ajudaaos meninos para organizar a sala:

G- Meninos fortes venham cá me ajudar... eu pego as mesas e vocês pegam as cadeiras! Cuidado para não machucar ninguém!

Cr: Tiiiiia! Me ajuda aqui! A cadeira não quer sair! Acabou, tia! (Diz informando que finalizaram as cadeiras a serem transportadas)

A Professora convida as crianças da outra sala para o círculo no chão; G-

Bora sentar ali! (Ela convidando as crianças). Vem para cá!

E fala com outra criança:

G- Deixe a bolsa e venha para cá!

Ela inicia uma Parlenda para chamar atenção das crianças:

G- Vaca Amarela...

Crianças em coro: babou na panela, quem falar primeiro vai comer toda a baba dela! (Risos e expressões de nojo)

G- Vamos brincar? (Algumas seguem com a docente, outras permanecem sentadas na mesinha)

Fonte: Diário de Campo (13/08/2018) - Turma BEI.

Apesar de a docente usar a parlenda como um dispositivo para chamar a atenção das crianças, esse gênero da tradição oral não esteve presente nas atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. O aproveitamento dessas “chaves” seria uma boa oportunidade para promover reflexões significativas e lúdicas sobre a escrita, uma vez que as crianças já tinham a parlenda memorizada, o que facilitaria a percepção das correspondências entre o que é falado e o que está escrito, importante procedimento paraa aprendizagem inicial da escrita.

Prosseguindo com a sequência de atividades apresentadas no Quadro 14, a atividade do calendário, a partir do cartaz fixado na parede, foi realizada coletivamente em apenas um dia. A professora perguntou às crianças em qual dia estavam e as crianças responderam, recitando a sequência dos numerais. Vejamos:

Calendário

A professora se dirige para a parede onde o calendário está afixado e dá o comando às crianças:

G- Abram os cadernos de classe! (Dá o comando a professora). Em seguida pergunta:

G- Qual o mês que estamos? A...(diz a sílaba inicial da palavra para as crianças completarem)

Crianças: agosto!

Apontando para os dias anteriores, a professora diz:

G- Já passaram os dias 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, foi o Dia do Plantão Pedagógico, 11 foi sábado, 12 foi domingo (a professora conta a sequência) e hoje é 13 (algumas crianças dizem 14 e, a professora reinicia a sequência numérica até o dia 13).

G- O mês é agosto do ano de 2018!

Em seguida, escreve no quadro a data: 13 de agosto de 2018 (para as crianças copiarem nos cadernos).

Fonte: Diário de Campo 13/08/2018 - Turma BEI.

Importante dizer que a explanação da data foi realizada com todos. As crianças assistiram ao preenchimento do calendário pela docente, em seus respectivos lugares. Mas, infelizmente, não presenciamos a utilização de jogos ou outro tipo de material didático utilizado como recurso que pudesse auxiliar as crianças na compreensão dos conhecimentos numéricos.

Destacamos que a atividade de reflexão sobre os números a partir do calendário foi realizada com as crianças em apenas um dia, embora a escrita da data tenha acontecido diariamente. Identificamos, com isso, que essa atividade seria uma boa oportunidade de convidar alguma criança para a representação dos números ou identificação deles a partir do material impresso. Verificamos que a mobilização dos conhecimentos matemáticos com as crianças da Turma BEI ficou restrita à atividade com o calendário e às atividades impressas realizadas em classe.

Como já mencionamos, as atividades de casa e de classe foram coladas nos cadernos individuais das crianças. Antes da realização delas, a professora solicitava às crianças a escrita do nome e a cópia da data no caderno. A atividade para casa foi proposta em quatro dos seis dias de observação, porém sem as devidas explicações às crianças. As atividades para casa

funcionaram, portanto, mais como uma “satisfação” à família sobre o trabalho realizado em sala de aula, do que como promoção de aprendizagens reais com as crianças sobre a escrita alfabética (BRANDÃO; CARVALHO 2010). Ressaltamos que a correção da atividade de casa foi realizada individualmente pela professora a partir do gesto de dar visto nos cadernos, sem haver reflexões sobre ela para as crianças.

Em relação às atividades de escrita dos nomes dos alunos, elas ficaram limitadas ao uso das fichas pelas crianças, sem outra forma de reflexão sobre as letras e sons que os compõem. Neste sentido, identificamos semelhanças entre a professora Thais, Turma AEI, da Escola A, e a professora Gisele, da Escola B, tendo em vista o não aproveitamento dos nomes das crianças para promover reflexões importantes sobre a escrita alfabética, demodo mais significativo, como apontado por Brandão e Girão (2021).

A situação apresentada a seguir envolve a atividade de escrita do cabeçalho com as crianças da EI. A professora escreveu uma palavra e chamou a atenção para a formação dos sons e das letras.

Escrita do cabeçalho para atividade de Classe

A professora escreve no quadro a data de hoje: 13 de agosto de 2018.

Abaixo da data, escreve a palavra ATIVIDADE. À medida que vai escrevendo, fala a palavra em partes, chamando atenção das crianças para as correspondências som grafia, nomeando as letras, também apontando para a sua boca e chamando a atenção das crianças para a posição dos lábios (fonemas):

G- Vamos todo mundo junto... letra? (Escreve a letra e aponta perguntando para a criança identificar)

Cr1- A (observa a letra escrita no quadro)

G- Letra T! Olha aqui todo mundo! Eu vou escrever a palavra Atividade... olha aqui! (Diz apontando para as letras escritas no quadro)

G- Para escrever TI? Eu coloco a letra T com a letra...? (Espera as crianças responderem)

Crianças: i!

G- Agora a letra V!

G- Olha aqui a minha boca de novo! Para escrever a silaba VI, eu vou juntar a letra V com a letra...? (Pergunta e aguarda as crianças responderem)

Crianças: i! (A professora escreve a letra indicada pelas crianças no quadro).

G- Olha aqui para a minha boca de novo! Letra D... Para eu escrever DA (aponta para o quadro) eu junto a letra D com a letra...? (Diz perguntando as crianças)

Crianças: A! (Respondem em coro, para completar a palavra atividade)

G- E para fazer DE? Eu coloco a letra D e a letra...?

Crianças: E! (Respondem as crianças)

G- Olha aqui! Agora dá um espacinho...letra D com a letra?

Depois de verificar se as crianças estavam copiando corretamente, a professora escreve:

G- Letra E! Depois a Letra C! A professora escreveu ATIVIDADE DE CLASSE (no quadro) e as crianças copiaram.

Fonte: Caderno de Campo (15/08/2018) - Turma BEI.

Ao mencionar a letra destacada, a professora Gisele chamou a atenção das crianças para sua boca e para a forma de pronunciar o nome das letras. Em seguida, sinalizou para as vogais na formação das sílabas. Gisele parece evidenciar conhecimentos sobre métodos que chamam a atenção para a posição dos lábios e da língua durante a articulação dos fonemas (Método da Boquinha³³). Porém, apesar de chamar a atenção para os fonemas e formar sílabas da palavra escrita no quadro, a proposta não envolveu a repetição ou memorização de letras, fonemas ou famílias silábicas, e apenas limitou-se à cópia das palavras e do cabeçalho. Sobre a escrita do cabeçalho na EI, concordamos com Brandão e Girão (2019) que é uma atividade que desperdiça tempo e concentração das crianças, sem que elas, de fato, se beneficiem de reflexões, interações e brincadeiras eutilização da escrita alfabetica com significado.

Em relação ao ensino da escrita, identificamos outro movimento da ação docente

³⁴ É um método conhecido por professores que utiliza, além estratégias fônicas (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias (articulema/Boquinhas). Seu desenvolvimento foi alicerçado na Fonoaudiologia, em parceria com a Pedagogia, indicado para alfabetizar quaisquer crianças, jovens e/ou adultos e reabilitar os distúrbios da leitura e escrita.

<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/166/avaliacao-dos-cursos-de-capacitacao---metodo-das-boquinhas> (Acesso em 18 set. 2020).

centrado na cópia e no ensino de letras. Como as orientações didáticas do município estavam pautadas na perspectiva dos temas geradores, a professora buscou elaborar uma sequência de atividades tomando como base essas temáticas, mas centrou o trabalho sistemático da escrita na identificação de letras, sílabas e fonemas.

Neste sentido, quando comparamos as práticas das docentes da EI da professora Gisele e Thais aqui analisadas, identificamos um movimento pendular entre as práticas que ora são pautadas em ações que veem a EI como espaço do brincar, sem fazer referência às aprendizagens da escrita; ora passam a ser vistas como preparatórias para a alfabetização, quando são desenvolvidas ações em relação ao ensino da língua escrita. Esse movimento reforça as rupturas e/ou continuidades existentes, quando pensamos a transição entre EI e EF, e intensifica a ideia da dicotomia entre ler, escrever e brincar apontada por Araújo (2016). O pensamento é como se não houvesse a perspectiva de conciliação entre a promoção de ações reflexivas e lúdicas com a escrita, a partir dos textos de tradição oral, músicas infantis conhecidas pelas professoras, buscando contextualizar as ações docentes para garantir experiências práticas e lúdicas com a linguagem escrita.

Em outra atividade realizada com as crianças da turma BEI, envolvendo a sistematização da escrita, a professora Gisele propôs uma atividade para explorar a família silábica da letra N. A atividade foi realizada em classe, após a introdução da parlenda Noite Assombrada. Antes das crianças fazerem a atividade do caderno, a docente leu a parlenda, escreveu no quadro para que as crianças circulassem a letra N. Vejamos afigura abaixo:

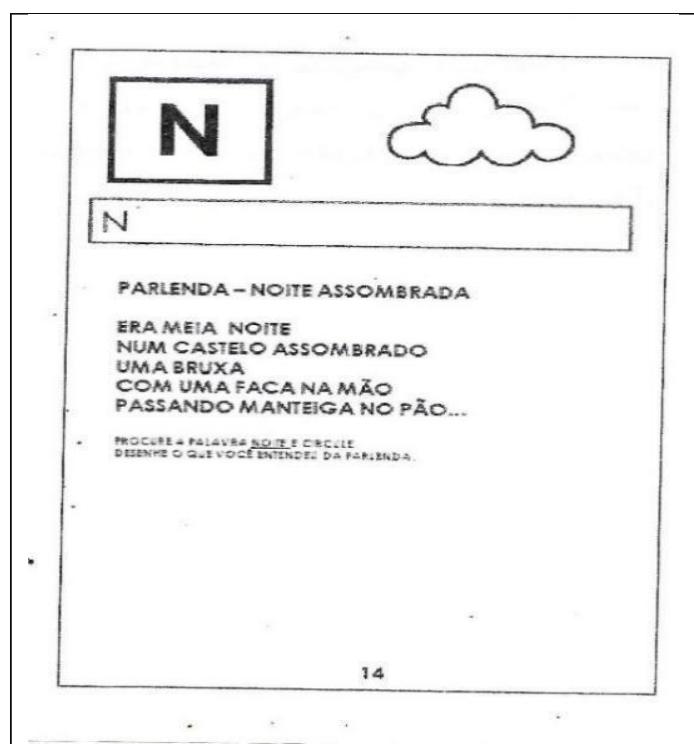


Fonte: A autora (2018).

Figura 62 - Atividade com a parlenda Noite Assombrada- Quadro

Notamos que a docente procurou usar a letra bastão, que é de fácil traçado para as crianças, e não solicitou que elas copiassem o texto do quadro. Sua ideia foi permitir o acompanhamento das crianças com uma letra mais visível do que a da atividade impressa, colada no caderno. Porém, centrou o ensino na aprendizagem da letra de forma isolada. A imagem a seguir constitui a atividade proposta pela docente às crianças, após a apresentação da nova parlenda memorizada.

Figura 63- Atividade impressa com a Parlenda Noite Assombrada



Fonte: A autora (2018).

Como pode ser visto, no enunciado da atividade (Figura 63), localizado logo abaixo do pequeno texto, solicita-se às crianças: “Procure a palavra NOITE e circule. Desenhe o que você entendeu da parlenda”. Porém, a professora modificou o comando, limitando as crianças a circular apenas a letra N no texto. A evidência da letra N na atividade, bem como a presença da figura da nuvem cujo nome inicia com a mesma letra, permitiu uma preparação para contextualização da identificação da letra. Segundo Araújo (2016), a parlenda foi utilizada como um recurso para promover o ensino da letra. Este é considerado um uso limitado do texto da tradição oral, pois não possibilitou a promoção de experiências mais significativas das crianças com a linguagem, como é recomendado no currículo oficial da Base (BNCC) e no Currículo de Pernambuco. Ao contrário, desperdiçou a oportunidade de contribuir na promoção das relações entre oralidade e escrita, bem como no trabalho na perspectiva da alfabetização e do letramento. Não houve, por exemplo, a exploração da rima entre as palavras Mão e Pão.

Seguindo a sequência de atividades para aprendizagem da letra N, a professora propôs a identificação e representação das sílabas da letra numa atividade coletiva. Vejamos como ela conduziu a atividade no quadro.

Atividade coletiva completando palavras com a família silábica da letra N - Turma BEI

A professora desenhou no quadro várias figuras cujas palavras iniciavam com a letra N: NAVIO, NOVE, NUVEM, NOVELO. À medida que desenhava, perguntava às crianças o que era, verificando se eles reconheciam os desenhos. Escreveu os nomes das figuras com um traço no lugar da silaba inicial para que as crianças pudessem identificar o som e escrever as sílabas.

G- Oh! Isso aqui é uma...?

Cr2: Uma nuvem

G- Isso aqui?

Cr2: Um barco!

G- Um Navio! (Diz corrigindo a criança)

G- Esse aqui?

Cr4: número!

G5- Que número é esse?

Cr1: Nove

Após fazer todos os desenhos, a professora inicia o comando da atividade:

G- Olha aqui! Quando eu for escrever Nuvem, que começa com a letra N, eu junto com qual vogal?

Cr5: U!

G- A letra N com a letra U! Vem aqui K... (Chamando uma criança para escrever a sílaba NU)

G- Olha! NU, eu escrevo a Letra N com letra U (Após a escrita da criança a professora diz o som da sílaba).

Apontando para a figura do Novelo diz:

G- Para escrever NO-velo... está faltando alguma coisa aqui! Eu vou pegar a letra N e juntar com que? (Diz enfatizando a sílaba inicial da palavra para as crianças dizerem qual a letra que falta ela colocar)

Algumas crianças respondem:

Cr3- com a letra O!

G- Eu vou juntar a letra N e a letra o! E chama outra criança para escrever a sílaba.

G- Para escrever NA-VIO, eu vou escrever o que?

Crianças em coro: A!

G- Mas tem outra letra N no começo! N.

E chama outra criança. Para continuar completando a atividade.

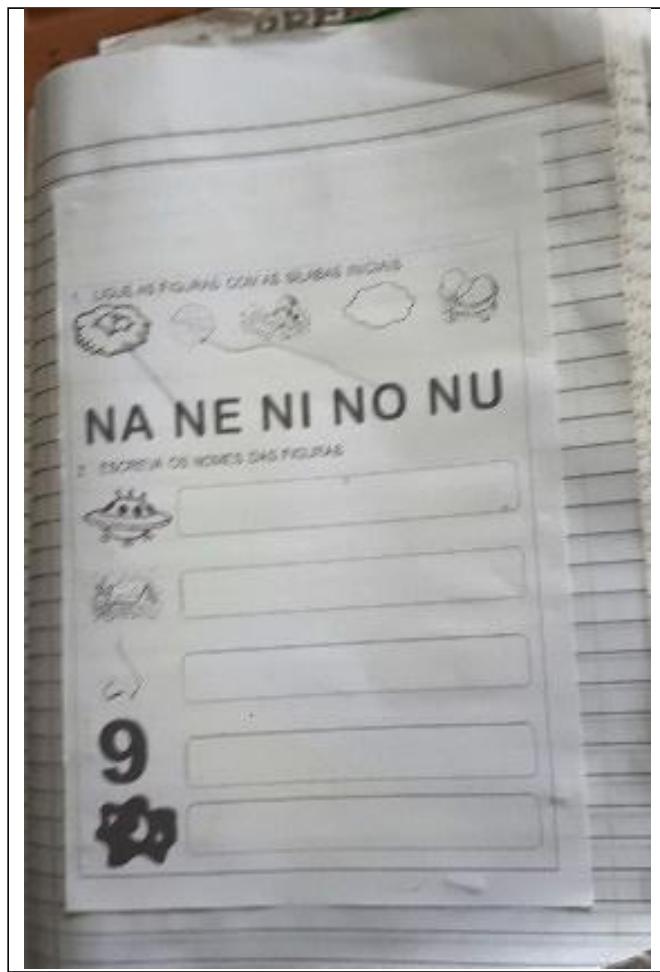
Fonte: Caderno de Campo (16/08/2018) - Turma BEI.

Apesar de enfatizar o nome da letra e a junção de vogais e consoantes para formar a sílaba, a professora Gisele chamou a atenção das crianças para a sílaba, mas não priorizou a repetição ou memorização da família silábica, tampouco fez a leitura dessas famílias, como fez a professora Thais, da turma AEI. Ao contrário, ao fazer a junção das letras (N +VOGAL), finalizou com o som da sílaba e pediu a sua representação por escrito. Infelizmente, a professora não aproveitou a oportunidade de realizar outras reflexões sobre novas palavras iniciadas igual a Nuvem, por exemplo, levando as crianças a refletir sobre quantos sons ou letras as palavras apresentadas eram compostas, visando a reflexões significativas das

crianças sobre o sistema de escrita alfabética.

Dando sequência à aprendizagem da letra N, a professora Gisele apresentou outra atividade impressa no caderno com a mesma proposta do reconhecimento da sílaba inicial nas palavras: NINHO, NUVEM, NADA, NENÊ, NOVELO. Contudo, a professora realizou um atendimento individual às crianças em cada grupinho. Entregou os cadernos, sentou-se com elas e deu assistência nos grupos. A Figura 64 ilustra a atividade impressa colada no caderno e, em seguida, apresentamos um fragmento da orientação dada pela professora.

Figura 64 - Atividade com a família silábica da letra N



Fonte: A autora (2018).

O objetivo da atividade foi a identificação da sílaba inicial da palavra a partir de uma sílaba indicada. O segundo enunciado propôs a escrita espontânea das crianças, mas a docente continuou refletindo na formação da sílaba a partir da junção consoante e vogal, e não na identificação do som inicial (sílaba) da palavra, ditando para elas as letras para formar as

palavras.

Procedimento de ajuda da professora na atividade

O segundo comando da atividade impressa, pede que as crianças escrevam os nomes das figuras: NAVE, NATAL, NARIZ, NOVE E NOITE. A professora auxiliou as crianças na escrita das palavras, ditando as letras que formavam cada uma delas, sem permitir a escrita espontânea:

G – Essa aqui começa com que pedaço? (Apontando para a palavra nariz) Cr:

NA!

G- Muito Bem!

G- N, A... agora RI, letra R. (Vai dizendo as letras das palavras e a criança escrevendo) A
criança escreve a letra R.

G- Olha, RI! Qual A Letra Que “tá” Faltando? CR:

I!

V- Agora a letra Z (finalizando a escrita de Nariz).

Fonte: Diário de Campo (16/08/2018) - Turma BEI.

Em relação ao “auxílio” fornecido pela professora, percebe-se um cuidado exacerbado, como se as crianças não pudessem escrever sozinhas. Acreditamos que o fato de dizer às crianças cada uma das letras das palavras pode revelar uma visão de criança como ser incapaz de pensar por conta própria ou de reconhecer uma letra ou som da palavra, necessitando sempre de uma assistência.

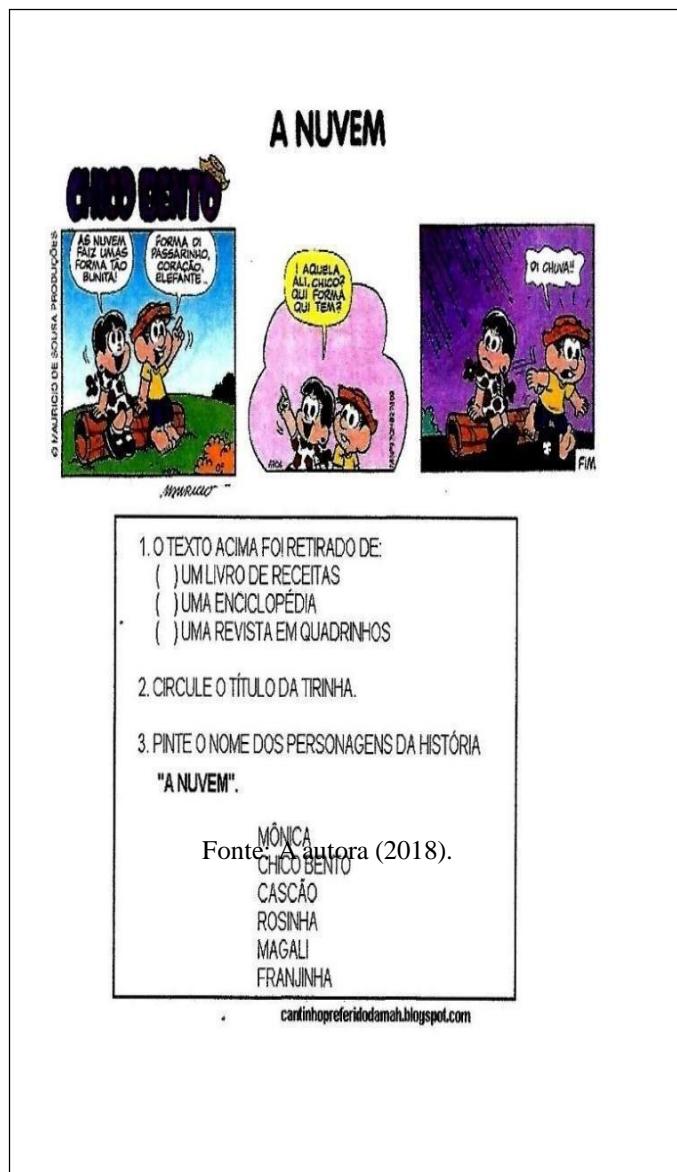
Verificamos que a ação docente está coerente com algumas orientações didáticas propostas pelo Município e que se referem à identificação das letras: *1.5. Identificar a primeira letra do nome dentro de um conjunto de letras; 1.6. Identificar o primeiro nome entre um conjunto de nomes do grupo; [...] 1.6. Identificar as letras do alfabeto em contextos significativos; 1.7. Identificar o valor sonoro das letras nas palavras [...] (p. 98, Capítulo 3 deste estudo).* No entanto, apesar de haver outras orientações quanto à contagem das letras nas palavras, reconhecimento de sons iniciais e finais nas palavras, levando a reflexões mais amplas sobre a escrita alfabética, a docente segue uma perspectiva mais

tradicional pautada na junção entre consoante e vogal, provavelmente vinculada às suas experiências com a alfabetização.

Neste sentido, a ausência de orientações específicas e direcionamentos sobre o trabalho com a escrita alfabetica na EI provavelmente levam as docentes a agir conforme as experiências profissionais ou pessoais que vivenciaram (TARDIF, 2010). Nessa perspectiva, identificamos, de acordo com Brandão e Leal (2010), uma prática pautada na “Obrigação da alfabetização”, tal como foi exposto com a professora Thais da Turma AEI, na Escola A.

Uma atividade que chamou a nossa atenção, não apenas por seu formato, mas porque mobilizou a compreensão leitora, a partir do gênero tirinhas, foi proposta às crianças no quarto dia de observação. Além desses elementos, a atividade teve uma estrutura diferente das demais propostas pela professora Gisele. Vejamos a imagem da atividade:

Figura 65 - Atividade com tirinha do Chico Bento



A tirinha é um gênero interessante que permite a experiência das crianças com a linguagem verbal e não verbal. Porém, o gênero apresentado também serviu de “pretexto” para contextualizar o trabalho de identificação da letra N, haja visto o título apresentado na Tirinha.

A professora Gisele leu a Tirinha do Chico Bento com as crianças. Em seguida, explorou o nome dos personagens, identificando o suporte do gênero Gibi. Durante a entrevista, quando questionada sobre o trabalho com o eixo do letramento, a professora Gisele afirmou que procura abordar esse eixo a partir dos textos que apresenta às crianças.

Trabalhar o eixo do letramento é a exploração do texto. A utilização do texto para a partir do texto retirar as letras, a utilização das letras, a parte silábica, o som das letras... isso eu tenho que retirar do texto... eu procuro utilizar muito e trazer o texto. Se é a música, a gente explora a música, como música, explora a música como texto, explora a música como letra, explora a música como arte, explora a música e, por aí vai. (Entrevista com a professora Gisele - 17/10/2018).

É possível considerar que as crianças poderiam responder tais questões, sem necessariamente estarem expostas a esse tipo de atividade que antecipa conhecimentos do EF. Inúmeras outras possibilidades de abordagem na perspectiva da alfabetização e do letramento seriam possíveis de serem exploradas na EI, sem que elas sejam preparadas para o EF.

De fato, a estrutura da atividade buscou contribuir para as crianças reconhecerem o suporte de onde foi retirado o texto. Porém, o formato da atividade com lacunas para as crianças marcarem um X na resposta certa chamou nossa atenção, tendo em vista que é mais comum a presença de atividades desse tipo no EF. Essas atividades se apresentam de acordo com os modelos das avaliações externas³⁴, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Prova Brasil, a Provinha Brasil, em que as professoras utilizam esse modelo para familiarizar as crianças quando são submetidas a esse tipo de avaliação. Assim, os elementos elencados nesses instrumentos avaliativos terminam ocupando o lugar do currículo, uma vez que as orientações curriculares existentes pouco apontam especificamente para os caminhos a serem percorridos pelos professores e crianças, quando ao objeto de ensino é a língua escrita na EI.

³⁴ A Prova Brasil, a Provinha Brasil e a ANA são avaliações para diagnóstico, em larga escala. Instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avaliam os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas, respeitando as idades e níveis de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>>.

Diante de nossa surpresa, questionamos a docente sobre a sua intencionalidade com aquela atividade. Ela respondeu da seguinte forma:

P- Eu já venho trabalhando os gêneros, independente do folclore... com lendas, parlendas, poesias etc. Até porque lá na frente, eles estarão submetidos às provas! (Professora Gisele - 17/10/2018).

Assim, a partir da sua fala, confirmamos a ideia de uma organização do trabalho pedagógico visando uma preparação das crianças para as avaliações externas. A expressão “lá na frente” parece indicar a entrada das crianças no EF, evidenciando o lugar de preparação para o EF, ocupado pela Educação Infantil, cristalizando a antecipação de conteúdos.

Verificamos, ao mesmo tempo, conflitos apresentados pela docente em relação às prescrições do currículo sobre a aprendizagem da escrita alfabética na EI e a necessidade de mobilizar conhecimentos que ela própria acredita serem necessários às crianças, ao final da EI. Ela explicita esses conflitos na entrevista, evidenciando o que pensa sobre a aprendizagem da escrita na EI:

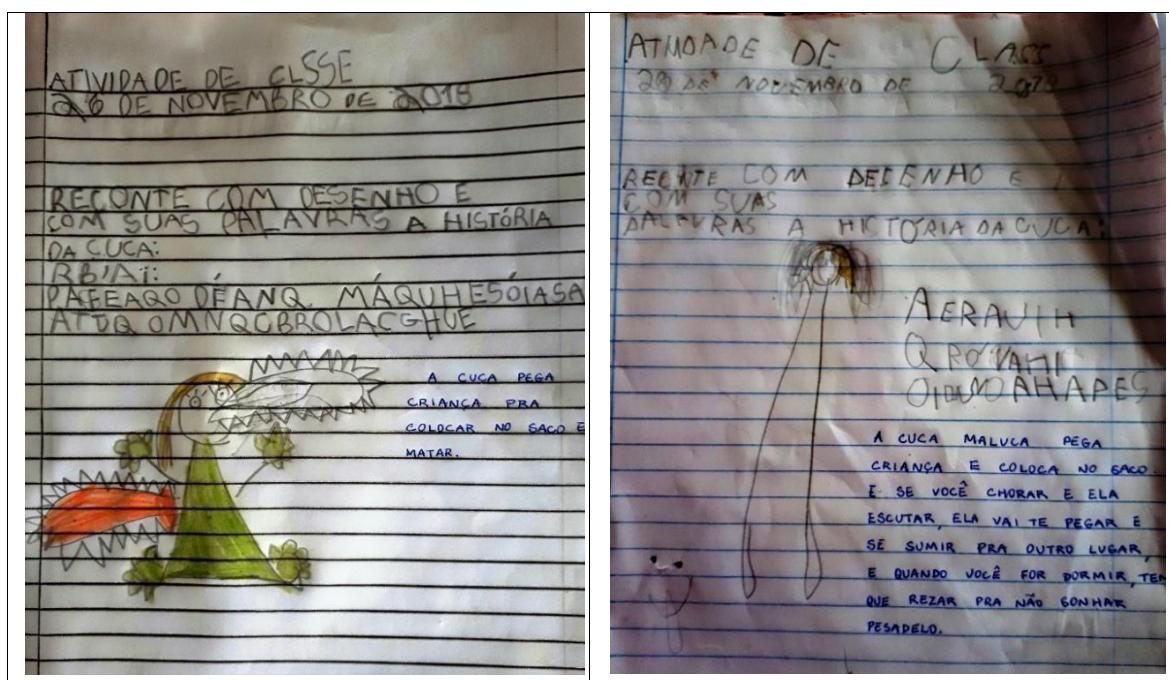
Por exemplo, a proposta da prefeitura ela traz muito o brincar. A gente tem visto, tem se mostrado, tem se falado muito... até porque tem mudado a proposta em relação a educação como um todo. Então, isso tem que mudar realmente. A alfabetização ela está chegando um pouco mais cedo e, então a educação infantil, agora, puxa um pouco mais para a alfabetização, do que puxava antes. A essência atual é só do brincar e, eu não gosto só do brincar. Eu acho que o brincar deve vir acompanhado de um sentido maior e da parte da alfabetização... Pronto... no meu caso é infantil 2, se você for levar para o primeiro ano, a parte de alfabetização só para o primeiro ano, eu acho que fica pesado. Eu acho que atrasa o primeiro ciclo. Na verdade, é isso! (Entrevista Profa. Gisele em 17/10/2018).

A partir da fala da professora Gisele, identificamos as polarizações existentes na EI: ora brincar, ora preparar para o EF; *ou isto ou aquilo* quando se aborda o ensino da língua escrita, apresentado por Brandão (2021). Essa dicotomia também foi apontada por Araújo (2016) sobre ler, escrever e brincar na EI. As professoras Gisele e Thais, como uma grande parcela dos profissionais que atuam na EI, desconhecem as inúmeras possibilidades evidenciadas cientificamente por pesquisas na área da alfabetização, desde a década de 1980 (MORAIS, 2020; CARRAHER; REGO, 1998; AQUINO, 2007), apresentando ações docentes que inseriram as crianças em situações reais de uso da língua que envolviam o trabalho com a escrita alfabética na EI, a partir de brincadeiras com as palavras, com o uso

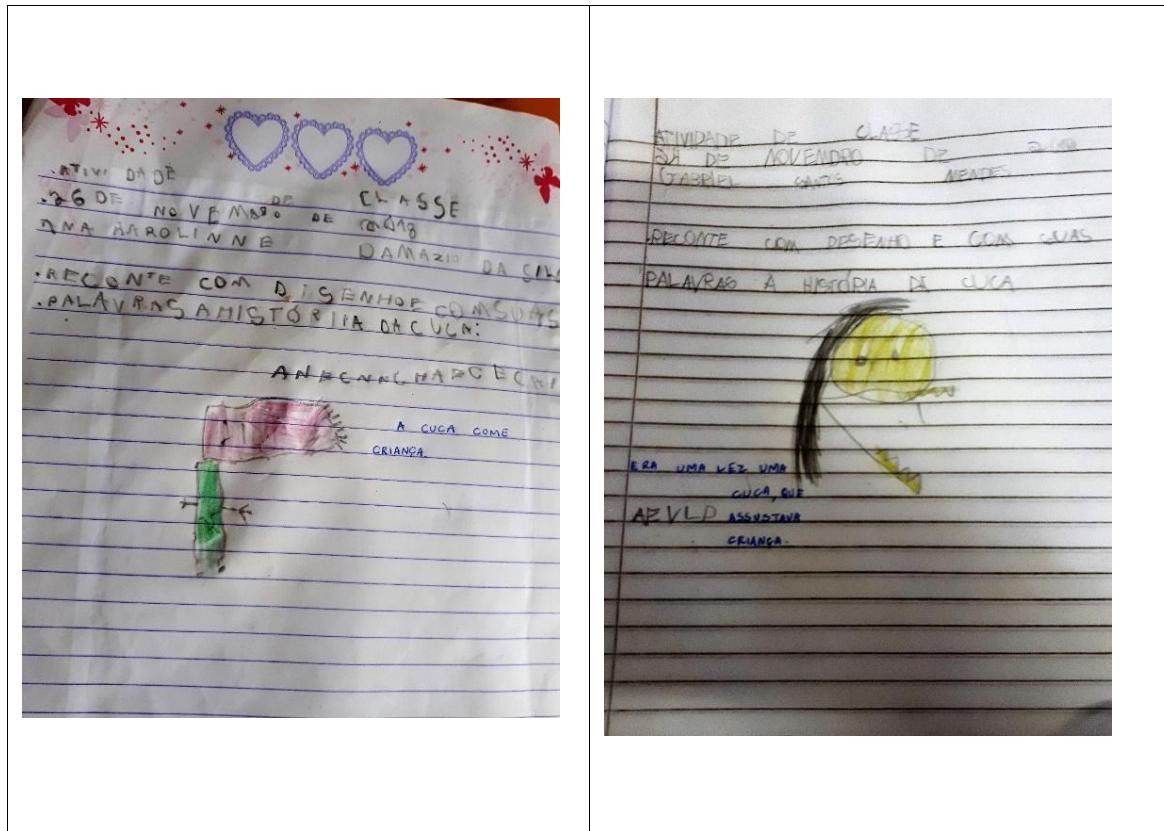
de jogos didáticos, além das propostas com brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças brincam de ler, fingindo que são professoras que vão às compras, ou a partir de atividades coletivas, como a chamada para a identificação dos nomes ou na escrita da agenda, promovendo a articulação entre alfabetização e letramento.

No 6º dia de observação, presenciamos a leitura de uma lenda a partir de um livro trazido por uma das crianças da turma. Neste momento, Gisele percebeu o interesse delas pelo livro e aproveitou para ler a lenda da Velha Cuca³⁵. Após essa leitura, a professora solicitou que as crianças desenhassem partes da história nos cadernos. Neste dia, a professora apresentou um problema de saúde, afastando-se com licença médica a partir do dia seguinte. As atividades propostas naquele dia tiveram como referência a leitura da lenda. A docente solicitou a cópia do cabeçalho e pediu a escrita espontânea de partes da história, solicitando que escrevessem do jeito delas. Em seguida, no atendimento individual, ela atuou como escriba, registrando partes das narrativas das crianças, que podem ser visualizadas nas imagens abaixo:

Figura 66- Produção de desenho e escrita sobre a lenda da Velha Cuca



³⁵ O título do livro é *A Lua Refletiu. Um Livro* contendo uma coletânea de Lendas do Folclore brasileiro. Autores: Cristina Collares, João Collares. Ilustração: Eduardo Azevedo. Editora: Imeph.



Fonte: A autora (2018).

Essa foi uma boa oportunidade para a docente acompanhar os conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética. Sabemos que, nas situações em que a professora atua como escriba, é permitido à criança vivenciar experiências reais com a escrita, compreendendo sua função social. Segundo Brandão e Girão (2010), tal comportamento do adulto torna-se fundamental, uma vez que permite participação nos eventos de letramento, auxiliando a criança na construção sobre o sistema de escrita em situações reais de uso. Deste modo, não foi preciso deixar as crianças “assepticamente afastadas” das interações com a escrita, tal como citou Ferreiro (2000).

Chamamos a atenção, no entanto, para as atividades do caderno. Na parte de cima da folha, as crianças copiaram o cabeçalho e o comando da atividade, abaixo fizeram a atividade. Elas parecem ser boas copistas, mas, ao escreverem espontaneamente, demonstraram escritas pré-silábicas. Uma parte do tempo da aula foi gasta para essa primeira parte da cópia que, como apontado por Brandão (2021), pouco contribui para os avanços das crianças na apropriação da escrita alfabética. Ao contrário! Esse tipo de atividade não faz sentido para a criança, são cansativas e não contribuem para despertar a curiosidade e o interesse em aprender, inerentes a elas.

A partir das observações das ações da professora Gisele, não pudemos identificar situações de promoção de vivências das crianças a partir dos Campos de Experiências propostos na BNCC (BRASIL, 2018). Acreditamos que o trabalho solitário vivenciado pela docente na Escola B e a ausência de um apoio da coordenação pedagógica “isentou” a docente em relação às discussões sobre Campos de Experiência, tal como vimos com a professora Thais, na Escola A. Neste sentido, evidenciamos a necessidade de uma políticaeducacional que apresente compromisso com a política de formação continuada,além de investimentos municipais nas estruturas das escolas, nos materiais didáticos, bem como nas ações de gestão, coordenação, a fim de contribuir para a garantia dos direitos das crianças a uma educação infantil pública e de qualidade.

A seguir, apresentaremos as práticas de leitura e escrita vivenciadas pela professora Nara do EF.

5.3.2 As práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas pela professora Nara (Turma BEF)

Neste item, apresentamos as práticas de ensino a partir das atividades organizadas pela professora Nara para promover o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita com as crianças da Turma BEF. Posteriormente, mostraremos as progressões de aprendizagem das crianças na transição da EI para o EF.

Enfatizamos que as formas de organização da sala e das atividades propostas pelas professoras revelam muito de seus conhecimentos acerca do seu grupo, da visão de ensino e aprendizagem e da intencionalidade de promover desenvolvimento e aprendizagem das crianças no espaço escolar. No entanto, o planejamento de atividades requer do docente uma definição quanto aos objetivos a serem atingidos e, uma organização levando-se em conta o tempo, o espaço e os materiais necessários para o desenvolvimento das atividades.

Após a acolhida no pátio, as crianças e a professora entravam na sala e ela solicitava os cadernos para a verificação da atividade de casa para correção e, em seguida, iniciava as atividades dos cartazes com as crianças. O Quadro 15 apresenta as atividades vivenciadas na turma da professora Nara nos cinco dias em que observamos suas práticas de ensino. A partir das atividades apresentadas, é possível perceber que Nara planejou, mas não levou em

consideração o tempo gasto para cada uma das atividades.

**Quadro 15 – Atividades propostas pela professora
Nara**

Turma BEF

1º Dia	2º Dia	3º Dia	4º Dia	5º Dia
Acolhida no pátio	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio	Acolhida no pátio
(Brinquedos de encaixe); Correção individual da atividade de casa (visto no caderno)	(Brinquedos de encaixe); Correção individual da atividade de casa;	(Brinquedos de encaixe); Correção individual da atividade de casa;	(Brinquedos de encaixe); Correção individual da atividade de casa;	(Brinquedos de encaixe); Correção individual da atividade de casa;
Colagem da atividade para casa (escrita do nome e da data-copia)	Colagem da atividade para casa (escrita do nome e da data-copia)	Colagem da atividade para casa- Cruzadinha (escrita do nome e da data-copia)	Colagem da atividade para casa – seres vivos e não vivos (escrita do nome e da data-copia)	Atendimento individual da escrita dos nomes (algumas crianças)
Atividades permanentes: Chamada Calendário Escolha do ajudante do dia	Correção de atividade de casa (continuação)	Atendimento individual de algumas crianças (continuação da atividade anterior) Sala de leitura- Biblioteca	Continuação da correção da atividade de casa; Atividade permanente Sorteio do Ajudante do dia	Continuação da Correção individual da atividade de casa;
Atividade de língua portuguesa- Escrita do nome com a ficha Letra E- Identificação de figuras com a letra E (Imprensa)	Correção de atividade decasa(continuação)	Atividades permanentes: calendário Ajudante Chamada	Atividade de “tirar do quadro” – cópia	Continuação da Correção individual da atividade de casa; Atividades permanentes: chamada Ajudante e calendário

Recreio/Merenda				
Continuação da atividade anterior	Atividades permanentes: chamada Calendário Ajudante do dia	Continuação dos atendimentos individuais;	Atividades permanentes: chamada Calendário	Cópia das respostas da atividade de casa; Atividade de caça palavras-classe
	Atividade do livro de Geografia	Atividade de matemática	Continuação da Atividade de “tirar do quadro” – cópia	
Massinha	Continuação da Atividade do livro de Geografia	Continuação Atividade de matemática	Continuação da Atividade	Continuação da Atividade de caça palavras
Saída				

Fonte: A autora (2018).

A partir das atividades propostas pela professora Nara, da turma do 1ºano do EF (Quadro 15), identificamos a presença de atividades permanentes e coletivas, realizadas a partir de alguns cartazes presentes em sala, bem como de momentos com os brinquedos com as crianças. Após a recepção coletiva das crianças no pátio da escola, a professora Nara e as crianças da Turma BEF seguiam para a sala de aula. Dentre as atividades permanentes, queremos destacar a escolha do ajudante do dia, o calendário e a chamada, que promoveu o contato das crianças com nomes, letras, números. Ressaltamos que as atividades eram organizadas sem que a docente estivesse atenta ao fator tempo, enquanto que o espaço de realização foi sempre a sala de aula. Nesse sentido, algumas atividades requisitavam maior tempo do que outras, evidenciando uma ausência de controle quanto ao tempo gasto nas vivências de atividades.

A leitura literária em sala de aula não se fez presente na rotina, mas as crianças participaram dos momentos de leitura na Sala de Leitura/Biblioteca com a professora responsável pelo trabalho naquele espaço, pois ela havia retornado do afastamento médico, como explicitado em item anterior deste capítulo.

Para a escolha do ajudante do dia, a docente retirava de um saquinho um nome de uma das crianças e apresentava para as demais da sala para que identificassem o nome que estava escrito. Vejamos um fragmento:

A escolha do ajudante do dia

7:45- Com as crianças já em sala, a professora retirou do armário um saquinho com os nomes das crianças e fez um sorteio do ajudante do dia. Ela retira do saco e mostra o nome para as crianças identificarem:

N- Que nome é esse?

Cr1: não é meu! (Identificando que não é o seu nome)

Uma das crianças responde: é o de Geovana! (Identificando o nome da colega)

N- Geovana vai ajudar hoje! Você vai entregar os jogos a eles. (Diz em tom imperativo)

Inicia uma pequena confusão entre as crianças porque querem escolher o brinquedo. A professora diz:

N- Geovana, entrega o que tem. Não dá para escolher! (Diz para encerrar a confusão).

Fonte: Caderno de Campo (11/03/2019) - Turma BEF.

Queremos ressaltar que a professora, nesse momento, não aproveitou a oportunidade de promover questionamentos, buscando reflexões coletivas sobre o sistema de escrita, uma vez que não foi a própria criança que identificou o nome, e sim outra colega. Muitos questionamentos poderiam ter sido úteis à aprendizagem da escrita naquele momento, tais como: como você sabe que aqui está escrito o nome dela? Qual osom ou letra que inicia esse nome? Que outros nomes iniciam com a mesma letra? Além disso, a docente não procurou envolver as crianças numa atmosfera motivadora do aprender. Pela sua postura, ela primou simplesmente pela realização da atividade. Apósa identificação do ajudante, a docente pediu para ele distribuir os brinquedos para entreter as demais crianças.

Os brinquedos de encaixe foram recursos usados de forma contínua com a Turma BEF, mas como passatempo para as crianças brincarem. Enquanto a docente corrigia as atividades enviadas para casa, ela distribuía os brinquedos ou solicitava a alguma criança a entrega dos jogos de encaixe para as demais, sem que houvesse uma disposição lúdica ou o envolvimento dela nesse momento. Deste modo, não presenciamos atividades coletivas que envolvessem o brincar ou a brincadeira, juntamente com a professora e as crianças, tal como vimos na EI, com a professora Gisele. A relação entre a docente do EFcom as crianças também aconteceu de modo diferente da professora da EI. Em alguns momentos, a professora Nádia repreendia as crianças e, muitas vezes, gritava com elas solicitando silêncio e tentando conter as situações de brigas entre elas. Salientamos que esses comportamentos das crianças foram em decorrência do longo tempo de espera pelas atividades. Tal postura foi diferente do que presenciamos com a professora Gisele que, a partir de suas “chaves”, solicitava silêncio e a atenção das crianças, sem gritarias ou repreensões.

De acordo com Oliveira (2010), a organização dos ambientes requer conhecimento do grupo de crianças em relação aos seus gostos, e o respeito às suas necessidades e interesses. Assim, a partir da organização da sala, é possível compreender também as concepções de criança, e saber como pensam as docentes sobre o ensino e aprendizagens. O

modo de organização da rotina revela ainda um pouco da subjetividade docente, indicando a relação com trabalho a ser desenvolvido. Neste sentido, para Horn (2004), o espaço passa a ser entendido sob diferentes perspectivas: a física, funcional, temporal, relacional, e, portanto, não é um lugar neutro; ao contrário, expressa as subjetividades dos atores ali presentes. Assim, constatamos a ausência de critérios em relação ao tempo e o espaço na rotina da professora Nara, uma vez que as crianças passaram boa parte do primeiro momento do dia aguardando por sua vez na correção das atividades. As atividades aconteceram sempre em sala de aula com a professora sentada em sua mesa, chamando as crianças para o seu atendimento, enquanto que as demais corriam pela sala ou aquelas mais quietas permaneciam sentadas em seus lugares.

A Chamada foi outra atividade coletiva que demandou muito tempo com as crianças, pois envolveu a identificação do próprio nome. Essa constitui uma atividade interessante para os aprendizes da escrita em processo de alfabetização, tendo em vista a possibilidade de reflexões importantes sobre letras e sons a partir de uma palavra de fácil identificação – o nome delas –, tal como recomendam Soares (2016, 2020), Brandão e Girão (2021), Araújo (2016), Morais (2020), Albuquerque e Brandão (2021). Além do tempo gasto na atividade e a ausência de reflexões sobre os nomes das crianças, queremos destacar o fato da docente chamar os nomes, respeitando apenas a ordem alfabética, presente na lista da chamada na caderneta. Além disso, as crianças tiveram dificuldades na identificação do próprio nome, uma vez que as fichas não apresentavam seus nomes completos, no caso de nomes compostos, como já estavam familiarizados desde a EI, tornando difícil a atividade. Por exemplo, o nome Ana Beatriz, constava apenas Beatriz. Para José Wanderson, havia Wanderson, e para o nome José Yago, constava apenas o Yago. Constatamos que algumas crianças que frequentaram a EI, que identificavam e escreviam o primeiro nome, sem a utilização de ficha, não conseguiram encontrar o seu nome com facilidade, provavelmente porque a docente confeccionou os nomes das crianças em fichas muito pequenas, impossibilitando a identificação das letras à distância. Com as dificuldades no reconhecimento dos próprios nomes, as crianças demoraram na realização da atividade, demandando tempo de espera para as demais. Vejamos o fragmento de como a professora conduzia esse momento:

Chamada

N- Eu vou fazer a chamada e cada um vem aqui (na mesa dela) procurar o nome e colocar aqui no quadro (apontando para o cartaz colado atrás dela).

A professora chama as crianças na ordem alfabética.

N- Ana Beatriz, venha cá! (As crianças atendem o chamado)

N- Ana Clara, venha reconhecer seu nome!

N- Ana Karolina, venha!

Cr2: oh tia, agora é quem?

N- Antônio (chama o nome completo)

C3: Presente! (Diz outra criança)

N- Geovana a (chama o nome completo)

Criança: Presente!

Fonte: Caderno de Campo (11/03/2019).

Como a professora seguia a ordem alfabética, algumas das crianças que tinham os nomes iniciados pela letra W, por exemplo, sempre ficavam para o final, demandando impaciência por parte delas devido ao longo tempo de espera, causando inquietações e problemas de comportamento com as demais da sala. Percebe-se que a professora tentava motivar essa aprendizagem ao trabalhar com as fichas dos nomes, diferenciando do modelo tradicional no qual a professora chama o nome e os alunos respondem “presente”. Tal atividade, no entanto, tornou-se cansativa, porque ela se prendia na ordem alfabética, e não usava outras estratégias. Sabemos que há diferentes possibilidades com o trabalho a partir dos nomes das crianças, inclusive com jogos ou mesmo após produções coletivas com a solicitação das “assinaturas” proporcionando a experiência com o uso e a funcionalidade da escrita. Entretanto, a professora não fez esse encaminhamento.

Outra atividade considerada permanente foi a contagem dos alunos a partir do cartaz “**Quanto Somos?**” Nesta atividade, a professora tentou envolver as crianças de modo coletivo. Nara escolheu uma menina e um menino para contar seus grupos. Como as crianças faziam muito barulho nesse momento, a própria professora desistiu da colaboração das crianças e passou nas bancas para contar os meninos e meninas. Nota-se, portanto, que seria uma ocasião para evidenciar as crianças como protagonistas, mas a docente, novamente, não

encaminhou desse modo. Esse momento pode ser observado no extrato a seguir:

A contagem de estudantes

N- Vamos contar somente as meninas.

Ela começa a contar:

N- Um, dois, três..... (As crianças contam também. A professora caminha pela sala contando e colocando a mão nas cabeças das crianças, apontando para cada criança)

N- Quantas?

Crianças: nove (E escreve no quadro o número 9)

N- Nove meninas! Vamos ver os meninos.

N- Agora os meninos! Vamos contar todos juntos! Um, dois, três...onze. (Em seguida coloca o sinal de mais (+) e o número 11 também. E diz:

N- E se juntar todo mundo, dá quanto? (Questiona)

N- Quanto será que dá $9 + 11$?

Criança 3: 29 (Diz aleatoriamente)

N- Será? Vamos contar.

(E novamente, ela passa a contar todas as crianças da sala, sempre apontando para as crianças e andando pela sala. As crianças param até o 20)

N- Como é o vinte?

Criança 4: o 2 e o 0 (dois e zero).

A professora apresentou uns números impressos para fixar no cartaz, mas, ao invés de pedir que as crianças descubram, ela mesma separa os números e pede que uma das crianças coloque no lugar).

Fonte: Caderno de Campo (11/03/2019).

Consideramos as atividades coletivas propostas interessantes, porque possibilitam reflexões e aprendizados múltiplos. Porém, a forma como a docente comandava essas atividades, sem organização em relação à duração do tempo na rotina, conduziu a comportamentos de correria e gritaria na sala, dificultando a concentração das demais

crianças que estavam interessadas em participar. Além disso, ela não fez uso de objetos concretos no momento da contagem, visando melhor compreensão dos aprendizes na identificação das quantidades. Mais uma vez, ela desperdiçou a oportunidade de permitir o protagonismo das crianças, mas centralizava tudo na sua pessoa.

Resgatando o Quadro 15, identificamos o número restrito de atividades propostas para promover a aprendizagem da leitura e da escrita com a Turma BEF, quando comparadas com a Turma AEF, da professora Isadora, na Escola A. As atividades com a escrita alfabética propostas pela professora Nara envolveram a cópia do cabeçalho e algumas fichas impressas, além de atividades envolvendo outras disciplinas como matemática, ciências e geografia a partir do livro de Geografia e as atividades enviadas para casa.

A professora Nara colou algumas atividades de classe nos cadernos das crianças, a fim de ganhar tempo. Em seguida, fazia a entrega ainda no primeiro horário, mas sem a explicação, e retomava a atividade após o intervalo. Antes de retomar a explicação da atividade, a professora escrevia a data no quadro e falava com as crianças sobre a cópia do cabeçalho.

Cópia do cabeçalho

Uma criança pergunta:

Cr6: Qual é a tarefa?

N- Eu vou explicar. Falta colocar a data!

N- Quanto é hoje mesmo, que a gente viu no calendário?

Cr3: dia 11.

N- 11/03/2019 (Escreve no quadro a data)

N- Vocês vão copiar a data e escrever o nome completo. Quem ainda não sabe o nome pega a ficha do nome aqui! Eu quero o nome completo (Enfatiza a professora)

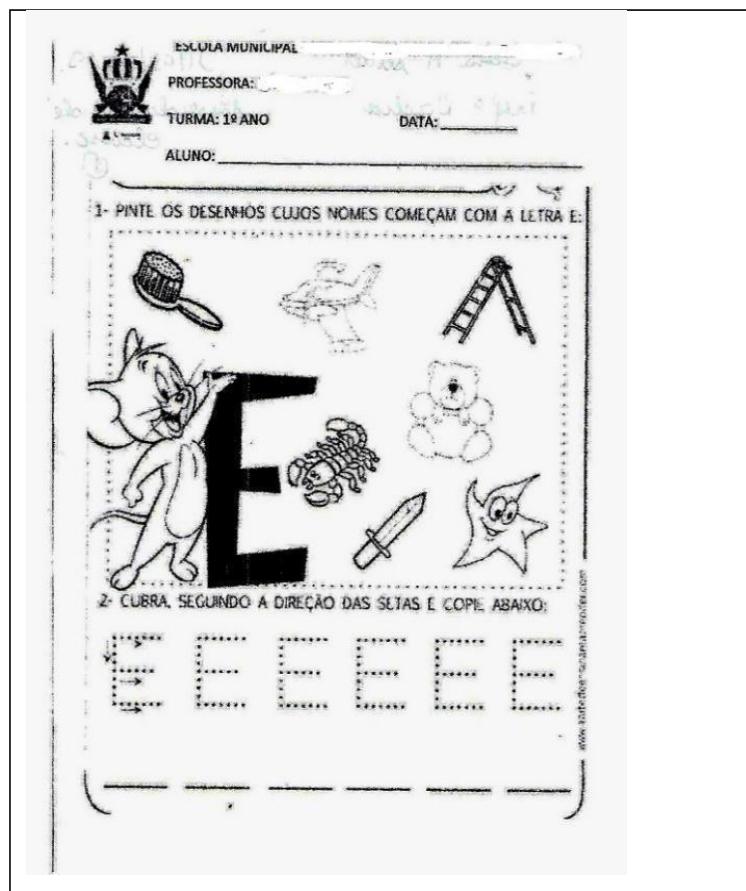
N- A tarefa é a da Letra E.

Ela chama as crianças, individualmente até a sua mesa para acompanhar a realização da atividade, na escrita do nome, enquanto que as outras aguardam sua vez. Ela deixou as fichas na mesa para as crianças procurarem.

Fonte: Diário de Campo 11/03/2019- Turma BEF.

Para essa situação, a docente se posicionou sentada à sua mesa, chamando as crianças para o acompanhamento individualizado na escrita dos nomes. As demais crianças ficaram em seus lugares copiando o cabeçalho, conforme o comando dado. A atividade tinha como objetivo o traçado da Letra E. A atividade não sofreu adaptações pela docente, visando contemplar os conhecimentos e interesses das crianças. Deste modo, a professora parece desconhecer o que as crianças já sabem sobre letras, e inicia a sua abordagem partindo do início, do conhecimento das letras. Neste caso, as vogais. A Figura 67 ilustra a atividade.

Figura 67 - Atividade com a Letra E



Fonte: A autora (2018).

Como mencionado, a docente não explicou coletivamente a atividade. A tarefa já estava colada nos cadernos das crianças, juntamente com outras numa tentativa de ganhar tempo para os dias seguintes. Mas, como as crianças iniciaram nova bagunça, com correrias e gritos pela sala, ela resolveu dar um comando coletivo, explicando a atividade.

Sabemos que o trabalho com as letras é algo comum e presente no processo de alfabetização tradicional das crianças, do mesmo modo que a presença de pontilhados para as crianças cobrirem com ênfase no traçado das letras. Porém, fato curioso é a presença do traçado para a letra bastão. Sabemos que a recomendação sobre o uso da letra bastão se dá justamente pela facilidade de seu traçado, diferente da letra cursiva que exige uma complexidade de movimentos, o que não foi percebido pela professora Nara.

Queremos destacar que a atividade solicitava a identificação de figuras cujos nomes iniciavam com a letra E. No encaminhamento da atividade, Nara desconsiderou o fato de que, na região Nordeste, o som da sílaba ES, quando falada em palavras como Escova e Estrela, por exemplo, aparece com o som do I (“Iscova”, “Istrela”). As crianças tiveram dificuldades em encontrar palavras com o som do E (som aberto), como a atividade sugeria. A professora ajudou, nomeando as palavras e destacando o som inicial da letra E de forma artificializada, ou antecipando a própria resposta, como pode ser observado no recorte apresentado a seguir:

Explicação da atividade da Letra E

N- Olha para cá! Tem vários desenhos aqui em volta da letra E. Vocês vão circular os desenhos que começam com a letra E. (E vai nomeando alguns desenhos):

N- Isso daqui é o que?

Cr1: ESCOVA (iscova)

N- Es-cova come_ça com E? (Repete enfatizando a sílaba inicial e o som E)

Crianças em coro: não!

N-ES- COVA! (Diz enfatizando o som E aberto) Come_ça com E?

Crianças em coro: Come_ça!

N- E essa daqui é um... (Apontando para a figura do avião)

Cr: avião!

N- A-vião come_ça com E? (Diz isolando a sílaba inicial da palavra)

Crianças em coro: não!

N- E essa daqui é uma? (Aponta para a escada)

Cr3: Escada.

N- Es- Cada come_ça com E? Escada come_ça com E! (Ela pergunta e em seguida responde afirmando que a palavra inicia, sem que as crianças identifiquem)

N- O que é isso?

Crianças: escorpião!

N- Es-corpião come_ça com E? (Pergunta apontando para a figura)

Crianças: não!

N- ES-corpião (Repete enfatizando o E aberto)

Crianças: come_ça!

N- E essa daqui? (Diz apontando para a figura)

Crianças: Urso!

N- Urso come_ça com E?

Crianças: Não!

N- E isso? (Apontando para a figura do Lápis)

Crianças: Um Lápis!

N- Lápis começa com E?

Crianças: Não!

N- Isso daqui é uma... (Faz a pergunta para que as crianças respondam)

Crianças: Estrela!

N- ES- trela começa com E?

Umas dizem que sim outras dizem que não. Então, a professora pergunta novamente:

N- ES-trela começa? (Diz enfatizando o E aberto)

Cr2: começa!

N- E aqui? (Apontando para a parte de baixo da atividade)

N-Vocês vão fazer a letra E (Apontando para o segundo comando na atividade o pontilhado da letra E).

Fonte: Caderno de Campo (11/03/2019) - Turma BEF.

É possível perceber, a partir da situação acima descrita, que a professora parece desconhecer que a letra E pode possuir mais de um som, entre eles o da letra I (em algumas regiões) ou o som nasalizado como na palavra EMA. Além disso, ela desconsiderou o fato de as crianças fornecerem as pistas de que o som inicial das palavras não estava de acordo com o nome da letra, evidenciando com isso uma ausência de compreensão com os modos próprios de ser e de aprender das crianças.

A atitude da docente, desconsiderando as vozes das crianças, nos remeteu ao que os estudiosos da infância (ÀRIES, 1998; SARMENTO, 2002; ZABALZA, 1998) chamaram de *invisibilidade das crianças*. Por serem pequenas, há no adulto uma ideia de que criança não sabe de nada, estão na escola para aprender, também conhecida como a visão *adultocêntrica*³⁶. Hoje, com a contribuição dos estudos da psicologia do desenvolvimento, da psicologia cognitiva etc., passamos a reconhecer que as crianças pensam sobre as coisas que as cercam e são capazes de

³⁶ Visão que despreza os conhecimentos infantis e, se pauta apenas na visão do adulto.

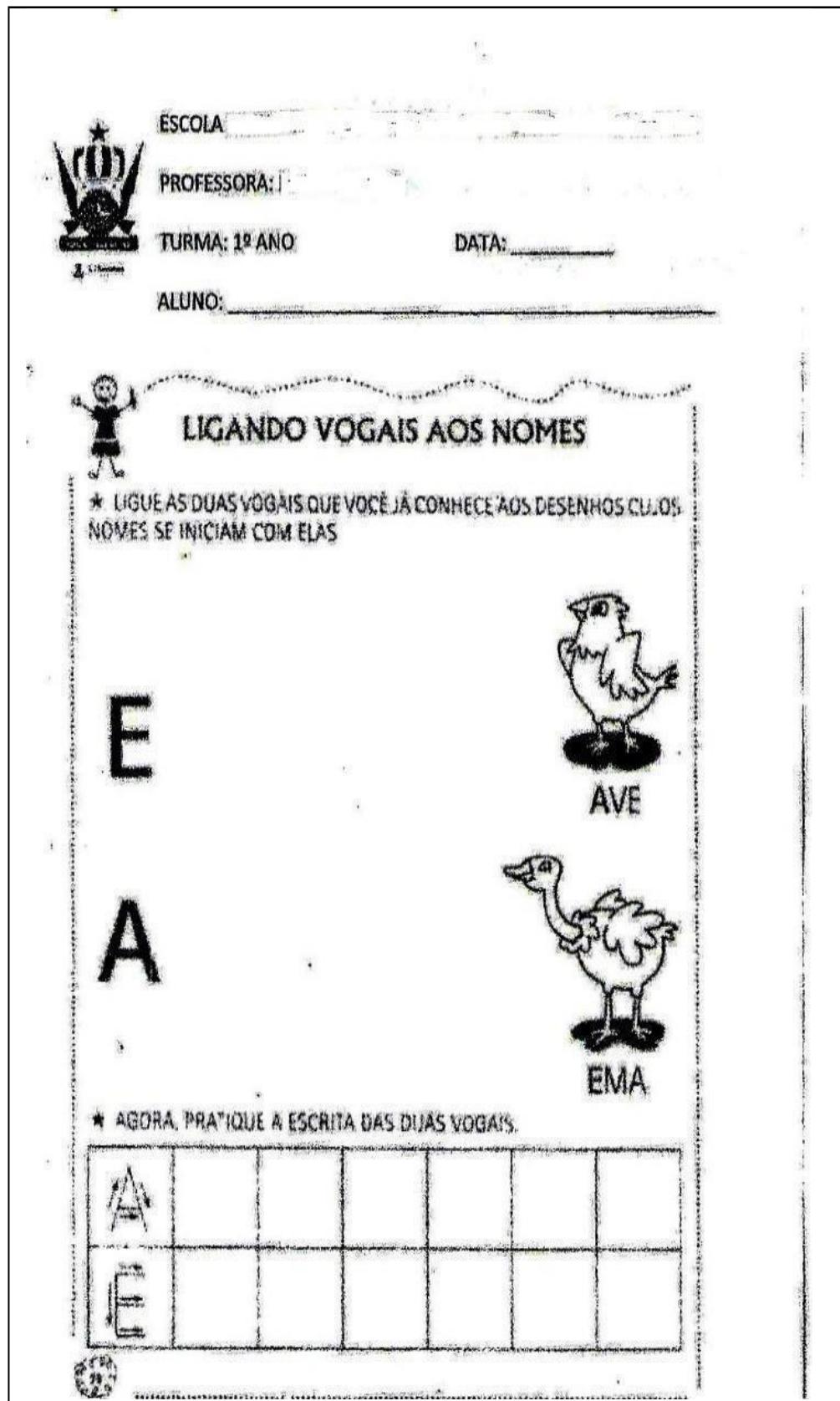
verbalizar seus conhecimentos sobre determinada área, incluindo a da escrita.

A postura adotada pela docente compreende aquela em que o professor é o sujeito que detém o saber e as crianças são “tábulas” rasas que nada sabem e devem aprender assimilando o que o professor diz. Estão ali para aprender o que ela ensina, provavelmente o que deve remeter à sua própria experiência com a alfabetização. O fato de a professorainiciar o trabalho sistemático com a escrita, a partir das vogais, reforça essa perspectiva tradicional do ensino da língua escrita, pois parte do que se considera ser mais fácil para a criança – o ensino das vogais – para, em seguida, juntar com as consoantes formando sílabas, em seguida palavras e depois textos (SOARES, 2016), lembrando os métodos analíticos e sintéticos de alfabetização. Essa perspectiva do ensino da língua como código, partindo do ensino das unidades menores para as mais complexas, também esteve presente na turma da professora Gisele, na EI. Neste sentido, é possível dizer que as duas professoras adotaram abordagens semelhantes sobre a língua escrita, tendo em vista a ausência de acompanhamento e apoio pedagógico na Escola B, permitindo que os conhecimentos apresentados fossem acionados e operacionalizados, a partir das experiências pessoais com essa aprendizagem (LAHIRE, 1998). Com base nisso, é possível dizer que as concepções de língua escrita apresentadas pelas docentes da EI e EF na Escola B eram próximas, revelando continuidades para o processo de transição das crianças da EI para o EF. Nesse sentido, as crianças estavam familiarizadas com esse tipo de ensino transmissivo desde a EI.

No entanto, verificamos posturas e encaminhamentos diferentes entre as professoras em relação às crianças e aos encaminhamentos das atividades. Gisele buscou atender às crianças individualmente, mas agiu de modo a envolvê-las nas aprendizagens. A professora Nara também deu assistência individual às crianças, mas não se preocupava com as demais que brincavam e corriam pela sala, além das conversas e conflitos mobilizados pelo tempo de espera a que foram submetidas. Mesmo assim, não observamos recusa das crianças na realização das atividades.

Continuando com a sequência de atividades envolvendo o ensino das vogais, a professora Nara prosseguiu abordando a letra E. A docente continuou “revisando” as vogais sem perceber outros equívocos na tarefa proposta. Vejamos:

Figura 68 - Atividade com as letras A e E



Fonte: A autora (2018).

A atividade teve por objetivo a identificação dos sons iniciais a partir dos nomes

das figuras que iniciavam com as letras em destaque: letra E e letra A. Além das figuras, estavam escritas as palavras EMA/AVE localizadas abaixo de cada uma das figuras. Normalmente, a presença de figuras e nomes são tentativas de auxiliar as crianças na identificação e na visualização das letras que iniciam as palavras. É importante salientar que, na palavra EMA, o fonema da letra na palavra tem o som nasalizado, e isso não foi considerado pela docente durante a elaboração da atividade. Outro equívoco diz respeito à palavra AVE, que remete a uma classificação/característica do grupo de animais que tem o corpo coberto de penas. Mesmo sabendo que isolar e identificar a sílaba com letra A seja mais fácil, as crianças relacionaram a figura às aves específicas, como GALINHA, e não a AVE. Vejamos que a docente parece novamente negligenciar as vozes das crianças, pois, para ela, o importante é a execução da atividade e não as aprendizagens promovidas.

Explicando a atividade com as letras A e E

N- Olha “pra” cá! É bem simples! Tem duas letras aqui! Essa daqui que letra é essa?

Crianças em coro: A

Em seguida, a professora aponta para outra letra e pergunta: N-

E essa?

Crianças em coro: E.N-

Isso é uma...

Cr2: Galinha

N- Uma AVE. animal com pena. Vocês vão ligar o desenho para a letra que inicia. Ave começa com E ou com A? (Pergunta as crianças)

Crianças: A

N- Ema começa com E ou com A?

Crianças: E

N- Então, dá pra fazer!

Fonte: Diário de Campo 11/03/2019 - Turma BEF.

É possível perceber que o interesse da professora Nara com a atividade foi o de manter as crianças ocupadas, pois a explicação dada foi rápida, sem chances das crianças mencionarem se estavam compreendendo ou não. Após finalizar com a expressão “Dá pra fazer”, constata-se novamente uma visão centrada no adulto, uma vez que, para ela, essa é uma atividade simples.

Tomando como base a pesquisa desenvolvida por Albuquerque, Ferreira e Moraes (2008) sobre práticas alfabetizadoras, identificamos que a prática apresentada pela professora Nara é uma *prática sistemática* na perspectiva mais tradicional, pois a docente não oportunizou reflexões sobre o sistema de escrita com as crianças, priorizando a cópia e a repetição de letras, traçados pontilhados etc.

Com relação as atividades propostas, elas apresentaram equívocos, sem atender ao

critério de qualidade, evidenciados por Brandão e Carvalho (2010). Além do que foi descrito, a docente desconsiderou todos os conhecimentos construídos pelas crianças durante a trajetória da EI, reforçando uma concepção de crianças como sujeitos passivos, invisíveis e incapazes de desenvolver conhecimentos, apenas de recebê-los de forma transmissiva.

Questionamos a professora Nara sobre os conhecimentos que ela acredita serem necessários, pensando a transição das crianças da EI para o EF e quais as dificuldades enfrentadas nesse trabalho no 1º ano. É interessante que ela explicita também a sua visão sobre a EI:

[...]. Eu estou tendo dificuldade com o pessoal, justamente com o pessoal que nunca estudou. No início, eles não faziam nada, eles escreviam bolinhas. Mas agora eles já fazem as letras, já conseguem tirar (do quadro), eu mostrando as letras, já conseguem escrever... é muito diferente dos que fizeram Educação Infantil. Pelo menos, no mínimo, se eles aprendessem a coordenação (motora), na questão da escrita, né? Sem falar da socialização que é muito importante, né? Que trabalha o imaginário na Educação Infantil, tudo isso. Mas se só fosse a questão de coordenação, que não é... Educação Infantil é muito mais que isso, já estava de bom tamanho (Entrevista com a professora Nara -23/09/2019).

A partir de sua fala, compreendemos as escolhas em relação às atividades envolvendo coordenação motora, pautada na repetição e cópia.

A professora Nara também realizou atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética no momento em que trabalhava com outra disciplina. Na atividade de geografia, por exemplo, ela utilizou o Livro Didático (LD) e abordou os conhecimentos de ciências com a atividade para casa sobre “Os Seres Vivos e os seres que não têm vida”, que apresentaremos na sequência.

Na atividade com o livro de Geografia³⁷, a professora conversou com as crianças sobre o tema “Lugar de Morar” presente em uma das seções do Livro, o que também permitiu reflexões sobre a escrita alfabética a partir da atividade com o livro. Vejamos a conversa::

³⁷ O Livro de Geografia adotado pelo município foi o Projeto Buriti Mais Geografia. Lina Youssef (orgs). São Paulo: Editora Moderna, 2017.

Conversa sobre “Lugar de morar”

N- Hoje, nossa atividade vai ser no livro de geografia! Hoje a gente vai aprender sobre a nossa casa. Todas as casas são iguais?

Cr1: não! Umas são amarelas outras são verdesN-

Mas e o tamanho?

Cr2: Não!

N- Umas tem dois quartos, outras tem três. Umas tem banheiros...mas tem coisas que todas as casas têm.

N- A casa de todo mundo aqui tem cozinha?

Crianças em coro: tem

N- Tem quarto? Crianças

em coro: temN- Tem

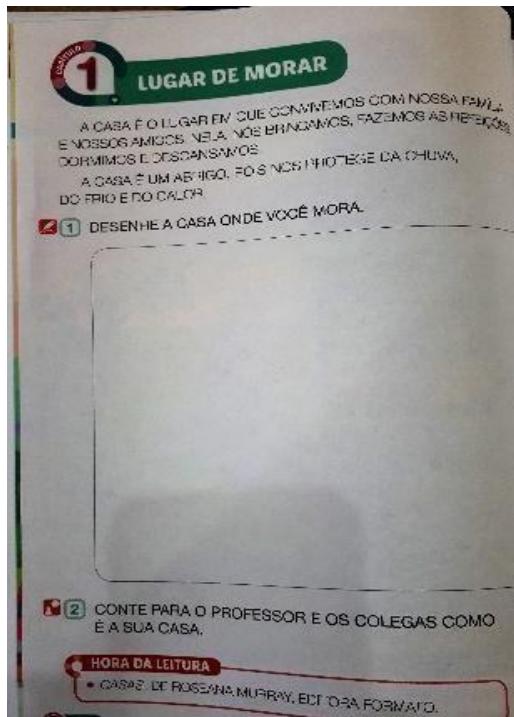
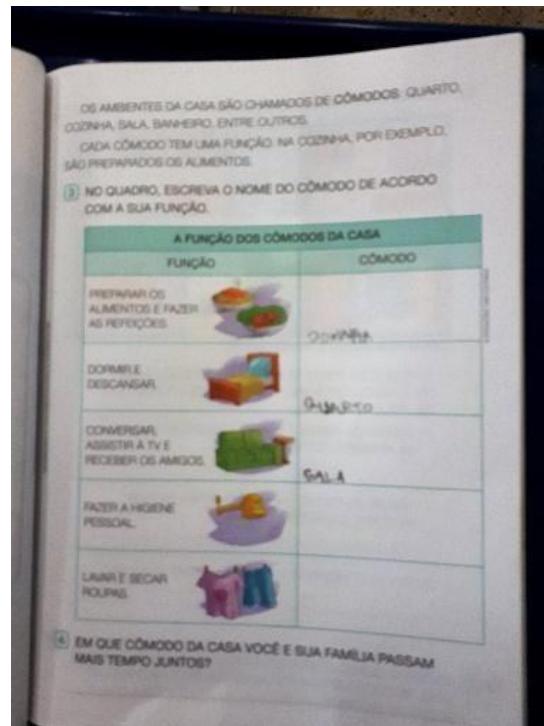
banheiro?

Crianças em coro: tem

Após essa pequena conversa, a professora Nara anuncia que a atividade será no livro.

Fonte: Diário de Campo – 12/03/2019- Turma BEF.

O diálogo entre as crianças e a professora teve o intuito de motivá-las para a atividade do livro. Inicialmente, a lição apresentou imagens de uma casa e, logo após, passou para a atividade do livro que pode ser visualizada nas Figuras 67 e 68:

Figura 69 - Atividade de Geografia 1**Figura 70 - Atividade de Geografia 2**

Fonte: A autora (2018).

A primeira atividade (Figura 69) pedia que a criança fizesse um desenho de sua casa. A professora leu o enunciado e disse que elas iam fizer o desenho após a atividade da página seguinte. A atividade ilustrada na Figura 70 pedia para as crianças escreverem os cômodos da casa, a partir de figuras e de frases que apontavam para a função de cada cômodo. Neste sentido, a atividade propunha a escrita de palavras a partir de figuras e a leitura de frases. A professora, no entanto, ignorou as frases escritas e, junto com as crianças, identificou os cômodos com base nas figuras, como pode ser observado a seguir:

Condução da atividade sobre casa

A professora pede que as crianças identifiquem as figuras.

N- O que tem nessa figura? Apontando para a primeira imagem do quadro;Crianças:

Comida!

N- Onde é que a gente prepara os alimentos na nossa casa?

Crianças em coro: cozinha!

N- Eu vou colocar aqui no quadro o nome COZINHA. C-O-Z-I-N-H-A (Diz cada uma das letras da palavra)

N- Escrevam essa palavra!

Cr1: É onde?

N- Do lado da comida (Diz referindo-se a imagem do livro).

Ela segue pela sala e aponta em cada livro onde as crianças devem copiar a palavra cozinhaN-

E aqui? Onde tem essa cama. A cama fica onde?

Crianças em coro: no quarto.

N- Vamos escrever quarto. Q-U-A-R-T-O (Escreve nomeando as letras)E

reclama com uma das crianças que bateu em outro.

N- E esse sofá aqui, fica aonde?

Crianças: na sala

E escreve o nome sala perguntando as crianças o nome das letras, que vão nomeando algumas e outras a professora mesma diz.

Fonte: Diário de Campo (12/03/2019) - Turma BEF.

É possível perceber que a professora ditou as letras das palavras, uma a uma, e depois escreveu no quadro, pedindo para as crianças copiarem. A atividade, portanto, se resumiu à cópia de palavras. A atividade proposta no livro era interessante, pois se aproximava das vivências cotidianas sobre os cômodos de uma casa. No entanto, a condução da professora

não permitiu outras possibilidades de reflexão sobre a escrita, explorando, por exemplo, a identificação de sons iniciais das palavras. Algumas reflexões fonológicas poderiam ter sido feitas no momento de escrita das palavras correspondentes aos cômodos, tais como: quantas sílabas (pedacinhos) tem a palavra Cozinha? Qual o primeiro som/pedacinho dessa palavra? Qual a menor palavra que escrevemos? Reflexões como estas seriam importantes para auxiliar as crianças nas aprendizagens sobre a escrita. Ao invés disso, a professora restringiu a atividade para a cópia das palavras escritas no quadro.

Sobre o uso do livro didático, a professora mencionou uma dificuldade enfrentada por conta da insuficiência de livros para trabalhar com as crianças. Apenas o livro de Geografia veio em quantidade razoável para a Turma BEF. O trabalho envolvendo os outros livros constitui um desafio para a docente incorporar na sua rotina. Vejamos o que ela diz:

Eu estou usando o livro de Geografia, mas também usei o de Ciências. Aí fiz em dupla porque não há livros para todas as crianças... Eles têm o livro de português e de matemática. Então, agora esse é o desafio. Essa semana, no sábado, eu vou planejar e vou querer usar os dois livros. Posso ver um texto, porque com o livro, não preciso necessariamente seguir tudo do livro. Porque se for seguir vai ter coisa que eles conseguem fazer e tem coisas que não. Mas eu quero trabalhar com os livros (Entrevista Profa. Nara 28/03/2019).

Identificamos que, na condução das atividades com o livro, a professora Nara demonstrou estar mais segura. A qualidade dos livros vem sendo aperfeiçoada, a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), principalmente no eixo da alfabetização e do letramento. De acordo com Albuquerque e Ferreira (2019), os docentes passaram a utilizá-los com diferentes estratégias, associando outros materiais, como jogos e livros de literatura. O livro didático pode, de certa forma, “surpreender” as orientações didáticas a partir do Manual do professor, que propõe algumas ações ao professor. Gama (2015), ao analisar a prática de uma docente do 2º ano do Ensino Fundamental, percebeu como ela fazia uso de livros de diferentes disciplinas, de forma integrada, em atividades de leitura e apropriação/consolidação da escrita alfabetica.

Acreditamos que a professora Nara nos pareceu mais confortável nos encaminhamentos das atividades com o livro, embora não tenha utilizado outros recursos para auxiliar as crianças nas atividades do eixo da alfabetização e do letramento. Neste sentido, compreendemos que a professora tentou fazer o que pode e como pode, utilizando os recursos

disponibilizados pela escola e dentro do trabalho solitário a que está submetida.

Como mencionamos acima, e prosseguindo com as atividades evidenciadas no Quadro 15, verificamos que algumas atividades enviadas para casa preencheram grande parte do tempo das crianças na sala. A atividade para casa que abordou a temática dos Seres Vivos e Não Vivos (Figura 72 abaixo) foi realizada no quarto dia da observação. O enunciado solicitava às crianças “escrever uma definição sobre cada um deles”.

Como relatamos, a atividade foi enviada para casa, sem qualquer discussão prévia e nem explicação de como seria a sua realização em casa. Além disso, não presenciamos a professora Nara em discussão sobre essa temática. A atividade (Figura 71) teve como objetivo a escrita de conceitos relacionando seres vivos e não vivos, sem que a docente tenha proporcionado leituras ou informações sobre o assunto.

Figura 71 - atividade para casa Seresvivo e não vivos

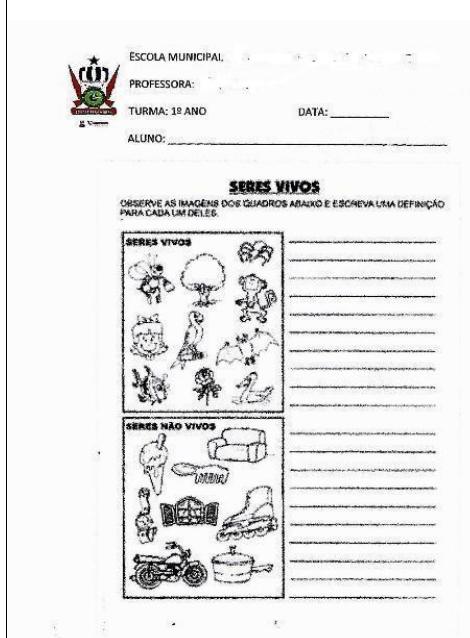
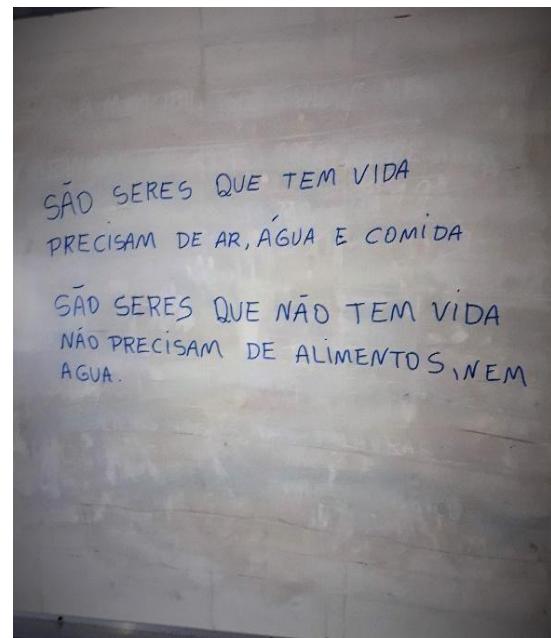


Figura 72 – Texto a ser copiado (correção)



Fonte: A autora (2018).

Identificamos nessa atividade algo muito complexo solicitado às crianças, pois a elaboração de conceitos e, em seguida, a sua escrita, envolve uma autonomia para escrever, além de conhecimentos sobre o conceito envolvendo as disciplinas biologia/ciências da natureza. Ainda sobre a atividade de cópia do texto (Figura 72), os textos escritos no quadro para as crianças copiarem foram elaborados pela própria professora. Tal cópia durou praticamente o dia todo, sendo interrompida para a realização das atividades permanentes e pelo intervalo. Com isso, percebemos uma postura mais formal da professora Nara pelo modo como organizava a sala e sistematizava as atividades envolvendo a leitura e a escrita com as crianças da Turma BEF.

Nara iniciou o dia corrigindo as atividades das crianças no caderno, chamando-as em sua mesa. Como muitas crianças não haviam realizado a atividade, ela aproveitou para auxiliar a escrita dos nomes das crianças, que aconteceu com a professora ditando as letras e as crianças escrevendo o nome. Em seguida, escreveu no quadro um texto para as crianças copiarem no caderno (Figura 72). O longo tempo de espera das crianças pela correção da atividade de casa contribuiu de certa forma para causar estresses em algumas delas, que passaram a correr pela sala, brigar com outros colegas e gritar, chamando a atenção da professora. Esta permaneceu realizando o seu trabalho, sem reclamar sobre o barulho.

Diante do fato dela dedicar tanto tempo de sua rotina para a correção da atividade de casa, questionamos a docente durante a entrevista, e ela nos respondeu da seguinte forma:

N- Tenho que ver as atividades, pois tem crianças que não fazem e, ela assim, aproveita para fazer naquele momento. Isso é um problema geral da escola. Mas se não corrigir a atividade é perder tempo e gastar folhas. (Professora **Turma BEF** -12/03/2019).

A professora justificou sua opção pela correção da atividade de casa com a ideia de “perder tempo” ou “gastar folhas”. As expressões utilizadas se referem ao tempo desperdiçado para a elaboração da atividade, sem que houvesse a devida importância, pois, para ela, isso é importante.

Na Turma BEF, a presença da atividade para casa e sua correção individual foi uma constante na rotina proposta pela professora Nara. Do mesmo modo com a professora Isadora, com a Turma AEF, a atividade para casa esteve diariamente na sala do EF da Escola B. Ambas professoras, Gisele e Nara, encaminhavam a atividade sem explicação às crianças. A diferença entre as docentes ficou na importância atribuída a essas atividades, o que aconteceu com a professora Nara com a Turma BEF.

Algumas atividades propostas pela professora Nara como tarefa de casa envolviam uma perspectiva mais lúdica e o trabalho sobre o sistema de escrita alfabética, como a Cruzadinha (Figura 73) e o Caça-palavras (Figura 74):

Figura 73 - Atividade para Casa -Cruzadinha



Figura 74 - Atividade para casa - Caça-Palavras



Fonte: A autora (2018).

A cruzadinha (Figura 73) tinha a finalidade de escrita dos membros da família, com o apoio de pistas com palavras a serem colocadas nos quadrinhos (Papai, vovó, vovô, mamãe, irmão e irmã). Esta é considerada como atividade interessante, pois as crianças precisam respeitar o quantitativo de letras e de quadrinhos, identificando, assim, para cada quadrinho uma letra. Esse exercício contribui para que as crianças pensem sobre quantas letras podem representar aquelas palavras, colocando em conflito as hipóteses iniciais das crianças, permitindo avanços em novos conhecimentos (MORAIS, 2012, 2019; SOARES, 2016, ARAÚJO, 2019). A docente priorizou o atendimento individualizado às crianças, chamando-as para fazer com ela, ao invés de fazer a explicação coletivamente. Contudo, para a promoção desses confrontos, faz necessário refletir sobre a quantidade de sons, de letras, enfim, refletir sobre as palavras, o que não foi proposto pela professora Nara. Do mesmo modo que a professora Gisele na EI, a professora Nara seguiu ditando cada uma das letras para as crianças completarem as palavras na atividade.

Com a atividade do caça-palavras (Figura 74), a professora procedeu da mesma maneira, enviando para casa sem explicação e, no dia seguinte, retomou a sua realização em sala. No entanto, esse caça-palavras exigia previamente a escrita dos nomes das figuras indicada. A atividade foi nova oportunidade de escrita espontânea para as crianças, mas a professora escreveu as palavras no quadro para as crianças copiarem e, em seguida, procurá-las no quadro, “caçando” as palavras. Embora a docente tenha apresentado previamente a palavra escrita, foi possível perceber algumas crianças se arriscando e escrevendo por conta própria. Deste modo, a atividade se transformou em um desafio interessante para elas.

Analizando a proposta de atividade de casa, Brandão e Carvalho (2010) revelam que ela pode ser considerada como um dispositivo curricular pelo qual a escola viabiliza a concretização do seu trabalho, mas que pode funcionar também como uma “prestações de contas” à família. Outro aspecto do “dever de casa” ou de qualquer outra atividade envolvendo lápis e papel é a sua qualidade. As autoras advertem sobre a necessidade propor tarefas com diferentes finalidades, a possibilidade de ampliação dos conhecimentos por parte das crianças, que possam motivá-las na sua realização ou, ainda, se há a necessidade de um adulto para realizá-las. As atividades também podem articular as experiências adquiridas dentro e fora da escola, compartilhando com a família ou produzindo novos conhecimentos a partir dessa relação entre escola e família. Contudo, o fato de enviar atividades sem que os

conhecimentos tenham sido sistematizados em sala foi algo de difícil realização por parte das crianças. Na prática cotidiana da professora Nara, as crianças levavam atividades sem saber o que e/ou como fazer, traziam tais atividades muitas vezes sem resposta e elas eram realizadas coletivamente em sala por meio, principalmente, da cópia.

Durante a entrevista, quando questionada sobre quais as dificuldades enfrentadas no trabalho docente, a ausência da participação dos pais no acompanhamento das atividades em casa foi mencionada pela professora Nara. Vejamos:

Eu tenho dificuldade do auxílio dos pais. Como é difícil trabalhar quando os pais não estão preocupados! Eu mostrei a coordenadora e disse: que tenho dez minutos para trabalhar a tarefa de casa. Ou seja, eu não faço mais! Eu corrojo, mas quem tiver feito errado ou certo eu corrojo [...] O que tiver errado eu vou ver com eles. Mas quem não tiver feito eu não vou fazer mais. Então, eu vou colocar NÃO FEZ! E muitos recebem NÃO FEZ. (Entrevista com a prof.^a Nara- 23/03/2019)

A não realização da atividade de casa pelas crianças, na concepção da docente, é atribuída à falta de ajuda e acompanhamento dos pais, e não ao fato delas não terem entendido a tarefa ou não saberem como fazê-la. Tal responsabilidade atribuída à família foi percebida por Santos e Albuquerque (2021), que identificaram que, mais do que uma “omissão parental”, há uma omissão escolar no processo de alfabetização das crianças, omissão essa relacionada, entre outras coisas, ao desconhecimento dos docentes sobre osconhecimentos e aprendizagens das crianças. Quanto às famílias, ela constatou que se interessavam e se empenhavam na escolarização e alfabetização dos filhos, embora não tenham essa função, uma vez que em nossa sociedade cabe à escola ensinar as crianças aler e escrever.

Retomando ainda a fala da professora Nara, quando fez referência a “dez minutos para a correção da atividade de casa”, ela fez alusão à rotina rígida imposta pelo *Programa Educar Pra Valer* aos docentes do município. Como já mencionado, o Programa foi adotado no início de 2019 para toda a rede pública de Garanhuns. Porém, de modo diferente da Professora Isadora, da Turma AEF, a professora Nara não iniciou oano letivo com orientações sobre a rotina do referido programa. A sua formação aconteceu 15 dias após as nossas observações. Curiosamente, quando tal rotina passa a ser cobrada, a professora revela não ter o devido tempo para corrigir todas as atividades.

Porém, pelas ações desenvolvidas durante as observações, a questão do tempo não foi vista como um problema para ela. Neste sentido, a rigidez imposta pela rotina pareceu

contribuir para o controle e a organização do tempo da professora nas atividades a serem propostas às crianças.

Na entrevista, ela demonstrou certa tranquilidade e apreço pela presença da nova rotina:

Já mudou a rotina, viu? Desde a semana passada. Agora, a gente está seguindo o novo plano da Secretaria que propõe um novo planejamento. Que diz que no primeiro horário seja trabalhado apenas a língua portuguesa. Aí depois desse texto, a gente trabalha a parte textual mesmo, as partes do texto e aí vai tirando...decifrando o código, trabalhando a produção textual e, estrutura de frases. Como eles (os alunos) são muito pequenos e eu procuro adaptar (Entrevista com a profa. Nara - 23/03/2019).

Ressaltamos que as atividades com a nova organização e planejamento, possibilitou à docente proporcionar às crianças outros tipos de atividades, bem como o uso de novos materiais recebidos de outro programa vivenciado pela escola: o Programa Criança Alfabetizada (PCA)³⁸, a partir do uso do Almanaque³⁹ como material didático.

A professora Nara, a partir da imposição da rotina do *Programa Educar Pra Valer* fez uma autoavaliação de suas dificuldades vivenciadas antes da formação:

Eu gostei viu? A coordenadora foi ver a minha aula. Porque a gente ia ter formação sobre a rotina e eu ainda estava na minha rotina antiga. E eles agitados...No primeiro dia de rotina nova, tudo no tempinho direcionado parecia que as coisas ficavam soltas, antes, e agora está mais amarrado... Eu gostei! Senti uma mudança no comportamento deles e também no desenvolvimento das atividades. Não dá muita margem para ficar solto. Não que a gente não possa fazer mudanças, mas não fica solto. Você já pensa direitinho que você tem que fazer isso, isso e isso... até agora eu estou gostando... A pessoa não tem formação então, precisa de alguém que diga é assim, assim, assim...(Entrevista professora Nara 23/03/2019).

Compreendemos que as mudanças proporcionadas pela nova rotina permitiram reflexões sobre sua rotina anterior. Neste sentido, parece que as cobranças impostas contribuíram para a melhoria da organização do cotidiano das crianças e no planejamento das

³⁸ O Programa Criança Alfabetizada foi uma iniciativa do Governo de Pernambuco, visando a alfabetização das crianças até o 2º ano do EF. Contou com a participação da Secretaria Estadual de Educação SEDE; com a Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do EF- SUEAI, com a colaboração da UFPE- Universidade Federal de Pernambuco na elaboração de materiais de apoio didático, dentre eles o Almanaque (1 e 2).

³⁹ O Almanaque é o material destinado aos 1º e 2º anos do EF contendo uma coletânea de atividades lúdicas, auxiliando as crianças no domínio da leitura e da escrita. Infelizmente, o material foi entregue às escolas ao final do ano letivo de 2019.

aulas. Ela mencionou que “as coisas ficavam soltas”, fazendo referência ao seu trabalho pedagógico anterior. Acreditamos que as mudanças enfatizadas pela docente possam ter contribuído para promover avanços nas aprendizagens das crianças e, ainda revela o quanto é problemático tanto para as crianças como para os professores a ausência de orientações específicas para o desenvolvimento do trabalho docente.

A seguir, apresentamos as nossas análises sobre os conhecimentos das crianças em relação à escrita alfabética na transição da EI para o EF.

5.4 O processo de transição das crianças e os conhecimentos sobre a escrita alfabética - Turma BEI e Turma BEF

Apresentamos neste item o resultado das análises das diagnoses realizadas ao final da EI com o grupo de crianças da Turma BEI, bem como as avaliações de escrita com o mesmo grupo de crianças na Turma BEF, em dois momentos distintos (inicial e final) no 1º ano. O nosso objetivo foi identificar os conhecimentos construídos em relação à escrita alfabética, apresentados pelas crianças ao longo da trajetória da EI para o primeiro ano do EF.

As aplicações das atividades com as crianças da EI da Escola B aconteceram de modo semelhante ao da Escola A. Aplicamos uma atividade de escrita de palavras, a partir de figuras com um grupo de 10 crianças da Turma BEI. Solicitamos à professora Gisele a indicação das 10 crianças, tendo em vista as orientações e recomendações oficiais quanto ao ensino e aprendizagem da escrita alfabética nesta etapa da Educação Básica, noano de 2018. No entanto, aconteceram algumas surpresas com algumas crianças indicadas pela professora Gisele que se recusaram a realizar a atividade. A explicação dada a elas foi: “Vocês vão escrever do jeito que vocês sabem os nomes das figuras”. Após algumastentativas de motivá-las a participarem da atividade, tivemos que retornar à professora para que ela nos indicasse outras crianças, até conseguirmos um grupo de 10crianças.

Ao final da aplicação da diagnose, as atividades foram analisadas tomando como base os níveis de conhecimentos propostos por Ferreiro e Teberosky (1985) e Coutinho-Monnier (2009). O Quadro 4 apresenta as aprendizagens das crianças ao longo da transição da EI para EF

Quadro 16 - Conhecimentos das crianças sobre a escrita alfabética ao longo da transição da EI para EF

Sujeitos avaliados	Escrita de palavras EI	Escrita de palavras abril 1º ano	Escrita de palavras nov 1º ano	Produção de texto
Criança 1⁴⁰	PS	Os	NA2	Legível
Criança 2	PS	SQL	SQL	Legível
Criança 3	PS1	PS1	NA2	Legível
Criança 4	SQL	SQL	SA	Pouco Legível
Criança 5	PS	Os	PS	-
Criança 6	PS	SQL	NA1	Legível
Criança 7	PS	-	-	-
Criança 8	PS	SQL	NA2	Legível
Criança 9	PS1	PS1	NA2	Legível
Criança 10	PS	-	-	-

Fonte: A autora (2018).

A partir de uma abordagem qualitativa para a análise das atividades, verificamos que, das 10 crianças avaliadas ao final da EI, sete demonstraram conhecimentos elementares sobre a escrita alfabética no nível pré-silábico de escrita, o que equivale a 70% das crianças avaliadas. Além dessas, duas crianças estavam no nível pré-silábico 1 (o equivalente a 20%), e

⁴⁰ As crianças que foram indicadas com a sequência numérica, para garantir a identidade dos sujeitos. Informamos que a Criança 10, foram aquelas que realizaram as atividades diagnósticas desde a EI.

apenas uma criança com hipótese silábico-quantitativo (10% das crianças avaliadas). Assim, é possível afirmar que, ao final da EI, as crianças apresentaram perfil de aprendizagem da escrita demonstrando conhecimentos básicos sobre a escrita alfabética, escrevendo com letras. Isso indica que o ensino ofertado da EI não possibilitou que elas saíssem pensando na “palavra como riqueza de som e significado” (ALBUQUERQUE; BRANDÃO, 2021). Além disso, ressaltamos que a rejeição das crianças na participação das atividades avaliativas parece revelar certa dependência do “apoio” desenvolvido pela docente e não autonomia em escrever de forma espontânea, o que pode justificar a recusa apresentada.

Quando comparamos os desempenhos das crianças nas turmas de EI entre as escolas A e B, constatamos um nível inferior nos conhecimentos sobre a escrita entre as crianças da Escola B, tanto na EI quanto no EF. O perfil de saída das crianças da Turma AEI indicou que elas compreenderam que a escrita representa a pauta sonora, enquanto que o perfil da Turma BEI revelou que ainda não alcançaram esse nível de conhecimento, tendo em vista o ensino pautado na identificação de letras e pouco reflexivo sobre as reflexões sonoras das palavras. Neste sentido, a nossa expectativa é que as crianças da Turma BEI possam avançar nos conhecimentos sobre a escrita a partir do trabalho desenvolvido no 1º ano, uma vez que é neste período que a alfabetização deve ser concretizada.

Queremos destacar que do grupo de 10 crianças que realizaram a diagnose na EI, apenas oito prosseguiram para o 1º ano. Enfatizamos que as atividades diagnósticas realizadas com as crianças do 1º ano compreenderam a escrita de palavras com apoio de figuras no início e ao final do ano. Além dessas atividades, solicitamos a produção de um relato de experiência, a fim de identificar os conhecimentos delas sobre a escrita alfabética a partir da escrita de palavras e textos, tendo em vista a obrigatoriedade da alfabetização nos anos iniciais do EF.

Analizando os conhecimentos iniciais apresentados pelas crianças no 1º ano, cujas atividades avaliativas foram realizadas após as observações das aulas da professora Nara, identificamos poucos avanços nos conhecimentos apresentados após a EI. Realizamos as diagnoses com as oito crianças no início e ao final do 1º ano. No perfil de entrada das crianças no EF identificamos que duas delas permaneceram no nível Pré-silábico (PS), o equivalente a 25% e outras duas avançaram para o pré-silábico com fonetização (PS1), correspondendo a 25%. Com hipóteses mais avançadas identificamos quatro (50%) das crianças que

apresentaram conhecimentos mais qualitativos sobre a escrita alfabética no nível silábico-qualitativo (SQL). Verifica-se, portanto, que o grupo acompanhado apresentou certa homogeneidade nos níveis, uma vez que 50% com conhecimentos mais elementares e os outros 50% com conhecimentos iniciando as correspondências sonoras das palavras. Nesse sentido podemos identificar avanços nos conhecimentos das crianças em relação ao perfil final da EI, ainda que não haja uma diversidade de níveis de escrita como foi apresentado pela Turma AEF. Podemos inferir sobre alguns dos fatores que possam ter contribuído para esse cenário, a exemplo das dificuldades de organização da rotina da professora Nara. Como ela mesma avaliou, a sua rotina “parecia solta”, o que indica também o mal aproveitamento do tempo destinado às aprendizagens das crianças e a qualidade das atividades propostas sem objetivos de reflexão sobre o sistema de escrita.

Nas avaliações finais, o cenário apresentou mais heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita, o que era aguardado para o final do 1º ano do EF. Das oito crianças que acompanhamos para o 1º ano na Turma BEF, identificamos uma criança com nível elementar de escrita (12,5%) (nível Pré-silábico) e uma criança escrevendo a nível silábico-qualitativo (12,5%). Não identificamos crianças com escrita nos níveis PS1(pré-silábico 1 com início de fonetização) e SQT (silábico-quantitativo), o que revela progresso das crianças em conhecimentos mais elaborados sobre a escrita alfabética.

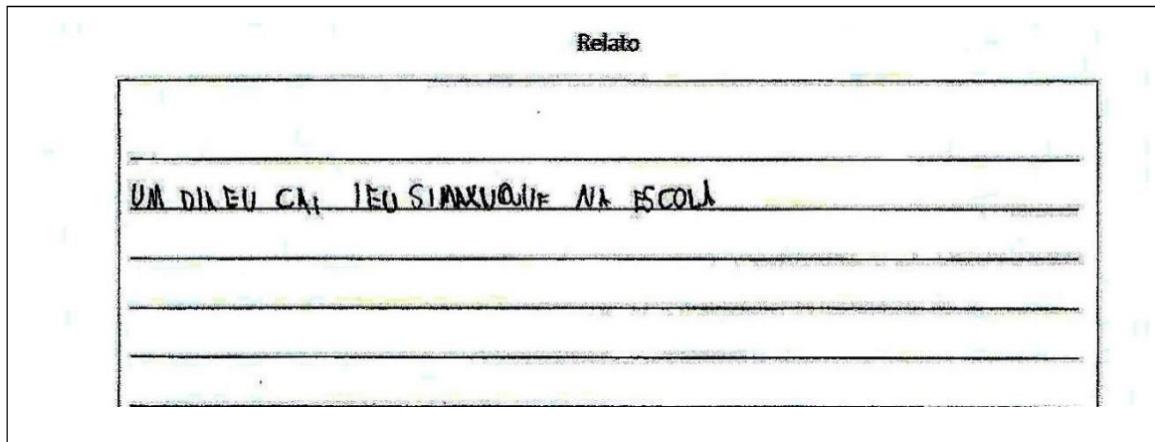
Em relação aos níveis mais complexos de conhecimento sobre a escrita, identificamos avanços das crianças sendo uma no nível silábico-alfabético (12,5%) outra no nível silábico-alfabético (12,5%); uma criança no nível alfabetico 1 de escrita- NA1-(12,55%) e mais três crianças no nível alfabetico 2, indicando avanços para uma escrita ortográfica (37,5%). Assim, o perfil final da Turma BEF na escrita de palavras apresentou 62,5% das crianças avaliadas com conhecimentos sobre a língua escrita mais avançados.

Diante desses resultados, podemos acreditar que a proposta de uma rotina rígida de controle das ações docentes, proposta pela Secretaria de Educação de Garanhuns a partir do *Programa Educar pra Valer*, pareceu contribuir com ajustes nas práticas da professora Nara, a partir da organização das ações didáticas, apontando-lhes caminhos sobre o que fazer e quando fazer, garantindo limites no tempo pedagógico e no planejamento das ações a serem desenvolvidas com as crianças. A nova estrutura de organização do cotidiano das crianças e da sala de aula possibilitou desenvolvimento e aprendizagens das crianças, além de avanços nos conhecimentos sobre a escrita alfabética.

Analizando as atividades de produção dos relatos de uma experiência, a partir do Quadro 16, verificamos que apenas sete crianças participaram da atividade de produção, ao final do 1º ano do EF na Turma BEF. Identificamos que seis crianças produziram relatos legíveis (Crianças 1, 2,3, 6, 8 e 9) e apenas uma produziu relato com pouca legibilidade (Criança 4). Assim, 85,71% do grupo de crianças da Turma BEF conseguiu escrever relatos legíveis, ainda que limitados a frases ao final do 1º ano do EF.

Verificando o percurso de aprendizagens das crianças que escreveram relatos legíveis, o relato da Criança 1 (Figura 73,) que apresentou a hipótese pré-silábica (PS), ao final da EI, permaneceu com o mesmo nível (PS) no início do EF, avançando no processo de apropriação da escrita alfabética, ao final do 1º ano para o Nível alfabético 2.O relato produzido foi legível

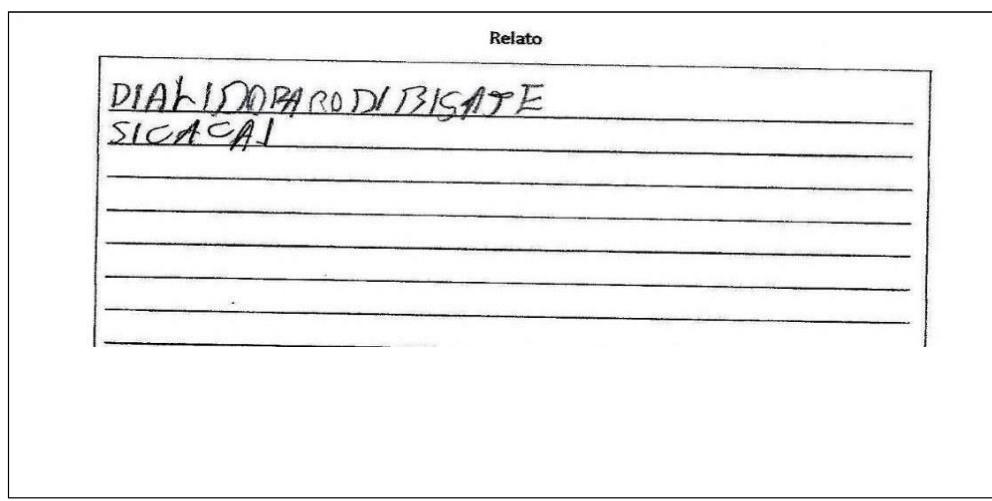
Figura 75- Relato produzido pela Criança 1



Fonte: A autora (2018).

Do mesmo modo, a Criança 2, que no final da EI estava no nível Pré-silábico, escreveu relato legível. No início do EF, indicou conhecimentos sobre a escrita no nível silábico-qualitativo e permaneceu escrevendo ao nível silábico-qualitativo na diagnose final. O texto produzido não respeitou os espaços entre as palavras, mas é possível ler a seguinte frase: “Dia lindo para rodar de bicicleta e eu se caí”.

Figura 76 - Relato produzido pela Criança 2

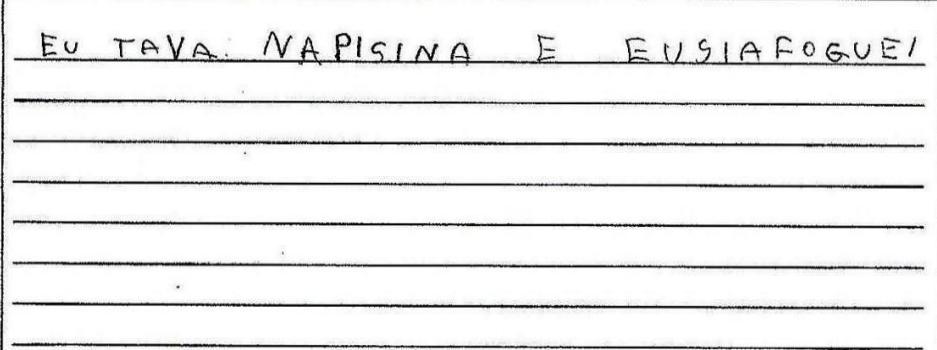


Fonte: A autora (2018).

A Criança 3 apresentou percurso evolutivo diferente da Criança 2. Ao final da EI, apresentou conhecimentos sobre a escrita ao Nível PS1 com a presença de fonetização.

Na atividade inicial do EF, permaneceu com a mesma hipótese (PS1), porém, ao final do 1º ano, apresentou nível alfabético 2, produzindo relato legível (Figura 77 abaixo):

Figura 77 - Relato produzido pela Criança 3- Turma BEF



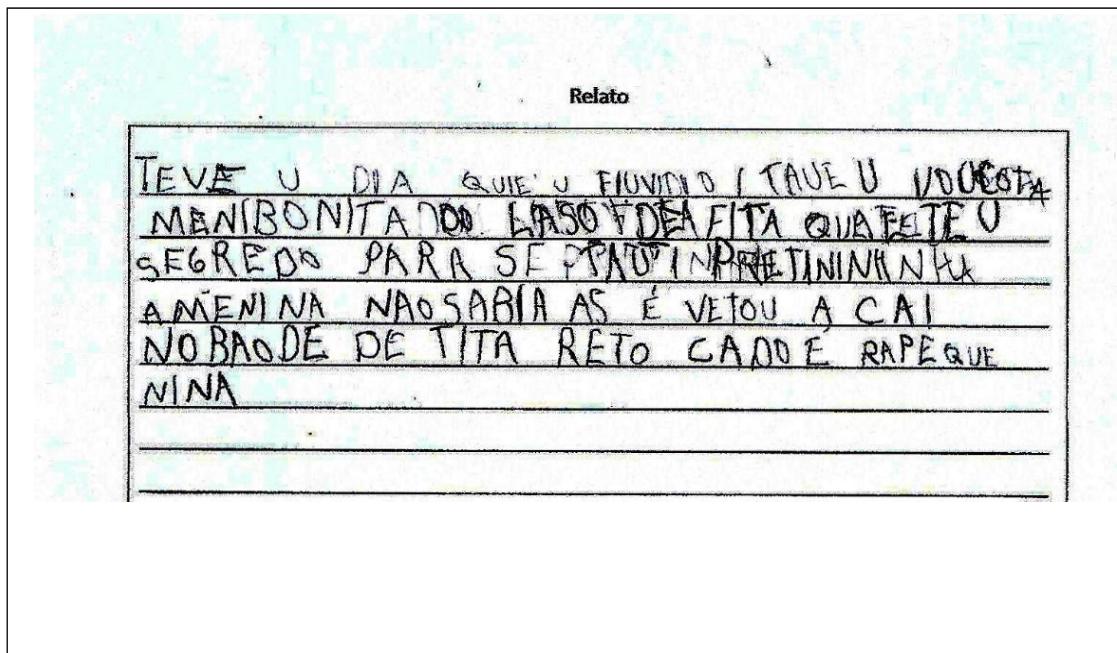
Relato

Eu TAVA NA PISCINA E EU SIA FOGUEI

Fonte: A autora (2018).

Identificamos que a Criança 6 (Figura 78) evoluiu de forma semelhante à Criança 3 (Figura 77), pois saiu da EI com conhecimentos mais elementares da escrita ao nível Pré-silábico (PS). No 1º ano, exibiu conhecimentos, indicando a sonoridade das sílabas das palavras no nível Silábico-qualitativo (SQL) e prosseguiu avançando para o Silábico-Alfabético (SA), produzindo o relato abaixo.

Figura 78 - Relato produzido pela Criança 6⁴¹



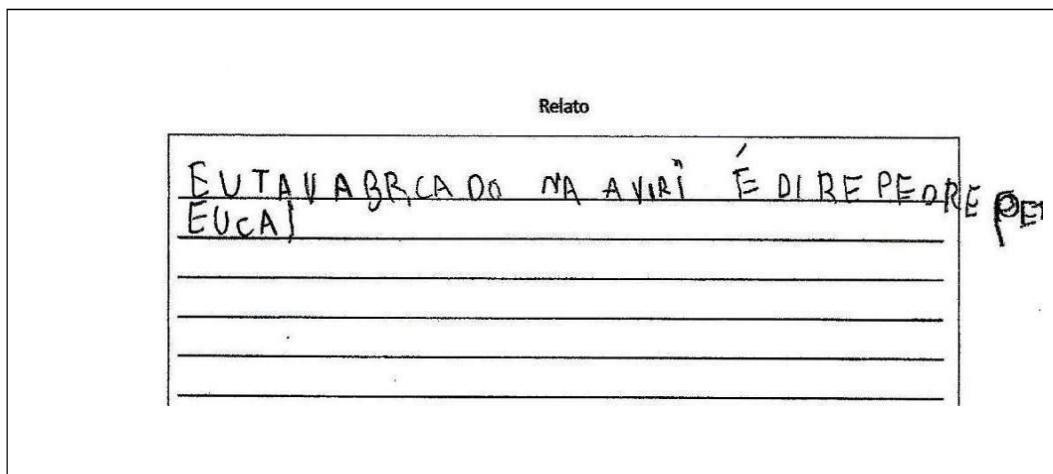
Fonte: A autora (2018).

É interessante perceber que a criança fez um relato sobre a história “Menina Bonita do Laço de Fita”. Apesar de o texto ser um reconto, foi possível perceber a legibilidade de sua produção.

O percurso de aprendizagem da Criança 8 revelou avanços ao longo da transição da EI para o EF. A Na EI, apresentou nível pré-silábico de escrita (PS); no início do EF, avançou para a hipótese silábico-qualitativa (SQL) e, ao final, estava no nível Alfabético 2 (NA2). A expectativa era de que produzisse relato legível, e assim aconteceu. Vejamos:

⁴¹ “Teve um dia que eu fui ouvindo a história da Menina Bonita do Laço de Fita. Qual é o teu segredo para ser tão preinha. A menina não sabia e inventou de cair no balde de tinta preta, quando era pequena”.

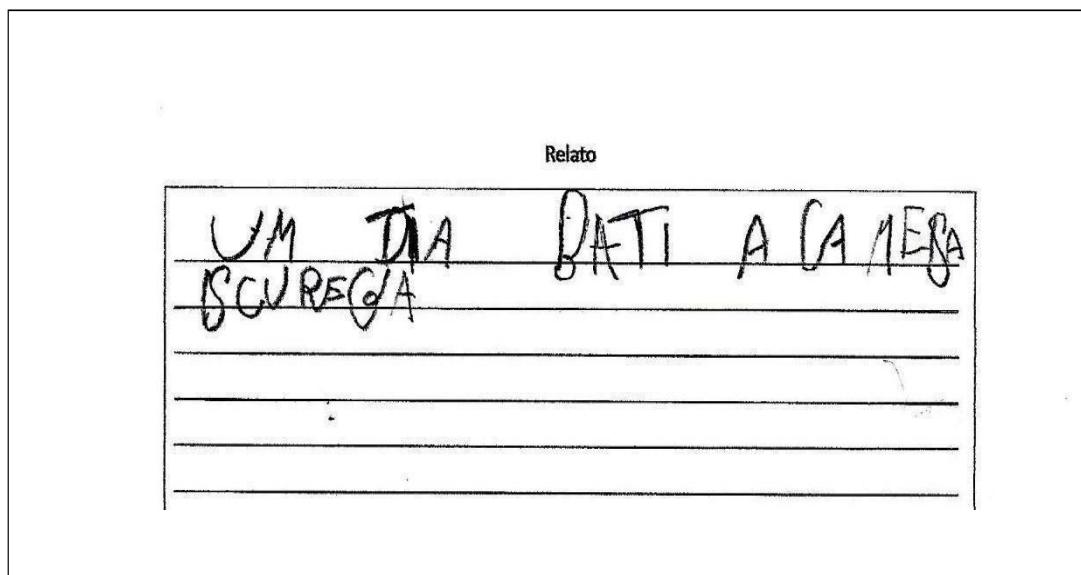
Figura 79 - Relato produzido pela Criança 8 - Turma BEF



Fonte: A autora (2018).

A Criança 9 apresentou percurso evolutivo semelhante a Criança 3. Ao final da EI, estava no nível Pré-silábico 1 (PS1). No início do 1º ano, continuou no mesmo nível (PS1), mas, na avaliação final, apresentou conhecimentos ao nível Alfabetico 2 (NA2). O seu relato legível está destacado na figura abaixo:

Figura 80 - Relato produzido pela Criança 9- Turma BEF



Fonte: A autora (2018).

Observamos que a maioria dos textos considerados como legíveis se restringiam a uma frase. Esse dado pode se relacionar às dificuldades das crianças em escrever, por não terem consolidado as correspondências som-grafia, mas também por pouca familiaridade com as atividades de produção textual, incluindo a produção de relatos escritos.

Na seção a seguir, apresentamos algumas considerações sobre a passagem das crianças da EI para o EF na Escola B, tomando como base as aprendizagens da leitura e da escrita nesse processo.

5.5 Considerações sobre a transição das crianças da EI para o EF na Escola B

A partir dos resultados apresentados, é possível dizer que, em relação à transição das crianças da EI para o EF na Escola B, percebemos continuidades e rupturas ao longo da transição das crianças de um segmento a outro. As crianças e professoras compartilharam atividades institucionais coletivas e dificuldades tanto na qualidade da estrutura física e na ausência de material disponível, como na ausência de apoio pedagógico para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de qualidade. Infelizmente essas continuidades revelam um pouco do abandono nos quais crianças e docentes vivenciam em algumas escolas do município de Garanhuns, indicando ou descaso do poder público ou “preferencias” entre as escolas por questões políticas da cidade.

Em relação às práticas docentes, identificamos semelhanças de concepções sobre o trabalho com a aprendizagem da escrita alfabética ao longo da transição. Tanto Gisele na EI, quanto Nara no EF elaboraram atividades pautadas numa concepção de língua enquanto código, promovendo associações entre letras e sons, além da presença de exercícios de coordenação motora. Neste sentido, ambas docentes adotaram posturas pautadas num ensino mais tradicional, atribuindo um caráter preparatório para a EI, o que também pode ser visto como uma continuidade nos aspectos metodológicos adotados para promover as aprendizagens das crianças.

Ainda nas semelhanças entre as práticas, identificamos que as rotinas foram organizadas sem levar em consideração o aproveitamento do tempo pedagógico em que as crianças passam na escola. Tanto na Turma BEI, quanto na BEF, foi possível identificar a duração de determinadas atividades em detrimento de outras que pudessem promover mais interações e reflexões, principalmente com a linguagem verbal. No caso da professora Gisele, os atendimentos individuais nos grupinhos permitiram longo tempo de espera das

outras crianças. O mesmo aconteceu com a professora Nara com a proposta de atendimento individual na correção da atividade de casa. Esse tempo poderia ter sido melhor aproveitado se as docentes optassem por atividades coletivas, proporcionando reflexões entre as crianças e interações maiores com textos e leituras.

Quanto às rupturas evidenciadas no processo de transição das crianças da EI para o EF na mesma escola, identificamos a ausência do brincar de modo a contemplar as crianças e seus modos de aprender, sobretudo, a escrita alfabética. Também identificamos rupturas na relação afetiva entre adultos e crianças, com a chegada das crianças no 1º anodo EF, o que pode estar diretamente relacionado ao perfil docente, pois essa ruptura não foi identificada na transição da EI para o EF na Escola A. Além desses elementos identificamos ausência de diálogos entre as docentes no sentido de contemplar os processos de aprendizagens das crianças, bem como do acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagens entre os segmentos numa mesma instituição. Compreendemos que as dificuldades enfrentadas pelas docentes, quanto à estrutura administrativa da escola parecem contribuir para essas fragmentações do processo de transição das crianças, reverberando nas aprendizagens delas ao final do 1º ano do EF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de finalizar este trabalho, importante retomar o objetivo geral do estudo, que foi o de analisar práticas docentes do ensino da língua escrita, na transição das crianças do último ano da Educação Infantil (EI) para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), com o foco nas aprendizagens das crianças neste percurso em escolas situadas no município de Garanhuns-PE.

A nossa opção por pesquisar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tomando como foco a passagem das crianças da EI para o primeiro ano do EF, foi porque verificamos a presença de polarizações e rupturas entre os dois segmentos da Educação Básica, principalmente no que diz respeito à ausência de orientações didáticas específicas sobre esse processo, principalmente em relação ao que ensinar e como ensinar às crianças, tanto em nível nacional quanto municipal. Sobre o processo de transição das crianças da pré-escola ao 1º ano, a BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2019) chamam a atenção para a observação do percurso das crianças e do registro como forma de avaliação e acompanhamento desse processo considerando as duas etapas. No entanto, não há ressalvas sobre o processo de aprendizagem da escrita, nem orientações em relação à organização do trabalho docente nos documentos. Tal ausência contribui para que esses docentes organizem suas práticas adotando diferentes “caminhos” apontados por Brandão e Leal (2010) ou ficando “à deriva” (MORAIS, ALBUQUERQUE E BRANDÃO 2016) sem saber quais conhecimentos devem priorizar para promover experiências com a escrita alfabética sem, de fato, garantir a elas a aprendizagem da língua escrita para ser usada como instrumento de comunicação na vida em sociedade. Com isso, práticas de EI que mantêm as crianças afastadas da interação com a escrita e “protegidas” nas salas de EI parecem contribuir para a manutenção do *apartheid* educacional, enfatizado por Morais (2012) e, consequentemente, para a permanência da exclusão social daquelas crianças que frequentam a escola pública brasileira.

Estudiosos (SOARES, 2016; 2020; ALBUQUERQUE e BRANDÃO, 2021; MORAIS, 2012; 2020) vem revelando que é possível promover ensino e aprendizagem da língua escrita de modo dinâmico e reflexivo, desde a EI, prosseguindo e aprimorando esses conhecimentos na etapa seguinte. A partir disso, lembramos que não estamos defendendo que as crianças estejam expostas às práticas transmissivas com a “Obrigações” de alfabetizá-las desde

a primeira etapa da Educação Básica. Ao contrário! Queremos que a escola de EI contribua para que todas as crianças possam refletir, brincar com as palavras, vivenciando dentro e fora da escola experiências prazerosas com a leitura e escrita, tal como foi evidenciado nos estudos de Lima (2009), Aquino (2007), Cabral (2015), Soares (2020), assim como, compreendemos que elas não deixam de ser crianças quando adentram no EF.

Neste sentido, buscamos analisar as práticas de ensino e aprendizagem da escrita, em um contexto social de retrocesso teórico e prático, que nega todo o trabalho científicosobre a aprendizagem da escrita alfabetica, desenvolvido há décadas no país, e retoma orientações didáticas ultrapassadas, como pode ser observado no documento da PNA. Assim, em tese, a transição das crianças de uma etapa a outra é um processo complexo, em que precisa ser levado em conta alguns aspectos, como, por exemplo, as estruturas físicas das escolas e o trabalho administrativo e de gestão escolar pautado no respeito às especificidades das crianças, no acompanhamento e registro de suas aprendizagens, sejam da EI ou do EF. É preciso considerar, ainda, as práticas docentes desenvolvidas com e para as crianças, a partir das orientações curriculares propostas para o ensino e a aprendizagem da escrita alfabetica. Ainda que não hajam orientações curriculares específicas é possível que as escolas promovam diálogo entre as duas etapas a partir da realização de atividades e de interações entre as crianças e as docentes, a fim de que elas possam sentir a continuidade do processo, já que convivem no mesmo espaço físico.

Verificamos nos diferentes contextos institucionais e nas práticas analisadas, alguns elementos que chamaram a nossa atenção, ao longo da pesquisa, sem julgamento entre as Escolas A e B. Identificamos os diferentes elementos encontrados nessa passagem das crianças, levando em consideração as orientações didáticas fornecidas pela secretaria de educação do município, as fabricações das práticas dos docentes para promover o ensino e as aprendizagens das crianças.

As escolas pesquisadas faziam parte da rede de ensino de um mesmo município, mas com estruturas físicas distintas e apoio da Secretaria de Educação de modo particularizado. Com isso, verificamos que a Escola A, apesar de apresentar uma estrutura física menor e com menos alunos, procurou promover as mesmas oportunidades às crianças tanto da EI, quanto do EF, a partir da organização de espaços para a vivência de atividades na sala de vídeo, leitura de livros de literatura e empréstimo de livros e com a presença da Gestão e

Coordenação, priorizando o trabalho em coletividade.

A Escola B com uma estrutura maior não possibilitou as mesmas vivências às crianças durante o mesmo processo de passagem de uma etapa à outra, tendo em vista diferentes problemas, como a mudança de gestores, ausência de materiais didáticos e de apoio da coordenação aos docentes. Assim, de um modo geral, em relação à estrutura física, verificamos que as instituições pesquisadas parecem não contemplar as especificidades das crianças que se servem delas, identificados a partir da ausência de equipamentos de lazer e materiais lúdicos (brinquedos). Os problemas com a Gestão escolar pareceram interferir diretamente nas questões didáticas e, consequentemente, repercutiram na ação docente e nas aprendizagens das crianças. Isso revela que o trabalho desenvolvido em cada unidade escolar não pode ser individualizado, mas, sim, um trabalho coletivo e de todos para todos. Neste sentido, é possível afirmar que as diferenças entre os contextos da Escola A e Escola B parecem ter contribuído para os desniveis na organização do trabalho pedagógico das professoras e, consequentemente, reverberando nas aprendizagens das crianças. Neste sentido, o processo de transição das crianças precisa da compreensão e da presença da Gestão escolar tendo em vista a necessidade de um olhar pedagógico e administrativo sobre esse processo.

No capítulo 3 desta tese, quando analisamos as orientações didáticas propostas pela Secretaria de Educação de Garanhuns aos professores, em suas diferentes versões, juntamente com as prescrições propostas em nível nacional, verificamos que, em relação ao ensino da escrita alfabética na transição das crianças da EI para o EF, há rupturas entre as etapas, tendo em vista a ausência de direcionamentos para que o professor possa realizar um ensino progressivo da língua escrita, visando a garantia dos direitos de aprendizagens das crianças sobre a escrita alfabética desde a EI. Acreditamos na importância de um diálogo entre os dois segmentos - EI e EF -, pois as escolas dispõem de autonomia a partir dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para prever ações docentes pautadas em reflexões sobre a escrita alfabética, a partir de interações lúdicas com as crianças, norteando o trabalho docente durante a passagem dessas crianças. Desse modo, é possível minimizar as diferentes concepções existentes nas orientações curriculares nacionais, evitando que as escolas reforcem os abismos existentes entre as etapas, garantindo a compreensão de que as crianças não deixam de serem crianças ao adentrarem no EF.

Em relação às práticas docentes visando o ensino e a aprendizagem da escrita alfabética, constatamos que na EI as docentes adotaram concepções de ensino e aprendizagem

semelhantes, a partir da manutenção de um ensino transmissivo, repetitivo e memorizador. Constatamos, portanto, que na EI as docentes optaram pelo caminho da *Obrigaçāo da alfabetizaçāo* (BRANDĀO; LEAL, 2010), compreendendo que a aprendizagem da escrita acontece a partir da memorização de letras, famílias silábicas, fonemas etc. Pela ausência de orientações específicas para promover tais aprendizagens as docentes remetem às suas próprias experiências pessoais de alfabetização para superar as dificuldades encontradas. Apesar desse caminho adotado, verificamos que as duas professoras buscaram contemplar, de certa forma, algumas especificidades das crianças, seja a partir da utilização de recursos didáticos diferentes, seja a partir da contextualização das atividades a serem propostas, buscando inserir recursos didáticos próximos ao universo infantil. Neste sentido, as professoras desta etapa compreendem a importância dessa adequação inserindo, ainda de forma muito incipiente, o elemento lúdico na prática docente na EI.

Com o primeiro ano do EF, verificamos práticas diferentes entre as turmas AEF e BEF. No caso da professora Isadora, nos foi possível perceber uma coerência teórica, incorporando ações exigidas pelo *Programa Educar Pra Valer* para o ensino da leitura na perspectiva de codificação e decodificação. Ela demonstrou também uma coerência pragmática, exibida a partir de suas construções e escolhas didáticas, fabricando suas ações de forma única e autônoma, a partir dos conhecimentos construídos ao longo de suas experiências pessoais e profissionais. Em relação à professora Nara, ressaltamos a ausência dessa consciência pragmática na organização e na condução de suas ações, pois a proposta de nova organização do trabalho pedagógico, a partir da formação no *Programa Educar pra Valer*, visando as aprendizagens da leitura e da escrita, contribuiu para certa “acomodação” da professora, submetendo-se às pressões impostas. Essa submissão ou acomodação da docente pareceu evidenciar inexperiências práticas, além do isolamento profissional a que a professora da Escola B estava submetida. Isso a impediu de acionar outros saberes teóricos e práticos nos quais a ação docente está respaldada, buscando nas experiências pessoais essas referências. Logo, percebemos que, enquanto a professora Isadora buscava informações novas a partir de estudos, diversificando sua prática com a inserção de jogos e outros materiais para promover aprendizagens diversas, a professora Nara, da Escola B, adotava um ensino transmissivo e “copista”, desconsiderando os conhecimentos já adquiridos pelas crianças. Precisamos reconhecer que o trabalho docente não é um trabalho isolado. Além desses aspectos, reconhecemos que a formação docente e as experiências das professoras possibilitam dispositivos práticos para um trabalho docente mais autônomo. Chartier (2002) ressalta que as

propostas de “inovação” metodológica, presentes nas escolas, precisam ser validadas pelos atores, nas quais recriam ou fabricam suas práticas, as quais variam conforme suas experiências pessoais e profissionais.

Por outro lado, é importante considerar que as ações docentes dependem do contexto físico e administrativo de cada instituição, bem como das orientações curriculares recebidas pela Secretaria de Educação. Para Chartier (2007), o professor não pode ser visto como um mero executor de prescrições, tal como foi mencionado pela Professora Nara: “A pessoa não tem formação então, precisa de alguém que diga é assim, assim, assim.” (Entrevista em 23/03/2019). São os saberes práticos que fornecem a segurança necessária para o desenvolvimento de ações na superação das dificuldades encontradas em sala de aula.

Reforçamos o argumento que o processo de transição das crianças de uma etapa a outra envolve muitos elementos, tais como a estrutura física das escolas que contemplam crianças, principalmente aquelas que ofertam EI e EF em um mesmo espaço físico; o comprometimento dos diferentes atores envolvidos com a transição das crianças de uma etapa a outra (secretaria de educação, direção da escola e professores, familiares); organização administrativa da gestão escolar disponibilizando materiais, oferecendo apoio pedagógico aos docentes; e mais especificamente os professores que atuam nas duas etapas, buscando conhecimentos práticos e teóricos sobre as especificidades dos sujeitos e do objeto a ser ensinado (língua escrita). Além desses elementos, é preciso haver orientações curriculares nos diferentes níveis (nacional, estadual ou municipal) quanto ao que ensinar às crianças em relação à escrita alfabética e, uma política de formação docente inicial e continuada refletindo sobre esses elementos, munindo os professores de saberes teórico-práticos visando o desenvolvimento e aprendizagem pelas crianças, sem esquecer de que as crianças são seres com múltiplas capacidades e potencialidades de aprendizagens.

Quanto às aprendizagens desenvolvidas pelas crianças na transição da EI para o EF, ficou evidente que os contextos escolares, o apoio ao docente e as experiências práticas das professoras possibilitaram vivências distintas às crianças em relação ao ensino da escrita alfabética. A partir do grupo de crianças acompanhado ao longo do processo de transição das crianças tanto da Escola A, como da Escola B, verificamos avanços qualitativos evidenciados pelas crianças das Turmas AEF e Turma BEF. As crianças da Escola A finalizaram o ano com níveis de escrita mais complexos (NA3), enquanto no grupo da Turma BEF não houve

crianças escrevendo nesse nível de escrita. No entanto, em relação à produção dos relatos legíveis, identificamos que as crianças da Escola A apresentaram um percentual de 87,5 % que escreveram relatos legíveis, enquanto que as crianças da Escola B apresentaram percentual de 85,71% de escrita de textos simples ao final do 1º ano.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C; MORAIS, A. G; FERREIRA, A. T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v.13 n.38 maio/ago. 2008.
- _____.; FERREIRA, A.T.B. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. 27 (103). Apr-Jun 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/SdxBGsvHHtjMzJJ3cHHcY9c/?lang=pt>. Acesso em 13/05/2020.
- ALVES-MAZZOTI, J. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, mai. 1991.
- _____; GEWANDSZNAJDER. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.
- AQUINO, S. B. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, 2007.
- ARAÚJO, L. C. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, mai/ago 2017.
- ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L.M. Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? : em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- _____ . Por que voltar a falar em projetos. In: BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 2004.

BAKTHIN Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BEAUCHAMPS, J; PAGEL, S; NASCIMENTO, A. (Orgs). **Ensino de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BEZERRA, V. S. S. B. **Jogos de análise fonológica: alguns percursos na interação com duplas de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, 2008.

BOGDAN, R.C. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1991.

BONAMINO, A. M. C.; OLIVEIRA, L. H. G. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 19, n. 38, p. 33-50, jan./abr. 2013.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____; ROSA, E.C. (Orgs.) **Ler e Escrever na Educação Infantil- Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; SILVA, A. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Revista Educação**. Porto Alegre. v. 40, n. 3, p. 440-449, set.-dez. 2017.

_____; LEAL, T.F. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C (Orgs.) **Ler e Escrever na Educação Infantil- Discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069 de 1990. Brasília, 1990.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. **Lei 11.114/2005**. Altera a Lei 9493/96. Brasília, 2005.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. **Lei 11.274 de 2006**. Altera a Lei 9493/96. Brasília, 2006.

_____. **Lei nº 11.494/2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB. Brasília, 2007.

_____. Parecer nº 05/2009 CEB/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos jurídicos. **Lei 12.796/2013**. Altera a Lei 9493/96. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BLASLAVSKY, B. O método: panaceia, negação ou Pedagogia? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (66):41-48, agosto, 1988.

BUZEN, C. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘Literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | Belo Horizonte, MG

| v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 44-51 | jul./dez. 2019. ISSN: 2446-8584.

CABRAL, A.C.S.P. Educação Infantil: um estudo das relações entre diferentes práticas de ensino e conhecimentos das crianças sobre a notação alfabética. Programa de Pós-Graduação da UFPE. Tese de Doutorado, 2013.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização dos espaços e instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 107-130.

CHARTIER, A.M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2. p157-168, jul/dez, 2002.

Práticas de leitura e escrita: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CORRÊA, N.M; SANTOS, A.P. Em busca da Maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas. *Educação em Revista*, 3:4-7, Jun. Belo Horizonte, 1986.

COUTINHO-MONNIER, M.L. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos**: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Apropriação da escrita alfabética: é possível alfabetizar letrando aos seis anos? **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 169- 174, jul.-dez. 2007.

. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa** (Online), n. 115. p. 139-154, mar. 2002. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>> Acesso em: 03/09/2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1985.

_____. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa; tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, A.T.B; ALBUQUERQUE, E.B.C. Práticas docentes “exitosas” na alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições? In: FERREIRA, A.B; ALBUQUERQUE, E.B.C. Práticas de alfabetização: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições? Curitiba: CRV, 2021.

FRABBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M.A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRADE, I.C.A. Palavra Aberta - BNCC e a Alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698220676>. Acesso em 23/02/2020.

FRANCO, M.L. P. B. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição Fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 179 – 192.

GALVÃO, A. M; LEAL, T.F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa Com professores (as). In: MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabetica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, set./dez. 2003.

GARANHUNS. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Município de Garanhuns. Garanhuns- PE, 2018.

GATTI, B.; PATTO, M.H.S; COSTA, M.K; KOPIT, M; ALMEIDA, R. M. A reprovação na 1^a série do primeiro grau: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 38:3-13. São Paulo, 1981.

GIRÃO, F. M. P. Produção coletiva de textos: a mediação e os saberes docentes. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da UFPE, Recife, 2011.

GOBBI, M.A. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n.02, p 203-224- jun, 2012.

GOULART, C.; MATA, A. S. Linguagem Oral e Linguagem Escrita: concepções e Inte(r)relações, Unidade 2. In: Linguagem oral e Linguagem escrita na Educação Infantil: Práticas e Interações. Brasília. MEC/SEB, 2016. (*Caderno 3*).

HEATH, S. B. **Ways whit Words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JESUS, J. A. L.; SOUZA, C. M. P. A Política Nacional de Alfabetização aprovada em 2019 e o Currículo da Educação Infantil: descontinuidades e dissensos (Artigo). **V Congresso Brasileiro de Alfabetização- CONBAIf**. Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/pr/paper/viewFile/1482/1082> Acesso em: 25 ago. 2021.

KRAMER, S. **A política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Editora: Achiamé, 1984.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n.96-Especial, p797-818, out, 2006.

_____. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, I. C. A. S. et. al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte:

Autêntica, 2010. p. 111-133.

KUHLMAN JR, M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. São Paulo: Editora Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, A. L. G; PALHARES, M.S. (Orgs.) **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LEAL, T.F.; MELO, K.L. R. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, T.F.; BRANDÃO, A. C. P. **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, T.M.B. Alfabetização-consciência fonológica, psicogênese da escrita e conhecimento dos nomes das letras: um ponto de interseção. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

LIMA, A. R. Educação Infantil: um olhar sobre as práticas de leitura e escrita. **19º EPENN.** João Pessoa-PB, 2009.

LOPES, A. C; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A.C; MACEDO, E. **Curriculo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. D. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1996.

MARCHUSKI, L. A. Oralidade e letramento. In MARCUSCHI, L.A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e Escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCONDES, K.H.B. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos.** Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista campus de Araraquara, 2012.

MORAIS, A. G. A. **Apropriação do Sistema de Notação Alfabética e o Desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica.** Porto Alegre: Letras de Hoje, 2004.

_____. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A.G; ALBUQUERQUE, E.B.C de; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem defendemos para as crianças na educação infantil? Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015.

_____. O que é a Consciência Fonológica? Qual o seu papel no aprendizado da escrita alfabética? In: MORAIS, A. G. **Consciência Fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

_____. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**, Belo Horizonte, MG, v.1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019.

_____; SILVA, A.; Consciência Fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C (Orgs.) **Ler e Escrever na Educação Infantil- Discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. SILVA, A. NASCIMENTO, G.S. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação** v. 25 e 250018, 2020.

_____. ALBUQUERQUE, E. B. C; BRANDÃO, A. C. P. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da Educação Infantil. **Revista Brasileira de**

Estudos Pedagógicos. Set/dez, 2016.

MORAIS, A. G.; NASCIMENTO, G. S. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO- CONBALF.* Minas Gerais, 2019, p-989-1004.

MORTATTI, M. R. L. A. Os sentidos da alfabetização. (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

“Política Nacional De Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, v. 1 | n. 10. jul./dez. 2019.

MOTTA, F. M. M. **De crianças a alunos:** transformações sociais na passagem da educação Infantil para o Ensino Fundamental. 2015. Tese (Doutorado Educação Instituição de Ensino) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental:** um estudo de caso. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NUNES, M. F; CORSINO, P; DIDONET, V. **Educação Infantil no Brasil- Primeira etapa da Educação Básica.** Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/SEB, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. **Fundamentos e Métodos da Educação Infantil.** São Paulo: Editora: Cortez, 2008.

PAIS, J. M. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. **Revista Análise Social**, v. XXII, p. 7-57, 1986.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes; União dos Dirigentes Municipais de Educação. **Curriculum de Pernambuco**. Recife: A Secretaria, 2019.

PINTO, M. F. G. **Distintas práticas de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?** Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, PPGE/UFPE, Recife, 2015.

POSTMAN, N. O. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Grafhia Editorial, 2012.

PRADO, A.E.F.G; AZEVEDO, H. H.O. Currículo para a Educação Infantil: argumentos acadêmicos e propostas de “educação” para crianças de 0 a 5 anos. In: ARCE, A; JACOMELI, M.R.M. **Educação Infantil versus Educação Escolar?**: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SÁ-SILVA, J.R; ALMEIDA, C.D; GUINDANNI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - julho de 2009. ISSN: 2175-3423

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/11165-As-culturas-da-infancia-nas-encruzilhadas-da-2a-modernidade.html>> Acesso em: 13/04/2020

SANTIAGO, E. Ensino Fundamental de Nove Anos: antecipação e ampliação da obrigatoriedade da educação escolar. In: MACHADO, L; SANTIAGO, E. **Políticas e gestão da Educação Básica**. Recife: Editora Universitária-UFPE, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/237513754>> Acesso em: 23/10/2020.

SAVIANI, N. Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A; JACOMELI, M.R.M. Educação Infantil versus Educação Escolar?: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, M. C. L. Leitura e escrita na educação infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, PPGE/UFPE, Recife, 2019.

SILVA, A. ; MORAIS, A.G. Brincando e aprendendo: os jogos com palavras no processo de alfabetização. In: LEAL, T. F ;SILVA, A. **Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa**: Computadores, livros...e muito mais. Curitiba: CRV, 2011.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: 26^a Reunião Nacional da ANPEd, 2003, Caxambu. **Anais da 28^a Reunião Nacional da ANPEd**. Caxambu, 2003a, p. 1-18.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros., Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

_____. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, B. S. A. As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife –PE, 2011.

SOUZA, S. B. **O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, PPGEDU/UFPE, Recife, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M.A. Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A- Questionário Docentes

1- Nome: _____
 2- Idade: _____
 3- Formação

3.1 - 2º Grau (Magistério ou Outros) Ano: _____

Instituição: _____

3.2 – Nível superior:

Curso: _____ Ano: _____

Instituição: _____

3.3- Pós-Graduação

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Curso: _____

Instituição: _____

Ano: _____

4- Atuação na Educação:

4.1 Tempo de atuação na educação: _____
 4.2 Há quanto tempo leciona nesta escola? _____
 5 Prática de ensino

5.1 Há quanto atua na Educação Infantil: _____

5.2 Há quanto atua 1º ano do Ensino Fundamental: _____

5.3 Leciona em outra escola? Sim () Não ()

Leciona em outra Rede de ensino? Sim () Não () Qual? _____

Qual turma ? _____

6. Já participou como sujeito de alguma pesquisa? Sim () Não ()
 7. Tem interesse e disponibilidade em contribuir com esta pesquisa?

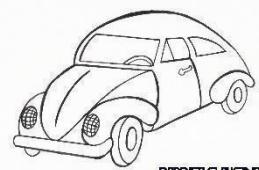
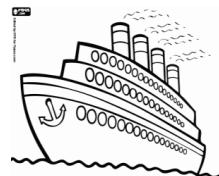
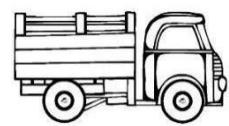
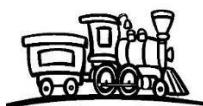
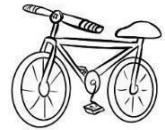
Sim () Não () Porque?

Contato:

Email _____

APÊNDICE B- Diagnose da Educação Infantil

NOME _____ idade _____

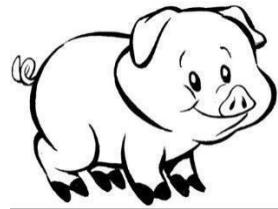
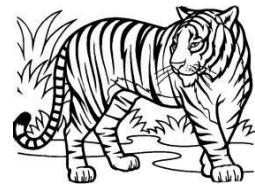
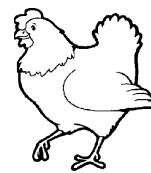
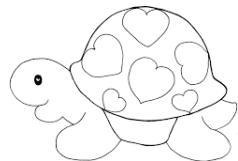
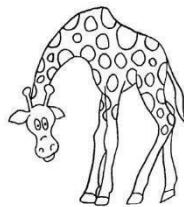
Ditado

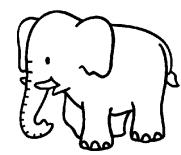
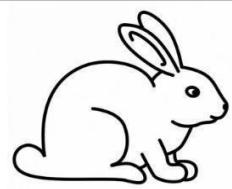
www.traceceu.com.br

APÊNDICE C- Diagnose inicial do Ensino Fundamental

NOME _____ IDADE _____

DATA _____

DITADO



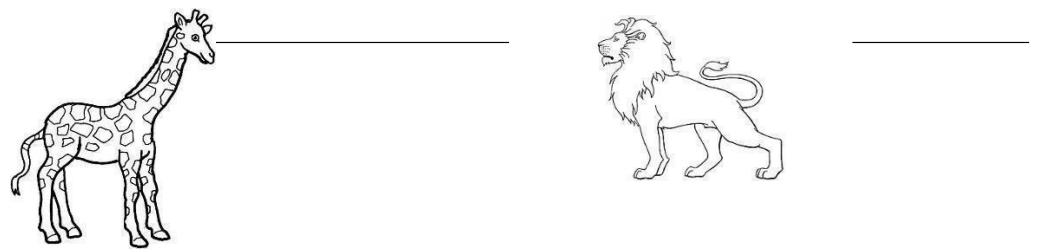
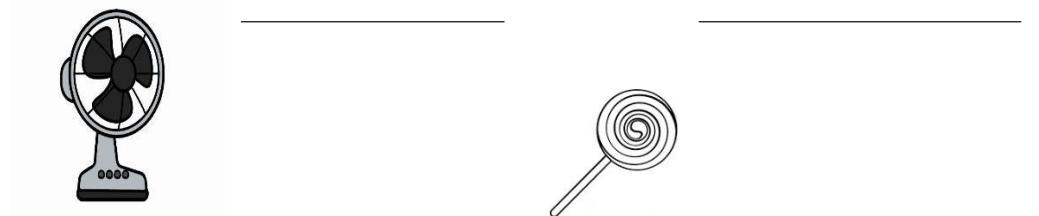
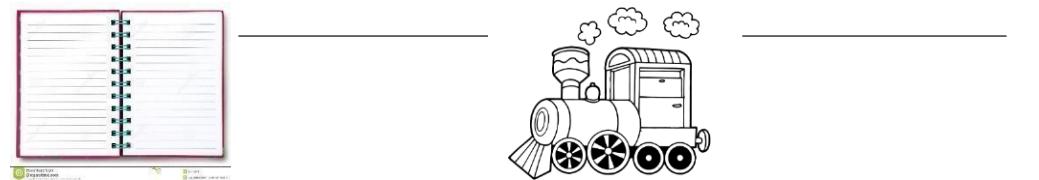
APÊNDICE D- Diagnose Final do Ensino Fundamental

Nome _____

Data _____



Ditado _____





ESCRITA DE FRASE

APÊNDICE E- Roteiro da Entrevista Semiestruturada com as docentes

Roteiro de entrevista semiestruturada
Professores de Educação Infantil

Sobre a formação e atuação na Educação Infantil

- 1- Porque a escolha do trabalho com a Educação Infantil?
- 2- Observei o seu trabalho, e gostaria que você falasse dele. Como você planeja suas aulas? Como chegou até essa rotina?
- 3- Como são planejadas as atividades propostas aos alunos?
- 4- E o trabalho com a leitura? Como acontece?
- 5- E o trabalho com a escrita, porque a ênfase na letra cursiva? (para as docentes que enfatizaram esse tipo de letra na sua prática)
- 6- Como você vê o processo das crianças de passagem da EI para o 1º ano do Ensino Fundamental?

#Sobre a transição da educação infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental

- 1- Como professor da Educação Infantil quais os aspectos mais importantes a serem considerados, trabalhados nessa passagem das crianças?
- 2- Quais as suas sugestões para minimizar as tensões existentes nesse processo?

Sobre o ensino da língua portuguesa na Educação Infantil

- 1- Nas observações, percebi que há um foco muito grande nas letras do alfabeto. Porque tal foco?
- 2- Percebi também que as situações de escrita promovidas com as crianças, são na sua maioria cópias de palavras, retiradas do quadro. Qual o objetivo dessa atividade?

ANEXO A- Material do Programa “Educar Pra Valer”



- **PREDIÇÃO** - momento que visa preparar os alunos para a leitura, através do levantamento dos conhecimentos prévios e da motivação para ler o texto.
- **LEITURA DO TEXTO** - tem como objetivos: colocar as crianças em contato com a variedade textual, desenvolver o prazer pela leitura, a linguagem oral e o conhecimento funcional da escrita facilitando sua aquisição em relação ao código.
- **ESTUDO DO TEXTO** - este momento visa abranger as seguintes áreas:
 - **Compreensão do texto:** o leitor deve estabelecer relações entre os seus conhecimentos prévios e a nova informação que o texto lhe dá, fazer inferências, estabelecer comparações e formular perguntas relacionadas com o seu conteúdo.
 - **Vocabulário:** o conhecimento do vocabulário aumenta a compreensão do texto.
 - **Gênero e intenção comunicativa:** o leitor deve identificar o gênero e suas características, além de reconhecer a funcionalidade do texto no dia-a-dia e compará-lo com outros gêneros.
- **DESVENDANDO O CÓDIGO** - Tem como objetivo promover a interação dos alunos com o alfabeto, percebendo-o como um conjunto de letras que formam todas as palavras. Envolve dois eixos:
 - **Consciência fonológica/fonêmica:** o aluno precisa compreender que as palavras são feitas de sons.
 - **Princípio alfabetico:** é o conhecimento das letras do alfabeto que ele representa os sons da língua falada e a correspondência dos sons falados com a língua escrita.
- **ESTRUTURA DE FRASES** - tem por objetivo auxiliar os alunos a analisar a estrutura das frases, sua rede de relações entre palavras.
- **PRODUÇÃO TEXTUAL:** tem como objetivo oportunizar às crianças atividades de escrita. Este momento garante a experimentação da escrita como representação do que pensa ou fala.
- **HORA DO CONTO:** tem como objetivo trabalhar leituras de textos e livros para desenvolver o gosto pela leitura.

ROTINA

A rotina de sala de aula se preocupa com a instrumentalização do professor, para garantir que o seu fazer docente, a sua mediação entre o conhecimento e o aluno, tenha eficácia.

Blocos	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
Predição	X	X	X	X	X
Leitura do texto	X	X	X	X	X
Estudo do texto	X	X	X	X	X
Desvendando o código	X	X	X	X	X
Estrutura de frases	X		X		X
Produção textual		X		X	
Hora do conto		X		X	



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

ROTTINA ESCOLAR 2019- 1º e 3º ano

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
Acolhida e correção p/ casa (20 min)				
Retomada dos textos anteriores (15 min)				
PREDIÇÃO (5 min)				
Leitura do texto (20 min)				
Estudo do texto (30 min)				
Desvendando o código (20 min)				
Estrutura de frases (15 min)	Produção textual (15 min)	Estrutura de frases (15 min)	Produção textual (15 min)	Estrutura de frases (15 min)
Treino de fluência (20 min)				
/				
Matemática (30 min)	Ciências (30 min)	Matemática (30 min)	História (30 min)	Geografia (30 min)
Matemática (30 min)	Hora do conto	Matemática (30 min)	Educação física (30 min)	Ens. religioso (30 min)
Explicação do p/ casa (10 min)				