



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



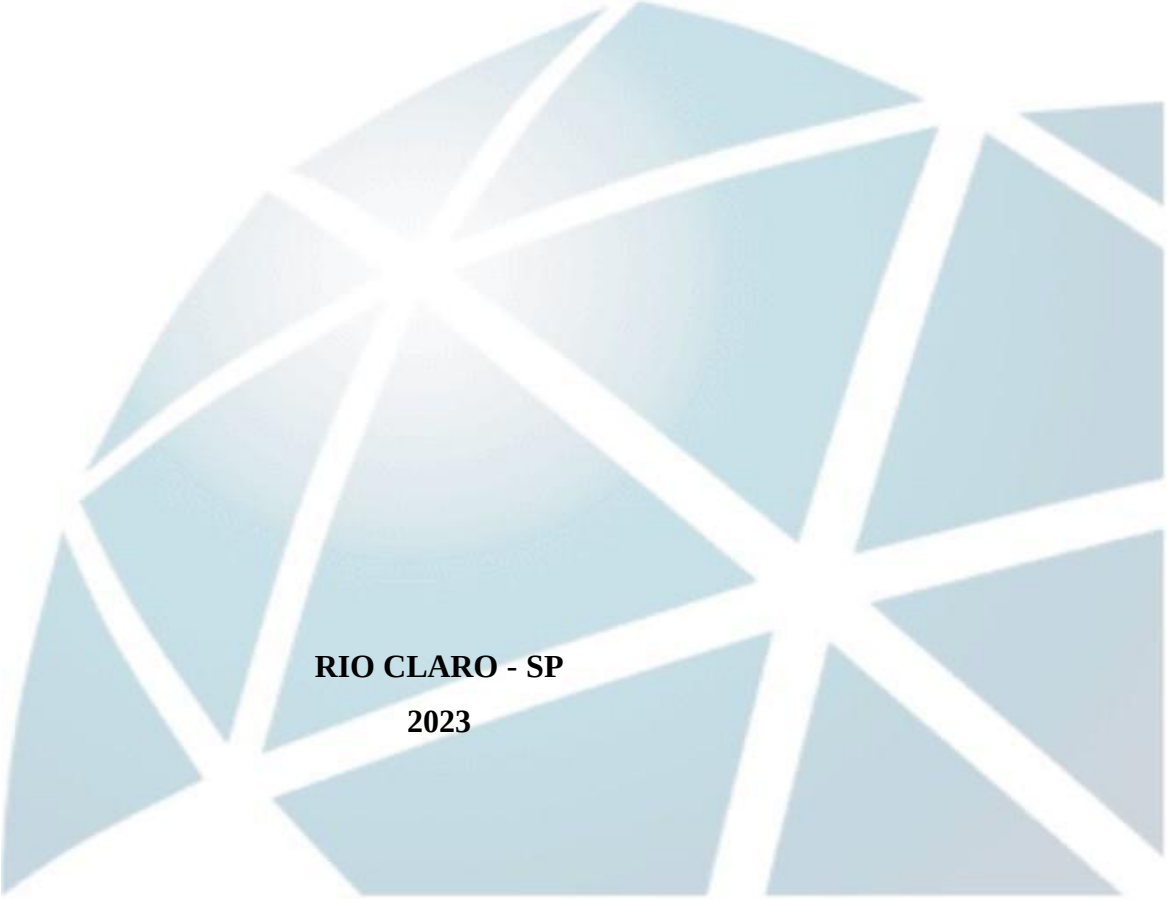
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENFOQUES DADOS À ALFABETIZAÇÃO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

PATRICIA VITAL LEITE

RIO CLARO - SP

2023



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
TRABALHO DOCENTE**

**ENFOQUES DADOS À ALFABETIZAÇÃO NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

PATRICIA VITAL LEITE

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista - UNESP - Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

RIO CLARO - SP

2023

L533e

Leite, Patricia Vital

Enfoques dados à alfabetização na transição da educação infantil para o ensino fundamental / Patricia Vital Leite. -- Rio Claro, 2023
149 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Maria Cecilia de Oliveira Micotti

1. Educação infantil. 2. Primeiro ano do ensino fundamental. 3.
Transição. 4. Brincar. 5. Alfabetização. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ENFOQUES DADOS À ALFABETIZAÇÃO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

AUTORA: PATRÍCIA VITAL LEITE BRITO

ORIENTADORA: MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI (Participação Virtual)
Programa de Estudos Pós Graduated em Educação História Política e Sociedade / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Rio Claro, 05 de janeiro de 2023

A meus filhos,

Kaique Eduardo e Pietro Eduardo, por darem sentido ao mundo e mostrarem uma vida leve, com diálogos, sorrisos, abraços e cheiros.

AGRADECIMENTOS

Antes de manifestar meus agradecimentos, quero narrar um sonho de quando iniciei essa jornada de estudos: ia por uma estrada de terra batida, a toda velocidade, quando entrei em uma curva acentuada e vi um largo rio à minha frente. Sabia, como só nos sonhos sabemos, ser bastante profundo. A estrada desaparecera, mas seguimos, o carro e eu, por sobre o rio, num voo aterrador, movido, cada vez mais alto, por uma força desconhecida, mais minha que da máquina, que nos conduziu à outra margem. (Depois, até percebi que houvera uma ponte, mas, como quando acordada sempre faço, a ignorei: esse tem sido o meu jeito de fazer transições!) Esse sonho é uma representação de minha entrada e permanência no mestrado. A velocidade com que tudo se deu, o medo, a apreensão, as (quase) quedas, a chegada. No sonho, como aqui, uma vez “em terra”, perguntei-me: Como foi possível? E a resposta veio clara: as Pessoas! Foram suas presenças que puseram tanta força em movimento. Então, para elas, a força da minha gratidão.

À Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, exemplo de determinação, pela sabedoria com que contribuiu para realização desse sonho em caminho tão conturbado;

Às Profas. Dra. Flávia Medeiros Sarti e Dra. Luciana Maria Giovanni, que compuseram a banca de minha qualificação, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições valiosas;

Aos Professores do Departamento de Educação da Unesp, *Câmpus* de Rio Claro e *Câmpus* de Marília, pela generosidade dos ensinamentos;

Às Professoras participantes da pesquisa, pela verdade de suas respostas sobre a realidade do nosso cotidiano;

À Mestra Adriana Aparecida Barnabé Possatti, amiga de olhar apurado, que, observando minha prática docente, incentivou-me a ampará-la em alguma fundamentação teórica, conduzindo-me ao grupo Raios de Sol;

Às companheiras do Grupo Raios de Sol, pela acolhida e pelas manhãs e tardes de leituras, reflexões sobre as práticas e ensinamentos de que nunca me esquecerei;

À Mestra Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme, amiga de voz mansa, pela generosidade da acolhida em todos os espaços, pela amizade e apoio incondicionais;

À Daiane Luiza de Matos Bueno, amiga de mão firme, pela formatação do trabalho de dissertação e pela presença delicada;

Ao Mestre Glauco Barnez Pignata Cattai, pelos ensinamentos e orientações das primeiras pedras ao último pedregulho;

À Luciane Martins, amiga empoderada, pela fúria do carinho com que me defendeu e pela força de sua proteção;

À Maria Inês, pelas palavras cedidas e pela presença em carinho, incentivo e compreensão dos textos e da vida;

Ao João, meu Pai, pelos ensinamentos de honestidade e de vitória sobre os desafios da vida;

À Elza, minha mãe, pelo apoio constante e por me conduzir ao ofício de professora, que me realiza e faz minha vida mais completa e mais feliz;

A Deus, pela Vida e pela dádiva do convívio com essas pessoas maravilhosas que me estenderam seus conhecimentos,

Agradeço.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos, juntos, podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e, juntos, igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE, 1996, P. 72)

RESUMO

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a antecipação da matrícula para os seis anos de idade desde 2005-2006 colocam em evidência o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os documentos publicados pelo Ministério da Educação para orientar a implementação das leis prescrevem ações cuja finalidade é o sucesso do ensino nessa etapa do desenvolvimento infantil, possibilitando a consecução dos objetivos estipulados na legislação. As discussões sobre o período de transição concentram-se na escolha pelo brincar ou pelo alfabetizar, desconsiderando-se que um não se contrapõe ao outro necessariamente. As abordagens feitas a esses componentes curriculares são bastante variáveis, colocando dois problemas: o das atividades realizadas referentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o das práticas pedagógicas referentes à alfabetização e as concepções teóricas que lhes servem de fundamento. A pesquisa, de caráter qualitativo descritivo, teve por objetivo descrever em que consistem as atuações escolares com referência à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em termos dos procedimentos postos em prática para promover a transição e em termos da coerência entre esses procedimentos e as orientações pedagógicas adotadas no ensino. Participaram da pesquisa 2 coordenadoras pedagógicas e 2 professoras que lecionam no Infantil 2 e 3 professoras que lecionam no 1.º ano de um Complexo Educacional do Município de Rio Claro - SP, que atende, no mesmo espaço, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Os dados obtidos, em entrevistas semiestruturadas foram transcritos e discutidos à luz dos documentos oficiais e de bibliografia estudada. Os resultados obtidos mostraram que as atividades pedagógicas voltadas ao brincar são reduzidas no período de transição se comparadas às realizadas em anos anteriores. Além disso, adquirem, nesse período, intencionalidade pedagógica de ensino de conteúdos associados aos conteúdos dos anos posteriores. A diversificação de gêneros textuais e de materiais está presente nas falas de todas as participantes que a justificam pelo intuito de desenvolver a aprendizagem. Os relatos das práticas enfatizam a correspondência entre sons e grafias e a silabação; a alfabetização é o foco principal do processo de transição. Nos discursos encontram-se indícios de que o modelo teórico adotado no ensino corresponde à conceituação de leitura como atividade ascendente e as concepções epistemológicas que fundamentam as práticas de coordenação e docência são empiristas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Primeiro Ano do Ensino Fundamental; Transição; Brincar; Alfabetização.

ABSTRACT

The expansion of Elementary Education to nine years and the anticipation of enrollment for six years since 2005-2006 highlight the transition process from Early Childhood Education to Elementary Education. The documents published by the Ministry of Education to guide the implementation of the laws prescribe actions whose purpose is the success of teaching at this stage of child development, enabling the achievement of the objectives stipulated in the legislation. Discussions about the transition period focus on choosing to play or teach literacy, ignoring the fact that one is not necessarily opposed to the other. Approaches made to these curricular components are quite variable, posing two problems: that of the activities carried out regarding the transition from Early Childhood Education to Elementary Education and that of pedagogical practices related to literacy and the theoretical concepts that serve as their foundation. The research, of a descriptive qualitative nature, aimed to describe what school actions consist of with reference to the transition from Early Childhood Education to Elementary Education in terms of the procedures put into practice to promote the transition and in terms of the coherence between these procedures and the pedagogical guidelines adopted in teaching. The participants were 2 pedagogical coordinators and 2 teachers who teach in kindergarten 2 and 3 teachers who teach in the 1st year of an Educational Complex in the city of Rio Claro - SP, which serves, in the same space, Kindergarten and Elementary School I. The data obtained in semi-structured interviews were transcribed and discussed in the light of official documents and studied bibliography. The results obtained showed that the pedagogical activities focused on playing are reduced in the transition period compared to those carried out in previous years. In addition, during this period, they acquire the pedagogical intention of teaching content associated with the content of later years. The diversification of textual genres and materials is present in the speeches of all participants who justify it with the aim of developing learning. Reports of practices emphasize the correspondence between sounds and spellings and syllables; literacy is the main focus of the transition process. In the speeches there are indications that the theoretical model adopted in teaching corresponds to the conceptualization of reading as an ascending activity and the epistemological conceptions that underlie the coordination and teaching practices are empiricist.

Keywords: Child education; First Year of Elementary School; Transition; To play; Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação docente das participantes.....	43
Quadro 2 - Tempo de exercício e de unidade escolar das participantes.....	44
Quadro 3 - Roteiro de entrevistas realizadas com todas as participantes.....	45
Quadro 4 - Roteiro de entrevistas realizadas com as professoras da E.I.....	45
Quadro 5 - Roteiro de entrevistas realizadas com as professoras do E.F.....	46
Quadro 6 - Roteiro de entrevistas realizadas com as professoras coordenadoras pedagógicas...	48

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRIARI	Centro de Referência da Infância e Adolescência de Rio Claro
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E.I	Educação Infantil
E.F	Ensino Fundamental
E.M	Ensino Médio
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional da Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U.E	Unidade Escolar

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	15
1 AS ORIENTAÇÕES	18
1.1 Base Nacional Comum Curricular	18
1.2 Passo a Passo do Processo de Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos ..	21
1.3 Orientações para Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade	22
1.3.1 <i>A Infância e sua Singularidade</i>	23
1.3.2 <i>A Infância na Escola e na Vida: uma relação fundamental</i>	23
1.3.3 <i>O Brincar como um Modo de Ser e Estar no Mundo</i>	24
1.3.4 <i>As Diversas Expressões e o Desenvolvimento da Criança na Escola</i>	25
1.3.5 <i>A Criança de Seis Anos e as Áreas do Conhecimento</i>	25
1.3.6 <i>Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica</i>	26
1.3.7 <i>A Organização do Trabalho Pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores</i>	27
1.3.8 <i>A Avaliação e Aprendizagem na Escola: a prática como eixo da reflexão</i>	29
1.3.9 <i>Modalidades Organizativas do trabalho Pedagógico: uma possibilidade</i>	30
2 BRINCAR APRENDENDO / APRENDER BRINCANDO	32
3 PESQUISA	39
3.1 Objetivos da Pesquisa	39
3.1.1 <i>Objetivo Geral</i>	39
3.1.2 <i>Objetivos Específicos</i>	40
3.2 Metodologia	40
3.2.1 <i>O Espaço</i>	41
3.2.2 <i>As Participantes</i>	42
3.2.3 <i>Os Instrumentos</i>	43
3.2.4 <i>O Estudo Piloto</i>	47
3.2.5 <i>A Coleta de dados</i>	47
4 RESULTADOS	50
4.1 Transição	50
4.1.1 <i>Professoras da Educação Infantil</i>	51
4.1.2 <i>Professoras do Ensino Fundamental</i>	58

4.1.3 Professoras Coordenadora Pedagógicas	68
4.2 Práticas Pedagógicas	72
4.2.1 Educação Infantil	72
4.2.2 Ensino Fundamental	90
4.2.3 Coordenação Pedagógica	108
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	113
5.1 Transição	113
5.1.1 Legislação	114
5.2 Estratégias Pedagógicas	116
5.2.1 Educação Infantil: preparação	117
5.2.2 Ensino Fundamental: acolhimento e adaptação	119
5.2.3. Coordenação Pedagógica: direcionamento do processo	121
5.2.4 Continuidade: o portfólio	122
5.3 Práticas Pedagógicas	123
5.3.1 Planejamento	124
5.3.2 Finalidades do Ensino.....	124
5.3.3 O Brincar	126
5.3.4 A Leitura e a Escrita	129
CONCLUSÃO	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	145

APRESENTAÇÃO

De minha mãe herdei o sonho de ser professora.

Sonho herdado. Sonho negado. Não era fácil para uma adolescente, no século XXI, ter sua vida decidida antes mesmo de ter pensado sobre ela. Antes de saber nomear suas preferências ou rejeições. Antes de ter consciência da necessidade de “ganhar a vida”.

Minha mãe via naquela adolescente a possibilidade de realização de um sonho que lhe fora negado e, para isso, gastava argumentos, quase sempre descritivos das belas professoras que tivera... bem vestidas, cabelos arrumados, unhas feitas.

Nenhuma fala convencia.

Contudo, embora teimosa, como qualquer adolescente, era boa filha e, mesmo, não havia outros desejos se impondo, o que facilitou caminhar na trilha traçada e seguir merecedora dos adjetivos.

Quando já quase alcançava o final da trilha, no último ano do magistério, uma companheira de caminhada, convidou-me a cobrir suas férias na escola particular em que lecionava, e essa curta experiência foi suficiente para que tomasse posse da herança materna: decidi estudar Pedagogia, sem entender muito bem o significado de “faculdade”, afinal, ninguém, em nossa família, tinha “chegado tão longe”.

Depois de um exame muito difícil, vi meu nome numa lista de espera, junto com tantos outros, que nunca me permitiriam adentrar os portões da UNESP. Ela não se concretizou!

Prestei, então, o vestibular para o curso de Letras nas Faculdades Claretianas e fui aprovada. Junto com a alegria, chegou a angústia: era uma faculdade particular e eu precisaria de um trabalho para manter a herança de minha mãe. E, assim, comecei a lecionar em escolas municipais de Rio Claro, começando a realização do sonho.

Era em fevereiro de 2005 a primeira vez em que fui chamada a trabalhar como substituta, numa escola da periferia, próxima de onde morava. Lembro, como se fosse hoje.... Ao entrar numa sala de 3ª série, carregava comigo a pasta de atividades e jogos que havia confeccionado nas aulas do Magistério. Juntei-me às crianças, conversei muito, propus jogos. Em resumo, provoquei um alvoroço incomum! Fechei a porta para ocultá-lo, mas, em pouco tempo, a Diretora abriu-a, pois, o ruído nos tinha denunciado. Apenas olhou, sorriu e retirou-se, mas, em minha imaginação, era o fim de minha carreira. Assustei-me com a dimensão da minha decepção. Nunca imaginara que o sonho podia ser tão arrebatador! Sabia, então, que nascera para ser professora, e a frustração tomou conta de mim.

Na verdade, essa experiência “assustadora” e minha reação, ditada pela insegurança

juvenil, foram pequenas clareiras me mostrando que mais que um sonho, eu tinha um ideal. E naquele mês de março, trabalhei muito, nos dois períodos. E nunca mais parei!

Atualmente sou professora de escolas públicas municipais. Já faz 17 anos!

Nesse período, vi, ouvi, vivi e aprendi muito.

Presenciei as mudanças com a implementação da Lei n.º 11.274 (BRASIL, 2006): vi os alunos da Educação Infantil matriculados no Ensino Fundamental, aos cinco anos e meio ou seis anos de idade. Assisti às mudanças nas rotinas desses pequenos e pequenas, com a diminuição em um ano de sua permanência na Educação Infantil e a extinção do Pré III. Fugiam da sala de aula, em busca do parque. Nos intervalos de aulas, separados do tanque de areia onde não mais podiam brincar, juntavam as porções de areia que suas mãozinhas conseguiam guardar, porque era tudo o que podiam ter.

Nessa nova realidade, ouvi as muitas dúvidas, expressas nos corredores das unidades escolares e nas reuniões de professores: “Eles vão se alfabetizar nessa idade? A criança não vai sentir essa mudança repentina do Infantil para o Fundamental? Pode brincar? Vai usar caderno comum? Qual o ritmo de atividades para eles”?

Vi as crianças serem alfabetizadas no primeiro ano, sem que as escolas tivessem estrutura para atendê-las em suas necessidades. Professoras que, em seu esforço para respeitar o direito da criança ao brincar, não serem “bem vistas”, ainda que tivessem sucesso na alfabetização, se ela acontecesse nos ambientes externos, por meios não convencionais, quase sempre confundidos com “bagunça”.

Um pouco adiante, no tempo, assumi uma classe composta por 23 alunos, dos quais apenas 11 estavam alfabetizados. As respostas aos questionamentos que fiz tentando entender as causas desse resultado nunca me foram satisfatórias, mas continuar perguntando e nunca me conformar, moveram minha prática para a alfabetização das outras 12 crianças. O insucesso com duas delas é, ainda hoje, fonte de frustração e desalento. Mas, ao mesmo tempo, foi esse insucesso que determinou minha decisão de assumir primeiros anos. Assim, contraditoriamente, frustração e desalento são hoje as fagulhas que mantêm acesas as chamas que iluminam meu ideal.

INTRODUÇÃO

A Educação Básica no Brasil tem sido, ao longo do tempo, objeto de políticas públicas, especialmente no Ensino Fundamental (E.F), cuja duração sofreu importantes alterações nas últimas décadas. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), esse ensino foi ampliado para oito anos. A LDB incluía a possibilidade de reorganizar esse ensino em nove anos, mas isso só se concretizou em 2006, com a Lei n.º 11.274 (BRASIL, 2006), que tornou obrigatória a matrícula inicial das crianças aos seis anos de idade. Segundo o documento intitulado: Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2009, p.5), pretende-se, com essa ampliação, melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica e estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam os estudos e alcancem maior nível de escolaridade, além de assegurar um tempo mais longo para aprendizagens de alfabetização e letramento.

Na esteira da Lei n.º 11.274/06 (BRASIL, 2006), que modificou as políticas públicas para a Educação Básica, o Ministério da Educação (MEC) publicou documentos com orientações para subsidiar os gestores, os professores e as comunidades escolares para a implantação do novo modelo.

Nessas orientações, destaca-se a valorização dos debates sobre o tema entre os envolvidos, sobretudo professores e gestores. O documento que orienta essa mudança assinala

[...] a necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, do sucesso escolar (BRASIL, 2009, p. 11).

A importância da organização dos tempos e espaços escolares com vistas ao direito de aprendizagem é tratada em outro documento intitulado: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007, p. 6). Esse documento também ressalta a necessidade de “fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na Educação Básica”, com foco no “desenvolvimento e aprendizagem das crianças de seis anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos dessa etapa de ensino”. Sobre a articulação das experiências vivenciadas na Educação Infantil às do Ensino Fundamental, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular – assinala:

Tal articulação precisa prover tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimento (BRASIL, 2018, p. 57-58).

É importante que se tenha clareza sobre o significado de atitude ativa da criança, mencionada na BNCC, pois, muitas vezes, o adulto a entende como qualquer atividade que lhe pareça agradável e “fácil”: a criança em atitude ativa interage com os colegas e com o ambiente. Age sobre ele, experimentando-o, recebendo e interpretando reações e efeitos das próprias ações em processo, que variam com o nível de compreensão, segundo seu desenvolvimento.

A BNCC (BRASIL, 2018, p.53) aponta algumas estratégias para os docentes desenvolverem a articulação curricular e a continuidade educativa, como a realização de leitura dos relatórios descritivos e observação dos registros do aluno no portfólio.

Essa interação entre os docentes facilitaria sua compreensão dos aspectos do brincar e das atividades pedagógicas, podendo conduzir ao equilíbrio e à atenção necessária para o desenvolvimento das etapas final da E.I e início do E.F. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 53) traz sobre esse assunto:

[...] as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2018, p. 53).

Assim, a BNCC apresenta diretrizes para a continuidade das experiências discentes na transição da E.I para o E.F. Para professores e gestores que atuam nesses segmentos da Educação Básica, coloca-se a necessidade de realizar o processo de transformar essas diretrizes em práticas pedagógicas e de superar os impactos que a implantação dessas diretrizes ocasiona no cotidiano escolar.

Este trabalho organiza-se em cinco partes, sendo que na primeira apresentam-se os documentos oficiais publicados pelo MEC, que auxiliam na formulação de políticas públicas

para a Educação Básica, selecionados para a fundamentação deste trabalho: BNCC; Passo a passo do processo de implantação do fundamental de nove anos; Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.

A segunda parte traz uma revisão da bibliografia especializada sobre os temas de interesse para a pesquisa. A justificativa e os objetivos do trabalho são apresentados, juntamente com a descrição dos elementos da pesquisa de campo – espaço, participantes, instrumentos, estudo piloto - e com os procedimentos metodológicos para coleta de dados na terceira seção. Os resultados constituem a quarta parte, e suas discussões, feitas à luz da bibliografia estudada e dos documentos oficiais orientadores do período de transição da E.I para o E.F, encontram-se na última parte da dissertação.

1 AS ORIENTAÇÕES

Os principais documentos que normatizam as políticas públicas para a Educação Básica no Brasil, determinando-lhe as diretrizes são a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Além desses, há vários outros documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação que auxiliam na formulação dessas políticas públicas para a Educação Básica. Dentre eles, foram estudados para sustentar este trabalho de pesquisa, a BNCC (BRASIL, 2018) e os documentos: Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação (BRASIL, 2009) e Ensino fundamental de nove anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007). De um modo geral, esses documentos têm por finalidades melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, valorizar e qualificar os professores da educação básica, possibilitando equidade acesso e a permanência das crianças na escola.

Nas seções abaixo, seguem resumos desses documentos.

1.1 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular é o documento de referência para que as escolas brasileiras de educação básica organizem seus currículos. Estrutura-se de forma a demonstrar quais são as dez competências que a Educação Básica deve desenvolver em cada etapa escolar, organizando as aprendizagens para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Segundo o documento, o desenvolvimento dessas competências garante formação humana integral com vistas “à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2018, p. 25).

Para a E.I, são definidos dois eixos estruturantes – interações e brincadeiras – e, a recomendação é que sejam assegurados os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir deles, ficam estabelecidos cinco campos de experiências (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), cuidadosa e individualmente descritos no documento BNCC, sobre os quais se fixam os objetivos de aprendizagem.

Esses objetivos são as aprendizagens essenciais de comportamentos, habilidades e conhecimentos, bem como as vivências que garantem essas aprendizagens, tendo como eixo estruturante, como explicitado anteriormente, as interações e as brincadeiras, estando organizados em três grupos, conforme a faixa etária que determina os segmentos da E.I.

A BNCC dedica uma seção à transição da E.I para o E.F justificando com o fato de esse período exigir atenção que garanta o

[...] equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018, p. 53).

O documento destaca que documentos como relatórios e portfólios, entre outros registros, podem dar contribuições ao entendimento da vida escolar dos alunos, além de práticas como conversas, visitas e troca de materiais entre os professores das duas etapas que envolvem a transição, auxiliando no processo de inserção da criança no E.F. Destaca ainda ser indispensável o equilíbrio entre as mudanças, a continuidade e o acolhimento afetivo, evitando a fragmentação e descontinuidade do processo educativo.

Já o E.F organiza-se, no documento, em cinco áreas de conhecimento que se entrecruzam sem perder seus próprios atributos e sistematizações e são apresentados com esclarecimentos sobre suas funções na formação do estudante, caracterizando-os e determinando suas necessidades pedagógicas. Para essa etapa, cada área do conhecimento determina as competências a serem desenvolvidas ao longo dos nove anos, explicitando como aquelas dez competências gerais nelas se expressam.

No caso das áreas do conhecimento com mais de um componente, como a área de Linguagens e a de Ciências Humanas, a BNCC define competências para cada um deles. Essas competências específicas permitem a articulação entre as áreas de conhecimento no mesmo ano do ensino (horizontal) e a progressão entre os anos iniciais e finais do E.F (vertical). Para isso, cada um dos componentes (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) tem estabelecido um conjunto de habilidades, relacionadas aos conteúdos, conceitos e processos, organizados em unidades temáticas, que asseguram as aprendizagens aos alunos nos diferentes contextos da escola. As habilidades elencadas não determinam práticas

pedagógicas, abordagens ou métodos de ensino, já que o esperado é que sejam determinados pelos currículos ou projetos pedagógicos de cada sistema, rede ou instituição escolar de acordo com o contexto em que está inserida e com as características do alunado.

Trata-se da etapa mais longa da educação básica, o que faz com que as crianças/adolescentes vivenciem no seu decorrer, mudanças sensíveis em todos os aspectos, sejam físicos, cognitivos, afetivos, sociais ou emocionais, que refletem nas suas relações com os outros e consigo mesmos e são desafiadoras no momento de a escola preparar o currículo.

Ao tratar dos anos iniciais do E.F, a BNCC valoriza as situações lúdicas de aprendizagem e uma articulação com a E.I que preveja a sistematização das vivências daquela etapa e que os alunos desenvolvam uma atitude ativa na construção de conhecimento, por meio de novas formas de relacionar-se com o mundo, ler e formular hipóteses, testando-as e refutando-as, e de elaborar conclusões.

É um momento em que o aluno tem maiores possibilidades de interação com o espaço, uma vez que já desenvolveu autonomia nos movimentos. Ao mesmo tempo, relaciona-se com mais eficiência com diferentes linguagens, inclusive a escrita e a matemática, aumentando as chances de aprendizagem e aperfeiçoando a oralidade, assim como afirma-se sua identidade em relação ao grupo, ampliando seu relacionamento com ele e com as regras que regulam as relações sociais, permitindo o reconhecimento e a valorização das diversidades.

A percepção, compreensão e representação são fundamentais para a apropriação do sistema de escrita alfabética assim como outros sistemas de representação como os matemáticos, artísticos, midiáticos, científicos, temporais e espaciais., portanto, “o estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico [...] possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza” (BRASIL, 2018, p. 58).

Para a BNCC, o trabalho escolar deve atender aos interesses das crianças, para que, a partir de suas vivências, operações cognitivas gradativamente mais complexas e a sensibilidade para apreender o mundo sejam mobilizadas e se amplie sua compreensão.

Para finalizar no conteúdo da BNCC para essa etapa escolar de transição, interesse desta pesquisa, há a instrução de que, nos dois primeiros anos do E.F, o foco das práticas pedagógicas seja a alfabetização, para que seja garantida à criança a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, juntamente com outras habilidades.

Nessa parte da BNCC que trata do E.F – séries iniciais – há uma seção dedicada ao processo de alfabetização. O texto diz que a criança desde o nascimento e durante o período da E.I participa de práticas letradas, mas espera-se que adquira habilidades de leitura e escrita no

1.º e no 2.º anos do E.F, o que justifica, como expresso anteriormente que a alfabetização seja o foco do ensino nessa fase.

Em seguida, defende a necessidade de a criança conhecer o alfabeto, em seus vários formatos e a “mecânica da escrita/leitura”, ou seja, que adquira consciência fonológica e estabeleça relações grafofônicas entre o sistema oral e o escrito, reconhecendo que esse domínio é uma tarefa complexa que “envolve a construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística” (BRASIL, 2018, p. 90). Segundo o documento, conhecer o funcionamento da escrita alfabética é perceber as relações complexas existentes entre os sons da fala e as letras, como se separam e se juntam, formando novas palavras, o que é muito menos simples do que aparece nas cartilhas de alfabetização, já que não são relações regulares e foram estabelecidas por convenção.

Há uma explicação sobre o que pesquisas nessa área de conhecimento determinaram como sendo necessário para a construção da língua escrita pela criança, constituída de dois processos: construção das relações fonografêmicas complementada pelo processo de ortografização, e um estudo mais aprofundado sobre essas relações (BRASIL, 2018, p. 91).

Essas relações fonografêmicas e ortografêmicas vão ter impacto nos textos de diferentes gêneros trabalhados nos anos iniciais. O documento esclarece que, mesmo havendo leitura e escrita compartilhada, os gêneros utilizados nas práticas pedagógicas nos anos iniciais serão mais simples (listas, bilhetes, convites, fotolegenda e outros) por favorecerem foco na grafia, ganhando destaque, portanto, os gêneros que circulam no cotidiano das crianças.

1.2 Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação

O objetivo desse documento é “subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições” (BRASIL, 2009, p.3).

Trata-se de um documento informativo sobre o processo de implementação do E.F de nove anos, que traz, em sua seção inicial, uma compilação das mudanças trazidas pela Lei n.º 11.274 (BRASIL, 2006), de quais são as manifestações do Conselho Nacional de Educação, as determinações do MEC para currículo, avaliação de alunos, exames de avaliação nacionais, alfabetização etc.

Em sua seção final, foi organizado em forma de perguntas e respostas – as mais frequentes coletadas pelo MEC - separadas nos temas: Implementação do E.F de nove anos, Matrícula e Formação de Professores, Infraestrutura, Formação de Professores, Currículo,

Documentação Escolar, Nomenclatura, Data de Corte, Classes Multisseriadas, Defasagem Idade/Série, Livro Didático.

Ao tratar, em sua questão 25, dos conteúdos a serem trabalhados no E.F, o documento informa que compete a cada Sistema de Ensino definir seus conteúdos, embora alerte para as observações dos dispositivos legais – CF, LDB, PNE, DCN e resoluções do CNE – e outras orientações publicadas pelo MEC, trabalhos de pesquisas em educação e produções científicas.

A alfabetização é tratada na questão 26, para dirimir uma dúvida frequente: se ela passaria a ser o único objetivo do 1.º ano do E.F de nove anos. O documento esclarece que essa etapa é para ampliar as possibilidades de qualificação do ensino e aprendizagem de leitura e escrita e do letramento, não devendo, no entanto, restringir-se a essa atribuição. Instrui, a um só tempo, que o ensino assegure o aprendizado de todas as áreas do conhecimento e que a alfabetização não se programe apenas para o 2.º ano do E.F, lembrando o direito da criança de ter acesso à linguagem escrita.

Além disso, está posto também nesse item a necessidade de uma compreensão de que algumas crianças podem precisar de mais tempo para alfabetizar-se e que, mesmo assim, esse aprendizado precisa estar acompanhado dos de outras áreas do conhecimento, destacando que a ampliação em um ano da primeira fase do E.F se deu para que a criança tenha mais tempo para as aprendizagens próprias de sua fase de desenvolvimento, entre elas a da leitura e escrita.

O documento traz, ainda, um alerta para que não se confunda o antigo terceiro período da Pré-Escola com o atual 1.º ano, uma vez que este integra o “ciclo da infância”, ou seja, os três primeiros anos compõem um bloco pedagógico sequencial de ensino, voltado à alfabetização e ao letramento (BRASIL,2009).

Outra dúvida frequente registrada pelo MEC diz respeito aos conteúdos do 1.º ano do E.F e o documento esclarece, na resposta à questão 27, que eles não são iguais aos conteúdos trabalhados no último ano da pré-escola, uma vez que os objetivos da E.I não são os de preparar as crianças para o E.F, mas sim o de proporcionar o desenvolvimento infantil, com respeito e cuidado com a criança no tempo da primeira infância.

1.3 Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade

Esse documento tem um caráter mais teórico que os anteriores e tem por finalidade dar suporte à prática docente, uma vez que é uma compilação de estudos, cujos focos são o “desenvolvimento da aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino

fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino” (BRASIL, 2007, p. 6). Os temas desses estudos são de interesse na fundamentação do trabalho pedagógico nessa etapa, como infância, brincar, conhecimento escolar, alfabetização e letramento, avaliação e organização do trabalho pedagógico.

Foram reunidos, no documento, nove estudos: A infância e sua singularidade; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; O brincar como um modo de ser e estar no mundo; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica; A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e Letramento como eixos orientadores; Avaliação e Aprendizagem na Escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão; e Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: uma possibilidade.

O documento foi elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental do MEC, visando a promoção de debates entre professores e gestores, ampliando-lhes as possibilidades de reflexão sobre a necessidade de assegurar o direito à educação pública que garanta acesso e assegure a permanência de todas as crianças de seis anos na escola, embora reconhecendo a insuficiência desses estudos por não abrangerem a diversidade da escola no Brasil e suas necessidades curriculares (BRASIL, 2007).

1.3.1 A Infância e sua Singularidade

O primeiro texto, *A infância e sua Singularidade*, discute a infância, a escola e os desafios para a E.I e o E.F de nove anos, apresentando ideias sobre a infância, sua história, sociedade e cultura contemporâneas e analisando as crianças e a cultura infantil, a partir de quatro eixos (A criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade; A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história; A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição; A criança pertence a uma classe social). Além disso, reflete sobre o que significa atuar com a criança como sujeito e destacam-se as interações, tensões e contradições nas relações entre crianças e adultos (BRASIL, 2007, p. 13-23).

1.3.2 A Infância na Escola e na Vida: uma relação fundamental

Esse estudo focaliza a busca de possibilidades adequadas para acolhimento de crianças de seis anos de idade, na transição da E.I para o E.F, contribuindo para o debate sobre o Ensino

Fundamental de Nove Anos. Discute sobre quem são as crianças, perguntando quais são suas características e as formas como essa fase da vida é compreendida nas escolas e fora delas. A pergunta sobre quem são as crianças que acolhemos no E.F encaminha o debate para que se reflita a respeito das concepções de infância que fundamentam as práticas pedagógicas presentes nas escolas e sobre as possibilidades de mudanças que a ampliação do E.F trouxeram.

Muitas questões sobre essas mudanças são levantadas e não podem ser respondidas considerando-se apenas os aspectos legais que envolvem o processo. O texto convida a pensar sobre a responsabilidade dos professores em criar “um ambiente escolar onde a Infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola” (BRASIL, 2007, p. 25-32).

1.3.3 O Brincar como um Modo de Ser e Estar no Mundo

Esse texto começa com uma série de muitas questões sobre a infância do passado e a infância contemporânea, os significados do brincar, os tempos e espaços de brincar na escola nas diferentes etapas do ensino, entre muitas outras, para concluir que o brincar perpassa muitos tempos e lugares, sendo caracterizada pela continuidade e, ao mesmo tempo, pela mudança. A criança incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com outras crianças e com adultos, não apenas reproduzindo-a, mas também recriando-a com sua imaginação, criação e reinvenção, produzindo cultura por renovar a experiência humana.

O documento alerta para o fato de o adulto buscar na criança a própria infância ou o adulto que ela virá a ser, vendo-a como um ser incompleto ou imaturo. Convidando o leitor a refletir sobre como ver a criança de outra forma, como compreender o brincar para além da própria experiência, define o papel da escola na relação com as crianças e adolescentes. Os eixos de reflexão são a singularidade da criança e suas formas de ser e se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar; o papel do diálogo entre adultos e crianças; a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades.

A partir daí, discute a infância, a brincadeira, o desenvolvimento e a aprendizagem; o papel das brincadeiras nas sociedades ocidentais, vistas como irrelevantes, pouco valorizadas para a educação formal e opostas ao trabalho tanto na escola como na família. Por meio da descrição de várias brincadeiras tradicionais, demonstra as formas como a criança, através delas, se relaciona com o mundo à sua volta, aprendendo e se desenvolvendo e relaciona esses jogos com teorias pedagógicas, poemas e canções.

O documento ressalta também que as formas de comunicação características da brincadeira, se constituem por novas regras que reconhecem no brincar uma outra realidade, seja no faz de conta ou nos jogos com regras preexistentes, sem que isso se relacione a um pensamento ilógico. Essas regras próprias permitem que a criança transponha espaços e tempos e transite entre os planos da imaginação e da fantasia e explore suas contradições e possibilidades de, dessa forma, construa e amplie competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, com consequências na aquisição de conhecimento formal. São muitas as reflexões sobre o brincar que esse texto suscita, mas o eixo principal que sugere para a incorporação do brincar nas práticas escolares é entendê-lo como experiência cultural, lembrando que isso exige que se garanta tempos e espaços para que crianças e adolescentes brinquem não somente nos tempos e espaços destinados ao brincar, mas também na sala de aula (BRASIL, 2007, p. 33-45).

1.3.4 As Diversas Expressões e o Desenvolvimento da Criança na Escola

A partir das questões: Que sentidos assumem, na formação das crianças e dos adolescentes [as manifestações artísticas e culturais]? Como incorporá-las nas práticas pedagógicas cotidianas e no currículo escolar? O documento desenvolve o texto que discute a necessidade de inclusão dessas manifestações no ambiente escolar, não apenas do ponto de vista de proporcionar o acesso às produções existentes, mas também no sentido de organização da escola como espaço de criação estética, destacando a importância de não se reduzir a arte a pretexto para o ensino de conteúdos privilegiados, já que tentar normatizá-la é destruí-la.

Assim, apresenta-se outra questão: o que significa trabalhar arte na escola? E se encaminha essa discussão a partir de uma reflexão sobre apreciação e criação artística e cultural no ambiente escolar. Dessa forma, pelo encadeamento de perguntas, desenvolve argumentos que são mais um convite à reflexão do que uma resposta pronta sobre o papel da escola de garantir o acesso das crianças às várias linguagens e ao fazer estético, para que se apropriem de formas de comunicação diversas. Por fim, discute práticas pedagógicas com essa multiplicidade de formas de expressão (BRASIL, 2007, p. 47-56).

1.3.5 A Criança de Seis Anos e as Áreas do Conhecimento

A partir de uma citação do filósofo Walter Benjamin, o texto inicia lembrando que é na singularidade, e não na padronização de comportamentos e ações, que o sujeito, em interação

com o mundo sociocultural e natural, tece seus conhecimentos, e daí vem o desafio para o professor de observar como a criança significa suas interações, a partir de um olhar atento sobre suas produções.

O documento reflete sobre formas de focar o trabalho na criança, sem perder o compromisso com sua inserção sociocultural, uma vez que reconhece, no ensino, duas tendências contraditórias, mas frequentes: a que coloca o foco no conteúdo a ser ensinado, no livro, no tempo, no espaço, na organização dos adultos, no preconceito sobre quem são as crianças, como aprendem e se desenvolvem, e outra tendência, com foco na criança, entendida como subordinação às suas vontades ou a restrição do trabalho ao universo sociocultural dela.

Valoriza o conhecimento da criança, seus interesses, preferências, facilidades, dificuldades, seu grupo familiar e social, sua vida dentro e fora da escola, lembrando que esse conhecimento exige sensibilidade e disponibilidade para observar e indagar, aliadas à flexibilização da organização pedagógica, aberta ao imprevisível, ao novo.

Segue com mais questionamentos, sobre quais conhecimentos são fundamentais e indispensáveis à formação da criança, quais elementos culturais são selecionados por nós para serem introduzidos às crianças e quais são silenciados. Também sobre as metodologias empregadas o leitor é convidado a pensar em suas implicações, mostrando o quanto as respostas a quaisquer indagações abrem muitas possibilidades e levam a outras questões.

O texto discute o currículo do E.F, trazendo à discussão a importância da organização dos tempos e espaços da escola para favorecer o contato dos alunos com o meio natural, ajudando-os a observar, estudar e comparar as paisagens, as relações humanas com elas e com tecnologias, ampliando a visão do ensino das diversas áreas do conhecimento, integrando-as.

As reflexões sobre a importância de um planejamento integrador cuidadoso do ensino, coloca a discussão sobre o E.F de nove anos em outro lugar, muito além do que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória. Trata-se de “uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio histórico de construção coletiva” (BRASIL, 2007, p. 57-68).

1.3.6 Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica

Este texto discute a importância de se “alfabetizar letrando”, partindo de uma exposição de como se dá, comumente, a vivência da criança com a linguagem até chegar à escola. A linguagem ocupa papel central nas relações sociais que a criança experimenta, já que, por meio da oralidade, desde cedo, interagem socialmente e aprendem sobre elas mesmas, a natureza, a

sociedade. Chegam, então, ao E.F capazes de interagir com autonomia, ampliando suas capacidades de compreensão e produção de textos orais e, depois, de textos escritos. Assim, coloca a mediação da oralidade nas experiências culturais em que a criança se constitui como sujeito letrado e, daí, resulta “a decisão pedagógica fundamental para reduzir as diferenças sociais, a escola precisa assegurar a todos os estudantes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos”.

É a partir dessa exposição que os autores convidam os professores a refletir sobre o papel do contato dos estudantes com diferentes textos, em atividades de leitura dentro e fora da escola. Apresenta uma distinção entre alfabetização e letramento, lembrando que o ideal é que se alfabetize letrando: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

São feitas análises de estudos sobre leitura e produção de textos no ensino fundamental que levantam ações a serem contempladas na escola ao iniciar os estudantes no mundo da escrita, e critérios a serem adotados na seleção de textos, dos quais destaca-se a orientação de propiciar aos alunos, em todos os anos, o contato com textos da ordem do narrar, do relatar, do descrever, do expor e do argumentar, contemplando toda tipologia textual. Para isso, a escola tem que promover, desde a E.I, atividades que envolvam essa diversidade textual e, então, são narradas experiências de professores que promoveram ações dessa natureza.

Destaca-se a visão do texto literário como fonte de prazer, devendo ser considerado como meio de garantir o direito ao lazer das crianças e adolescentes e a de que a apropriação do sistema de escrita deve ocorrer ao mesmo tempo de forma lúdica e reflexiva (BRASIL, 2007, p. 60-83)

1.3.7 A Organização do Trabalho Pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores

O texto trata da organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do E.F de nove anos, a partir da enumeração dos fatores que condicionam essa organização, mostrando a necessidade de um estudo contínuo para que se revisem e atualizem as práticas pedagógicas.

Segundo o documento, a pergunta permanentemente colocada para os professores é: Como educar para que a criança compreenda cada vez mais e melhor o mundo em que vive, por meio do trabalho pedagógico, a partir dos conhecimentos que tem e com aqueles que vão sendo adquiridos?

De acordo com o texto, as crianças com quem os professores convivem na escola trazem histórias vividas concretamente e, muitas vezes, por estarem preocupados demais com os conteúdos de ensino, os docentes não reservam um tempo para conhecer melhor esses alunos que, aos seis anos, do ponto de vista escolar, estão no momento de ser iniciados no processo formal de alfabetização. Por estar no espaço de interseção da E.I com o E.F, o planejamento de ensino tem que prever atividades que alternem movimentos, tempos e espaços, cuidando para que não haja rupturas, mas continuidade entre as duas etapas.

Discute a escola vista como espaço social pedagogicamente organizado, um “lugar de afirmação do que as crianças e adolescentes já são e sabem, ao mesmo tempo em que os leva a mudanças significativas, a novos conhecimentos, por meio da aprendizagem, em relação à compreensão do grupo a que pertencem” (BRASIL, 2007, p. 88).

Além disso, caracteriza o trabalho pedagógico como uma dimensão importante para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, sendo este “uma radiografia” das ações da escola para alcançar seu objetivo. A organização do trabalho pedagógico é uma realização de toda a comunidade escolar, a partir da definição dos objetivos, rotinas, materiais e atitudes. Lembra a importância da integração família-escola, sugerindo a inclusão das famílias, seus gostos, histórias, profissões etc.

Outro ponto de destaque é a colocação de que o ensinar-aprender envolve intimidade, sugerindo que os professores também devem se expor como pessoas, narrando suas histórias, pois aprende-se com as histórias dos outros e o ouvir, convida a falar. Assim, as crianças se sentem estimuladas a narrar suas histórias de vida.

Além disso, também são assunto de reflexão a organização discursiva da escola e suas implicações, ou seja, reconhecer as diferentes formas de falar, já que pessoas de diferentes classes sociais, regiões geográficas, idades e até mesmo de diferentes gêneros utilizam a língua de maneiras diferentes. Todo professor, de qualquer nível de ensino, é um professor de linguagem e na escola aprendemos novos modos de falar, de ler a realidade. Os conteúdos das diversas disciplinas e o contato com outras expressões artísticas apontam para outros modos de ler, mostrar e falar da realidade.

Destaca-se a importância de conversar com a criança sobre o que se vai escrever, ler textos que contribuam para que elas possam expandir seus conhecimentos, fazendo da sala de aula um espaço de formação de leitores. É preciso ter espaço para arriscar, em consequência, é preciso ter espaço, não só para acertar, mas para expor hipóteses de dúvidas. Se o trabalho é no sentido de um fazer democrático, que alunos e professores possam elaborar propostas de atividades, de projetos e de planejamentos, manifestando “seus gostos e seus desgostos, suas

alegrias e contrariedades, suas possibilidades e limites, seus sins e seus não” (BRASIL, 2007, p. 85-96).

1.3.8 Avaliação e Aprendizagem na Escola: a prática como eixo da reflexão

Este estudo propõe o debate sobre avaliação escolar, mas introduz o assunto discorrendo sobre o planejamento pedagógico, os saberes selecionados para os conteúdos ministrados de acordo com o desenvolvimento dos alunos e os desafios que se apresentam, para, ao refletir sobre como superá-los, adentrar o campo da avaliação.

Introduz, então, o debate sobre avaliação, definindo-a como o elemento necessário à superação das dificuldades colocadas, ou seja, para superação dos desafios do ensino, faz-se necessária uma avaliação sistemática do ensino e da aprendizagem.

A partir do reconhecimento de que as práticas de avaliação nas escolas têm tradicionalmente servido à exclusão, uma vez que servem para medir a aprendizagem do aluno, classificá-lo em apto ou não apto a prosseguir com os estudos, para evitar a manutenção dessa prática excludente, propõe mudanças nas finalidades da avaliação, sugerindo dez objetivos para essa prática tão necessária.

Além disso, sugere também a elaboração de diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem seguidas de avaliações sobre sua adequação, ou seja, o trabalho docente também deve ser avaliado, assim como a escola, e não apenas o estudante, como ocorre tradicionalmente. Nesse trecho, elenca oito itens que devem ser avaliados, sendo que apenas dois se referem ao estudante, e os demais ao professor, à escola e à família. Cabe destacar que, mesmo esses dois itens relacionados ao estudante, não dizem respeito a conteúdos, mas a engajamento no processo e a realização de tarefas. Dessa forma, a responsabilidade sobre as decisões para melhorar a qualidade do ensino é de toda a comunidade.

Não é apenas o aproveitamento do aluno, a assimilação de conteúdos que é avaliado, mas todos os fatores do processo educacional. Independentemente dos instrumentos utilizados, a avaliação é sempre um processo contínuo de observação de avanços, descobertas, hipóteses em construção, dificuldades encontradas pelos estudantes. Atualmente as práticas avaliativas mais defendidas têm como eixo principal o registro escrito de informações qualitativas sobre o que os alunos estão aprendendo. Assim, os instrumentos refletem sobre o processo de aprendizagem mais do que sobre seu produto. Finalmente, o documento lembra que para que o estudante (e sua família) tenham voz, devem participar do processo de avaliação (BRASIL, 2007, p. 97-108).

1.3.9. Modalidades Organizativas do Trabalho Pedagógico: uma possibilidade

O texto de fechamento do documento tem por objetivo articular concepções e sugestões de práticas contidas nos anteriores, demonstrando possíveis ações para o cotidiano docente, embora negue a intenção de propor atividades a serem seguidas pelos professores. Descrevem-se processos de organização do trabalho pedagógico: referências de quatro modalidades de organização de conteúdos de trabalho com áreas de conhecimento: atividade permanente; sequência didática; projeto e atividade de sistematização.

A linguagem é concebida como interação, o que permite articular várias áreas do conhecimento. Reflete sobre ela a partir das ideias de que “linguagem e poder andam juntos na história da humanidade” (a palavra aproxima ou afasta as pessoas conforme as relações de domínio entre elas); “a linguagem não é apenas comunicação” (é interação entre pessoas, negociação de sentidos, de ideologia, de conflito); “a linguagem é constitutiva do sujeito” (faz parte da identidade pessoal e social).

Para contextualizar as propostas, há uma reflexão inicial sobre o planejamento, como prática a partir da qual toda a ação escolar se dá. Sugere variação da forma de organizar o trabalho e o tempo didático para criar oportunidades diferenciadas a cada estudante.

Em seguida, trata das modalidades de organização do trabalho pedagógico (Atividade permanente; Sequências didáticas; Projetos; Atividades de sistematização), com descrição de cada uma e sugestões de atividades que contemplem todas essas modalidades.

Para finalizar, traz uma reflexão sobre formação continuada, mostrando algumas possibilidades para sua consecução, com sugestões que podem ser desenvolvidas tanto em situações de formação dos professores na própria escola, em horário coletivo – com os professores discutindo suas práticas – quanto em formação orientada pelo sistema de ensino local.

Discute o trabalho de formação a partir de vídeos pedagógicos e elenca um número considerável de filmes com temáticas interessantes a educadores e programas educativos como o Proinfantil e o Letra Viva. As sugestões são acompanhadas de resenhas críticas, comentários e orientações (BRASIL, 2007, p. 109-135).

Todos os nove textos que compõem o documento são essenciais para uma reflexão sobre o ensino fundamental de nove anos, não só no período de transição da E.I para o E.F, como para todo o E.F, defendendo a indissociabilidade dessas duas fases da educação básica. Sabe-se que o ingresso à escola antes dos 7 anos, proporciona à criança melhores resultados na aprendizagem e, portanto, é fundamental que todos os envolvidos reflitam a respeito da

ampliação do tempo da criança na escola, para que ela garanta a eficácia desse tempo maior de permanência. Ao mesmo tempo, pensar a E.I não como uma etapa de preparação para o E.F, mas considerando suas especificidades e sua finalidade: o desenvolvimento integral da criança.

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil é reconhecida em qualquer âmbito, nos mais diversos discursos, desde aqueles do senso comum até os acadêmicos. Por outro lado, a preocupação com a aquisição da leitura e escrita nos primeiros anos do E.F foi uma das motivações que levaram à ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, como garantia de maiores oportunidades de aprendizagem. Assim, na próxima seção, serão discutidos esses dois aspectos fundamentais no período de transição: o brincar e a alfabetização.

2 BRINCAR APRENDENDO / APRENDER BRINCANDO

As brincadeiras têm especial importância no processo de desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget (2013) o final do período sensório motor a criança começa a realizar ações em situações diferentes daquelas, nas quais, essas ações habitualmente acontecem na vida diária. Em decorrência de um processo de imitação, começam a reproduzir atividades que evocam uma situação ausente, porém conhecida, por exemplo, faz de conta que está fazendo uma boneca dormir. Disto decorre o que o autor denomina jogos simbólicos, ou jogos de imaginação- processos “de faz de conta” que diferem de vivências reais da criança pelos quais ela “deforma” ou “corrige” sua realidade. Assim, expressa e elabora sentimentos desconfortáveis. Com o desenvolvimento da linguagem, intensificam-se as interações sociais que afetam o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Do ponto de vista cognitivo, esses processos, decorrentes da imitação, consistem na manifestação do desenvolvimento do símbolo pelo indivíduo e marcam a ocorrência da diferenciação entre significantes e significados, essencial para a apropriação da linguagem. Isto possibilita o desenvolvimento das interações sociais pelas crianças nas quais o brincar assume papel relevante na infância; tanto por propiciar informações, aos professores, sobre as experiências das crianças e de seu nível de desenvolvimento, como por propiciar a elas vivências de diferentes papéis sociais, em suas interações no decorrer dessas atividades, o que é necessário para o desenvolvimento das coordenações de pontos de vista, essenciais ao desenvolvimento cognitivo.

Piaget (2013), aponta o brinquedo como um fator importante para o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo pela forma que ocorre com as interações sociais em geral, em termos de cooperação, não de recepção por parte do indivíduo.

Anaruma e Emerique (1997, p. 31) enfatizam a relação entre o brincar, o “dinamismo corporal”, e o desenvolvimento do aspecto cognitivo diante de uma aprendizagem prazerosa, ressaltando que “o espaço da alfabetização não é só ocupado pela lousa e a cartilha, mas deve estar relacionado também ao conhecimento do corpo”.

A valorização do ato de brincar é, portanto, elemento essencial que deve estar presente de forma preponderante nos planejamentos de estratégias pedagógicas para as crianças em transição da E.I para o primeiro ano do E.F. Não se quer dizer que, a partir de então, a brincadeira perca importância, uma vez que continuarão a ser crianças nos anos seguintes. O foco dos estudos sobre esse período deve-se à grande mudança que a ampliação do Fundamental para nove anos trouxe para as crianças dessa faixa etária, uma vez que perderam um ano da E.I, quando, em geral, a brincadeira ainda era valorizada e pensada como necessária.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011, p. 123) corroboram esse pensamento quando, a respeito do assunto, afirmam que “a transição entre a Pré-Escola e o Ensino Fundamental é um momento crucial na vida das crianças”. De fato, é um momento delicado em que, mesmo antes da ampliação do Ensino Fundamental, as crianças de seis anos que frequentavam o extinto Pré-III já se deparavam com atividades que visavam a alfabetização.

Entre as diferentes funções atribuídas à E.I ao longo do tempo, “cabe distinguir [...] o trabalho que era realizado aos seis anos de idade (antes da Lei n.º 11.114) daquele realizado em outros segmentos”, ou seja, as funções atribuídas à E.I, atributos como segurança, sobrevivência, recreação, higiene seriam acentuadas antes do Pré III, ao passo que esse segmento destinava-se mais às funções de “preparar para o ensino formal, sobretudo na abordagem propedêutica da E.I” (MICOTTI, 2015, p. 78).

Para Micotti (2015, p. 79), as expectativas quanto à alfabetização de crianças nas escolas infantis não são recentes e fortaleceram-se com a divulgação dos resultados das pesquisas sobre psicogênese da escrita e da introdução de ideias construtivistas nas escolas. Mas, as “preocupações com o assunto intensificaram-se com a antecipação da matrícula obrigatória no ensino fundamental aos seis anos de idade”.

Os seis anos de idade sempre foram vistos como o momento de se tentar aproximar as crianças da leitura e da escrita. No entanto, a preocupação com a necessidade dessa aproximação era mais difusa e as discussões e estudos que comprovassem essa necessidade somente se intensificaram com a chegada da criança um ano antes ao Ensino Fundamental.

Essa autora elenca, ainda, algumas questões presentes nos discursos de professoras que, segundo ela, podem ser resumidos em saber “se caberia ou não transpor para a educação infantil o processo de alfabetização que privilegia a aquisição do código alfabético, trabalhando, geralmente, em situações descontextualizadas, ou se outro encaminhamento deveria ser dado a esse processo” (MICOTTI, 2015, p. 80).

Essa questão precisa ser respondida e merece reflexão a maneira como a transição vem ocorrendo nas escolas, uma vez que, dada sua relevância para a problemática da educação no Brasil, essa temática tem provocado a realização de muitas investigações por todo o país. Por isso, em seguida, descrevem-se, resumidamente, os trabalhos que contextualizam esta pesquisa, uma vez que tratam, embora com enfoques diversos, da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Souza (2011) estudou práticas de leitura e escrita no período de transição, pela perspectiva da criança, a partir de observação de aulas em turmas de escolas pública e privada e entrevistas com alunos e professores. Destacaram-se, entre as impressões das crianças, a

diminuição do tempo de brincadeira e de leitura de histórias pelas professoras e aumento do número e da dificuldade das tarefas.

Teixeira (2008) pesquisou o ponto de vista das crianças nesse período de transição. Ouviu e mapeou os sentidos que 20 crianças de duas escolas públicas de São Paulo atribuíam às suas interações com a escola. A partir de entrevistas, grupos focais e análise de desenhos, verificou tendências de as crianças perceberem as escolas como “lugar para brincar”, apesar das regras e práticas pouco favoráveis ao diálogo e ao lúdico.

Cardoso (2018) analisou a influência de relatórios descritivos de Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo – instituídos pela Orientação Normativa n.º 1/2013 - nos planejamentos de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, verificando pouca apropriação dos relatórios das EMEIS por esses professores que, assim, desconsideraram os processos transitórios vividos pelas crianças.

Lima (2013) investigou a concretização de estratégias de articulação curricular entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em Escola Municipal Integral de Fortaleza, por meio de pesquisa qualitativa etnográfica envolvendo profissionais, crianças e suas famílias. Verificou que as vivências das crianças na escola dizem respeito à aprendizagem de leitura e escrita, em detrimento das brincadeiras, interações e atividades relacionadas a outras áreas do conhecimento e concluiu haver um objetivo preparatório da Educação Infantil, prevenindo o fracasso escolar no Ensino Fundamental.

Um estudo de caso sobre a vivência de um grupo de crianças foi feito em Belo Horizonte por Neves (2010), com o objetivo de apreender a multiplicidade de contextos das práticas educativas, como cultura de pares e cultura escolar de professores e do sistema educacional. As conclusões revelam existir desencontros vivenciados pelas crianças entre o brincar e o letramento.

Soares (2017) analisou a relação entre a cultura de resultados das avaliações externas e o trabalho com leitura e escrita durante o período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Fortaleza, verificando que essas avaliações têm grande influência no trabalho dos docentes, que se sentem pressionados a trabalhar intensamente no preparo das crianças para que tenham um bom desempenho, prejudicando os conteúdos de seus planejamentos e o trabalho pedagógico.

Bortolaci (2015), em trabalho que teve por objetivo articular as bases curriculares da alfabetização no Ensino Fundamental de Nove anos, evidenciou a necessidade de um plano de trabalho que considere a transição como um processo contínuo entre os dois segmentos. Constatou que a formação de leitores e escritores de bom nível exige trabalho coletivo

complexo, o que só se sustenta a partir da reorganização do trabalho escolar em torno da prioridade da alfabetização.

Artussa (2020), em sua pesquisa sobre o processo de alfabetização e letramento na transição da E.I para o E.F de Nove Anos, trouxe as concepções sobre o tema de duas professoras de E.I e duas professoras de E.F, que trabalham com crianças dessas fases da escolarização em escolas de São Carlos - SP. Segundo suas análises, a prática pode ser reinventada construtivamente desde a E.I e progressivamente no E.F, possibilitando a aquisição das técnicas de leitura e escrita pelas crianças. Além disso, a autora destaca a necessidade de conhecimento, por parte dos educadores, das Políticas Públicas adotadas na localidade e o aprofundamento das consultas em diferentes referenciais teóricos que dão base a suas práticas pedagógicas.

Além desses, também deu sustentação teórica a esta pesquisa o trabalho de Arelaro, Jacomini e Klein (2011) em que foram analisadas as consequências da lei que tornou obrigatório o ingresso ao E.F aos seis anos (Lei n.º 11.114/05) e da que ampliou sua duração para nove anos (Lei n.º 11.274/06), baseando-se em documentos e dados empíricos e avaliando as políticas educacionais de implantação do E.F de nove anos no Estado de São Paulo, a partir de diferentes segmentos: profissionais da educação, pais e crianças de seis anos matriculadas no 1.º ano do ensino fundamental. As autoras constataram que permanecem as práticas pedagógicas que desconsideram os preceitos legais e a participação dos envolvidos no processo educativo para a realização de uma educação de qualidade, além de que o currículo do primeiro ano apenas adaptou de forma simplista o antigo currículo da primeira série, sem incorporar o lúdico. Ficou também demonstrado que os recursos materiais e financeiros são insuficientes, assim como a orientação aos professores.

Em síntese, as pesquisas referentes à passagem da E.I para o E.F revelam que essa transição constitui um problema educacional, o que evidencia a necessidade de medidas para promover a articulação entre os dois segmentos da Educação Básica, constituindo tema de interesse de pesquisadores não apenas no Brasil.

A articulação entre o E.I e E.F foi estudado por Serra (2004), em investigação sobre o assunto feita em Portugal. A autora afirma que o diálogo entre profissionais dos dois níveis (E.I e E.F) pode ser potencializador e facilitador da articulação curricular e que, através desse diálogo, será possível a concretização de atividades comuns a ambos. Para tanto, cabe aos docentes, por constituírem o grupo de profissionais que atuam mais diretamente com as crianças, o protagonismo nesses debates, tendo em vista que a eles cabe o cumprimento dos objetivos do ensino.

A antecipação da matrícula para os seis anos de idade coloca para a educação escolar a necessidade de providenciar o atendimento adequado aos novos alunos. A esse respeito, Serra (2004, p.76) afirma que, “apesar de a educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro”. Assim, a autora reconhece as diferenças entre os dois níveis, tanto em seus objetivos, como em suas metodologias específicas, mas assinala a importância da continuidade entre eles. Este estudo de Serra, feito em Portugal, demonstra que a o problema da continuidade entre E.I e E.F não se restringe ao Brasil.

A Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), aponta que o objetivo de estender o E.F é proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem construtiva e, conseqüentemente, contribuir com mudanças sociais e culturais no ambiente escolar conforme ressaltado no documento de orientações gerais (BRASIL, 2004, p.17). O documento destaca que, para sucesso das aprendizagens, é necessário um aproveitamento eficiente do tempo de permanência da criança na escola, assim como que se leve em consideração suas características etárias, sociais e psicológicas para seu pleno desenvolvimento.

Em pesquisa bibliográfica sobre a implantação de políticas públicas no Ensino Fundamental de Nove Anos, Rocha e Ribeiro (2017) verificaram, em 143 pesquisas efetuadas entre 2006 e 2011, a não ocorrência fiel das prescrições apresentadas nos documentos orientadores elaborados pelo Ministério da Educação.

No estudo citado, Rocha e Ribeiro (2017) registram, entre outros resultados, a ausência de participação dos docentes na organização dessa mudança, a significativa ruptura na transição entre os dois níveis (E.I e E.F), a dificuldade de inserção de atividades lúdicas no E.F, a aceleração e a segmentação da infância e os impasses que as instituições encontram na prática.

Tais impasses, segundo Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), estão relacionados à ausência de diálogo na organização do Sistema Educacional Brasileiro em relação a esses dois primeiros níveis da educação básica e seu reflexo nas dificuldades encontradas pelas crianças em transição, dados os desencontros por elas vivenciado.

A falta de diálogo na implantação de políticas é apontada por Rocha e Ribeiro (2017, p. 274), que assinalam a presença pouco expressiva dos coordenadores pedagógicos no processo de transição das crianças da E.I para o 1.º ano do E.F. Isso ocorre apesar do papel central de sua função nesse processo, que abrange o trabalho de informar e apoiar as práticas correspondentes ao aumento de duração do E.F para nove anos e à antecipação da idade estabelecida para a matrícula inicial. Afirmam que “o texto da lei não garante uma linha norteadora de trabalho com fundamentação teórica consistente”.

Sobre esse assunto, cabe lembrar que a transição entre E.I e E.F é focalizada por Serra (2004), considerando a definição de articulação curricular apresentada em dicionário de língua portuguesa: “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina” (COSTA; SAMPAIO; MELO, s/d, *apud* SERRA, 2004, p. 75).

Essa definição contribui para que se amplie a compreensão sobre o problema em pauta como questão de articulação. A esse respeito, Serra (2004) diferencia os conceitos de articulação curricular e continuidade educativa, embora os reconheça como processos reais. Recorre, para essa diferenciação, à metáfora apresentada por Dinello (1987 *apud* SERRA, 2004), de uma longa fila de carruagens que, de longe, é vista como uma peça única, deslocando-se de forma contínua. No entanto, para que o comboio se desloque é preciso uma peça móvel que relacione as peças do conjunto entre si e dê autonomia de movimento a cada uma.

Assim, para Serra (2004), a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade, simplesmente, assimila uma parte à função da outra. As aprendizagens vivenciadas na educação infantil embasarão o desenvolvimento das aprendizagens no 1.º ano, sobretudo se essas atividades estiverem articuladas, se houver uma ligação entre vivências, práticas e conteúdo de um e outro nível de ensino.

Nessa perspectiva desses pesquisadores da educação, os dilemas entre o ensinar e o brincar propõem um olhar aos aspectos psicológicos, intelectuais e sociais dos educandos, na fase de transição escolar. Um olhar que assegure os direitos e os objetivos de aprendizagem propostos nos documentos oficiais referentes à aprendizagem na E.I e no E.F.

As orientações para práticas de leitura e escrita presentes nos documentos orientadores do MEC demonstram que foram produzidos a partir de uma concepção teórica voltada às interações dos alunos consigo mesmos, com os outros e com o ambiente e, portanto, as propostas pedagógicas de alfabetização voltam-se à diversidade de textos, desde aqueles encontrados no dia a dia das crianças – rótulos, receita médica, panfletos etc. – até os literários. A respeito desses últimos, Maciel, Baptista e Monteiro (2009) defendem que, mesmo antes da alfabetização, deve ser oferecida à criança a oportunidade de letramento literário, numa proposta de exploração do livro como objeto físico com ensinamentos que vão desde o modo de pegar no livro, passar as páginas etc.

Cabe lembrar que diferentes propostas para orientar o trabalho pedagógico referente à alfabetização (tema que se destaca no que se refere à articulação – E.I e E.F) envolvem as diversas concepções de leitura e escrita às quais vinculam-se tendências pedagógicas que vão de métodos tradicionais às propostas socioconstrutivistas de ensino.

De acordo com Micotti (2003; 2017) diante desses posicionamentos dos educadores,

surtem modelos de perspectivas teóricas sobre a leitura: ascendentes ou sequenciais (*bottom up*), descendentes ou simultâneos (*top down*):

Nas primeiras (*Bottom-up*), os processos de apreensão perceptiva são considerados como movimentos ascendentes (do texto para o leitor) e nas segundas (*Top-down*), esses processos são considerados como movimentos descendentes, da mente do leitor para o texto, nos quais o sujeito utiliza todos os conhecimentos de que dispõe, não apenas os relativos à escrita (MICOTTI, 2003, p. 16).

Esses modelos, são complementados por um terceiro, o interativo, que surge da sua interação. Assim, segundo Micotti (2017), nos modelos ascendentes, o leitor analisa os sinais gráficos do texto, num processo sequencial de identificação – letras, sílabas etc. - para decodificá-los. A escrita é entendida como transcrição gráfica da língua oral.

Nos modelos descendentes, a leitura é vista como atividade ideovisual, em que o leitor utiliza as marcas gráficas e formula hipóteses, antecipando o sentido do texto. A escrita é entendida como independente do código oral. Nos modelos interativos, o foco do leitor está na integração como síntese de estratégias diversas, já que decodificação e compreensão são simultâneas. A escrita é entendida como atividade que cumpre funções sociais e culturais vinculadas ao sistema linguístico, de quem escrita e língua oral são realizações.

A identificação de modelos teóricos de abordagem da leitura vincula-se a diferenças epistemológicas referentes aos procedimentos de ensino e aprendizado. Cabe lembrar que, segundo Becker (2012, p.13-20), os modelos pedagógicos representam a relação que o educador desenvolve no ensino e aprendizagem de acordo com suas perspectivas epistemológicas.

- Na pedagogia diretiva (empirista), o professor apresenta uma postura autoritária durante a transmissão do conhecimento, comparando seu aluno a um “pendrive sem nada gravado”;
- Na pedagogia não diretiva (apriorista), o professor não intervém na aprendizagem, o aluno se organiza a *laissez-faire*, o processo desenvolve-se a partir da bagagem hereditária do aluno;
- Na pedagogia relacional (construtivista), o aluno participa ativamente na construção do conhecimento, que se dá desde o nascimento.

O confronto das práticas pedagógicas que podem ser realizadas no processo de alfabetização com as concepções de leitura e escrita ajudam a entender o que ocorre na fase de transição, na passagem da E.I para o E.F e, principalmente, a forma como se dá o processo.

3 A PESQUISA

Como visto, a transição escolar envolve variados aspectos que requerem a atenção dos educadores, no que se refere ao término da E.I e o início do E.F, de modo a garantir que o processo de mudanças a serem enfrentadas pelas crianças assegurem a continuidade da aprendizagem. As propostas de interação entre os professores da E.I e do E.F têm importância fundamental, e a visão que têm dessa transição é um tópico a ser pesquisado para que se aprofunde a compreensão dessa etapa da educação.

A reflexão sobre as práticas docentes, nesse período de mudanças, com atenção às necessidades do educando, remete a observações e questionamentos sobre os processos de aprendizagem relacionados à transição entre as etapas final de E.I e inicial do E.F. nas escolas Municipais de Rio Claro.

A leitura do que registram os documentos oficiais e o entendimento das conclusões a que chegaram pesquisas publicadas anteriormente, aliados à vivência da pesquisadora nos anos de trabalho com alfabetização, acabaram por suscitar outras perguntas mais complexas, que se sobrepõem às demais:

- Em que consistem as atividades realizadas referentes à transição da E.I e para o E.F?
- O que dizem os professores e coordenadores pedagógicos sobre a transição da E.I para o 1.º ano do E.F, considerando as práticas pedagógicas referentes à alfabetização e às concepções teóricas que as embasam?

A realização deste estudo reveste-se de importância no contexto da problemática de alfabetização no país, uma vez que, como revelam as pesquisas sobre o assunto, passados dez anos desde a implantação dos nove anos para o E.F, ainda não se encontrou uma solução para a ruptura no desenvolvimento das crianças que ingressam no 1.º ano com cinco – seis anos.

3.1 Objetivos da pesquisa

3.1.1 Objetivo Geral

- Descrever em que consistem as atuações escolares com referência à passagem da E.I para o E.F em termos dos procedimentos postos em prática para promover a transição e em termos da coerência entre as orientações pedagógicas adotadas no ensino.

3.1.2 Objetivos Específicos

- Descrever os enfoques dados pelos professores e gestores às orientações expressas nos documentos oficiais referentes aos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;
- Descrever os objetivos atribuídos ao ensino que é realizado na E.I e no E.F;
- Identificar nas descrições (feitas pelos participantes da pesquisa) do ensino realizado no Complexo Educacional e as conceituações teóricas subjacentes.

3.2 Metodologia

As questões e o objetivo da pesquisa orientaram a escolha por uma metodologia de pesquisa qualitativa-descritiva¹, uma vez que se buscam descrever os enfoques dados nas práticas docentes das etapas final da E.I e inicial do E.F e comparar esses enfoques às prescrições encontradas em documentos oficiais.

Para compreender o fenômeno da transição escolar da E.I para o E.F² e buscar fundamentos para as reflexões necessárias à discussão dos resultados obtidos, fez-se um levantamento bibliográfico sobre a ampliação do E.F para nove anos; a transição das crianças da E.I para o primeiro ano do E.F; a importância do brincar para crianças nessa faixa etária e as práticas pedagógicas com vistas à alfabetização dessas crianças.

A discussão dos dados é feita à luz da contribuição de Bardin (2016), que incide nos conteúdos dos recortes com foco nas temáticas que permitem responder às questões geradoras da pesquisa. Assim, o primeiro tema escolhido estabelece-se como Transição, composto pelo subtema Legislação. O segundo tema: Estratégias pedagógicas, contempla os subtemas: E.I - Preparação, E.F - Acolhimento e Adaptação, Coordenação Pedagógica: direcionamento do processo e A questão da continuidade do processo de ensino e aprendizagem: Portfólios. O

¹ Segundo Godoy (1995, p. 63), esse tipo de pesquisa é o mais indicado quando se pretende descrever e entender a complexidade de um fenômeno como um todo e quando há uma teia de relações sociais e culturais a serem compreendidas, como é o caso do presente estudo. Assim, tem-se garantido o embasamento metodológico para analisar a complexidade das relações envolvidas nas práticas pedagógicas observadas e relacioná-las com os documentos referenciais.

² De acordo com Gil (2008, p. 28) “são incluídas neste grupo [de pesquisas descritivas] as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

terceiro tema constitui-se em Práticas Pedagógicas, composto pelos subtemas: Planejamento; Ensino – Finalidades; Brincar; Leitura e Escrita.

3.2.1 O Espaço

A pesquisa foi desenvolvida em um Complexo Educacional do Município de Rio Claro – SP, cujas informações, contidas na descrição a seguir, foram obtidas por meio de consulta ao Projeto Político Pedagógico – PPP – de vigência para o período 2015-2018, aprovado pela Supervisão de Ensino do Município de Rio Claro – SP e por meio de observações do espaço feitas pela pesquisadora em suas visitas para coleta de dados para a realização da pesquisa.

O PPP detalha os tipos de ensino que a Unidade Escolar (U.E) contempla: E.I (Maternal II, Infantil I e Infantil II, além do Projeto Recreando); E.F- anos iniciais (1.º ao 5.º ano); Educação de Jovens e Adultos I (I ao IV termo). O documento contém a identificação e um histórico da U.E e a caracterização da comunidade que atende. Há também diagnósticos de aprendizagem dos alunos no ano de 2015, os objetivos e o plano de curso da escola para cada tipo de ensino ministrado, seguindo os documentos oficiais e as orientações da Secretaria Municipal da Educação - SME. Apresenta, também, projetos específicos (Meio Ambiente, Jogos Matemáticos e Leitura, Projeto de Leitura), plano de trabalho da Associação de Pais e Mestres, metas e ações propostas para o período. O quadro dos profissionais da Educação mostra que é constituído por professores efetivos e por substitutos de cargos vacantes.

O Complexo Educacional tem um amplo espaço físico externo que comporta diversos brinquedos e tanques de areia, mapeados e divididos para melhor aproveitamento e atendimento das classes. Há quadra esportiva coberta, que pode ser usada em eventos escolares e por professores da escola na realização de atividades fora da sala de aula.

Ao adentrar a escola, depara-se com um espaço amplo que dá entrada para outros ambientes escolares. Nesse espaço, há um palco e os equipamentos que compõem o refeitório da instituição. A infraestrutura escolar é preservada e bem cuidada, com desenhos e esquemas de brincadeiras gravados no chão.

Todos os espaços do Complexo Educacional contemplam a acessibilidade a pessoas com deficiência, por ser inteiramente plana e provida de rampas. Inclusive o parque comporta brinquedos para crianças cadeirantes.

3.2.2 As Participantes

Seguindo o critério de estar no cargo/função diretamente vinculado às etapas escolares em estudo na pesquisa, mediante as autorizações necessárias e sua disponibilidade, foi possível contar com a participação de duas professoras da Educação Infantil – Infantil II – aqui identificadas, para garantia de seu anonimato, como **API-I** e **API-II**; de três professoras do 1.º ano do Ensino Fundamental, identificadas por **APF-III**, **APF-IV** e **APF-V**, e, finalmente, de duas professoras coordenadoras pedagógicas, identificadas por **APC-VI** e **APC-VII**.

Sobre a formação acadêmica das participantes, o **Quadro 1** mostra que 100% delas são formadas em curso de Pedagogia e fizeram pós-graduação *lato sensu*, sendo 75% em psicopedagogia. Nenhuma das professoras que ministram aulas no 1.º ano tem formação em alfabetização e letramento. O dado que diferencia as entrevistadas refere-se à formação inicial na modalidade normal – magistério, indicando a redução de professores que fizeram esse curso.

Quadro 1 - Formação docente das participantes

Entrevistadas	Magistério	Graduação	Instituição de Graduação	Pós-graduação	Instituição de pós-graduação
API-I	Não	Pedagogia	UNICOC	Alfabetização e Letramento	ESTÁCIO
API-II	Sim	Pedagogia / Artes Visuais	UNAR UNIMES	Psicopedagogia	UNAR
APF-III	Não	Pedagogia	UNESP	Educação Especial	CLARETIANAS
APF-IV	Sim	Pedagogia	UNESP	Educação Especial / Psicopedagogia	UNIMEP / UBRA
APF-V	Sim	Pedagogia	UNIARARAS	Psicopedagogia	CLARETIANAS
APC-VI	Não	Pedagogia	UNIP	Alfabetização e Letramento / Neuropsicopedagogia	UNICID
APC-VII	Sim	Pedagogia / Letras	EDURIO UNAR	Psicopedagogia	UBRA

Fonte: Elaboração própria. Dados obtidos na entrevista semiestruturada.

O **Quadro 2** mostra o tempo, em anos, de exercício na função das docentes participantes da pesquisa, assim como seu tempo, também em anos, de atuação no Complexo Educacional.

Quadro 2- Tempo de exercício e de Unidade e Escolar das participantes

Participante	Tempo de Exercício (anos)	Tempo no Complexo (anos)
API-I	9	3
API-II	15	10
APF-III	11	3

APF-IV	30	20
APF-V	20	9
APC-VI	10	5
APC-VII	30	15

Fonte: Elaboração própria. Dados obtidos na entrevista semiestruturada.

Esses dados indicam que as participantes exercem a prática docente há mais de nove anos e o tempo de atuação no período de transição no Complexo Educacional está entre três e 20 anos, estando a média por volta dos nove anos, o que valida as informações obtidas com suas falas nas entrevistas.

3.2.3 Os Instrumentos

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores pedagógicos do Complexo Educacional selecionado. A proposta inicial para a realização da pesquisa foi de entrevistar os profissionais em seu campo de atuação. No entanto, em decorrência da pandemia provocada pelo Coronavírus- COVID-19 e a consequente incerteza sobre o retorno às aulas e outras atividades presenciais, as entrevistas, inicialmente, foram realizadas por vídeo conferências e, após a flexibilização do isolamento social, de modo presencial. Segundo Gil (2008), a entrevista pode ser realizada face a face ou por telefone, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas. No caso desta pesquisa, as entrevistas foram feitas virtualmente, através da plataforma digital *Google Meet*, gravadas e transcritas.

Foram utilizados quatro roteiros de entrevistas. O primeiro com questões que buscavam, por meio das falas das entrevistadas, responder à primeira pergunta norteadora desta pesquisa: Em que consistem as atividades realizadas referentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Esse primeiro roteiro (**Quadro 3**) foi direcionado a todas as participantes (professoras da E.I e E.F e professoras coordenadoras pedagógicas); contém oito questões com foco na Transição da E.I para o E.F.

Quadro 3- Roteiro de entrevistas realizadas com todas as participantes.

1. A lei de 9 anos trouxe conflitos ou contribuiu para uma melhor alfabetização?
2. Em sua opinião como ocorre o processo de transição entre o E.I - Infantil II e o E.F – 1.º ano?
3. Quais estratégias a escola desenvolve para o atendimento e acolhimento dos alunos no período de transição escolar?

4. Quais são as ações (professores, escola, coordenação) para a continuidade do trabalho realizado no E.I para o E.F?
5. Quais modificações, a partir da lei de 9 anos, ocorreram para desenvolver o ensino nessa faixa etária?
6. Existe algum projeto específico de acolhimento para os estudantes nesse processo de transição? Você poderia me falar um pouco mais sobre esse assunto?
7. As equipes das escolas de EI e de EF dialogam sobre o perfil (aprendizagem, comportamento, famílias...) dos estudantes na transição entre as etapas?
8. Que medidas poderiam ser propostas para assegurar a continuidade do aprendizado referente à alfabetização?

Fonte: Elaboração própria.

Os 3 roteiros restantes diferiam uns dos outros porque traziam questões referentes aos cargos/funções exercidos pelas entrevistadas. Foram elaborados com a finalidade de, por meio das falas das participantes, responder à segunda pergunta que orientou este trabalho: O que dizem os professores e coordenadores pedagógicos sobre a transição da Educação Infantil para o 1.º ano do Ensino Fundamental, considerando as **práticas pedagógicas** referentes à alfabetização e às **concepções teóricas** que as embasam? O roteiro de questões feitas somente às professoras da E.I encontra-se no **Quadro 4** e é composto por 19 questões com foco nas práticas pedagógicas.

Quadro 4 - Roteiros de entrevistas realizadas com as professoras da E.I.

1. Como é realizado o planejamento de suas aulas?
2. O que você considera, realmente, importante desenvolver no processo de ensino e aprendizagem na (E.I)?
3. Em seu entender, quais são as finalidades do Ensino Infantil?
4. Quais são os objetivos atribuídos ao Infantil II?
5. Quais são as atividades desenvolvidas com mais frequência na E.I?
6. Quais materiais você utiliza como ferramenta de apoio com mais frequência para realizar as atividades com as crianças?
7. Você acha que há relações entre o ensino realizado na E.I e E.F? Quais?
8. Na sua opinião, o que cabe à Educação Infantil realizar em relação à leitura e à escrita?

9. A leitura e escrita fazem parte do trabalho pedagógico na Educação Infantil?
10. Como você ensina/ trabalha a leitura e escrita?
11. Você acredita que existem possibilidades de relação entre o ensino da leitura e da escrita com o brincar?
12. Você alfabetiza? Como? Há uma preparação?
13. As brincadeiras estão presentes em suas aulas? Como são realizadas?
14. Em seu entendimento, o que é brincar?
15. Na sua opinião, brincar é importante na E. I.? Por quê?
16. Em seu entender o que é a brincadeira?
17. Você acha que a brincadeira tem uma finalidade para a criança na E.I? Como?
18. A realização da E.I pode auxiliar a criança em seu aprendizado no EF? Como?
19. Quais são os fatores que considera essenciais para atingir o sucesso durante o processo de ensino, principalmente em leitura e escrita?

Fonte: Elaboração própria.

No **Quadro 5** encontra-se o roteiro de questões feitas somente às professoras do E.F, composto por 18 questões focalizando suas práticas pedagógicas.

Quadro 5- Roteiro de entrevistas realizadas com professoras do E.F.

1. Como é realizado o planejamento de suas aulas?
2. Quais são as finalidades do ensino no 1.º ano do fundamental?
3. Quais são os objetivos, considerados mais importantes, propostos para o Ensino Fundamental?
4. O que cabe ao 1.ºano do Ensino Fundamental realizar com relação à leitura e a escrita?
5. Você sempre lecionou para turmas de alfabetização?
6. O que você considera importante desenvolver no processo de ensino e aprendizagem no 1.ºano?
7. Como você trabalha a leitura e escrita nas suas aulas?

8. Quais materiais (recurso didáticos) você utiliza como ferramenta de apoio para o ensino da leitura e da escrita?
9. O que você julga ser importante desenvolver no trabalho no 1.º ano?
10. Como você trabalha a alfabetização? Você poderia descrever o processo que desenvolve no 1.º Ano?
11. E quais são os fatores essenciais para atingir o sucesso com relação à leitura e escrita?
12. Você acha que existe uma preparação do aluno da E.I para o E.F? O que você proporia com referência a esse assunto?
13. As brincadeiras estão presentes no seu planejamento? De que maneira?
14. Em seu entendimento, o que é brincar?
15. Na sua opinião, brincar é importante na E. F.? Por quê?
16. Em seu entender o que é a brincadeira?
17. Você acha que a brincadeira tem uma finalidade (importância) para a criança na E.F?
18. Você acredita que existem possibilidades de relação entre o ensino da leitura e da escrita com o brincar?

Fonte: Elaboração própria.

Para as professoras coordenadoras pedagógicas, a entrevista foi feita seguindo o roteiro constituído por 6 questões que constam do **Quadro 6**.

Quadro 6 - Roteiro de entrevistas realizadas com as professoras coordenadoras pedagógicas.

1. Como são realizados os trabalhos na coordenação pedagógica com vistas a dar embasamento ao professor que atua no Infantil II ou 1.º ano?
2. Há espaço para troca de experiências entre os professores (Infantil II ou 1.º ano)?
3. Os professores realizam formação continuada na escola? Conte-me sobre os conteúdos abordados nestas formações?
4. Há um acompanhamento da aprendizagem dos alunos (Infantil II ou 1.º ano) em relação à leitura e escrita? Como é realizado?
5. Quais as ações propostas/realizadas pelas escolas para dar continuidade ao ensino nas etapas de transição?
6. Como ocorrem as orientações aos professores que atuam no (Infantil II ou 1.º ano) com vistas ao trabalho relacionado a alfabetização?

Fonte: Elaboração própria.

Esses roteiros resultam de reestruturações feitas depois da realização do estudo piloto para teste de eficácia das questões formuladas para obtenção das informações necessárias para a consecução dos objetivos da pesquisa.

3.2.4 O Estudo Piloto

Para Manzini (2020), o estudo piloto é de importância por permitir não apenas que se adeque o instrumento, caso necessário, como também que o próprio pesquisador aprimore seus procedimentos de entrevista. Assim, realizou-se um estudo piloto, para averiguar a relevância e a adequação dos questionamentos para a consecução dos objetivos da pesquisa.

O estudo piloto teve participação de duas professoras de E.I, duas professoras de E.F e uma coordenadora pedagógica. Essas participantes desempenhavam suas funções/cargos no Município de Limeira – SP, não possuindo, portanto, vínculo com o campo de realização desta pesquisa. As entrevistas e sua organização ocorreram a distância, com o uso de *WhatsApp* para contato inicial e a plataforma digital *Google Meet*, pela possibilidade de gravação e registro das conversas, que tiveram duração de 50 a 80 minutos, e foram transcritas integralmente.

Os dados obtidos, foram organizados num quadro, seguindo roteiro previamente elaborado. Posteriormente, os dados foram analisados pela pesquisadora e sua orientadora, durante reuniões via plataforma digital, em que se verificou a pertinência das questões em relação aos objetivos do trabalho de pesquisa. Assim, foram feitas as correções necessárias, adaptando o instrumento para as entrevistas propriamente ditas. Tal procedimento proporcionou confiança à pesquisadora e o aperfeiçoamento do roteiro e a melhor compreensão da forma de conduzir as entrevistas.

3.2.5 A Coleta de Dados

Os contatos com os participantes da pesquisa iniciaram-se com os gestores do Complexo Educacional selecionado no Município de Rio Claro – SP, para sondagem da possibilidade de desenvolvimento da pesquisa na U.E. Posteriormente, solicitou-se, junto à Secretaria de Educação de Rio Claro, autorização oficial para realização da pesquisa naquela U.E e, então, coordenadoras pedagógicas e professoras de E.I - Infantil II e de 1.º ano do E.F foram convidados a participar voluntariamente do trabalho de campo. A esses profissionais e às unidades de ensino foram garantidos anonimato e sigilo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi enviado por *WhatsApp* às participantes, para que tomassem ciência sobre a pesquisa e sobre o respaldo legal referente ao sigilo a elas garantido. A devolução foi feita pessoalmente, por solicitação das entrevistadas, com a pesquisadora deslocando-se até o Complexo Educacional, onde recebeu, das coordenadoras de ensino, todos os termos devidamente assinados por cada uma das participantes. Nas datas previamente acordadas, o convite para a reunião era enviado com cerca de 30 minutos de antecedência, o que havia sido combinado no primeiro contato com as participantes, e a duração das entrevistas variou entre 15 e 80 minutos.

As entrevistas, realizadas no final do segundo semestre de 2021; iniciavam-se com um preâmbulo em que a pesquisadora esclarecia o objetivo da pesquisa e ressaltava a importância do estudo. Além disso, nesse momento foram obtidas aceitação e autorização para que a entrevista fosse gravada.

O uso da *internet* como meio de comunicação assegurou segurança às entrevistadas e à pesquisadora, naquele momento de isolamento devido à Pandemia da Covid-19.

Apesar disso, há aspectos negativos que precisam ser considerados, como, por exemplo, a interrupção por alguns segundos da conexão com a internet, levando à perda de contato com uma das entrevistadas. Restabelecido o sinal, a participante repetiu sua fala e a entrevista continuou sem maiores problemas. Outro ponto negativo foi a ocorrência de episódios do cotidiano que levavam à distração das participantes (família, cachorro e celular emitindo toques de recebimento de mensagens).

A plataforma escolhida para registro foi o *Google Meet* que proporcionou confiança à pesquisadora, por possibilitar o envio do *link* para as participantes e a gravação das entrevistas, além do arquivamento automático delas em *e-mail*.

Na coleta de dados, adequações foram feitas nos roteiros das entrevistas conforme se dava a interação entre pesquisadora e participante.

O contato e organização das entrevistas foi intermediado pela coordenadora pedagógica da U.E, que apresentou resistência na divulgação do pedido da pesquisadora para participação das docentes nas entrevistas, o que resultou em um número baixo de entrevistas com professoras da E.I. A coordenadora pedagógica indicada pelo diretor para dar suporte à pesquisadora e às entrevistadas havia assumido o cargo há pouco tempo e, embora tenha aceitado participar da pesquisa, demonstrava insegurança para responder às perguntas. As entrevistas com as coordenadoras foram realizadas presencialmente depois de muitos contatos telefônicos.

Por ter havido, pelo menos inicialmente, aceitação para a entrevista apenas da coordenadora pedagógica que ocupava a função há menos tempo, ela ocorreu em uma sala da

U.E ocupada pelas duas profissionais, e, no momento da entrevista, a coordenadora que não aceitara participar estava presente e interferia nas respostas da colega. A pesquisadora sugeriu, então, que ela participasse já que tinha muitas contribuições a dar. Assim, houve participação de duas coordenadoras.

4. RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos com as entrevistas realizadas com profissionais envolvidas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, no Complexo Educacional, onde ocorreu esta pesquisa: professoras da Educação Infantil (Infantil II), Professoras do Ensino Fundamental (1.º ano) e Coordenadoras Pedagógicas³.

Ela é constituída por dois subtítulos: o primeiro refere-se aos resultados obtidos com as entrevistas que visavam responder à pergunta norteadora da pesquisa: Em que consistem as atividades realizadas referentes à **transição** da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? O segundo subtítulo traz os resultados obtidos com as entrevistas relacionadas à outra questão que norteou este trabalho: O que dizem os professores e coordenadores pedagógicos sobre a transição da Educação Infantil para o 1.º ano do Ensino Fundamental, considerando as **práticas pedagógicas** referentes à alfabetização e às **concepções teóricas** que as embasam?

Foram feitas entrevistas, no Complexo Educacional, com: duas professoras da Educação Infantil – Infantil II – aqui identificadas, para garantia de seu anonimato, como **API-I** e **API-II**; três professoras do 1.º ano do Ensino Fundamental, identificadas por **APF-III**, **APF-IV** e **APF-V** e, finalmente, com duas professoras coordenadoras pedagógicas, identificadas por **APC-VI** e **APC-VII**⁴.

4.1 Transição

Neste subtítulo são apresentados os resultados obtidos com o roteiro de entrevista semiestruturada, visando responder à primeira pergunta que norteou esta pesquisa: Em que consistem as atividades realizadas referentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Como descrito na **Metodologia**, os roteiros relacionados à primeira questão de pesquisa, mesmo sendo destinados aos três grupos distintos de profissionais – E.I, E.F e Coordenadoras – eram constituídos de perguntas idênticas e todas relacionadas à transição nessa etapa do ensino.

³ As falas das professoras entrevistadas serão apresentadas com destaque em itálico precedidas por seus respectivos códigos de identificação.

⁴ Optou-se por destacar em negrito o código atribuído às professoras participantes da pesquisa no decorrer do texto, a fim de contribuir para identificação das mesmas durante a leitura.

As perguntas que compuseram os roteiros de entrevista deste subtítulo relacionam-se à transição da E.I para o E.F (**Quadro 3**) e os resultados coletados são apresentados agrupados por temas (legislação, estratégias pedagógicas, continuidade do ensino-portfólio), facilitando a compreensão do entendimento que as profissionais entrevistadas têm sobre eles, uma vez que se entrelaçam estruturalmente às suas práticas pedagógicas e a seus pressupostos sobre elas.

Cabe lembrar as mudanças na legislação que aumentaram a duração do E.F para nove anos e a obrigatoriedade da matrícula no E.F aos seis anos de idade; mudanças que pressupõem modificações nas práticas pedagógicas de ensino. Isso, de modo geral, é reconhecido nos ambientes escolares.

4.1.1 Professoras da Educação Infantil

A respeito das mudanças impostas pela Lei n.º 11.274/06 (BRASIL, 2006), a professora **API-I** as considera benéficas para os alunos, já que são capazes de se alfabetizar nessa faixa etária, mas apontou incerteza quanto à existência de diferença nas idades de frequência em escolas particulares em comparação com escolas públicas, estaduais ou municipais, criticando a forma como a Lei foi implementada nessas últimas, sem que houvesse preparação dos professores que continuavam, e alguns continuam, com a mesma didática e metodologia utilizadas com crianças maiores:

API-I: *“Contribuiu. Porque no ensino particular, por exemplo essas crianças, as crianças sempre iam nessa idade para a escola, eu posso estar enganada. Mas o que eu vi, assim, no ensino particular elas saíam mais novas para o primeiro ano. E aí, a rede, a rede Municipal ou Estadual digamos assim, ela ficava em atraso, eu acho que era uma desvantagem. E assim para a criança, eu acho que na prática não foi bom. Considerando a didática de alguns professores... não pondo a culpa no professor, mas eu acho que não teve uma preparação profissional adequada para a nova realidade”.*

Sobre o cumprimento da Lei n.º 11.274/06 (BRASIL, 2006), **API-II** expõe sua percepção sobre a falta de estudos a respeito das diferentes etapas de desenvolvimento da criança, lembrando, ainda, com lacunas de incerteza, as teorias pedagógicas aprendidas em sua formação:

API-II: *“Então, eu acredito, foi uma lei que foi imposta sem que houvesse realmente o estudo em cima disso, até que ponto que você pode ver até os estudiosos, eles começam a estudar acho que é o Piaget que tem as etapas lá, né? Então, assim eu acho que se fosse mais estudado esse tema talvez não tivesse sido aprovada, esta lei, eu acho, né? Porque assim, [...] você pode ver tem criança que chega... faz o primeiro, faz o segundo e no terceiro não sabe nada ainda, porque não teve aquela base. De repente aquele último ano que ele deveria ficar no Infantil, que ia ajudar ele amadurecer para fazer essa transição entre Infantil e Fundamental, mas não ia arrancar de dentro do Infantil e colocá-lo... teve crianças no ano que fez essa mudança que nem fez o Infantil II e foi direto para o primeiro ano. Assim, eu acho que a lei atropelou”.*

Ao continuar a apresentação de restrições à antecipação da matrícula no E.F, **API-II**, acentua a imaturidade da criança de seis anos para frequentar o E.F:

API-II: *“Primeiro ano deveria ser com sete anos, que eu acho que a criança estaria mais madura, eu acho que ela teria mais possibilidades de poder entender como funciona esse mecanismo. Aí, às vezes, tem criança que não faz o Infantil e já vai direto para o Fundamental. Então acho muito complicado, eu sinceramente, eu acho que essa lei não trouxe muitos benefícios não”.*

Nesses dizeres, **API-II** coloca em evidência as políticas públicas para a educação escolar que, segundo sua percepção, não trouxeram benefícios para o ensino das crianças. Essas manifestações sobre a adequação da mudança ao nível do desenvolvimento da criança diferem das apresentadas por **API-I** que reconhece os benefícios trazidos pela legislação com relação à idade da criança no início do E.F e a capacidade de ser alfabetizada.

API-I: *“A criança é capaz de ser alfabetizada, sim. Só que eu acho que faltou aí, na minha opinião, do jeito como teve essa mudança para os nove anos, não houve mudança com relação a alguns professores, a postura de alguns do Ensino Fundamental, que eles continuaram com a mesma metodologia, de uma mesma didática daquelas crianças de antigamente”.*

Nessas afirmações, destacam-se as restrições feitas ao trabalho docente. As formas de trabalho de alguns professores, sobretudo os que lecionam há muito tempo com alfabetização e mantiveram a mesma didática desconsiderando a mudança de idade de ingresso no E.F, são expostas de forma semelhante pelas duas professoras entrevistadas, **API-I** diz: *“tem professora*

do 1.º ano que é alfabetizadora há mil anos, aí, né? Que que acontece? Ela tem aquela forma de trabalhar só que ela não está entendendo que essa criança que está vindo não é a mesma criança que vinha antes”.

Já **API-II** questiona: *“o professor está preparado? Aquele professor do 5.º, ele está acostumado com uma criança maior, uma criança que já vem com uma bagagem maior. Será que estará preparado para atender criança mais nova”?* Nesse caso, a professora manifesta preocupação com o fato de professores das séries finais serem alocadas para as classes de alfabetização, prática comum nas escolas municipais.

Entretanto, **API-II** pondera que também há professores que modificaram sua visão e respeitam o momento de aprendizagem da criança:

API-II: *“já tem professores que vai se adaptando percebendo essa diferença. Porque, assim, eu acho que o olhar do professor é muito importante. Você vê como é sua sala. Porque, assim, tem crianças que é mais esperta, tem criança que é mais devagar, mas, assim, não adianta você impor algo a eles se eles ainda não estão preparados. Então, acho que é necessário rever muito para essa.... Por isso que eu falo que essa Lei deveria ter sido tratada de uma forma mais carinhosa, porque quais os benefícios? Quais... o que vai fazer de bom e de ruim para uma criança que entra com 6 anos na educação, no Ensino Fundamental”?*

Nesses dizeres, **API-II** evidencia as relações que os professores, em suas práticas pedagógicas, estabelecem, ou não, com as políticas públicas para a educação escolar, colocando em pauta a rigidez dos procedimentos pedagógicos e a formação docente. Coloca também em questão o próprio sistema de implantação das políticas públicas para a educação.

A respeito das ações das professoras e das estratégias postas em prática no Complexo Educacional em estudo para atender e acolher os alunos no período de transição escolar da E.I para o E.F, **API-I** relata práticas realizadas pela instituição com a finalidade de facilitar esse processo, embora destaque tratar-se de iniciativas das professoras, como organização de visitas das crianças da E.I às do E.F e trocas de informações sobre os alunos:

API-I: *“[...] a gente leva para conhecerem a outra parte do prédio, que, como é no mesmo prédio (Infantil e Fundamental) na minha escola, então assim, podemos levar eles na parte onde tem a sala do Fundamental e mostrar os professores trabalhando. Às vezes, fazer uma visita na sala, né? Pedi licença para eles observarem os coleguinhas, ali na série para onde*

ele vai. Através de observação, de conversa, falar que eles já não vão ter mais tanto contato quanto eles tinham com relação a ir no parquinho, que eles vão usar o caderno todos os dias, diferente do que está acostumado no ano, que algumas coisas, que várias coisas iriam mudar no sentido assim ...que ia mudar, né”?

Por seu turno, **API-II** também fala dessa prática das visitas do Infantil II ao 1.º ano, embora não dê detalhes delas, priorizando a narrativa de suas próprias visitas aos alunos do ano anterior que agora estão no 1.º ano: *“às vezes eu vou passear na sala dela para ver meus alunos. Como eles estão. Os alunos que foram meus ou os alunos que eu conhecia, para ver como eles estão”*.

Verifica-se, por essas manifestações, que as visitas entre as classes de 1.º ano do E.F e as trocas de informações com os professores daquela etapa são atividades que se restringem ao Complexo Educacional, uma vez que a maior parte dos alunos que frequenta a E.I nessa U.E., será matriculada em outras escolas de E.F da vizinhança, já que, ali, o número de classes ofertadas de 1.º ano é insuficiente para atender a todos os alunos que terminam a E.I.

Ainda a respeito das ações realizadas na transição, **API-II** relata que o Complexo recebe de outra U.E., com que tem contato, devolutivas do efeito positivo sobre as crianças dos trabalhos desenvolvidos pelos professores da E.I:

API-II: *“A maioria vai para a escola [...] engraçado que nós já tivemos professores que eram de lá que vieram para o [...] que tinha essa visão que a Educação Infantil não fazia nada, não. E é até engraçado que hoje elas percebem como a gente faz um trabalho bem feito, então, assim, é mais uma vez, talvez falte essa ação entre as escolas, né? Porque como eu falei que o preparo, de repente, algo para se pensar, que a gente precisa preparar essa criança, preparar o professor para receber essa nova demanda, né? Porque muitas vezes, mas a escola não é diferente, tá? Mas aí, como é que vai ser na outra escola? Então, eu acho que realmente deveria ser pensado e não existe isso. A gente não tem contato com as escolas que as crianças vão, só por meio do portfólio que vai para escola, mas só isso então”*.

Assim, **API-II** não descreve o trabalho feito pelas professoras da E.I, mas apresenta considerações sobre a falta de interação com outras escolas de E.F para estabelecer estratégias de ação na preparação de alunos e professores para a transição.

No que diz respeito às modificações nas práticas de ensino para essa faixa etária relacionadas à Lei dos Nove Anos, **API-I** ressalta a necessidade de interação entre escolas e

professores durante o período de transição e a importância da continuidade, no E.F, pelo menos por certo tempo, de estratégias didáticas e brincadeiras ofertadas na E.I:

API-I: *“Agora que eles estão indo mais novos, para o primeiro ano. Principalmente esses mais novinhos, né? Porque tem uns que é até mais madurinhos, digamos assim... dependendo do mês que nasceu, mas eu gostaria que fosse dado continuidade é com relação as brincadeiras. Eu acho, assim, do jeito que às vezes a gente cobra deles, com relação às didáticas. Talvez continuar a didática infantil por um tempo, assim para conhecer a criança. Dar continuidade até você saber certinho de como que ela é e saber a hora que dá para mudar. Para ser um pouquinho diferente. Porque, realmente, os relatos que eu vejo e que eu presencio nas escolas, assim, principalmente quando eu era eventual. Pelo que eu vi, as crianças, às vezes, sofrem demais nessa mudança. Por recursos, por didática, por recurso material da escola, com relação a espaço para brincadeira. Tudo isso”.*

API-I aponta, pois, a necessidade de adequação do trabalho pedagógico realizado no 1.º ano do E.F, destacando o brincar. Esse ponto de vista é compartilhado por **API-II**, quando, ao analisar sua trajetória como professora de Infantil II, relata o uso do caderno com orientações para a escrita. Expõe sua percepção sobre o uso de brincadeiras e do brincar como meio de aprendizagem, ao dizer:

API-II: *“[...] , mas como todo mundo fala muito, fica meio complicado... é que, muitas vezes, é cortado de uma maneira muito drástica ah... o brincar para o Fundamental. [...] e tanto é que vou até falar... eu sempre trabalhava com o Infantil I, porque eu me sentia mais livre. Porque assim, é como assim, se eu pudesse ser mais livre para fazer as coisas. Tanto é que tive uma certa resistência para ir para o Infantil II, por esse motivo, porque eu não queria ser cobrada, eu achava que o Infantil II era como se fosse um 1.º ano, é exatamente como se fosse um caminho para o 1.º ano, mas eu enxergava que não poderia ter a liberdade de fazer do jeito que eu gosto. E não é bem isso. Agora que estou no Infantil II eu não troco, porque agora eu entendi a dinâmica. Porque assim... mesmo no 1.º ano, gente, para você ensinar números você pode jogar um jogo com eles. Então é assim, tem muita coisa que você não precisa deixar de fazer só porque foi para o Fundamental, entendeu? Então, eu acho que dá para fazer muita coisa e o Infantil II da nossa escola ele faz isso né? Entrou os cadernos que é a escrita, mesmo as palavras que eles são orientados como eles devem... são coisas curtinhas né? Nome, sobrenome para eles escreverem, listas de palavras, de acordo com o que você tem trabalhado,*

sempre contextualizado. Mas, às vezes... eu sempre falo que às vezes através de uma brincadeira você consegue muito mais resultado do que você falando 1 mais 1. Ó gente! Vamos colocar essa letrinha aqui! De repente num jogo de encaixe de palavras ele encontra mais... é mais prazeroso”.

Assim, **API-II**, ao falar sobre as modificações no ensino devidas à Lei dos Nove Anos, destaca o problema da ruptura da E.I para o E.F, pela mudança drástica nas atividades propostas, apresentando como solução a esse problema, o foco no brincar, e relacionando o brincar, o aprendizado e a iniciação das atividades “do ensino” – escrita e matemática.

Sobre a existência de um projeto específico para acolhimento dos estudantes nessa etapa de transição, as duas professoras voltaram a descrever as visitas às salas onde funcionam os 1.ºs anos, em que as crianças podiam assistir trechos de aulas, observar a prática das professoras, os colegas utilizando cadernos etc.

À pergunta sobre a existência ou não de diálogo sobre o perfil dos alunos entre as equipes de E.I e E.F as duas professoras responderam lembrando a formação continuada que, no Complexo Educacional, ocorre nos HTPC’S, com direcionamento e proposta da coordenação pedagógica, embora enfatizem a troca de experiências entre seus pares, isto é, outras professoras que também atuam no Infantil II.

A professora **API-I** afirma não ter vivenciado trocas com professoras de 1.º ano:

API-I: *“há troca de experiência entre professores do mesmo nível de aprendizagem; não vivenciei isso, nessa escola, com o primeiro ano, não. Eu e minhas colegas de Infantil II sempre trocamos experiências, atividades. Peço socorro, quando eu não sei. Assim, quando eu preciso de um help com as mais experientes, mais experiências, né”?*

Já **API-II**, ao relatar sua vivência nesse sentido do diálogo com professoras da equipe do E.F, descreve troca de atividades com uma professora do 1.º ano que desenvolve uma prática que, segundo sua percepção, se destaca, entre as de outras professoras, no trabalho com alfabetização:

API-II: *“às vezes, é uma atividade que eu falo para ela assim: - Nossa que legal! Então assim, nós estamos sempre nessa troca. Eu tenho contato. A [...] tem muito isso. Ela é uma professora do Fundamental, mas ela tem esse resgate do Infantil, ela consegue dar essa liberdade para a criança. Na sala dela é assim... não é aquela sala assim... um atrás do outro um... um*

quietinho.... Não! Você vê, eles estão conversando, mas eles estão ali agindo de acordo com o que ela está esperando deles e é mais do que aconteceu no Infantil”.

API-II valoriza o trabalho dessa professora do 1.º ano por ela desenvolver uma prática docente que, embora com objetivos de aprendizagem diferentes, dá continuidade aos métodos menos tradicionais, mais voltados para o brincar, utilizados na E.I.

Ao ser perguntada sobre medidas que, em seu entender, assegurariam a continuidade da aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à alfabetização, durante essa fase de transição, **API-I** menciona, de imediato, mas por poucos instantes, os pareceres descritivos: *“teria que ser feito relatório, né? Eu sei. Portfólio, né?”* No entanto, rapidamente, volta ao tema da questão anterior, e fala da interação com a equipe de outra U.E para onde as crianças dessa fase de transição são transferidas, descrevendo como é realizado o processo entre o Complexo e essas escolas:

API-I: *“agora, na mudança de escola, é só através do portfólio e do parecer descritivo que vai junto com o portfólio nunca aconteceu de ninguém me procurar para se aprofundar um pouco mais com relação a alguma dificuldade”.*

API-I aponta que o portfólio de anos anteriores, que contém os pareceres descritivos sobre a criança, é o documento da transição para as outras escolas, e que o diálogo, nesses casos, não ocorre.

API-II também, sobre a continuidade da aprendizagem, responde retornando à interação com troca de informações entre as professoras de E.I e E.F. Quando questionada sobre o portfólio, como instrumento para essas trocas de informação, como sugerido por **API-I** diz: *“eu acho que realmente deveriam ter pensado e não existe isso. A gente não tem contato com as escolas que as crianças irão. Só por meio do portfólio que vai para a escola, mas só isso”.*

As duas professoras reconhecem a ausência de interação com as professoras da outra U.E que dará sequência ao ensino de seus alunos da E.I, percebendo o portfólio como instrumento insuficiente para a transição.

Na sequência de sua fala, **API-II**, quando novamente perguntada sobre medidas que poderiam assegurar a continuidade da aprendizagem, continua não mencionando o portfólio como meio de acompanhamento da criança no Complexo e insiste na descrição do diálogo sobre o aluno durante o percurso escolar como conduta das professoras para melhor conhecer a criança:

API-II: *“então, a gente faz isso muito, porque geralmente, apresenta uma criança que sai do maternal quando ela vai para o Infantil I, a professora vem um buscar informações dessa criança. “Queria entender um pouquinho... Então a gente tem sim... são sobre a gente entender, conhecer um pouco a criança para ver como que é”.*

A prática de troca de informações entre as professoras sobre os anos escolares anteriores dos alunos relatada por **API-II**, condiz aos extratos de fala de **API-I**, que dá preferência às informações obtidas nessas conversas informais em detrimento aos pareceres escritos elaborados pelas colegas, uma vez que estes lhe parecem incompletos:

API-I: *“porque no parecer sempre tem, a gente não pode pôr, às vezes, tudo que a gente quer, mas pelo menos algumas informações importantes nos pareceres. Aí, o que acontece na minha escola, as crianças que ficam com o professor do 1.º ano, sempre a gente está conversando”.*

Verifica-se que, no parecer das professoras da E.I, as orientações, já no Infantil II, às crianças que frequentarão o 1.º ano do E.F, com a finalidade de prepará-las para a rotina, tempo e local a elas destinados na próxima etapa, são feitas por iniciativa das próprias professoras, sem o engajamento da coordenação ou da direção do Complexo Educacional. Evidencia-se, também, pelas falas que há troca de informações além das contidas no portfólio entre os professores dos anos futuros dessa U.E.

4.1.2 Professoras do Ensino Fundamental

A respeito das modificações impostas pela Lei dos Nove Anos, a professora **APF-III** expôs em entrevista que vê defasagens entre o conteúdo da legislação e as práticas pedagógicas, sobretudo no que se refere ao processo de alfabetização:

APF-III: *“a princípio, acho que foi um pensamento bom. Se quis colocar um, digamos assim, um ano a mais para que o aluno tenha essa oportunidade de se alfabetizar realmente. Porém a forma como ela foi colocada, sem um preparo também para os profissionais, sem fornecer uma formação específica para todos, eu acho que ela foi furada, porque, na verdade, colocou esse ensino de 9 anos e aí, então, a Educação Infantil parou de fazer o papel também de início de alfabetização. Aí ela largou. Então, agora, ela largou porque o Ensino Fundamental tem*

mais tempo, eles que façam. Cada um começou a jogar a sua função para o próximo ano no Ensino Fundamental”.

Além disso, **APF-III** complementa sua percepção sobre a ampliação que proporciona um ano a mais de escolaridade no E.F ao dizer: *“[...], porém não trouxe contribuição... pelo formato, pela falta de investimento, pela falta de dedicação, estrutura que não foi colocada. Assim... teve um período de transição, sim, mas foi jogado para a gente fazer, né? Está aí a lei, cumpra”!*

Essas palavras de **APF-III** reforçam sua percepção para além da defasagem entre a proposta contida na lei e sua consecução, a de que se lançou unicamente sobre os professores a responsabilidade pelo cumprimento da legislação.

A esse respeito, a professora **APF-IV** relembra o período de implementação da Lei de Nove Anos no E.F, quando atuava como professora de uma 2.^a série que, ao meio do ano letivo, tornou-se 3.^o ano do E.F:

APF-IV: *“eu já dava aula nessa época, eu peguei a transição no meio do ano, eu tinha um terceiro ano na época. Aí, não era mais série e passa a ser 3.^o ano no meio do ano. A gente já tinha que dividir as matérias e tal. Tudo nessa época”.*

Nesse enunciado, **APF-IV** relata sua vivência como professora no E.F no momento de aplicação da Lei do Ensino de Nove Anos em uma escola municipal. Embora não mencione as dificuldades encontradas, elas estão implícitas, assim como o despreparo para mudanças estruturais, não apenas dos estudantes, mas, sobretudo, dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Esse relato, é confirmado pelo da professora **APF-V** que, embora exponha opinião positiva sobre o acréscimo de um ano no E.F, ao contar sua experiência como professora de um 1.^o ano, numa escola do município de Rio Claro, também evidencia a ausência de capacitação dos profissionais e de preparo das crianças, no momento de cumprimento à Lei de Nove Anos:

APF-V: *“eu acredito que, a criança mais nova, ela veio com mais vontade. Eu acredito, assim, na parte de aprendizagem muito melhor. No começo teve um susto, assim, né? O primeiro ano foi difícil porque... 1.^o ano. Pensei. Não sei se você lembra, as crianças estavam no Infantil I e trocaram elas, no meio do ano, jogaram elas lá para o II (Infantil II), né? Então, foi aquela coisa que eles não fizeram praticamente a Educação Infantil primeiro. E, então, o primeiro foi*

difícil. A gente pegou as crianças no 1.º ano, muitas ainda não tinha completado seis anos, muitas ainda cinco anos e pouco e eu penso assim, que dois, três meses a cabeça de uma criança faz muita diferença, né”?

Nesse relato, chama a atenção também, a percepção de **APF-V** sobre o modo como a Lei foi implementada desconsiderando o desenvolvimento da criança, o nível de aprendizagem em que se encontrava e os possíveis efeitos, no seu entender, sobre a aprendizagem.

Apesar dessas percepções negativas sobre a Lei dos Nove Anos no momento de sua implementação, as professoras **APF-IV** e **APF-V** reconhecem que, passado o momento de adaptação, houve superação das dificuldades iniciais, por uma busca por parte das profissionais em adaptar a didática efetivada à nova faixa etária com que as crianças ingressam no 1.º ano. Assim, **APF-IV** observa:

APF-IV: *“então eu vou atrás de trabalhar tudo com musiquinha. O meu modo de ver mudou, mas tem gente que muda, né? A gente sabe disso, mas, assim, como eu disse no começo da pergunta que você me fez, eu apresento tudo com musiquinha tudo com historinha, porque eu não posso esquecer essa criança que tem seis anos, né? Eu não posso! Eu mesmo, nós, fomos alfabetizadas com sete, né? Eu lembro que foi difícil para mim no 1.º ano, é um susto, né”?*

Por seu turno, a resposta de **APF-V** é compatível com a percepção da colega: *“[...] depois, quando se acertou ... uns dois, três anos depois que se estabilizou, eu consegui fazer essa análise. As crianças mais novinhas elas estavam com mais sede de aprender e eu penso que começou a fluir melhor”.*

Quando interrogada sobre o modo como ocorre a transição da E.I para o E.F, **APF-IV**, embora inicialmente fale sobre um aspecto subjetivo do acolhimento (caloroso), dá especial ênfase em sua resposta aos espaços físicos das escolas de uma e outra etapa, comparando-os:

APF-IV: *“eu acho assim, que essa transição deve ser, assim, de uma forma também calorosa, né? Porque, para não causar um impacto muito negativo na criança também, né? Porque quando ela vai para um prédio novo, gigante. Porque, geralmente, as escolas da Educação Infantil são pequenininhas, né? E as escolas do Fundamental é uma coisa maior. Na Educação Infantil, praticamente, a maioria das escolas que eu conheço tem um parque, assim, bom, né? Das do Ensino Fundamental, a gente percebe que não é, são só aquelas coisinhas de madeira, né? Acho que já a questão do espaço já assusta a criança”.*

Assim, **APF-IV** focaliza a transição pela perspectiva da criança que vivencia esse processo, considerando as mudanças que podem assustá-la, prejudicando seu aprendizado.

A professora **APF-V** também detém sua fala na descrição dos espaços escolares, mantendo, no entanto, o foco nas orientações à autonomia em relação aos espaços abertos, nos períodos de intervalo (recreio):

APF-V: *“é a questão da autonomia para brincar no recreio, para tomar cuidado? Na questão de briga. Então, já começa a ter um pouquinho mais dessa questão.... Então, são essas diferenças entre o acolhimento e que a criança aprende a se sentir à vontade. Senão pode até travar a aprendizagem também”.*

No relato dessa professora, evidencia-se o entendimento de que o sucesso da transição entre as etapas do ensino se dá também por meio do domínio do espaço físico, ou seja, o estímulo à autonomia para movimentar-se pelos novos espaços é uma forma de acolhimento.

A propósito das ações das professoras e das estratégias desenvolvidas pelo Complexo Educacional durante o período de acolhimento dos alunos que vêm da E.I, as professoras do E.F, **APF-III**, **APF-IV** e **APF-V**, apontam os procedimentos que desenvolvem durante o período de socialização com os alunos que frequentarão suas aulas no ano letivo seguinte, o relacionamento com as professoras do Infantil II e a atuação como professora de 1.º ano frente as mudanças na rotina das crianças.

Os primeiros contatos, após as professoras tomarem conhecimento sobre quais crianças continuarão no Complexo e para qual turma serão destinadas, são focalizados por **APF-IV** que recorre às interações entre as turmas de E.I e E.F para conhecer melhor seus futuros alunos:

APF-IV: *“então, chega lá para novembro, nós professoras, já temos a noção de criança que ficou na escola, a criança que foi embora. Então, elas passam na minha porta. Elas já mostram: ‘está aqui a sala do 1.º ano’... Já chegou acontecer de um dia, numa sexta-feira, ela traz elas para juntar com meu 1.º ano, que a gente junta numa roda de história.... Sabe porque eu já sei a sala. Eu que vou pegar e então, eles não. A gente deixa para falar só quando sai a lista, mas eu já sei que aquela sala é minha. Então, ela já traz para mim, para ela ficar junto. A gente conta uma história junto ou a gente socializa uma meia horinha de parque. Sabe, eu já vou dando uma olhada nas crianças, ela já vai me passando algumas coisas. Não é rotular. Não é mesmo! É para criança, de ficar de olho, porque tem um problema familiar grave”.*

Esses momentos de interação no ambiente do Complexo são descritos como naturais por dividirem o mesmo espaço. Porém, o contato entre as classes e os alunos que frequentam aquela U.E são estratégias desenvolvidas por algumas professoras de E.F em parceria com algumas professoras de E.I.

Houve, no entanto, por parte da professora **APF-V**, apresentação de ressalvas no que diz respeito à interação entre professores: *“eu prefiro não dar muita importância em saber assim de detalhes. Se é claro que está, eu estou vendo, né? Mas assim, por mais que a pessoa vem contar, né? Melhor... tem essa questão dos documentos que a gente tem esse contato”*.

Ainda sobre as estratégias que a U.E. aplica aos alunos e professores no período de acolhimento, **APF-III** menciona as conversas que a equipe gestora oferece aos professores para o acolhimento *“das crianças, para receber bem a turma, para que eles realmente... se sentissem incluídos na escola, devido essa mudança que vai ter, claro”*!

O espaço físico que teve destaque especial nas respostas à questão anterior, sobre o modo como se dá a transição, volta a ser o assunto das respostas sobre as estratégias de acolhimento. Aqui, os espaços externos são enfocados como um quesito a ser conquistado pelas crianças no 1.º ano do E.F. As professoras **APF-IV** e **APF-V** falam dos cuidados necessários e das orientações dadas às crianças, mostrando-lhes a autonomia que têm para movimentar-se pelos espaços externos nos momentos de intervalos de aula. **APF-IV** aponta a estratégia cautelar da escola de separar os intervalos dos alunos, para garantir a segurança dos menores:

APF-IV: *“o intervalo deles é diferente. Geralmente são crianças menores e o intervalo é separado, e algumas coisas assim, específicas para o primeiro ano eu acho que fora essa questão de tomar cuidado para no início não ter esse contato, sabe né? Porque a gente sabe que a criança vai correr mais, a questão do corpo deles que é diferente de uma criança pequena então, né? Então, tem esse cuidado da questão do deslocamento no intervalo, só mesmo”*.

Nessa fala, **APF-IV** parece afirmar que a única estratégia para o acolhimento/atendimento das crianças da E.I para o E.F seja o ensino do autocuidado nos deslocamentos pelos espaços externos nos intervalos de aula.

Sobre o espaço escolar comum para as etapas da E.I e do E.F no Complexo Educacional, **APF-III** observa como um fator positivo na transição das crianças, ao refletir a importância de uma transição bem-feita na continuidade da aprendizagem:

APF-III: *“e assim é muito bacana, porque eu vejo as crianças que elas já não sentem diferença, eles já sabem que estão ali na escola, ele já tem esse contato. Ele já conhece o ambiente escolar você ver certas assim, eu vou falar, na questão de aprendizagem. Porque com os alunos, eu já peguei uma turminha, que mesmo à distância deu para perceber assim, com alguns já com o domínio da escrita do nome, por exemplo. Ele já tem uma rotina diferente de algumas crianças”.*

APF-IV, em seu parecer a respeito das vantagens de o Complexo Educacional atender a E.I e o E.F, possibilitando às crianças uma continuidade no espaço físico escolar, concorda com **APF-III** ao afirmar:

APF-IV: *“eu acho isso muito importante ter esse contato, as crianças ter esse contato anterior com a outra escola e se a escola do mesmo... que funciona no mesmo prédio. Eu acho que eu sei, está supertranquilo, isso aí tem uma vantagem muito grande, muito grande mesmo”.*

Embora não afirme explicitamente, para essa professora, o reconhecimento do espaço físico escolar pela criança, traz uma tranquilidade vantajosa para seu aprendizado.

APF-III também ressalta a necessidade de um cuidado especial com a criança nesse momento de transição de etapas de ensino, devido à idade e às aprendizagens, embora o reconheça como uma fase natural, um “fato habitual” da vida que a criança terá que enfrentar:

APF-III: *“infantil para o Fundamental sim, eu acho essa transição como parte da vida da gente, né? A gente sai do estar em casa, aí para passear, aí para escola, a gente sai da escola, passa para ir para faculdade. A gente sai da faculdade para o mercado de trabalho, eu acho que além de fazer parte da nossa vida para as crianças é um processo muito importante porque eles estão idade de formação de caráter, né! De autoconhecimento. Tem que ter muito cuidado aí com essas crianças por estar nessa idade aí tão importante, tão crítica, eu acho que a gente tem que frisar muito pela aprendizagem deles, a todo momento e acho que tem que tem que seguir. Porque é mais uma etapa na vida de cada um”.*

Verifica-se que entre as professoras do 1.º ano do E.F ouvidas para esta pesquisa, é quase inexistente o reconhecimento da realização de um trabalho estratégico específico para esse período de transição, tanto delas em relação aos alunos, como da coordenação em relação a elas. As exceções são as conversas sobre acolhimento durante reuniões pedagógicas, a

socialização feita no ano anterior, quando as crianças ainda frequentam o Infantil II e o ensino de autonomia para a criança movimentar-se nos espaços externos.

No que diz respeito às modificações nas práticas de ensino relacionadas à Lei dos Nove Anos, **APF-V** e **APF-IV** apontam a forma como as professoras do E.F compreendem o brincar no 1.º ano do E.F

APF-IV: *“hoje já é normal para a gente a criança de 6 anos estar na sala do 1.º ano, a gente vai se acostumando, a gente vai se adaptando, né? Mas se eu falar que não trouxe conflito é mentira é bem mentira, porque trouxe muito principalmente nessa situação aí do brincar, né? Você vê que tem muita gente perdida até hoje, que vai entrar no 1.º ano e vai brincar até dezembro. Vai deixar brincar no 1.º ano principalmente porque o governo fala que processo de alfabetização é até o 3.º ano”.*

Nesse relato, **APF-IV** expõe como percebe a concepção que outros profissionais da educação têm sobre o brincar e sua interpretação sobre o período destinado à alfabetização no E.F. Já **APF-III** fala sobre a importância do brincar, explicitando a interpretação que faz dele:

APF-III: *“ele não tem sido visto como ele realmente é, da importância. Porque o brincar não é só brincar. No brincar se está trabalhando a coordenação motora fina, a coordenação motora grossa. Você está trabalhando a questão da consciência, noção lógica, noção espacial. Lateralidade, a questão do raciocínio lógico, rápido e cálculo mental. Você está trabalhando a escrita, também, pensando. Aliás, você está trabalhando diversas coisas da aprendizagem ali... a leitura, está trabalhando interpretação. Tudo, mas eu vejo que infelizmente para algumas pessoas, ele não tem sido visto dessa forma [...] no meu modo de ver o brincar é o aprender. O aprender de aprendizagem, né! De ensino-aprendizagem”.*

Verifica-se que, para essas professoras, a principal modificação trazida pela Lei dos Nove Anos para os alunos no 1.º ano do E.F é a inclusão da ação de brincar entre as práticas educativas.

Dentro dessa temática, **APF-IV** quando perguntada sobre a existência de algum projeto específico de acolhimento para os estudantes oriundos do Infantil II, expõe o trabalho que realiza em parceria com a entrevistada **APF-V** e faz comparações entre sua prática e as das demais professoras alfabetizadoras do Complexo Educacional:

APF-IV: *“então... assim, eu não sei se ela está certa e eu estou errada e eu não sei, eu não posso falar isso. Eu só sei te dizer que esse meu jeito de trabalhar eu sou reconhecida no [...]. Por isso eu e a [...] a gente gosta de trabalhar assim, a gente tem essa lógica e se colocou para mim no primeiro ano vai sair alfabético, né? Assim, mas não posso falar que aquela professora está errada, né”?*

Em sua fala, evidencia-se uma concepção de ensino e aprendizagem focada no professor, presente em sua prática docente e confirmada com a afirmação de que é contrária a brincadeiras sem intencionalidade no período de alfabetização. **APF-V** coloca-se de forma diferente sobre o assunto, defendendo que as brincadeiras podem estar envolvidas em diversas situações, algumas dirigidas, mas em outras livres também. Além disso, afirma ver importância no ato de brincar:

APF-V: *“é importante, né? Mas o brincar ele envolve assim, ele pode acontecer em diversas situações, né? Eu posso brincar no momento livre, né? E eu posso aproveitar também o brincar dirigido, um brincar com intenção. Acho assim que eles... assim são novinhos, estão saindo da E. I e isso tem que continuar acontecendo”.*

De acordo com o que se verifica nos extratos de falas de **APF-III**, **APF-IV** e **APF-V** a respeito do acolhimento das crianças no E.F, suas percepções sobre o brincar evidenciam-se. Trata-se de um brincar direcionado, com a finalidade específica de contribuir para o processo de alfabetização, mas presente e necessário, no seu modo de ver, tanto que apontado como “projeto específico” de acolhimento das crianças ao 1.º ano do E.F.

Curiosamente, a respeito da existência de diálogo entre as equipes do Infantil I e do 1.º ano sobre o perfil dos alunos, as professoras do E.F, assim como as da E.I, responderam informando sobre como ocorre a formação docente continuada nos HTPC’S do Complexo. Essas respostas iguais a uma pergunta que não nomeava essas atividades, apontam para a percepção positiva que as professoras das duas etapas da transição têm da interação com seus pares nessas reuniões. A esse respeito, **APF-IV** fala:

APF-IV: *“diria que na minha escola é tranquilo, tá! A gente sempre tem um conhecimento em HTPC e nesse privilégio algumas coisas a coordenadora do Infantil II mostra para gente. Então, a gente já até sabe nome de "problemas" também. Aí a professora já chega falar para*

gente ‘olha, eu tentei dessa maneira recuou, eu tentei dessa maneira, a criança surtou, eu tentei assim foi legal’. Então, na minha na minha escola há uma troca”.

Verifica-se que essas reuniões possibilitam o diálogo e a troca de informações sobre os alunos que permanecerão no Complexo para frequentar o 1.º ano.

A professora **APF-III** informa que “*algumas vezes*” participa do HTPC destinado somente aos professores da E.I, e que aprecia o contato com esses professores. Sobre a interação com as outras professoras de E.F, **APF-III** relata que a troca de saber e atividades destinadas ao 1.º ano, no período pandêmico, ocorreram de forma tranquila e que, como **APF-V** trabalha há mais tempo com alfabetização, acata grande parte de suas ideias e sugestões na realização das atividades.

Sobre os diálogos nos HTPC’S de que participam conjuntamente, todas, **APF-III**, **APF-IV** e **APF-V**, demonstraram que as trocas de saberes e de experiências são benéficas, por se criarem oportunidades de conversas entre si e com as professoras de E.I sobre a didática ou problemas que a criança possa ter apresentado no decorrer dos anos naquela escola.

Quanto às medidas tomadas no Complexo Educacional para assegurar a continuidade da aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à alfabetização, houve ressalvas ao portfólio, o principal documento destinado ao registro das atividades e acompanhamento do progresso do aluno ao longo do período educacional.

Essa restrição à utilização de documento tão importante foi justificada pela pouca assiduidade dos registros e por dúvidas quanto à veracidade das informações nele contidas:

APF-V: “*em relação aos relatórios eu tenho uma certa ressalva. É que a gente lê e não é nem culpa da professora. É que muitas coisas nós temos que escrever, né? Então, às vezes, você pega aquele relatório e não é a realidade, né? Então, fica uma coisa meio que mascarada. E até agora a gente tem que escrever para criança, no remoto... eu não estou com a criança eu não sei como ela está. Então é complicado isso. Às vezes acontece de o documento não ser real, de não ser o que é..., mas às vezes eu não sei ..., mas é uma coisa assim... burocrática que temos que fazer e temos que tomar cuidado na escrita, não é tudo que a gente pode escrever, mas isso é coisa do sistema”.*

Ainda a respeito desse documento, assim como dos relatórios descritivos que o compõem, **APF-III** reflete sobre a importância da veracidade de informações no portfólio e as mudanças que podem ocorrer durante o período de formação educacional do aluno:

APF-III: *“aí há essa entrega de portfólio, eu acho superimportante porque aí a gente sai só do Papel porque digo aí uma frase que eu não gostaria de ter que dizer mais o papel aceita tudo, né? Se eu quiser escrever que o dia está lindo, papel aceita o que está escrito isso e às vezes não é a realidade. O tempo está mudando agora gente. Posso falar, mas agora está ficando... na realidade, ela nem sempre condiz com o que a gente põe deveria, é, mas infelizmente não é sempre que acontece e outra também, né? Depende da análise, a gente sabe que existem vários fatores que podem influenciar”.*

Essa profissional coloca em pauta a possível interferência de variáveis que podem alterar as informações sobre os desempenhos do aluno que está no processo de transição. Assunto sobre o qual **APF-IV** também tem indagações, sobretudo no que diz respeito à veracidade de suas informações à necessidade de sondagem do professor atual para a continuidade das aprendizagens: *“[...] portfólios, aquelas palavras bonitas, mas na visão do professor a gente já consegue perceber, né? Então... aí eu já vou atrás do Florêncio (nome dado pela participante a um aluno fictício) mesmo. É isso mesmo? Tá! Eu analiso dessa maneira”.*

A conduta de **APF-IV** ao relatar trocas de informações sobre os alunos no ambiente do Complexo é afirmada na narração de **APF-III**: *“então eu faço o teti a teti o tempo todo com elas. Então, para mim o portfólio vai ser, vai ser, só um papel porque o que eu preciso mesmo, já conversei com elas, conversei com as famílias”.*

Segundo o relato de **APF-III** sobre a transição entre escolas dos alunos que fizeram o Infantil II no Complexo e não continuaram na U.E, evidencia-se como forma de transição o envio do portfólio para a escola em que o aluno fará o 1.º ano do E.F. **APF-V** não menciona o documento, além do relato anterior sobre preferir as informações do portfólio às trocas das trocas de informações com as colegas, e não menciona sobre formas de transição entre escolas.

Nessa seção, destacam-se as dificuldades enfrentadas pelas participantes no momento de implantação do E.F de Nove Anos e a preocupação com as mudanças nas práticas pedagógicas impostas por ela. Evidencia-se a valorização do brincar com intencionalidade de ensino de conteúdos e que o documento que deveria caracterizar a transição, o portfólio, é visto com ressalvas pelas três participantes.

4.1.3 Professoras Coordenadoras Pedagógicas

As entrevistas feitas com as duas coordenadoras pedagógicas do Complexo Educacional, diferentemente das entrevistas com as professoras, ocorreram presencialmente, na sala da Coordenação Escolar. Durante a conversa, houve interrupções por pessoas que trabalham na U.E.

Essas profissionais dividem a coordenação e trocam informações sobre as práticas educacionais, atuando como um elo de ligação entre todos os profissionais do Complexo Educacional onde a pesquisa se realizou.

Sobre a ampliação do E.F para nove anos, a coordenadora **APC-VI** afirma a não ocorrência de conflitos na aprendizagem pois *“as crianças, elas têm, muita vontade de aprender e há possibilidade de elas aprender agora nesse processo, né? Antes dos 6 anos, elas começam o Infantil II e tem criança que se alfabetiza, né? Mas não é nada forçado. É bonitinho, que eles vão... eles dão sequência”*.

Em outro momento, essa coordenadora, **APC-VI**, complementa seu entendimento sobre a ampliação, no que diz respeito à aprendizagem no Infantil II: *“eu vejo como positivo, ainda mais com as crianças, aí, que a gente vê um grande avanço. Como eu falei para você, tem criança no Infantil II que está ligada! Mas não é aquela coisa..., mas é aquela coisa linda, né”*?

A reflexão de **APC-VI** sobre a aprendizagem das crianças que vão para o E.F com seis anos é feita com foco na alfabetização e expõe sua percepção sobre as modificações que ocorreram com a implementação da Lei n.º 11.274/06 (BRASIL, 2006).

APC-VI: *“eu acho que a forma que ensinavam antes, eles começavam a alfabetização no Pré-III que era como se fosse um 1.º ano. E aí, como ficou Infantil II, continuou mais como um Infantil, esse trabalho lúdico mesmo”*.

As modificações nas práticas pedagógicas de alfabetização são reconhecidas quando a entrevistada observa as alterações no trabalho das professoras que lecionavam no Pré III, com crianças de 6 anos, e, hoje, lecionam na E.I – Infantil II, com crianças de cinco anos.

Por seu turno, **APC-VII** relata a decisão do Complexo Educacional de manter no 1.º ano professoras fixas, com experiência em alfabetização, e percebe que essa ação trouxe resultados positivos desde a implementação da Lei n.º 11.274/06 (BRASIL, 2006), já que a U.E. foi *“conseguindo driblar essas dificuldades, esses obstáculos e daí desenvolveu um trabalho, aí né! Com qualidade visando o alfabetizando”*.

A respeito de a implementação das Leis n.º 11.114/05 (BRASIL, 2005) e n.º 11.274/06 (BRASIL, 2006) ter trazido ou não conflitos para o ensino e aprendizagem, **APC-VII** preferiu não opinar com detalhes alegando que *“é difícil da gente falar. É uma opinião, assim, que eu prefiro não emitir porque tem os prós e os contra, né! Foi bom, está sendo bom? Está! Mas há ainda dificuldade”*.

Quanto ao processo de transição da E.I para o E.F na Escola Complexo, a participante **APC-VI** relata ocorrer de forma tranquila, sem conflitos, e expõe as práticas pedagógicas desenvolvidas durante esse período:

APC-VI: *“eu não vejo a transição como um coisa ruim, não. Eu vejo essa transição do Infantil, até para não assustar, né? As crianças continuam frequentando o parque no 1.º ano e a gente têm muita conversa com os professores. Então é... nessa transição, eu acho que não é o que pega muito não, eu acho que vai tranquila”*.

APC-VI também fala desse acolhimento como estratégia proposta pelas coordenadoras pedagógicas para a prática docente: *“no período de adaptação, né? Para conhecer essas crianças e perceber a realidade de cada um”*.

A coordenadora **APC-VII** relata sobre o projeto que desenvolvia em parceria Creche – Complexo Educacional e descreve a ocorrência de atividades feitas pelos professores durante esse processo de transição para o 1.º ano:

APC-VII: *“em relação a essa transição quando eles estão indo para o primeiro ano, né? As professoras, geralmente as professoras são fixas aqui, e eles vão se conhecendo em outras atividades de interação que a gente tenta desenvolver com todas as professoras daqui. Então, não é um bicho de sete cabeças. Vai de forma natural, a gente procura fazer tudo, né? De forma lúdica e tranquila para que quando a criança chegar nesse processo, nessa etapa, ela não estranhar”*.

Essas ações da coordenação pedagógica com os professores, nesse período de transição da E.I para o E.F, são desenvolvidas para proporcionar a continuidade, sem visar a alfabetização na E.I., porém, **APC-VI** afirma que a ludicidade conduz à aprendizagem:

APC-VI: *“a gente não visa alfabetização, né? Mas a ludicidade, através do lúdico. Então, através do lúdico que eles vão tendo essa aprendizagem. Não é uma coisa assim ”de*

alfabetização" e também no 1.º ano eles vão seguindo esse acompanhamento ... para eles... de jogos e brincadeiras e mais, a seguir. Aí, serão apresentadas... de uma forma não massacrante, e nem tradicional, nem nada disso".

A seguir, as manifestações de **APC-VII** sobre o assunto:

APC-VII: *"a E.I. no município não visa alfabetização. Então, a gente faz isso, nós trabalhamos, nós estimulamos a leitura e escrita. De que forma? Através do lúdico do brincar, né? Pelo tempo que eu estou aqui, já aconteceu de criança sair lendo, sair escrevendo. Foi feito um trabalho para isso daquela forma "de alfabetização"? Não. É contra nossa proposta, nós não fazemos. É, assim, tem criança que é mais esperta, tem muito mais facilidade e os jogos, as brincadeiras no trabalho desenvolvido levou a criança, a acontecer aí, né? Ao realizar esse projeto. Mas, se você me perguntar, se vocês realizam a atividade "de alfabetização". É, nós não visamos, não é esse objetivo, respeitamos a idade da criança, tem o momento, nós temos o ciclo de alfabetização que é do 1.º ao 3.º ano, ele vai se consolidar muito mais no quarto e quinto ano. Nosso trabalho é estimular e através do brincar, de jogos, do lúdico, eles vão desenvolvendo a oralidade, vai lendo, vai aprendendo".*

Segundo as manifestações de **APC-VII**, o Complexo Educacional realiza seus trabalhos com base nas orientações da SME, no Projeto Político Pedagógico - PPP, seguindo a linha sócio interacionista.

Sobre a elaboração de um projeto específico para esse processo de transição, **APC-VI** expõe sua prática como professora em sala de aula de Infantil II, uma vez que estava na coordenação há pouco tempo:

APC-VI: *"um projeto... quando eu estava no Infantil II eu fazia, a gente fazia, o projeto de sala, né? Mas só para isso, o acolhimento para esta etapa. Mas um projeto específico eu não sei te dizer se tem ... da escola... É tem o PPP, né? Que é o Projeto Político Pedagógico que fala da transição e tudo mais. Tem PPP, mas por exemplo, esse projeto, na verdade, era antes feito pelos professores. Quando você está na sala de aula, você desenvolve também, a gente desenvolvia um projeto de acolhimento".*

Essa profissional, não tinha informação sobre a existência de um projeto específico para a transição. Porém, nesse momento da entrevista, foi interrompida por **APC-VII**, que informou haver um projeto específico no PPP do Complexo Educacional. A busca dessa informação no

documento (PPP) mostrou que nele dele não consta a transição. Entretanto, quando novamente questionada, a coordenação informou que o projeto para a transição mencionado na entrevista constará do novo PPP, que se encontra em elaboração, visto que o consultado refere-se ao período 2015-2018.

Com relação à continuidade da aprendizagem para os alunos oriundos da E.I no 1.º ano, **APC-VI** aponta, como meio de acompanhamento, o diálogo entre coordenadoras e professoras, enquanto **APC-VII** fala sobre a transmissão de informações sobre o desempenho e a evolução dos alunos por meio do portfólio, documento cuja utilização é recomendada pela Rede Municipal:

APC-VII: *“tem o portfólio que é desenvolvido desde o Maternal. Tem aqueles que já veio da creche também, né? Nós temos esse trabalho de portfólio na rede que é importante. Vem tudo sobre a criança, né? Daí nós damos continuidade, montamos este portfólio. Tem a sequência da creche, depois do maternal, Infantil I, II, 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º ano”.*

A função e a utilização do portfólio na rede, sua importância e seu descarte por ocasião da conclusão do E.F são informados pela coordenadora pedagógica **APC-VII:**

APC-VII: *“porém, quando nós vamos para o estado, nos deparamos com algumas dificuldades, sim. Eu precisei até fazer uma parceria. Conversei com a coordenadora da escola que a maioria vai para lá, que é do estado, expliquei todo esse processo para ela. Para ela ver a importância desse processo, porque eles são considerados, para eles não era importante, ele deve descartar e já chegou até a dizer para nós que isso não tinha nenhuma importância para eles. Aí eu fiz um trabalho, né? E conversei. Muito. Foi assim uma parceria com essa coordenadora. Inclusive, ela já se aposentou [...]. Em conversa mesmo, discutindo muito isso. Então nós pegamos esse portfólio e fazemos uma triagem para eles, então a gente deixa o mais importante para esse professor do quinto, do sexto ano, e o restante nós entregamos para a família. Que é importante para família é isso, né? E a gente orienta a família a guardar por um bom tempo”.*

Verifica-se que o portfólio, embora seja o documento recomendado pela rede municipal de ensino, só tem sua relevância reconhecida pela coordenadora pedagógica mais antiga no Complexo Educacional, ou seja, por uma entre as sete profissionais entrevistadas.

Os estudos da Serra (2004) sobre a articulação e a continuidade educativa demonstram haver desarticulação entre as etapas. Neste trabalho, nota-se que os procedimentos narrados pelas participantes no uso do portfólio fazem com que essa peça de articulação não desempenhe sua função, e, o uso desse material mostre-se ineficiente para maioria das participantes.

De maneira geral, para as coordenadoras, a implantação da Lei de Nove Anos não trouxe problemas nem modificações nas práticas. As trocas de informações entre as professoras são responsáveis pela tranquilidade com que a transição ocorre e não se acentuam as dificuldades no processo de alfabetização. Alterações nos tempos e nos espaços das crianças durante a transição não foram mencionadas.

4.2 Práticas Pedagógicas

Em seguida, serão apresentados os resultados obtidos com os roteiros de entrevista semiestruturada que visavam responder à segunda pergunta que norteou esta pesquisa: O que dizem os professores e coordenadores pedagógicos sobre a transição da Educação Infantil para o 1.º ano do Ensino Fundamental, considerando as **práticas pedagógicas** referentes à alfabetização e às **concepções teóricas** que as embasam?

Como descrito na **Metodologia**, foram elaborados três roteiros de entrevistas diferentes, destinados cada um a um grupo de profissionais, quais sejam professoras da E.I, professoras do E.F e coordenadoras pedagógicas.

É importante destacar, mais uma vez, que a legislação que alterou a duração do E.F para Nove Anos - Lei n.º 11.274/06 - (BRASIL, 2006) e tornou obrigatória a matrícula no E.F aos seis anos de idade - Lei n.º 11.114/05 - (BRASIL, 2005) pressupõe modificações nas práticas pedagógicas, reconhecidas, como já foi dito, nos ambientes escolares.

4.2.1. Educação Infantil

As perguntas que compuseram o roteiro de entrevista com professoras da etapa final da E.I relacionam-se às suas práticas pedagógicas (**Quadro 4**). Para facilitar a compreensão das respostas obtidas, na apresentação desses resultados são focalizados aspectos que se entrelaçam estruturalmente nas práticas pedagógicas – planejamento, finalidades, brincar, leitura e escrita.

A prática do planejamento, de acordo com os relatos de **API-I** e **API-II**, realiza-se no início do ano letivo de forma coletiva. Porém, **API-II** indica que essa prática pedagógica ocorre em duas etapas:

API-II: “então, assim, quando inicia o ano a gente faz o planejamento, né? Na verdade, é um planejamento coletivo, com as professoras todas da Educação Infantil, mas divididas em etapas, assim... uma turma faz com o Infantil 1 e a gente faz o planejamento com os professores do Infantil II. Então, a gente monta esse planejamento e depois a gente vai adaptando à nossa realidade, porque cada sala é uma realidade e muitas vezes o que serve para uma sala não serve para outra, né”?

A forma de elaboração do planejamento descrita por **API-II** condiz com o relato de **API-I**, quando exemplifica o que ocorre: “depois, na segunda fase dele, eu coloco o projeto que eu vou desenvolver com a minha turma”. Em continuidade, descreve a prática do planejamento semanal das aulas que “normalmente, eu vou puxar um gancho de uma semana para outra também, né? Em cima de um tema, ou do interesse da turma, ou de acordo com o que está acontecendo ali no momento”.

Considerando os planejamentos mencionados por **API-I** e **API-II**, compete expor os objetivos que atribuem ao Infantil II e o que consideram importante nessa etapa. Por seu relato, **API-I** verifica: “os objetivos que a gente fez no planejamento, né? Do começo de ano e também a gente tem o referencial, né? A gente olha, assim, consulta”.

A professora **API-II** assinala o uso de outros documentos ao atribuir objetivos como o uso “[...] da BNCC, que tem objetivos, né? E tem também o do Município que a gente usou no planejamento. Também olhando, sempre consultando, em tudo”.

API-I e **API-II** relatam seguir os objetivos atribuídos a essa faixa etária por documentos em âmbito Municipal e Federal. A professora **API-I** expõe sua concepção sobre a importância de desenvolver práticas no Infantil II que conduzem à:

API-I: “autonomia naquilo que cabe a eles, né? Tanto na realidade, quanto no manuseio dos materiais e na hora de resolver um problema. Assim... eu sempre proponho algum problema que cabe a eles tentarem resolver entre eles, né? Então acho que é nesse aspecto de autonomia. A autonomia para eles conseguirem se virar, digamos assim, em tudo aquilo que é possível para ele”.

Assim, **API-I** expõe a autonomia como uma prática presente nas suas aulas, considerando as possibilidades das crianças. A professora **API-II** também apresenta como importante o desenvolvimento, ao longo do Infantil II, da autonomia “deles em vários aspectos,

né? E com relação até na socialização com os amigos. Com relação a linguagem deles, dentro do que é esperado. E assim, que já saiba utilizar bem seus pertences” (API-II).

Ao falar sobre os recursos de que lançam mão no desenvolvimento de suas aulas, **API-I** e **API-II** relatam o uso de: livros, jogos, contação de história, ferramentas digitais e outros materiais disponíveis na escola. Verificam-se objetivos diferentes na utilização desses recursos, ou seja, **API-I** menciona que, *“além da leitura de livros eu, também, gosto muito de contação com vídeos, através do varal de histórias e faço sem forçar que aprendam a ler ou escrever, né? Não forço. É mais para trabalhar o interesse, sabe? Para terem interesse”*. E **API-II** afirma que faz:

API-II: *“uso de tudo que tem à mão. Na verdade, assim, eu falei para você, eu gosto muito de coisas diferentes, sempre. Então, o meu objetivo é que eles saiam do Infantil II escrevendo nome completo, uns com o auxílio de modelo e outros sem auxílio de modelo. Nesse sem auxílio de modelo vão escrever de forma correta ... depende muito do tamanho do nome também, é o nome curtinho e dificilmente ele já, né? Consegue! Agora muitas vezes tem que ter nome muito comprido, então, fica mais complicado, mas, geralmente, Infantil II a criança, no Infantil II, tem que saber usar uma folha. Sempre falo o que é o espaço da folha por isso que você nunca deve delimitar uma folha, é porque ela tem que fazer o desenho nesse espaço, lógico ela tem que saber que o desenho se você uma folha desenho não pode ser desse tamanho (mostra com os dedos um espaço pequeno) e nem desse tamanho (mostra com a mão um espaço grande) então, assim a criança começa a ter noção, você pode vir no comecinho ela começa desenhar de uma forma depois ela vai ter noção do espaço que ela tem ali e do espaço que ela pode usar, né? Então, noção do espaço, escrever o nome, conhecer as cores, né! Fazer uso de materiais tipo de pincel que mais infantil dois usa ...é mesmo na parte de coordenação, né! Ser capaz de saber quem está na frente, quem está atrás uma brincadeira, quem está do lado e quem senta do outro, saber respeitar as regras, né? Ou estabelecerem os combinados juntos para que ele já tem essa noção para o ano seguinte, né? Ah, nem sei viu? Porque a gente está fora da sala, não, não, tem aquele contexto. Aqui para gente ver como que eles estão andando, né”?*

No entanto, **API-I** contradiz-se sobre seu objetivo de apenas despertar o interesse, em outra fala:

API-I: *“cabe através dessas dinâmicas e brincadeiras fazer com que eles saibam bem o alfabeto. Não que alfabetização, lógico. Mas ele, até o uso do caderno não é todo dia, mas eles terem a noção de como manusear, né? Acho que tem que saber. Eu acho muito importante é*

isso. Saber o alfabeto também. História, né? Fazer recorte, leitura de imagens. Acho que é isso”.

Observa-se que, embora haja um olhar para o desenvolvimento da autonomia, socialização, lateralidade e coordenação motora, a preocupação com a alfabetização se sobrepõe e está, se não expressa de forma explícita, subentendida na totalidade das falas dessas professoras do Infantil II, e, portanto, as práticas de leitura e escrita são bastante valorizadas.

Por exemplo, **API-II**, mesmo citando a autonomia, como aquilo que pretende alcançar com as crianças ao longo do Infantil II, fala de práticas envolvendo leitura e escrita:

API-II: *“eu pretendo, autonomia. É o que pretendo, assim, né? Alcançar com eles, é que eles já reconheçam, né? Saibam o nome das letras, tenham alguma consciência de som, assim de letras, pelo menos as letras do nome, né? Que eles escrevam o nominho deles já completo, sem olhar no crachá. É que, normalmente, no começo do ano ele já escreve o primeiro nome sem modelo. Então, no Infantil II eu espero essa autonomia”.*

Em outro momento da entrevista, essa mesma professora, ao descrever as atividades que propõe à sua turma, com utilização de materiais de apoio variados, volta a falar em práticas de leitura e escrita:

API-II: *“então, que nem, a gente estava trabalhando há um tempinho atrás, sobre medida, que a gente deu um pedaço de barbante para cada um deles e eles tinham que ir lá fora e medir o que eles achessem pela frente, para depois a gente trabalhar realmente usando o livro Gabriel tem 90 centímetros. Eu acho que chama assim... então a gente usou o livro, a leitura. Assim, né? A leitura. Foi feita a leitura do livro, né? Antes. E só depois que cada um deles mediu ele e tudo. Depois a gente transformou esse barbante, a gente mediu os barbantes para saber quem pegou algo maior menor. Já trabalhou essa dinâmica também? E depois a gente usou como uma obra de arte, também, fizeram um desenho com barbante, um desenho abstrato, né”?*

De acordo com dizeres de **API-II**, as práticas pedagógicas relatadas conduzem à aprendizagem graças às oportunidades que a criança teve com o oferecimento de leituras, manuseio de livros, escrita de cartazes e listas. Em continuidade, relata o desempenho de uma ex-aluna:

API-II: “[...] ela começou a ler no Infantil II, mas por quê? Porque ela teve possibilidades, ela foi aproveitando o que foi oferecido. Porque no infantil nada é obrigatório, a gente oferece a leitura, a gente oferece o manuseio de vários livros, você oferece a escrita”.

Na afirmação de “nada ser obrigatório”, subentende-se o oferecimento de possibilidades de aprendizagens. Entretanto, suas manifestações mostram preocupação em realizar práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento contínuo nas aprendizagens de leitura e escrita.

Sobre o Infantil II, acrescenta, demonstrando uma reflexão sobre as especificidades dessa etapa como um momento de transição:

API-II: “[...] no caso, o Infantil II, eu acredito, eu sei que é uma preparação para o 1.º ano na nossa escola, mas eu acredito que na rede em geral, não sei, isso não é muito bem visto dessa forma porque como a gente tem o fundamental, Etapa I, do 1.º ao 5.º ano, a gente tem uma ideia, e quando a criança sai do Infantil II e entra no 1.º ano. Porém, em outras escolas... muitas são só da Educação Infantil e, então, terminou o Infantil II ela vai para outra escola. Então muitos professores não têm esse respaldo de como foi a chegada na outra escola e, no nosso caso, a gente tem essa devolutiva. Mas, assim, hoje em dia, mudou-se muito a opinião dos professores do fundamental, talvez por ter o infantil ficado mais... fortalecido, porque até então o infantil era só brincadeira, mas as pessoas não viam essa brincadeira como uma brincadeira produtiva, uma brincadeira com finalidade, viam essa brincadeira como brincadeira. Ah! Foram no parque, só fica no parque! Não viam essa brincadeira com finalidade. [...] então o infantil II passou a ser assim realmente um degrauzinho para ele entender que no ano seguinte algumas coisas vão se modificando”.

Aqui, é importante notar, também, o destaque dado pela professora **API-II** à influência do contexto escolar em que se insere a transição, ou seja, ela diferencia o que ocorre nessa passagem nas diferentes escolas: as que atuam tanto na E.I como no E.F e as que oferecem apenas uma dessas modalidades de ensino. Por outro lado, realça o papel da E.I como preparação para o 1.º ano do E.F, sobretudo ao dizer “então o Infantil II passou a ser assim realmente um degrauzinho para ele entender que no ano seguinte algumas coisas vão se modificando”.

Até aqui, as práticas de leitura e escrita foram descritas quase que exclusivamente como partes integrantes do contexto de outras atividades, em que tinham importância

secundária. Quando questionada sobre a proposição de atividades em que a leitura e escrita têm centralidade, **API-II** fala:

API-II: *“eu acredito que a E.I, ela oferece muito isso! A leitura e a escrita mesmo que não seja da forma convencional, né? Porque assim, quando você lê para criança um livro você sempre fala sobre o autor, sobre o narrador, muitas coisas e assim. A leitura ela não é só a leitura de um livro, é a leitura de uma imagem, né? Quando a criança, ela entende esse processo, quando ela olha para uma figura, ela consegue ter noção do que é aquela figura, ela está querendo representar então, a leitura na Educação Infantil é isso! [...]deixa a criança explorar ‘ah o que vocês tão vendo? Nossa! O que é que tem aqui? O que você acha que vai acontecer agora’? Porque eles fazem uma leitura, estão fazendo a leitura do livro sem saber que estão lendo, né”?*

A propósito da intencionalidade das práticas de leitura e escrita **API-II** dá um exemplo dessas atividades na E.I, destacando o projeto que desenvolveu, em anos anteriores, denominado Maleta Viajante, descrito pela professora como de importância fundamental para o aprendizado das crianças e preparação para o E.F, nesse período de transição:

API-II: *“onde a criança cada semana levava um livrinho. Aí a gente orientava os pais, mas que deixasse eles contarem do jeito deles a historinha. Você percebia que em alguns casos eles decoravam a história, outros casos eles realmente criavam uma outra história usando os personagens”.*

A professora continua seu relato, contando outras atividades em que há oferecimento de leitura e escrita nas aulas:

API-II: *“a gente oferece a leitura, a gente oferece o manuseio de vários livros, você oferece a escrita também, né? Cartazes geralmente ‘Vamos construir uma lista de alimentos’? A gente senta no chão, eu gosto muito de sentar no chão com eles ‘Oh! Vamos começar a escrever... O que que você acha?... Isso aqui começa com letra de quê’?... E depois assim, a gente vai trabalhando muito assim. Há uma palavrinha, nossa! ‘BALA... como que será BALA? Que letrinha será que começa essa palavra’? Então, assim, muita criança começa a ter noção que precisa de mais do que uma letra. E então é assim, só que é oferecido de uma maneira lúdica, né? Não é assim, vamos copiar o B e o A que vai dá BA! Não, vamos construir ‘Oh, a letrinha*

... na hora que eu falo a palavrinha... será que ela está sozinha’? Então assim, isso é muito trabalhado na Educação Infantil.

A professora **API-I**, descrevendo suas estratégias pedagógicas, também descreve atividades em que fica evidente a intencionalidade de promover um contato das crianças com a leitura e escrita:

API-I: *“a escrita espontânea, né? Que a gente tem alguns momentos. E também escrita onde eles realizam a cópia, né? Eu gosto de fazer muito isso. Eles copiam o que está na lousa, ou o nome do livro, assim. Na sala, eu tenho o cantinho da leitura, bibliotequinha, que a gente tem alguns livros, então, por exemplo, quando a gente termina alguma atividade, eles ficam à vontade para poder pegar, escolher um livro e fazer uma leitura silenciosa, assim, enquanto os amiguinhos estão terminando. Através da leitura diária, dependendo da escola que eu estou, tem também projeto de levar o livro para casa, né? Que eu acho muito legal mesmo. Quando não, quando eu troquei de escola, não era para ter projeto na outra escola. Eu também fazia com um acervo de livro meu, então aí eles levam para casa para leitura, com a família dentro do possível. Eu respondi... eu esqueci. Como que é o contato, de que forma é proposto o contato da leitura e da escrita para seus alunos aí”.*

API-II descreve, ainda, as atividades que desenvolve no Infantil II, associando leitura e escrita, com utilização de livros imagéticos e posterior criação de histórias em que atua como escriba:

API-II: *“eu prefiro usar livrinho assim. De muita figura. Mesmo que a faixa etária é menor que a deles, assim, porque esses livrinhos são pra menorzinhos, né? Na faixa deles já tem algum textinho, assim, pouco, mas sempre tem. Eles gostam muito assim, quando não tem nada. Esses que eu gosto que é de pequeninhos. Porque eles ficam mais animados de inventar, né? É uma fase que gostam muito, assim, então eu levo. Mesmo não sendo, né? Assim para eles, mas eu acho bom, assim, chego aonde eu quero, né? E eles nem sabem que não é para eles, assim. E eles fazem a história”.*

Outras situações que envolvem leitura são apontadas por **API-I**, embora não associadas formalmente à prática de alfabetização, como as leituras silenciosas que ocorrem após o término

de outros trabalhos, o projeto de levar o livro para casa e o cantinho da leitura que promove a autonomia dos alunos na retirada de livros.

API-I: *“é porque eu faço assim, né? Não é leitura certo, assim, que eu estou querendo, né? Mas eles podem, eu deixo. Não é deixo, eu quero, mesmo, né? Como eu te falei, se acabou o trabalhinho, vai lá, pega o livrinho que quiser, que se interessar e fica quieto, lendo. É olhando as figuras, explorando, né? Também tem o dia do projeto, né? Levam o livro e tal. É o cantinho da leitura, vão lá, pegam, né? Sozinhos, mesmo, sabe? Agora, depois, tem as horas que é atividade, mesmo, assim, de leitura, né? Achar o crachazinho seu, do colega. Musiquinha do alfabeto, para ir sabendo, né”?*

Aparentemente, na sua concepção, há um estímulo formal a outras ações, em sua percepção, cabíveis de realização, que considera importantes para a alfabetização: uso de dinâmicas com o crachá e brincadeiras cantadas para chamar a atenção do aluno para o alfabeto.

No que diz respeito especificamente à escrita, tanto **API-I** como **API-II** destacam a importância do uso do caderno já na E.I, esclarecendo seu objetivo: manuseio, uso da linha, direita e esquerda, enfim, a exploração pela criança dos aspectos físicos do caderno para se apropriar mais facilmente dele no primeiro ano do E.F.

API-II: *“que ele tenha uma noção porque quando ele chegar no primeiro ano ele vai usar esse caderno. Tanto é que também já observei que tem muitos professores que utilizam o caderno colando atividade. Eu não acho que tem necessidade, porque se for para você colar a atividade no caderno deixa na pasta! O caderno ele tem outra função, lógico que você pode colar um textinho pequeno que depois você vai ter um objetivo daquilo, mas, não assim. Muitos professores... ah! Fez atividade cola no caderno, fez atividade cola no caderno de novo. Não, não tem, o caderno tem outro objetivo, o caderno é algo que a gente já dá uma introdução para eles.... Para que aprendam a sequência das páginas, a usar a frente e atrás da página, que tem que começar no começo da folha”.*

Uma das professoras, **API-I**, antes de relatar a utilização do caderno, faz questão de ressaltar que a alfabetização não é seu objetivo: *“pelas dinâmicas e brincadeiras que vou ir fazendo com o caderno. Que saibam o alfabeto, não é que é a alfabetização, lógico”!*

Na sequência, **API-I** relata como são realizados os registros no caderno: *“eles copiam cabeçalho e bingo de letra, de números, adivinha também, eu gosto de fazer muito, né? Assim,*

sem forçar. Assim, como brincando, né”? Dessa forma, essa professora também evidencia uma prática de apresentação e apropriação do objeto por meio de cópias e registros de atividades que realizam durante as aulas.

Nesse ponto, a fala de **API-I** traz à pauta uma questão fundamental para este estudo: o brincar. Verifica-se um entrelaçamento entre as atividades de leitura e escrita e as brincadeiras cotidianas, uma vez que ela menciona a “loja”, uma área da sala de aula, um dos “cantinhos”, onde as crianças desempenham papéis de vendedores ou compradores, conforme a organização do brincar de cada momento.

Uma das perguntas da entrevista buscava revelar a percepção das professoras sobre a existência, ou não, de relações entre o brincar e as atividades pedagógicas de leitura e escrita. A percepção da existência de um entrelaçamento entre as duas práticas fica bastante evidente nesta resposta:

API-I: *“então, às vezes a gente vai brincar de consultório ou dentro dos grupinhos é algum tipo de brincadeira que precisa de escrever. Vamos fazer uma escrever quem vai ficar em tal, ou tal cantinho. Então acho que é o jeito que a gente está utilizando a escrita eles registrado depois também o que gostou mais né? E, pensando bem, mesmo quando, assim, né? Se tamo brincando de adivinha. Como que é do jeito que ele imagina que é. Eu acho que pode ser considerado brincadeira assim, né? Porque não existe uma que tem que acertar ou não, é de saber como a gente tentar adivinhar”.*

Já a professora **API-II**, a respeito desse assunto, a possibilidade de existência ou não de relação entre o ensino de leitura e escrita e o brincar, demonstra ter a percepção de que as atividades de leitura e escrita são, em si mesmas, uma brincadeira que se confunde com as demais, sem delimitação explícita ou previamente planejada. Essa percepção pode ser verificada em sua resposta:

API-II: *“então, a gente trabalha muito a memória, né! Também, as parlendas, as adivinhas, né? São assim histórias também, música também, não deixar uma fonte de leitura também porque a criança está ... acho que é até mais fácil dela interpretar, né? Que ela consegue! Então, sim, eu acho que uma associação de tudo, de vários é ... acho que o professor ele usa de várias técnicas para chegar a uma leitura que realmente, a criança, seja significativa para ela, né? Então, na Educação Infantil, você usa livros que às vezes têm textura, livros com ... acho interessante também você fazer livro que não tem escrito. Aí, você vai junto com a criança*

colocando escrevendo, você é escriba, né? E a criança vai falando. E no final sai um textinho bacana, um textinho bonito, né? Porque a verdade eu sou uma pessoa muito assim, eu mesmo como professor, eu não gosto muito de ler... eu não uso muita coisa xerocada, tanto é que a Educação Infantil tem direito a uma, duas xerox por semana, eu não uso porque geralmente eu dou a folha branco para criança, porque dentro aquela folha que ela vai criar aquilo que eu quero”.

De qualquer forma, as concepções das participantes, **API-I** e **API-II**, sobre leitura e escrita em conjunto com o brincar estão manifestadas em praticamente todas as descrições de atividades que promovem com seus alunos. Eis mais exemplos:

API-I: *“quando a gente está fazendo dinâmica, por exemplo, então de adivinhas, né? Às vezes eu peço para ele, depois que eles descobrem [...] a palavra, o resultado da charadinha. Por exemplo, eu peço e pergunto como que será que escreve E. Eu sou a escriba ou às vezes peço para eles ir na lousa e mostrar para os amiguinhos, para professora, como que é, do jeito que ele imagina que é. É uma... eu acho que pode ser considerado brincadeira, né? Porque não existe [...] que tem que acertar ou não, é de saber, como a gente tentar adivinhar.*

API-II: *“só que assim gente, eu falo que as crianças elas precisam ser instigadas, porque senão acaba ficando..., sendo uma coisa muito repetitiva, uma coisa assim ... sei que ela tem interesse. Então, por isso é importante está sempre com recurso diferente, né! Teatrinho, fantoche, história, livros, imagens ...várias coisas. Então, por exemplo, se eu for às vezes... eu queria trabalhar uma leitura que estava trabalhando e acho que estávamos trabalhando animais de estimação, animais de certa maneira, fizemos gráficos do animal, fizemos imitação de animais, contamos história e tal ... escrevo nomes, né? Assim, explorando, né? e daí eu vou aproveitar e vou propor uma tela... que aí foi o Romero Britto que tem aquele cachorrinho que é todo quadriculado, aí eu vou trabalhando com eles”.*

Nesse último exemplo, cabe, para além da presença das atividades de leitura e escrita associadas ao brincar propostas por essa professora, atentar para a diversidade de recursos a que recorre e à diversidade de temas que trabalha com as crianças.

Mesmo ao ser questionada sobre a prática de alfabetização na etapa final da E.I, **API-I**, depois de um momento de reflexão, responde relacionando a prática de leitura e escrita a brincadeiras, como, por exemplo as atividades com o alfabeto, o contar histórias e a proposta

de reconto da história ouvida. Apesar disso, destaca que há diferença nas atividades propostas com vistas à preparação para o E.F:

API-I: *“olha, eu acho que ocorre. Mas não da mesma maneira que... e com o olhar do Ensino Fundamental, né? Porque eu... a gente tem sempre a expectativa, né? Principalmente no Infantil II, assim... de que eu pelo menos, eu sou assim, gosto de estar acompanhando, sondando para ver em que fase eles estão [...], mas, eu acredito, eu também já dei aula no primeiro ano, que o olhar e a expectativa que eu lanço na criança é diferente, né? Não tem como não alfabetizar mesmo no Infantil, porque se você está contando história, trabalhando letra do nome, realizando as brincadeiras ali com alfabeto, não tem como você não estar alfabetizando.... Quando eu peço um reconto de uma história, né? Então não tem como não estar alfabetizando, mas eu tenho essa consciência de que tem que ter um olhar diferente de que... não é o foco, né? A escrita exata, assim ter mesmo que a criança ... estar sendo alfabetizada [...] de propósito assim, mas implícito, né? Mas a gente alfabetiza todos os dias. Mesmo quando a gente está só brincando, por que aí, já está, assim, como puxando a alfabetização”.*

Nesse ponto da entrevista, **API-I** traz um novo tipo de preocupação, não expressa anteriormente, que diz respeito ao direito da criança ao brincar e fala que a finalidade das atividades que propõe sempre é norteadas por esse direito e que incentiva a aprendizagem através de brincadeiras, jogos:

API-I: *“eu acredito que seja as crianças. Mesmo na escola, ensinando, mas que elas continuem sendo criança. Eu acho. O que tem que aprender? A finalidade..., mas a brincadeira faz parte do universo deles, né? Então a finalidade é ter eles, incentivar os alunos a fazer as atividades propostas. Mas brincar é como direito deles, que é o direito do brincar, né? Então eu acredito que seja a finalidade seja essa. Seja a finalidade o desenvolvimento através dela. A criança vai desenvolver pela atividade que eu dou, né? Mas ela tem direito a brincar, então a atividade, né? Tem que pensar nisso. Tenho que saber isso, né? Assim, sempre”.*

A percepção do brincar como um direito da criança, embora não apareça na fala de **API-II** de forma tão explícita como na fala de **API-I**, também pode ser percebida pelo reconhecimento dessa professora de que, mesmo quando a brincadeira é orientada e possui

objetivos, ela não deixa de ter a função que é proporcionar à criança o brincar, mesmo se sua finalidade, como professora, for avaliar o conhecimento prévio da criança:

API-II: *“tem que ser divertido sempre. A criança, assim, ela precisa. Ela não se interessa. Ela quer brincar, assim, sempre, né? Então. Aí eu vou lá. Mesmo orientada, quando você dá uma brincadeira com um objetivo ou outros objetivos, ela não deixa de ser a função de brincar. Mesmo com o objetivo de saber se a criança sabe contar, de repente, se ela reconhece letrinhas. Então, assim, independente disso, ela tem que brincar porque é na hora que ela está brincando, está aprendendo, pelo menos é o meu ponto de vista”.*

Embora não tenha sido interrogada a respeito dos níveis seguintes de ensino e aprendizagem, **API-II** expõe sua percepção sobre o brincar no contexto das propostas para o E.F:

API-II: *“mas assim, como todo mundo fala muito é que fica meio complicado... É que, assim, muitas vezes é cortado de uma maneira muito drástica o brincar para o Fundamental, né? Então, é algo que demanda um certo tempo, mas você pode ficar uma semana, um tempo maior, com o mesmo jogo que as crianças estejam indo bem, assim, gostando, né? E procurar formas diferentes de fazer aquilo. E talvez o fundamental não tenha muito tempo para isso, né? Lá a pressão é maior já. Assim, as professoras se preocupam, né? Tem que fazer, tem que cumprir aquilo lá”.*

Nessa exposição, a professora demonstra preocupação com a supressão das brincadeiras de forma muito abrupta no primeiro ano, justificando-a com o fato de as professoras terem que cumprir um currículo mais rígido, com mais conteúdo.

Embora as professoras tenham, em suas falas, demonstrado reconhecer o brincar como um direito da criança e, pelas descrições das atividades pedagógicas que empreendem com suas turmas, estar evidente a preocupação com proporcionar o máximo de atividades lúdicas aos alunos de E.I, verifica-se que a brincadeira está associada, já no Infantil II, com aprendizagem. Mais um exemplo:

API-I: *“para mim eu falo que criança tem que ter a brincadeira então, né? Assim, tão brincando e aprendendo. Eu faço tudo com brincadeira, né? Assim, para ser interessante porque a criança já vem para a escola, assim. Aí eu considero como uma coisa primordial. A*

brincadeira é primordial e não tem como, na Educação Infantil, a gente ensinar se não for essa brincadeira porque se torna muito chato, maçante para eles, né? Então, assim, o brincar é essencial. Eu sempre colocando as brincadeiras propostas, né”?

Essa interligação do brincar com a aprendizagem de algum conteúdo está implícita também no cuidado da professora **API-II** em diferenciar o livre brincar do brincar orientado, sendo que, no seu entender, este último exige preparação, estabelecimento de regras e posterior registro. Cabe, no entanto, destacar também que, essa professora, mesmo ao valorizar a aprendizagem proporcionada pelo brincar orientado, reflete sobre a importância do faz de conta na fase de desenvolvimento cognitivo em que as crianças se encontram no Infantil II:

API-II: *“depende. Brincar, faz de conta ou brincar livre ou brincar orientado. Eu acredito que o faz de conta é muito importante porque a partir do faz-de-conta você observa a criança, como está o desenvolvimento cognitivo dela, né? Então, quando você faz, porque você está numa casinha dos brinquedos, você começa a observar ele aquele momento por mais que eles estão livres. Você tem uma intenção em cima daquela situação. Você observa para já ir pensando o que fazer, o que aproveitar nas aulas, né? O faz de conta eu acho que ele é fundamental porque a criança usa a imaginação a criatividade para vivenciar se há papéis, não só de super-heróis mais da imaginação dela. E aí, a brincadeira livre é assim, por exemplo. Então, a gente trabalha muito a memória. Também, as parlendas, as adivinhas, né? Eu acho que o brincar ele é mais trabalhoso, quem pensa que brincar é mais fácil não é! É mais trabalhoso porque ele tem um momento exploração, ele tem um momento das regras, ele tem um momento do jogo ele, tem um momento do registro. Então, gasta tempo, né”?*

A percepção da brincadeira como uma estratégia facilitadora da aprendizagem também se evidenciou nas respostas à questão que visava descobrir o entendimento das professoras sobre a importância da brincadeira nessa fase da E.F, ou seja, as professoras percebem a brincadeira como uma estratégia de ensino, com objetivo definido para aquisição de algum conhecimento pela criança. Assim, a brincadeira é vista como um instrumento pedagógico para que a criança aprenda algum conteúdo importante para seu sucesso no primeiro ano do E.F:

API-I: *“brincadeira é tipo uma atividade, as atividades que a gente dá para eles, né? Para a criança aprender umas coisas que, assim, precisa ser passado para eles, porque tem que aprender, aí, né? A gente faz brincadeira para ficar interessante, né? Assim, se você não faz*

para ficar interessante, assim, eles, a criança, não vai aprender, não vai querer aquilo, vai rejeitar aquilo, né? Tem que ser na brincadeira, né”?

A outra professora, **API-II**, também se manifesta de maneira semelhante, embora manifeste preocupação sobre os métodos que serão empregados no primeiro ano do E.F:

API-II: *“eu acredito que brincadeira, sim, assim. Eu vou dar um trabalho porque por exemplo você pegar esses tempos atrás. Então assim às vezes você dá uma coisa assim para criança no papel ela faz, mas esse não tem aquele significado, porém ele precisa de que as coisas são assim. Mas não é por isso que não vou fazer ser de um jeito assim, né? Que seja legal para ele e se ele para fazer uma um jogo o que que vai acontecer, ele vai ter que ter um tempo para pensar, eu não sei qual a maneira que é trabalhada em sala do primeiro ano, né”?*

O que se verifica nessas falas é confirmado pelas respostas dadas quando interrogadas sobre a finalidade da brincadeira na E.I, quer seja a de que as brincadeiras são orientadas pela professora com o objetivo de aprendizagem, de facilitação do desempenho da criança no ano seguinte, já no E.F:

API-I: *“a finalidade da brincadeira, eu acho, tem finalidade, sim. É importante, como eu disse. Eles precisam brincar, assim. Como eu disse é, não tem como, né? Até é direito também. Não quer dizer que não vai ensinar, né? Eu acredito, assim, que a finalidade seria, né? Fazer a criança aprender de forma lúdica. Porque eles, querendo ou não, ano que vem vão tá numa sala de primeiro ano. Então, né? Tem que gostar da atividade de forma assim que participem das aulas e vai aprender. Eles gostam de participar nas aulas, né? Eles têm interesse nas atividades”.*

API-II também ressalta a importância do lúdico nesse momento da E.I para o aprendizado e desenvolvimento da criança, capacitando-a para o primeiro ano do E.F:

API-II: *“a finalidade da brincadeira!? Além de ser lúdico tem algum aprendizado, né? Através dela, né? Proporcionar como desenvolvimento da criança que ela aprenda alguma coisa que vai ser bom lá na frente, no 1.º ano. Que ela se desenvolva através dessas brincadeiras e desses jogos. O jogo também sempre está presente, um jogo matemático sempre está presente na*

minha aula. Porque vai desenvolver e vai ter, vai ser mais fácil lá no primeiro, né? Eu dou um jogo por semana desses”.

No que diz respeito aos fatores que consideram essenciais para o sucesso no ensino, as duas professoras têm percepções semelhantes, no que diz respeito ao planejamento das aulas, e diferentes na forma como receberam a pergunta. **API-I**, de forma mais objetiva, pensando no trabalho que realiza, e **API-II**, mais subjetivamente, considerando a escolha profissional.

API-I fala do trabalho desde o planejamento e exemplifica com as atividades de leitura que desenvolve com sua turma:

API-I: *“para isso aí, para dar certo, né? E você dizer assim que deu certo, você precisa de muito trabalho, desde o começo do ano, assim, né? Já no planejamento, desde o planejamento. Vem do começo. Saber o que que vai ser feito praquelas crianças desenvolver. Você tem, assim, né? Você tem muita coisa. Você precisa pensar, né? Olhar. O que que está dando certo? Por exemplo, nesse caso do livro. Da leitura, né? Eu acho que tenho que deixar o livro interessante, assim, né? A criança tem que gostar, achar lúdico, assim, né? Porque se for uma história chata, a criança não vai querer, vai bagunçar. A criança não prende atenção, assim, né? Então tem que fazer atividade que está ali. Na história, assim, né? Para ficar interessante”.*

Por seu turno, **API-II** prioriza, para o sucesso do ensino, o fato de o professor gostar da atividade que executa, vindo daí todo o restante também necessário em seu entender, como a conquista do aluno e de sua confiança, a participação da professora nas brincadeiras etc. Destaca também a necessidade do planejamento das aulas:

API-II: *“o professor tem que gostar daquilo que ele faz, né, porque assim, a gente conhece professor, eu sou assim, eu acho que esse negócio aí eu não sou tia, eu sou professora! Eu não vejo este problema porque sim, não é que eles tão achando que a gente é um parente dele, a gente é uma pessoa próxima e que eles podem confiar. Na Educação Infantil é muito você conquistá-los, para você ter o que quiser com ele, você tem que ir conquistar. E para isso você tem que ser às vezes como eles sentar no chão com eles, fazer e participar das brincadeiras. Você planejar suas aulas de uma forma que realmente consiga chegar naquilo que você tá desejando para aquela turma, é conhecer um pouquinho a realidade de cada um, né, porque às vezes a gente julga sem saber o que é aquela criança tá passando, né, então é "a criança isso porque a criança é aquilo", mas a gente não sabe o que acontece com aquela criança, né!*

E eu acho que a Educação Infantil é um momento que você tem que ir de coração aberto porque você vai ter você vai querer pendurar eles no lustre, né? E vai ter momento que você vai querer abraçar e falar e falar ‘Oh, eu estou aqui, tá! Se precisar a professora está aqui para te ajudar’, né? E então não sei se eu responder existe”.

Verifica-se que, para as duas professoras, a ideia de sucesso do ensino está associada ao próprio desempenho ou ao próprio esforço, ou seja, sentem-se inteiramente responsáveis pelo sucesso da aprendizagem das crianças. Não mencionam quaisquer fatores externos relacionados à escola, à secretaria de ensino, ao Estado, às possibilidades de formação continuada que preparem o professor para esse período de transição, ou outro.

No entanto, ao responderem às perguntas que dizem respeito à relação entre as formas de realização do ensino na E.I e no E.F e a possibilidade de a E.I influenciar no aprendizado da criança no E.F, falam sobre a importância da continuidade do ensino proposto na E.I no E.F.

API-II destaca essa importância, ao descrever o brincar no Infantil II e sugerir uma forma de mantê-lo no desenvolvimento das práticas pedagógicas no 1.º ano do E.F:

API-II: *“eu achava que o infantil dois era como se fosse um 1.º ano, é exatamente..., é um caminho para 1.º ano, mas eu achava assim ‘ah eu não vou poder ter liberdade para fazer da forma com que eu gosto’ e não é bem isso! Agora que eu estou no Infantil II, eu não troco mais o infantil dois porque agora eu entendi a dinâmica e porque é assim mesmo no 1.º ano, gente, para você ensinar número, você pode jogar um jogo com eles, entendeu! Então assim, têm muita coisa que você não precisa deixar de fazer só porque foi para o fundamental, entendeu? Então acho que dá para fazer muita coisa. Então, o Infantil II pelo menos da nossa escola, ele faz isso, né? Então, nele entrou os cadernos que a escrita mesmo as palavras que sejam orientados como eles devem ... são coisas curtinhas, né? Nome sobrenome, né? Para escreverem, listas de palavras, de acordo com aquilo que você está trabalhando, sempre contextualizado, né? Mas, eu falo que às vezes através de uma brincadeira você consegue muito mais resultado que a criança sentada ali olhando para você, falando um mais um ou gente vamos colocar essa letrinha aqui de repente no jogo de encaixe de palavras ele encontra... é prazeroso, né”?*

A outra professora, **API-I**, fala sobre continuidade quando estabelece a diferença entre os espaços escolares da E.I e do E.F e quando reflete sobre uma possível solução para a questão

da mudança abrupta nas práticas pedagógicas postas em prática, destacando o agravante, a seu ver, de as crianças estarem chegando mais novas ao primeiro ano do E.F:

API-I: *“Acho que é bem complicado, sim, a gente não se conhece, né? Cada um tem a sua metodologia, mas eu acho que seria interessante, seria bom para criança, principalmente para ela também não sentir muito assim que ela troca de escola, né? Porque já é dependendo da escola que tem uma escola só infantil e ela vai para uma escola que é só fundamental, eu acho que ainda é mais essa diferença é maior para criança ainda, né? Eu penso até por conta de relação aos espaços que eles têm para ir no parque né? Não é toda escola de fundamental que tem. Então eu acho assim que seria. Ser uma continuidade, né? Seria ótimo. Por conta desses momentos mais lúdicos, também, né? Mas isso vai depender muito da escola que a criança vai da professora, né? De como é naquela escola, mas eu acredito que seria muito bom dar continuidade, né? Inda mais, né? Agora que eles vão indo mais novinhos, né? No primeiro ano. Principalmente esses mais novinhos, né? Porque ela tem uns que é até mais madurinhos, digamos assim... dependendo do mês que nasceu, mas eu gostaria que fosse dado continuidade é com relação das brincadeiras. Eu acho assim do jeito às vezes a gente cobra deles, com relação às didáticas. Talvez continuar a didática infantil por um por um tempo, assim para conhecer a criança, né? Dá continuidade até você saber certinho de como que ela é e saber a hora que dá para mudar, né? Para ser um pouquinho diferente. Porque os relatos que eu e eu presencio nas escolas assim, principalmente quando eu era eventual. Pelo que eu vi as crianças, às vezes, sofre demais nessa mudança. Por recursos, por didática, por recurso material da escola, né? Com relação a espaço para brincadeira tudo isso”.*

Evidencia-se que, para essas professoras, a transição se apresenta como continuidade, no E.F, do trabalho pedagógico realizado na E.I, quando falam das atividades pedagógicas que esperam, ou gostariam, que fosse realizado pelas professoras no 1.º ano do E.F com seus alunos.

Por outro lado, sobre a transição do ponto de vista das práticas na E.I, demonstram uma percepção da E.I como uma fase preparatória para o E.F. Isso pode ser observado na fala de **API-I** quando esclarece o sentido da palavra preparar na E.I, com vistas à aprendizagem que será cobrada futuramente, em contraposição à sua própria concepção, mais relacionada ao preparo da criança para a vida:

API-I: *“não exatamente... eu sempre preparo ... eu penso assim, para autonomia dele, por exemplo para ele ir para o Fundamental [...] por exemplo: falo para eles, olha, vamos dar o*

caderninho vocês têm outra página sozinhos, outra pergunta. Se está certo eu falar que... assim é uma... não deixa de ser uma preparação mais, uma preparação não, eu digo assim para vida. Para vida deles, para autonomia deles, eu acho complicado às vezes falar, né”?

Desse modo, **API-I** procura estabelecer diferenças entre aprendizagens necessárias ao relacionamento entre o trabalho pedagógico da EI e do EF, sem restringir-se a atividades mais específicas do ensino propedêutico.

API-II confirma essa percepção da transição como preparação. Ao refletir sobre as práticas no Infantil II, demonstra preocupação semelhante, ao tratar das mudanças que ocorrerão no ano seguinte.

API-II: *“então, assim... eu, Infantil II... sim, ele dá uma preparação, sim. Não de uma maneira obrigatória, mas a gente fala de uma maneira, assim, que eles começam a perceber que haverá uma mudança... os parquinhos mesmo, não tem praticamente... se vai toda a semana ou pelo menos quatro vezes na semana, o fundamental ele vai... uma vez, então já tem essa diferença, mas a gente começa a trabalhar essa parte para que eles consigam. Eu acredito, assim, que existe criança sim que sai do infantil II lendo. Porém, não é a função da Educação Infantil, mas a gente oferece”.*

API-I completa seu ponto de vista como professora que já lecionou em 1.º ano e aponta a existência de uma preparação, sem desrespeitar a idade e a vivência do aluno nessa etapa da E.I:

API-I: *“como eu já trabalhei com o 1.º ano, [...] eu consigo ver a diferença... então tem! Eu posso dizer que sim, tem uma preparação e não ao mesmo tempo. Porque eu não esqueço da idade deles e também do que eles têm que viver, vivenciar ali no infantil antes de ir para o 1.º ano”.*

As manifestações de **API-I** e de **API-II** colocam em pauta suas interpretações do que seja o processo de transição da E.I para o E.F, separando-o em dois significantes conforme o ponto de vista adotado. Ao refletir sobre suas propostas pedagógicas para a E.I e as respectivas práticas, adotam o termo preparação, mas, ao pensar as práticas das professoras do primeiro ano, o termo adotado é continuidade.

Apesar disso, enfatizam a não obrigatoriedade de alfabetizar na E.I e a importância do brincar, embora recorram sistematicamente a trabalhos pedagógicos que envolvem leitura e escrita e demonstrem preocupação em preparar as crianças para as mudanças, considerando os tempos e os espaços que diferem nas etapas e nos ciclos.

4.2.2 Ensino Fundamental

O roteiro para as entrevistas com professoras do E.F – 1.º ano – foi composto por perguntas relativas às práticas pedagógicas de alfabetização e às concepções teóricas que fundamentam essas práticas (**Quadro 5**). Os resultados coletados estão agrupados por temas (planejamento, finalidades, brincar, leitura e escrita), para facilitar a compreensão das percepções das profissionais sobre eles, já que estão fortemente entrelaçados às suas práticas pedagógicas e a seus pressupostos.

De acordo com **APF-III**, antes de dar início à elaboração do planejamento, é feita a leitura dos pareceres dos portfólios pertencentes aos alunos que frequentaram a E.I e, em seguida, são realizadas pesquisas teóricas em livros didáticos e no PPP - projeto político pedagógico - da escola, para, então, definirem-se as estratégias e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas:

APF-III: *“primeiramente, eu gosto muito de ler os pareceres dos portfólios da Educação Infantil. Não só ler. Também gosto de ver as atividades. Aí, a partir dessa devolutiva, aí eu começo a fazer algumas pesquisas com bons livros, né? Pego os livros didáticos da escola também vejo como que é o projeto político pedagógico da escola, né? A base que a gente vai ter para trabalhar ali, qual teoria muitos utilizam para a gente também ir se encaixando”.*

A forma de elaboração do planejamento descrita por **APF-III**, com indícios de como ele é feito no início do ano letivo, também é citada por **APF-IV**, mas essa professora vai além e relata com detalhes o planejamento semanal que realiza:

APF-IV: *“então, a gente tem o planejamento anual, né? Mas assim, a avaliação que a gente faz diariamente, né? De acordo com o que você está trabalhando para as crianças, já vai avaliando se está dando certo se não está. E retomar ou acelerar quando possível [...]. Assim, você tem o planejamento, mas geralmente no início da semana eu planejo minha semana e*

durante... conforme vai acontecendo, eu vou fazendo adequações, mas geralmente toda semana, eu tenho tema da semana e aí eu vou colocando as coisas em cima desse tema”.

Verifica-se que, para **APF-IV**, o planejamento é dinâmico, pois, além de considerar o resultado das avaliações que faz do desenvolvimento da criança ao longo do tempo, sofre adequações relativas ao tema proposto para a semana e ao aproveitamento dos alunos.

Esse planejamento é feito em conjunto com a outra professora entrevistada, **APF-V**, que corrobora essa forma de trabalho e diz sobre ela o seguinte:

APF-V: *“olha a semana que vem vamos fazer tal coisa? Obviamente que vai diferir, a diferença da parte dela, os alunos dela, dos meus, a parte de didática dela e a minha. A gente sempre costuma planejar as aulas juntas semanalmente, né? Lógico que acontece dela ter problemas com um assunto e eu não. Dela aprofundar uma coisa e eu em outra, mas a nossa, os nossos planejamentos são sempre, a maioria em conjunto eu e ela”.*

APF-III, a respeito dessa elaboração conjunta do planejamento semanal, faz uma declaração importante de ser destacada:

APF-III: *“e aí eu gosto também de sentar com os pares para conversar para a gente escolher ali de que forma que vai estar atuando. Ainda esse compartilhamento de experiência, eu acho importante também, principalmente com quem tem mais experiência mesmo, né? Na área de alfabetização, que eu ainda me sinto bastante insegura, por isso que eu gosto de conversar com quem trabalham a mais tempo. Até porque você já sabe, né? Minha paixão, não é alfabetização. Nós somos alfabetizadores em qualquer ano que a gente está, mas não é minha paixão, eu gosto mais dos anos finais quarto, quinto ano”.*

Essa professora avalia positivamente as trocas de informações com as colegas mais experientes, durante a elaboração o planejamento semanal, por ter sido alocada há pouco tempo para o 1.º ano do Complexo Educacional. Embora já tenha lecionado anteriormente, em outra escola, para essa etapa.

O planejamento semanal diz respeito à busca de atividades referentes aos temas escolhidos para a semana ou a exercícios de reforço de um ou outro “assunto” com que a turma possa ter apresentado dificuldades. Seria interessante saber sobre a forma como a escolha dos temas semanais é feita, mas não houve menção a isso por parte das professoras, e não ocorreu à entrevistadora, no momento da entrevista, perguntar.

A respeito dos objetivos propostos para o E.F, sobre a finalidade do 1.º ano, **APF-III** lembra a aquisição de autonomia leitora pela criança a partir do reconhecimento das letras do alfabeto e da decodificação de sílabas:

APF-III: *“ter o reconhecimento do alfabeto, né? Domínio pelo menos das sílabas simples até o final do ano, leitura autônoma de palavras, de sílabas simples, frases, né? Já iniciando também sílabas complexas pode ter aí um pouquinho de dificuldade. Mas já tendo essa autonomia aí leitora pelo menos nas sílabas mais simples. Na parte de escrita tanto a parte de leitura e escrita, eu sei que a gente trabalha bastante com imagem. Acho muito importante assim, né? Para no início aí o aluno fazer aquela correlação, né? Até por trabalharmos com textos de memória..., mas também ele tem que ter contato nesse início aí com diversos tipos de texto não longos, curtos, mas também tem imagem, né? Para ele ir criando suas escritas. Aliás, é a partir do texto, né? Que a gente fala que a gente vai trabalhando sílaba, letra. Então é importante também ter contato só com escrito, mas com imagem, é isso”!*

Essa entrevistada, **APF-III**, expressa a leitura e a escrita como objetivos no 1.º ano e destaca a importância do trabalho com textos, além do uso de imagens. Embora o foco da questão fossem os objetivos do ensino, é importante atentar para a ênfase dada, por essa professora, à silabação como prática de alfabetização. Ainda sobre objetivos, a professora **APF-IV** apresenta um direcionamento direto à alfabetização:

APF-IV: *“assim, a gente espera, eu professora, está? Não estou falando do currículo. Falando eu os meus alunos, que ele sai praticamente alfabético. Os nossos alunos saem, maioria alfabético, de uma sala de 25. Nunca tivemos eu e [...] menos de 23 alfabéticos. Obviamente que dentro dos alfabéticos tem as dificuldades, tem aquele que já é ortográfico, aquele que é, assim, alfabético de sílabas simples e outras sílabas compostas, né? Tem aquele com leitura fluente e aquele que vai lê silabado, né? Mas assim a maioria a gente espera que eles saiam, sim alfabéticos, né? E os que não conseguirem sair alfabéticos que eles tenham uma noção de leitura, né? E conhecerem as letras e saber o porquê que a gente escreve, ter um conhecimento amplo da parte de leitura e escrita, uma leitura de mundo que eles tenham uma boa interpretação, né? A gente trabalha muito a oralidade e reconto de história”.*

Em seu relato **APF-IV**, embora demonstre foco no objetivo de alfabetização da grande maioria dos alunos, faz distinção entre as diferentes fases de leitura e escrita e as considera na avaliação que faz das conquistas dos alunos ao final do 1.º ano.

Em relato similar sobre a alfabetização no 1.º ano, **APF-V** inicia sua fala relembrando as mudanças ocorridas na implementação da antecipação da idade no E.F:

APF-V: *“eu sou assim um pouco...meio que tradicional nessas questões do 1.º ano. É tanto que quando começou as crianças de 6 anos, né? Foi assim, aquela polêmica, né? O que se faz no primeiro ano... até onde vai, onde não vai o lúdico e a brincadeira e tal, tal, tal. E eu sempre tive uma visão assim: a criança está lá para a gente ... a criança tem sede de aprender e a gente tem o dever. Ensinando não importa a idade, né? E as crianças já saíam do Infantil, já saem, né? Nessa minha primeira realidade com uma bagagem muito boa. Então, quando elas chegam para mim no 1.º ano, ela tem todo um conhecimento que facilita bastante o meu trabalho. E, nessa escola, eu tenho conseguido assim bons resultados até o final do 1.º ano, geralmente elas chegam tipo 90% alfabetizados, às vezes é 1, 2 em uma realidade de 25 que não chega. Então é mais possível se a criança não tem nenhuma dificuldade, nenhuma comorbidade e tem inteligência para ser explorada e acho que a gente tem que explorar tanto que discordo um pouco dessa ...quando foi essa passagem de seis para sete anos que teve assim... uma dúvida eu acredito até por parte da Secretaria da Educação e às vezes até eu no começo... eu fazia o PACTO, né? Eu fazia com [...] coordenadora do Ensino Fundamental, e ela como professora do PACTO chegou a falar ‘se chegar silábica com valor sonoro no final do ano, tudo bem’, a criança de seis anos. E eu falei não, para mim não está tudo bem. Se ela chega quase no fim do ano silábica com valor ela tem condições de avançar um pouco mais e aí ficou acho que um tempo essa questão, essa dúvida, né? Então, vai trabalhar ...não, eles têm seis anos..., mas eles têm o cognitivo, né? Então, vamos explorar isso.... Então, eu acredito que tem que alfabetizar, sim, o quanto antes e se possível no 1.º ano”.*

Na concepção de **APF-V** a criança tem capacidade para ser alfabetizada nessa faixa etária dos seis anos, por suas características cognitivas e também pelo desenvolvimento que alcançou graças ao trabalho realizado pela E.I, atribuindo o insucesso a características individuais de umas poucas crianças. Observa-se também, em seu relato, o reconhecimento das diferentes fases da alfabetização, embora não considere os tempos de permanência nessas fases como parte do processo individual de aquisição da leitura e escrita por cada criança.

Sobre as atividades que julga importantes no desenvolvimento do processo de ensino e

aprendizagem no 1.º ano, **APF-III** menciona muitos dos conteúdos relacionados no rol de competências que se espera sejam atingidas por crianças dessa etapa do E.F:

APF-III: *“eu vou iniciar pensando em fazer uma sondagem com eles, verificando como que eles estão. Eu quero que eles conheçam o alfabeto, mas não decoreba, né? Eu quero que eles realmente entendam a importância do alfabeto e os sons das Letras, os números. Eu quero que ele entenda isso no seu contexto, na sua vida diária, que ele crie esse hábito né? D ler mesmo, ainda não tendo essa... não sendo uma leitura autônoma, mas a leitura de mundo dele mesmo, né? E eu quero que ele já consiga também algumas sílabas simples, já no primeiro trimestre que já conheça. Já consiga fazer escrita de algumas de memória e que saiba fazer a leitura de textinhos de memória, interpretar, mesmo que oralmente. E contagem, resolver situações problemas de forma oral e escrita mesmo que com intervenção. Que ele conheça já as partes do corpo. Os órgãos do sentido, algumas funções. Que ele se reconheça, tem a essa parte da identidade, o nome completo, o domínio da escrita do nome completo sem auxílio, nem uso de crachá E que conheça sim um pouco já da sua escola, da sua rua, da sua casa. Com brincadeiras, né? Que tem o brincar nessa parte”.*

Sobre atividades que julga importantes para a aprendizagem, a professora elenca saberes que espera ser adquiridos pelas crianças no correr do ano, sem mencionar as atividades a serem propostas para que se atinja esse objetivo.

Por seu turno, **APF-IV**, ao mesmo questionamento, responde sobre atividades de retomada de conteúdos da E.I, inclusive com o objetivo de avaliação diagnóstica, e demonstra preocupação exclusiva com a aquisição da leitura e escrita pelas crianças, também sem descrever ou mencionar as atividades que propõe:

APF-IV: *“geralmente no primeiro eles vêm com aquela bagagem da Educação Infantil. Você faz uma retomada, né? Geralmente quando é lá para abril, mecinho de maio, as crianças na sua grande maioria, elas estão tipo no silábico com valor sonoro, né? Depois, no segundo, né? A gente vai só aumentando, né? Aí você vai ... elas vão se desabrochando, né? Tipo julho, agosto é um mês bom. Para quem alfabetiza né? Mas no primeiro trimestre você retoma, né? Você faz a sua avaliação diagnóstica, vê como eles chegaram e geralmente é nesse nível de aprendizagem, silábico com valor sonoro. Pode ser que tenha um ou outro sem valor. Alguns podem ter avançado um pouco mais, mas na média da sala”.*

Diferentemente das colegas, **APF-V** não descreveu conteúdo ou avaliações da fase de alfabetização dos alunos, atendo-se na descrição de atividades e, antes delas, dos recursos que utiliza na sua execução, sempre relacionadas à alfabetização:

APF-V: *“eu tenho um fantoche, eu tenho essas coisas. Eu tenho até caixa musical, sabe? Mas isso depende da sala, tem sala para a gente que não tem repertório. Trabalho com a parte de livrinhos, tal, mas aí eu já. Já está na minha caixa musical: “vamos buscar ali, vamos ver a mãozinha, vamos tirar, entendeu? Vamos trabalhar, porque eu não tenho como ensinar uma criança a ler, a escrever, a produzir no final, em outubro, produzir pequenas frases. Você pensa, não tem repertório, entendeu? A criança é pobre, então tudo depende da sala. Tem sala que não precisa usar isso. Tem sala que vem com um repertório riquíssimo, aliás, conhecendo e falando de músicas para mim, que eu não conheço. Então, aí nós vamos conhecer juntos. Nós vamos buscar. Tem crianças que me obrigam o tempo todo eu ficar... eu já peguei sala, sala minha, a minha sala de 2020, que eu fiquei um pouquinho, né? Março, né? Era uma sala que me obrigava a ficar o tempo todo no Google, porque eles me perguntavam umas coisas que eu falava, nossa! Cada pergunta, né? E aí a gente conversa, pera aí, não sabe, mas daqui a pouco eu vou procurar aqui. Quando eu puder, eu já te respondo. E aquilo virava uma coisa para a sala toda. Aquela era uma sala... se não tivesse parado por causa da pandemia. Eu poderia ter entrado, assim, rapidinho, em ordem alfabética para entrar com dicionário e vamos embora! Todos iam alcançar o objetivo, mas é uns cinco ou seis ali, daí ia tirar de letra porque era uma sala muito esperta, sabe”?*

Interessante observar a associação que essa professora faz entre o repertório de vivências dos alunos e a aquisição da leitura e escrita, demonstrada pela preocupação em ampliar, quando necessário, esse repertório através de recursos como fantoches, caixa e consultas no *Google*.

A respeito do modo como a leitura e a escrita são trabalhadas nas aulas do 1.º ano, além dos materiais utilizados como ferramentas de apoio a esse trabalho, **APF-III** responde:

APF-III: *“eu gosto muito de trabalhar com eles na questão do alfabeto. Em rótulos, panfleto, porque daí você consegue ir trabalhando letra inicial e coisas assim. Trazer coisas do cotidiano da criança para facilitar a aprendizagem. Coisas que ele já tem no dia a dia para fazer uma relação”.*

Existe em **APF-III** uma preocupação em fazer uso de materiais que compõem o universo da criança, provavelmente já observados sem direcionamento, relacionando-os com a leitura e escrita escolar, enquanto sua colega, **APF-IV**, lança mão de livros, revistas e textos reproduzidos por ela, mas conhecidos das crianças, como cantigas, parlendas etc.:

APF-IV: *“a leitura e a escrita, ela está presente o tempo todo através dos textos, através de imagens, né? Eu vou explorando e geralmente a gente parte, né? De textos simples, de muitas cantigas, parlendinhas, aquelas coisas mais simples, não mais fácil, mais simples que tem, né? E, a partir daí eu vou dificultando, né? Mas a questão da leitura e escrita, a leitura assim diária de vários portadores de textos. O tempo todo. Eu leio, eu estimulo a criança a ir lá na frente, né? Eu crio um clima para ela também não ficar constrangida por ela não saber ler, né? Eu procuro mostrar que a gente pode ler mesmo sem saber, então, às vezes, ela pega um livro, ela vai lá na frente contar do jeitinho dela, entendeu? Nessa questão de eu não sei ler... assim os livros estão lá dispostos o tempo todo, revistas. Então na minha sala de aula tem muito, muito, né”?*

O estímulo ao contato com os livros, com exploração dos textos não escritos neles presentes, para apreensão pela criança de seu conteúdo, é observável na contagem da história “do seu jeito” para o restante da turma.

A professora **APF-V** também expõe o livro como material de exploração da escrita, mas de forma diferente da colega:

APF-V: *“geralmente eu conto uma história, não necessariamente eu venha a trabalhar com essa história, tá? Acontece, acontece pelo menos, vamos ver, a cada 15 dias. Não é sempre não, mas a cada 15 dias eu pego uma boa história. E aí eu trabalho com ela fora, oralmente. Eu trabalho interpretação na lousa, né? Vamos pegar, vamos trabalhar... ‘o que acho que quis dizer com isso? Vamos procurar no dicionário’? Aí vamos trabalhar a história. Mas não necessariamente todo dia eu faço isso. Não. O restante é mais, assim, oralmente. E toda segunda a criança que leva o livro viajante, ela faz o reconto na segunda, entendeu? Que a minha sala eu trabalho assim. Então aí, na segunda, não sou eu. Organizo a roda, mas aí é a criança, ela que reconta. E ela mostra a ilustração dela, do livro que ela escolheu. Então eles se sentem, né? Maravilhados. E aí eu estou sentada e ele vai ter que dar conta. Se alguma criança perguntar, eles que vão ter que responder. Então, assim, mas isso, também, faço a partir de agosto, porque antes de agosto, o 1.º ano, eu sinto mais imaturidade. Não que eles*

não consigam, lógico. Porque aí tem criança que até agosto não vai mesmo. Que é os pais que vão fazer a leitura. Óbvio. Mas é uma imaturidade mesmo assim na oralidade, porque nem sempre isso é cobrado dele no Infantil, entendeu? Então a criança vai chegar, ela nem tem como falar disso. Ela não vai conseguir se expressar para que as outras crianças consigam compreender. Então eu trabalho a roda, eu me expresso, e deixo eles se expressarem até lá. Para que depois, a partir de agosto, ele já dê conta de poder sentar e recontar para os amigos, né? Uma história com começo, meio e fim do jeito deles, mas que tenha sentido para as crianças que estão ouvindo”.

Para **APF-V** o livro é o principal material explorado no trabalho com leitura e escrita. Por seu relato, observa-se uma preocupação com o desenvolvimento da oralidade como pré-requisito para a alfabetização.

APF-III elenca os recursos utilizados em suas práticas de ensino:

APF-III: *“tenho usado internet na parte de informática; os livros paradidáticos; uso a lousa e Datashow; gosto de televisão, gosto de filmes e de música. E papel, né? Gosto de tudo. De tudo você faz sair jogos, coisas. Materiais, giz de lousa que a gente bota para cá, tudo”.*

Verifica-se que para **APF-III**, todos os recursos são viáveis e ela lança mão de muitos instrumentos, desde os eletrônicos até os mais simples, como papel e giz, com o mesmo entusiasmo. Já **APF-IV**, lista uma quantidade mais restrita de recursos:

APF-IV: *“faço muitas pesquisas e, às vezes, quando possível, eu levo meu notebook para a sala de aula e pesquiso ali mesmo. Aí eu mostro para ele o que eu quero. Jogos, né? Jogos de versos, né? Esses jogos já vêm pronto ou outros a gente constrói, né? Eu também, muitas vezes, algumas vezes, né? Uso o livro didático, apesar de não gostar muito”.*

Essa professora não considera os materiais mais simples de que muito provavelmente lança mão com frequência, em seu dia a dia com as crianças, como recursos pedagógicos de suas aulas. Esses materiais também não são mencionados por sua colega **APF-V**: *“eu tenho a caixa musical que você já sabe. Te falei, né? E uso muito os livrinhos. Eu disse. Como eu te disse, né? É o que uso. Uso o que funciona ali com aquela turma. A caixa às vezes, nem adianta”.*

A não menção a recursos corriqueiros, como lousa, papel, giz, parece demonstrar que não são considerados como recursos pedagógicos, sendo esquecidos em favor dos instrumentos eletrônicos ou dos materiais construídos pelas professoras com um fim determinado.

Quando questionada sobre qual trabalho julga ser importante desenvolver no durante o 1.º ano, **APF-III** informa:

APF-III: *“começando que a gente tem que priorizar o trabalho da criança, introduzindo a partir do nome dele. Acho que vai girar tudo a partir da identidade, até porque pelo nome eu vou trabalhar o alfabeto, a contagem, a realidade dele, né? Vou trabalhar, ele está inserido dentro de uma família, eu vou entrar em todos os conteúdos. Aí, a partir dele, eu vou poder trabalhar o corpo. Elas têm que iniciar tudo a partir do nome do aluno, começar ali pela identidade, para ele se reconhecer como ser social”.*

O reconhecimento da promoção da constituição da identidade como prioridade do trabalho no 1.º ano é compartilhado por **APF-IV**, por quem a identidade é citada em primeiro lugar e sobre a qual discorre por mais tempo:

APF-IV: *“geralmente eu retomo muito a questão do nome, né? Porque o nome, assim, é o que ele tem de mais concreto, né? Então, a partir do nome, aí, eu costumo desenvolver todas ... nas outras disciplinas também. Vamos fazer gráfico com o nome, as letras do nome, com o nome você já trabalha o alfabeto, contagem através do nome, ali a gente tem letra, tem som de letra, quantidade de letra. Então eu parto do princípio que o nome é o que a criança tem de mais concreto. Completo e aí a partir do nome eu vou introduzindo as cantigas, né? As parlendinhas e a gente vai desenvolvendo as coisas”.*

Por outro lado, a identidade não é lembrada por **APF-V** que dá especial importância à sondagem do grau de conhecimento e do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, anteriormente a qualquer proposta de ensino. Lembra também da importância do acolhimento que permitirá que a criança se sinta segura com a professora:

APF-V: *“sondagem, sondar. Eu tenho que saber o que uma criança sabe, para eu partir daí, né? Então, assim, a criança chegou para mim, a primeira coisa, além da socialização, além do acolhimento daquela criança... É o Fundamental! Eu não faço nada sem sondagem. A gente tem que sondar e ver o que sabe. A maioria... ou a minoria, né? E ir trabalhar e traçar as*

metas, né? Eu tenho que ver o que eu vou começar a ir. Nem que tiver que dar um iniciozinho de Infantil-2, né? Mas, assim, é o inicial, mesmo. Quando a gente recebe uma criança, para mim, é o acolhimento, é, assim, a criança se sentir segura comigo e a sondagem”.

Importante observar que a sondagem, para essa professora, pode impor uma volta a práticas da E.I de modo a facilitar o encaminhamento do aluno no 1.º ano. Além disso, e também importante notar, em sua exposição, **APF-V** inclui uma possível minoria de alunos para os quais as metas de ensino também precisam se voltar.

Ao ser perguntada especificamente sobre seu trabalho de alfabetização, **APF-III** volta a falar na exploração do nome da criança como primeiro passo nesse sentido:

APF-III: *“acho que a gente começa mesmo, como falei, com o nome, né? Porque o nome é a parte da identidade dele, então, parto do nome. Ele vai formulando as hipóteses dele a partir do nome dele. Já vai começar nomeando outras coisas. Então começa a leitura dele a partir dali. Quando você vai passando o nome correto para ele, ele vai. Um tempo, ele vai fazer naquela percepção de que aquele som é diferente das que parte do nome. Você consegue ir trabalhando daí o alfabeto. O som das letras, o som das palavras. Aí chega com os pequenos textinhos, também de memória, com coisas do dia a dia. Para ele, coisas que são realmente pertinentes”.*

A professora **APF-V** não menciona, como sua colega, o nome da criança como ponto de partida para a alfabetização e descreve outras práticas:

APF-V: *“através das parlendas dá para gente brincar muito, porque as parlendas são textos que foram criados para isso mesmo, né? E aí a gente faz... apresenta o texto e faz toda aquela dinâmica da leitura, faz o recorte do texto, onde a criança vai montar e daí tem muitas parlendas que dá para fazer dramatização. Para a gente fazer brincadeira em cima delas, né? Utilizando a criatividade que está ali no texto e transformar aquilo em brincadeira. Também criar jogos em cima daquilo também. Então, a partir do texto, né? Na alfabetização, né? A gente tem a sorte de ter uma variedade muito boa de textos. Tanto no português e na matemática, também. Então estou lá, ensinando adição e eu vou ensinar através do jogo. Eu vou ensinar através de uma brincadeira lúdica que eu faço no pátio. E na leitura e escrita também”.*

A professora descreve suas propostas de exploração do texto de várias formas, envolvendo recortes, criação de jogos, exercícios de oralidade e brincadeiras que, inclusive, excedem os limites da sala de aula. Verifica-se preocupação também com o ensino da matemática, muito embora a questão tratasse especificamente da alfabetização.

Em sua exposição sobre como trabalha a alfabetização, diferentemente de outras afirmações feitas durante a entrevista, **APF-IV** fala de uma prática mais convencional de alfabetização, iniciando com contação de histórias, ensino de vogais, do alfabeto, formação de sílabas:

APF-IV: *“eu trabalho muito com histórias, em relação a isso eu dou preferência no começo do ano, né? Com historinhas, músicas e aí eu sigo ordem alfabética. Olha né? Iniciando por vogais, o som das letras, sílabas. E aí nós vamos construindo, né? Não, não trabalho com palavras soltas é só texto, né? Mas é vamos dizer assim. Nossa, o meu trabalho ele é o principal são textos e músicas, poemas, né? A gente sempre busca mais, mas é mais isso. E a partir daí eu vou pegando a problemática da leitura e escrita. Um texto fatiado”.*

Importante perceber que a professora ressalta o uso de textos variados e nega o trabalho com palavras soltas, assegurando que o texto sempre serve de suporte para as práticas pedagógicas.

Ainda sobre alfabetização, no momento da entrevista em que se indaga às professoras a quais fatores atribuem o sucesso da aprendizagem de leitura e escrita, **APF-III** reconhece:

APF-III: *“o empenho do professor, participação da família em conjunto com a criança. Aí vamos pensar na criança aqui. Aí a gente tem que ter essa participação das pessoas envolvidas no cuidado para essa criança também, não é só a escola, né? Na escola, a gente tem que ter esse contato para saber como é que é esse aluno. Mas assim o auxílio... de que não é só o professor que tem que bancar tudo. Mas, de repente, aí, a escola tendo possibilidade de alguma coisa aqui que vai ajudar, ou facilitar a aprendizagem. E materiais e participação aí das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem na escola”.*

Para essa professora, o sucesso da aquisição da leitura e escrita pela criança relaciona-se ao empenho do professor e à participação da família e de outros atores envolvidos no processo, no ambiente escolar, embora não os nomeie. Diferentemente, para sua colega, **APF-**

IV, o sucesso se deve ao estímulo dado à criança, não só pela escola, mas também, e sobretudo, pela família desde o início de seu desenvolvimento:

APF-IV: *“o contato, né? Com os textos desde o início, né? A questão da oralidade, você percebe que a criança que conversa bem é bastante boa na escola. Em casa, desde pequeninha, né? Essa família já vem trabalhando com ela, né? Já vem e na escola também. Ela vai tendo repertório maior, né? A criança que tem contato com esses portadores e brinca e é bastante estimulada, a gente vê a diferença, né? Daquela criança que só tem escola, né? Ou que mesmo na escola, talvez, não tenha tanta oferta, né? Que ela precisa, a gente vê que a criança chega com um pouquinho mais de dificuldade, né? Mas é a questão do estímulo mesmo, eu acho que é fundamental”.*

Verifica-se que o repertório de vivências da criança é trazido mais uma vez à pauta da discussão, como fator importante de sua aprendizagem, embora, das primeiras vezes tenha sido introduzido por **APF-V**. Aqui, sobre o que considera essencial para a aprendizagem, **APF-V** cita, entre outros fatores, o desejo de aprender que, por sua vez, é determinado por muitas variáveis:

APF-V: *“para mim, a criança não aprende se ela não quiser aprender. Ela tem que estar apta à aprendizagem, a gente pode considerar, assim, até problemas emocionais, problemas sociais. Para a criança com fome, ela não vai apreender, está passando fome na casa dela. Se ela é agredida, se ela tem problema emocional. Violento, sabe ela tem de ter uma cabeça boa, ela tem que estar apta para aprender. Fora que ela tem que estar ali para aprender, fora isso se encontrar. Que pode ter algum probleminha, né? Um problema de vista, assim. Ao meu ver, a rotina escolar, a criança tem que ter uma rotina de aprendizagens significativas para ela. Aí acontece o conhecimento”.*

Para **APF-V**, a aprendizagem só ocorre como ato de vontade e este só existe em condições especiais, porque influenciado por questões pessoais, físicas e sociais. Depois de elencar muitos problemas enfrentados pela criança que podem interferir negativamente em sua aprendizagem, cita rapidamente a rotina escolar como fator essencial para o sucesso na aquisição da leitura e escrita.

À pergunta sobre a existência ou não de uma preparação do aluno na E.I para o E.F, **APF-III** opina que:

APF-III: *“sinceramente, não. Eu acho que, infelizmente, eu vejo muito assim, eu lembro da minha época de escola de Educação Infantil que era para escola, a gente tinha muito disso, a gente trabalhava muita coisa que hoje eu vejo que ficou tudo para o Fundamental. Eu acho que a Educação Infantil que é aquilo que eu falei, também, já no começo, está muito... em alguns lugares está muito brincar, só pelo brincar. Nossa! Agora eu vejo, né? Pela rede também, a gente tem voltado a pensar um pouquinho mais no brincar e o que é. Tem relevância, realmente, com aprendizagem, né? De não só deixar essa criança, ali. Por exemplo, eu não sou contra o uso de caderno na Educação Infantil, até porque o caderno dá para brincar com o caderno também. A gente não precisa usar o caderno só como uma coisa tradicional. É, mas ele pode ser uma brincadeira. E se a gente tem que ensinar a criança de onde que ela parte a escrita, onde ela começa. Até a gente tem algumas determinações tem que começar desde pequenos”.*

Ao negar a existência de preparação feita pelas professoras da E.I, **APF-III** critica a falta de atividades que, antigamente, eram propostas no Infantil II. Comenta o lugar do brincar na E.I, sobretudo, o brincar sem intencionalidade de ensino. Finalmente, sugere o uso do caderno já na E.I, ainda que em propostas envolvendo brincadeiras, com a finalidade de fazer com que as crianças aprendam a manuseá-lo, reconhecendo o espaço de início da escrita, para que essa deixe de ser uma determinação às professoras de 1.º ano.

A professora **APF-IV** tem um posicionamento diferente de sua colega, no que diz respeito à preparação para o E.F:

APF-IV: *“eu acho que não seria preparação, mas assim como ela é trabalhar na E.I, procurando analisar o quadro de direitos de aprendizagem, né? Desde a E.I, ela vai chegando no E.F, assim, naturalmente, né? Como ela deveria chegar que é cada um fazendo a sua parte, né? E não seria ‘ah! Eu vou preparar para o 1.º ano’. Como era antigamente. E não é isso. É na vivência da criança, na escola, no dia a dia, oferecendo assim, todo mundo, desde lá na creche que a gente vê que as meninas fazem um trabalho belíssimo, né? Com texto, com leitura, desde a creche e a criança já vai montando o repertório dela.... Quando chegar no E.F, ela já vai estar apta para desenvolver os outros pontos, né? Mas..., o mais é sobre a função mesmo, né? Porque a gente sabe que na E.I a função não é alfabetizar, né? Claro que, se você trabalhar como tem que ser trabalhado, muitas crianças acabam-se alfabetizando até no Infantil 1. Às vezes, a gente vê crianças assim”.*

Existe uma ambiguidade nesse posicionamento, uma vez que, por um lado, a professora reconhece que a preparação é feita desde o início da escolarização, já na creche, com “um trabalho muito bem feito”, mas, por outro, afirma que, embora não seja função do Infantil II alfabetizar, se o trabalho for feito de determinada maneira, a alfabetização é possível nessa etapa. Além disso, ela coloca a preparação como um direito de aprendizagem.

Quanto a **APF-V**, relativiza o preparo na E.I para o 1.º ano por estar relacionado ao trabalho do professor ou, quando muito, às orientações da coordenação escolar:

APF-V: *“depende. Depende de quê? Depende da escola mesmo estando. Nós somos da mesma rede de ensino de Rio Claro, tendo o mesmo secretário de educação, tendo as mesmas diretrizes. A cabeça do professor é que manda. Ainda eu vejo a cabeça da Coordenação, tá! Então tem... eu já trabalhei em escolas aqui de Rio Claro que o Infantil II é proibido de dar o caderno. Entendeu? Porque o Infantil II vai trabalhar o lúdico vai conhecer letra. Só na lousa vai conhecer letras... tá! Acho lindo. Não funciona! Aí, já a minha escola dá caderno, logicamente. Não vai ser maçante, vai ser duas ou três vezes por semana, só que a criança chega para mim conhecendo o que é caderno. Na escola não dá caderno, para a criança, entendeu? Muito se dá folha de sulfite, sem linha e sem nada. Então, quando eu apresentei, ele falava assim: ‘Aqui que eu tenho que escrever? É dentro disso aqui que eu tenho que escrever’? Aí, então, a criança se desesperou, então eu acho, assim, que teria que ter uma regra mesmo porque não tem como ter dentro da mesma rede uma coisa tão discrepante. Sabe? Sim, não. E não é dizimar criança fazer copiar mil vezes que nem faziam com a gente. Copiar como antigamente a e i o u na página inteira. Não! Ninguém está falando disso de cópia, mas é apresentar, já fazer escrever. Tipo assim, o nome dela na linha sabe, copiar um Rio Claro que seja. Dentro da linha. É a professora contar para ela, olha essa linha vermelha ela chama margem se a criança se apropriar desse conhecimento, ótimo”.*

Mais uma vez o uso do caderno serve de parâmetro para a professora entrevistada pensar sobre a existência ou não de preparação da criança para o E.F. Como fez **APF-III**, essa professora argumenta que o uso do caderno não está necessariamente negando o lúdico no processo de aprendizagem das crianças na E.I.

A respeito da presença das brincadeiras em seu planejamento de aulas, **APF-III** admite que elas fazem parte do planejamento, na forma de desafios postos às crianças, em momentos de descontração, cuja intenção é a de exercitar cálculos mentais, a lateralidade e a velocidade

de pensamento, embora não explicita como essas brincadeiras se constituem e como os resultados são obtidos:

APF-III: *“entra mais ou menos... O que eu falei antes, né? Gosto de trabalhar lateralidade, né? Fora da aula normal, né? Cálculo mental rápido e resposta rápida. O pensamento, né? Estimular o pensamento, o autoconhecimento, também, enfim, várias coisas”.*

Já **APF-IV** informa incluir as brincadeiras em todas as atividades de seu planejamento, demonstrando a intencionalidade delas na exploração do conteúdo que quer trabalhar, de forma que a criança não tenha consciência de que a atividade não se limitou ao ato de brincar:

APF-IV: *“é sim. Em tudo. E você pode estar usando uma abordagem mais voltada para aquilo que você quer no momento, né? Eu posso, eu, a minha intenção era matemática. Então dentro daquela brincadeira, mas minha intenção né? Porque eu quero. Ou, então, ah! Eu vou levar essa brincadeira porque eu quero trabalhar ciências. Por exemplo, né? Uma vez eu fiz uma atividade que na verdade as crianças acharam que estavam simplesmente misturando cores, né? Quando eu misturei as folhas, né? Aí, eu quero uma cor, por exemplo, vermelha. Então, onde eu vou na natureza achar essa cor vermelha, né? Eles levaram beterraba. A gente bateu no liquidificador. Então era aquela questão da transformação, né? De um material em outro. Vou por aí. Depois nós utilizamos as cores para fazer arte. Essas coisas, mas, ali, para as crianças ali, eles estavam brincando simplesmente de amassar as folhinhas verdes, lá. O matinho que fomos lá na horta pegar, né? E ali tem todo um contexto, né? Mas na cabecinha dele, era só brincadeira, mesmo”.*

Verifica-se a utilização de brincadeiras com intenção de exploração de conteúdos e alguma interdisciplinaridade, especificamente no caso da atividade narrada, entre ciências e artes. Já **APF-III**, emite resposta curta sobre a presença de brincadeiras em seu planejamento, citando, mais uma vez, a utilização dos fantoches e da caixa sonora: *“Sim, no meu tem. Eu até já falei, né? Que eu uso fantoche e falei da minha caixa musical. É brincadeira que eu faço e vou conseguindo, assim, eles aprendem”.* Essa fala demonstra intencionalidade da brincadeira, como nas narrativas de suas colegas.

No caso de **APF-V**, não afirma ter ou não a brincadeira em seu planejamento de aulas, mas defende a necessidade delas, sobretudo devido à faixa etária com que estão chegando ao 1.º ano e também, como já mencionado, sua intencionalidade:

APF-V: *“eu acho que eles têm que brincar. Só que quando chega no Fundamental, eu acho que você tem que pelo menos ... bom, eu coloco uma intencionalidade no brincar. Tem os momentos que vai para o parque e brincam à vontade, né? Mas tem os momentos de sala de aula, também, que a criança está brincando, mas eu não estou brincando. Ela acha que está brincando, né? Mas ela está aprendendo. De uma maneira bem legal, interessante e ela está fazendo a atividade sem saber que é atividade, né? Eu acredito que dê para explorar o brincar, você não precisa tirar o brincar de E.F.*

Ainda sobre o brincar e sua importância no E.F, **APF-III** narra uma experiência pedagógica:

APF-III: *Eu sou suspeita, para falar porque eu amo, né? Para mim, o brincar é muito importante, só que eu não sou só do brincar por brincar. Por exemplo, vamos ao parque. O que eu gosto mesmo de brincar, da parte lúdica, são jogos. Então eu amo jogos e eu trabalhei jogos matemáticos no projeto aí durante um tempo. Quando estava iniciando aí essa modalidade de oficinas, a gente estava fazendo uma experiência. Foi muito legal, né? Bastante. Principalmente com os alunos de alfabetização que eu recebi assim um retorno muito grande. De ver o quanto que eles se divertiam e assim para eles.... Eles não estavam fazendo atividade, e estavam aprendendo, né”?*

Nesse caso, a professora narrou uma experiência como professora de um projeto pedagógico desenvolvido em outra escola do município, que não se relacionou à prática pedagógica com crianças unicamente de 1.º ano do E.F. A narrativa será mantida pelo que demonstra de sua percepção sobre a utilização do brincar nas práticas de ensino e os espaços que, em sua percepção, esse ato pode ocupar. Além disso, na sequência, a professora relaciona essa experiência do projeto com as práticas efetivadas em sua sala de 1.º ano do Complexo Educacional: *“Eu gosto de criar. Eu gostei de trabalhar a criação de jogos com as crianças e gosto muito também de ofertar isso para eles da minha classe agora, né”?* (APF-III).

A professora **APF-IV** começa sua exposição reconhecendo a importância do brincar no E.F, defendendo sua presença entre as atividades como uma forma de diminuir as perdas já sofridas pela criança que chega ao 1.º ano:

APF-IV: “eu considero o brincar importante sim, porque eu não posso tirar tudo da criança de uma hora para outra, né? Porque eu vou selecionar 1.º ano também. 1.º, 2.º, então, assim, no Vitorino, a gente pega muita criança do Vitorino, né? Tem um, dois ou três na sala que vem de outras escolas, de outras unidades. Então, ele já vem primeiro conhecendo a gente né? Já conhece a gente, já sabe que a gente é dos grandes, eles falam: ‘Vocês são dos grandes’, no Infantil. Mas eles vêm louco pelo parque, né? E aí, na primeira semana, choram porque eles olham na rotina e não vê parque até porque no Infantil II é Parque todo dia e aí no 1.º ano lá no Vitorino, a gente vai ao parque uma vez por semana, entendeu? Mas aí eles começam a chorar. Ah! Minha mão dói. Tudo dói para ele, cabeça dói, tudo dói, porque é lição, né? Só que aí a gente começa a perceber que como a gente, eu e a professora [...], tudo que eu vou fazer com eles lá na base de historinha, então, eles estão loucos, por exemplo, o material de escola, a chegada de organizar material da escola, eu jogo tudo para eles. Você só me dando isso.... Vamos arrumar o material, vamos estou eu com historinha do estojo que a gente não pode pegar na tesoura porque a tesoura... é uma história mirabolante na cabeça da criança, entendeu”?

Por essa exposição, observa-se que as professoras procuram substituir a perda do parque, por contação de histórias e outras brincadeiras no espaço da sala de aula. Cabe chamar a atenção para o que a narrativa também evidencia: as queixas das crianças relacionadas às lições.

A professora **APF-IV** complementa sua fala sobre a importância do brincar em vários aspectos do E.F, desde a socialização, apresentação dos amigos, até o reconhecimento de famílias silábicas, já com vistas à alfabetização, entre outras propostas:

APF-IV: “no 1º ano muito importante. Porque tudo eu procuro com musiquinha, com história, dar um gosto para ele. A partir de agosto, a gente já vai mais forte, mas, assim, uma vez por semana, eu levo no parque. Procuro, no começo do ano, trabalhar com muita música com eles, e muita história. Sobrou um tempinho, na hora da hora de ir embora, a gente faz brincadeira. Eu faço brincadeira com eles sabe, nas primeiras semanas, de reconhecer, tampa os olhos mesmo, levar venda, ou só pela voz do amigo. A gente tem que saber quem é, trabalhar mímica. Eu trabalho muito com eles nas primeiras semanas para que se conheçam, eu trabalho também, eu costumo introduzir as famílias silábicas com dinâmicas. Então, eu tenho a brincadeira da lata que vai passando, tudo com música, sabe? Eu faço teatro de letras que vão chegar do alfabeto. Então eu coloco a criança vestida de B, criança vestida de C. O que eles tão

brincando, então para eles se torna gostoso. Tanto é que eles, as mães vêm falar, que eles vão embora cantando as músicas de lição praticamente, né? Então assim o brincar ao meu ver está no brincar que eu faço. É o brincar totalmente direcionado”.

APF-IV, em sua narrativa, expõe uma superposição de significados de brincar e atividade prazerosa, uma vez que, ao falar do brincar como ação proposta aos alunos do 1.º ano, exemplifica-as com contação de histórias, músicas e tudo que “der gosto” à criança.

A professora **APF-III** reconhece o brincar como um recurso importante no E.F, mas associa-o a uma atividade proposta em substituição a outra, cuja exploração já se esgotou e cansou os alunos:

APF-III: *“é um recurso, sim. Às vezes, durante a semana, percebo que a classe está cansada, que o assunto já rendeu, que aquilo já foi. Aí, eu: ‘Vamos uma massinha’? Que eu acho que é muito importante trabalhar a coordenação fina, né? Que isso é um trabalho importante para a escrita. Sempre é bem trabalhado no Infantil, né? A gente vê a criança que vem de outra escola e chega no 1.º ano e ela não tem o movimento do corte, ela não sabe pegar a tesoura realmente. Aí essa criança vai ter uma caligrafia ruim assim. A gente vê que é importante”.*

Mesmo se tratando de uma brincadeira para que as crianças descansem de uma atividade exaustiva, ela precisa ter um caráter utilitário, no caso, trabalhar a coordenação motora fina que, no futuro, propiciará à criança uma boa caligrafia.

APF-V também considera a brincadeira importante no E.F e a reconhece como uma necessidade da criança, inclusive para que torne as aulas mais agradáveis:

APF-V: *“eles precisam desse momento, né? Porque na brincadeira eles estão usando a criatividade, né? Criando situações para as aulas não ficar aquela coisa rígida de conteúdo pelo conteúdo e ficar aquela coisa fria, né? Eles vão brincar com uma intenção e vão construir o aprendizado a partir dali. Pode ser através de um jogo, pode ser através de uma brincadeira livre. Mas eu acredito que seja fundamental, sim, continuar brincando. Só que brincando, agora, com um pouco mais de responsabilidade. Talvez seria essa a palavra, né?”*

Embora essa professora justifique a importância das brincadeiras no 1.º ano argumentando que as crianças precisam dela, demonstra uma percepção, semelhante à das

colegas, de que há uma mudança na categoria do brincar nessa etapa da vida escolar, vendo-o, agora, como “mais responsável”.

Ainda sobre as brincadeiras no 1.º ano do E.F, quando indagada sobre suas finalidades, **APF-V** expõe como as vê:

APF-V: *“eu disse desde o início. É o brincar dirigido, porque, desde então, quando falaram para professores, assim, ‘a criança tem que brincar’! Tem professora que entendeu que é para brincar o dia todo, entendeu? E aí a gente vê esse resultado lá no 1.º ano, entendeu? Porque brincaram... Como eu disse, tem 200 milhões de maneira da criança brincar e construir uma situação simbólica na cabeça dela, só que, qual é a minha intenção com isso? Entendeu? Porque, brincar por brincar, a criança brinca em casa. Entendeu? Brincar por brincar, para mim, a maioria das vezes é ela brincando no parque, entendeu? De sexta-feira. Daí vamos aliviar mesmo. Acabou o que tinha que fazer a gente já fez, agora o restante para mim é um brincar dirigindo, entendeu? Porque eu não vou massacrar uma criança de 6 anos que está chegando para mim no 1.º ano”.*

Em sua exposição, a professora afirma a necessidade de a brincadeira ter uma finalidade, inclusive na E.I, questionando o entendimento de que o respeito ao tempo de brincar seja confundido com a necessidade de brincar durante todo o tempo de permanência na escola.

Sobre esse assunto, **APF-III** e **APF-IV** apresentaram respostas muito semelhantes às já dadas em outras questões e que, basicamente, referem-se ao reconhecimento da necessidade de uma intencionalidade para as brincadeiras inseridas nas atividades destinadas ao 1.º ano do E.F.

Nesta sessão, destacaram-se os pareceres das três professoras sobre a importância da permanência do brincar nas atividades dirigidas ao 1.º ano do E.F sempre relacionado a uma intencionalidade. Evidencia-se a redução dos tempos e espaços nessa etapa do ensino.

4.2.3 Coordenação Pedagógica

As perguntas que compuseram o roteiro de entrevista com professoras coordenadoras relacionavam-se às práticas referentes às suas funções de orientação destinada às professoras que lecionam na E.I - Infantil II – e no E.F – 1.º ano (**Quadro 6**). Os resultados obtidos com as entrevistas são apresentados a seguir.

Sobre a atuação da coordenação pedagógica para dar embasamento ao professor, **APC-VI** relata que essa atuação consiste na apresentação, explicações, instruções e informações

sobre as orientações, apresentadas pela SME, para o trabalho a ser desenvolvido na escola; exemplifica com a formação que as coordenadoras tiveram sobre a BNCC e repassaram para os professores. Essas atividades ocorrem, sobretudo, nos momentos de HTPC's.

APC-VII, por sua vez, fala das orientações fornecidas pela SME e assinala que estão em processo de construção do PPP e de organização de passeios pedagógicos com os alunos:

APC-VII: *“a gente faz saída de campo com esses alunos para complementar a teoria que eles aprendem. A gente também vai buscar fora e complementa essa parte com a pesquisa de laboratório, saída de campo. Tudo o que você pode imaginar e que eu possa agregar aos professores e aos alunos nós estamos fazendo, para que eles avancem, para que eles aprendam, para que eles sejam aí seres participativo, criativos, autônomos”.*

Sobre as trocas de experiências entre professores, **APC-VI** relata sua ocorrência em alguns horários de HTPI, dependendo da grade de horas-aula dos professores, e destaca que no HTPC essa prática é mais produtiva:

APC-VI: *“além das conversas que ele tem, às vezes, “casa” o HTPI deles fazerem juntos. Então, eles vão trocando experiências. Mas o HTPC é o momento mais rico para isso, onde a gente consegue colocar todas as turmas do Infantil e Fundamental juntos, né? E eles têm essa troca, socialização. Mas, no começo do ano, sempre tem uma socialização do pessoal do Infantil II, que apresenta a sala para o 1.º ano, o pessoal do maternal apresenta a sala para o Infantil I”.*

APC-VI descreve a prática, que ocorre durante todo ano letivo, e complementa com a prática de socialização com o professor do ano anterior, com troca de experiências e relato das ocorrências para o professor que lecionará naquele ano.

Sobre essa troca de experiência e as ações propostas para dar continuidade ao trabalho pedagógico, **APC-VII** fala sobre essas trocas como uma ação proposta para dar continuidade na aprendizagem da criança, relacionando a leitura e a escrita com o brincar:

APC-VII: *“a gente fala que é uma espécie de plano de ensino, mas é assim. Nossa, como eu te falei lá atrás, que nos HTPC'S a gente compartilha. Em alguns momentos, professores do Fundamental se junta com do Infantil. É quando é apresentado, quando eles têm esse momento para compartilhar, para falar o que que deu certo, né? O que ele gostou na turma dele, inclui*

estes tipos de atividades de leitura e de escrita, mas através do brincar. Então, aí, ele mostra o que ele desenvolveu, o que ele fez. E o professor participa, ele sabe o que é feito. Desde o maternal, os professores que trabalham nessa U.E. ele sabe o que é realizado no trabalho do professor do Infantil e ele sabe o que é para dar continuidade. E, também, nós proporcionamos nesse HTPC que elabore, por exemplo, o que compete ao 1.º ano”.

O compartilhamento das atividades desenvolvidas entre os professores promove continuidade na aprendizagem no Complexo Educacional e, sobre o período de transição, **APC-VII** destaca o respeito com a criança *“nessa conversa entre os professores, o tratar as crianças como crianças, não como adultos e perceber essa transição do processo que eles estão passando e respeitar o processo de cada um, né”?*

Pelos relatos de **APC-VI** e **APC-VII**, o HTPC fornece momentos de formação coletiva dos professores. Sobre a formação docente, **APC-VII** complementa que também ocorrem reuniões com os professores e coordenadores, promovidas pela SME, e destaca o estudo de alguns textos sobre ludicidade, realizado durante essas reuniões, com a finalidade de auxiliar os professores.

APC-VII: *“há, sempre teve, sempre foi uma preocupação, né? Nossa e também da SME de sempre ofertar um curso com relação a isso. E nós, além de ter a capacitação dos professores para desenvolver, a gente também, nós pesquisamos, nós trazíamos de fora para cá, dando oficinas em relação a como ampliar oralidade, principalmente em relação à pseudoleitura que também é muito estimulada aqui desde o maternal”.*

APC-VII prossegue sua narrativa, falando sobre os diversos trabalhos desenvolvidos com vistas à formação docente e o estímulo fornecido para as crianças, no Complexo Educacional, favorecem a alfabetização na E.I:

APC-VII: *“também na Secretaria, os professores têm muito material para ser trabalhado, a leitura e a escrita. Também. Só que a E.I no município não visa a alfabetização. Então, ele faz isso, nós trabalhamos, nós estimulamos a leitura e escrita de que forma? Através do lúdico, do brincar, né? Pelo tempo que eu estou aqui, já aconteceu de criança sair lendo, sair escrevendo. Foi feito um trabalho para isso daquela forma ali de alfabetização? Não. É contra nossa proposta, nós não fazemos. É, assim, tem criança que é mais esperta, tem muito mais facilidade, e os jogos, as brincadeiras do trabalho desenvolvido, levou a criança, né? A acontecer. Aí, né?*

A realizar esse projeto, mas se você me perguntar ‘você realizou a atividade ali de alfabetização’? É, nós não visamos, não é esse objetivo. Respeitamos a idade da criança. Tem no momento, nós temos, o ciclo de alfabetização que é do 1.º ao 3.º ano. Ele vai se consolidar muito mais no quarto e quinto ano. Nosso trabalho é estimular e, através do brincar, de jogos, do lúdico, eles vão desenvolvendo a oralidade, vai lendo, vai aprendendo. É no primeiro e segundo ano. E terceiro. Isso é tem um ciclo, né? Próprio de alfabetização para isso”.

As manifestações de **APC-VII** sobre a E.I não visar a alfabetização coincidem com a fala de **APC-VI** sobre a transição no Complexo Educacional.

Sobre o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, **APC-VI** relata a utilização de conversas com a professora, os portfólios dos alunos e os relatórios sobre eles feitos pelos professores, dizendo: *então eles fazem relatórios, quando está no presencial a gente passa pela sala, observa a aprendizagem deles, tem uma conversa com professores e é nesses momentos, né”?* A participante também relata o acompanhamento da leitura e da escrita das crianças:

APC-VI: *“o acompanhamento da aprendizagem dos alunos com relação à leitura e à escrita, no 1.º ano, ele tem um projeto de leitura, né? O 1.º ano faz o projeto de leitura. O Infantil II faz isso, mesmo, na sala de aula e eles fazem escritas espontâneas, tem as leituras diárias e tudo mais também”.*

APC-VI relata o acompanhamento e o favorecimento da aprendizagem de leitura e escrita no período de transição. A participante **APC-VII** complementa com a descrição sobre a parceria produtiva que realizam com os acompanhamentos de outros órgãos e profissionais no atendimento de alunos público alvo da Educação Especial:

APC-VII: *“no desenvolvimento do meu trabalho, faço uma parceria produtiva e quem sai ganhando é somente a criança. Então, isso é algo que a gente não abre mão dessa parceria e a SME também, né? O acompanhamento que são aqui, do próprio Município, da própria Secretaria Municipal que a gente vai indicando né? Agora já tivemos. Vai mudando muito a denominação. Nós já tivemos o CAPSI. Nós já tivemos não, temos, né? Agora tem outra, o Conselho Tutelar. A gente tem também os psicólogos, né”?*

Aqui, **APC-VII** faz uma exposição sobre o atendimento dado no Complexo Educacional para as crianças que não necessitam de atendimento especializado, mas informa sobre os

procedimentos tomados com aqueles alunos que precisam dele. Para esses casos, as professoras, em conjunto com a U.E e a SME, encaminham alunos em que detectam necessidade da avaliação de um especialista. Atualmente esse atendimento é oferecido pelo CAPSI (Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil) e pelo CRIARI (Centro de Referência da Infância e Adolescência de Rio Claro). Essas crianças, uma vez avaliadas, recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado na sala de recursos multifuncionais do Complexo Educacional por professor especialista, em colaboração com a professora titular.

Evidencia-se nas falas das coordenadoras o alinhamento às determinações da SME no que diz respeito às orientações aos professores, formação continuada, acompanhamento da aprendizagem, não obrigatoriedade da alfabetização na E.I, projetos de leitura e escrita, entre outros exemplos.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma vez feitas as transcrições das entrevistas, registrados os resultados e estudados os dados obtidos com as profissionais envolvidas no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental do Complexo Educacional onde se deu esta pesquisa, chega o momento de estabelecer relações entre o que se coletou na prática e a teoria que sustentou a pesquisa, ou seja, tentar mediar o diálogo possível entre essas profissionais, os autores e documentos estudados.

Primeiramente serão discutidos os resultados obtidos com as entrevistas que visavam responder à pergunta norteadora da pesquisa: Em que consistem as atividades realizadas referentes à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?, para, em seguida, discutirem-se os resultados relacionados à outra questão que norteou este trabalho: O que dizem os professores e coordenadores pedagógicos sobre a transição da Educação Infantil para o 1.º ano do Ensino Fundamental, considerando as práticas pedagógicas referentes à alfabetização e às concepções teóricas que as embasam?

Cabe lembrar que as entrevistas foram feitas com duas professoras de Educação Infantil – Infantil II (**API-I** e **API-II**), três professoras do 1.º ano do Ensino Fundamental (**APF-III**, **APF-IV** e **APF-V**) e duas professoras coordenadoras pedagógicas (**APC-VI** e **APC-VII**).

5.1 Transição

A pergunta que mobilizou esta parte do trabalho diz respeito à transição da E.I para o E.F, e foi provocada pelo desejo de entender melhor esse momento da Educação Básica a que a autora dedica sua atividade docente, ora numa etapa, ora noutra e, permanentemente, vê-se frente aos desafios que esse período provoca.

Esses desafios, principalmente no que diz respeito aos espaços e tempos do brincar e da alfabetização e as atividades a eles relacionadas, impuseram um movimento de busca, no fazer de outras professoras, de uma explicação para sua inquietação.

Assim, nas seções a seguir, são feitas discussões sobre as falas das participantes nas entrevistas, cujos trechos mais relevantes, que indicam suas percepções sobre o período de transição, foram apresentados nos resultados. A partir do estudo das falas das professoras, contrapostas à teoria estudada, foi possível verificar quais são as atividades realizadas referentes à transição.

5.1.1 Legislação

Nas manifestações das participantes sobre a implementação das políticas públicas para a Educação Básica - a ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos e a antecipação de matrícula inicial para os seis anos de idade - destaca-se a ocorrência de algumas tendências.

Observam-se, inicialmente, críticas às mudanças trazidas pela legislação, sobretudo a Lei n.º 11.114/05 (BRASIL, 2005) que se relaciona à antecipação da matrícula, considerando-se a passagem da E.I para o E.F, como se pode verificar nas respostas, apresentadas pela professora **API-II**, da E.I, e por todas as professoras do E.F.

Essas críticas à implementação da Lei também apareceram nos resultados obtidos em pesquisa realizada por Arelaro, Jacomini e Klein (2011) em cinco escolas de São Paulo e em uma escola situada no município de Suzano. Os resultados obtidos por esse estudo revelam que as professoras apontavam não ter havido adequação de espaço físico das escolas, reorganização do currículo e preparação dos professores.

A existência de respostas com conteúdo crítico ocorre, como mostraram os resultados apresentados, também, no que diz respeito à Lei n.º 11.274/06 (BRASIL, 2006) que implementou o aumento na duração do E.F, como os resultados mostraram. As manifestações das participantes da presente pesquisa correspondem ao que verificaram Rocha e Ribeiro (2017) quanto à não adequação das práticas pedagógicas às prescrições apresentadas nos documentos, elaborados pelo Ministério da Educação. Os argumentos utilizados para apoiar tais respostas especificam a ausência de participação docente na organização das propostas de mudanças incluídas na legislação, as dificuldades que as escolas encontram na prática, a ruptura entre a E.I e o E.F, a não inserção de atividades lúdicas no início do E.F, além da aceleração e a da segmentação da infância.

No entanto, a percepção das professoras **API-I**, **APF-V** e **APC-VI** sobre as modificações trazidas por essas leis, passado o primeiro momento de sua implementação, é a de que contribuíram para a educação, considerando-as benéficas para as crianças que são capazes e têm desejo de aprender.

Rocha e Ribeiro (2017) encontraram resultados bastante semelhantes em sua pesquisa, em que os professores declararam que passado o espanto com as mudanças e as dúvidas que trouxeram, no momento da coleta de dados para a pesquisa, a organização do E.F, no município em que foi realizada era descrita como de estabilidade.

Todas as professoras das duas etapas de ensino mais a professora coordenadora **APC-VI** relataram a percepção de modificação de sua prática docente para adequação à nova demanda trazida pela Legislação de Nove Anos. No entanto, as professoras da E.I acrescentaram que algumas professoras do 1.º ano do E.F mantiveram as práticas utilizadas antes da implementação da legislação.

A respeito dessa possível resistência das professoras do E.F em modificar suas práticas, Micotti (2015, p. 95) afirma que “Em se tratando de mudanças pedagógicas referentes à alfabetização, os professores interpretam a proposta apresentada e a ela reagem a seu modo, rejeitando-a logo de início ou fazendo uma avaliação seletiva do que julgam ser possível aplicar”.

O destaque dado por algumas professoras (**API-I**, da E.I e **APF-III** e **APF-IV** do E.F) para as práticas e a formação docente, durante a modificação imposta pela legislação e pelas novas demandas de trabalho na escola, como temas que mereceriam ter recebido mais atenção do Estado e das instituições é confirmada pelos achados de Rocha e Ribeiro (2017):

Os modos pelos quais políticas públicas educacionais são implantadas e implementadas no Brasil precisam ser revistos, considerando a persistência de aligeiramento de informações que não garante aprofundamento e aprimoramento de concepções de sujeitos educacionais; conseqüentemente, as práticas tornam-se vulneráveis, sobretudo em relação aos modos de fazer o trabalho pedagógico (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 280).

Os resultados obtidos com essa pesquisa sobre modificações nas práticas pedagógicas e formação docente indicam distanciamento entre o que ocorre na realidade escolar e o que dizem as políticas públicas. Por exemplo, o documento: Passo a passo sobre o processo de implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2009) assinala a necessidade de debates sobre a formação de professores, a organização dos tempos e espaços escolares e outros requisitos, considerados prioridades para o sucesso escolar na nova proposta. Dessa forma, fica prejudicada a finalidade da reestruturação do E.F de assegurar período maior para a alfabetização e, por consequência, propiciar às crianças o prosseguimento dos estudos e assegurar a realização de um maior nível de escolaridade.

As professoras **API-II** e **APF-V** têm uma percepção da imaturidade da criança como uma dificuldade durante esse processo. **APF-V** lembra a diferença que pode existir no desenvolvimento da criança em um curto espaço de tempo, enquanto **API-II** e **APF-III** aponta

a ausência de um período de transição – anteriormente proporcionada ao final da E.I (Pré-III) – como causa da dificuldade na aprendizagem de algumas crianças.

Sobre a E.I, anterior à Lei n.º 11.114 (BRASIL, 2005), como preparatória pra a antiga 1.ª série, Micotti (2015, p. 79) descreve as funções sociais atribuídas à E.I ao longo do tempo “proporcionar segurança e sobrevivência aos pequenos; proporcionar recreação e cuidados de higiene e saúde nos primeiros anos de vida; preparar para o ensino formal ou realizar finalidades educacionais, voltadas para o desenvolvimento das crianças”, e o trabalho que era realizado com as crianças aos seis anos de idade (PRÉ-III), quando havia maior preocupação em prepará-las para o ensino formal.

As modificações ocorridas no Complexo Educacional durante o período de implementação da nova legislação levaram à decisão da escola em manter professoras fixas, com experiência em alfabetização, lecionando no 1.º ano do E.F (informação de **APC-VII**).

Evidencia-se nessa determinação certa autonomia por parte da U.E na tomada de decisão, o que é um aspecto positivo para a consecução de seus objetivos. Giovanni (2012, p. 11) ao afirmar que os dados de sua pesquisa revelaram “apenas movimentos de legitimação das políticas, num contexto de quase total ausência de autonomia dos atores envolvidos frente às prescrições nos documentos oficiais”, deixa implícita a necessidade de a escola ter autonomia para colocar em prática as novas políticas públicas. Isso não quer dizer que essa tomada de decisão da U.E estudada seja, necessariamente, confirmação da autonomia defendida por Giovanni (2012).

Assim, conclui-se sobre esse tema que compõe a primeira questão desta pesquisa - legislações: É evidente que para haver uma transição como a descrita nos documentos oficiais, seria necessária uma autonomia e participação muito maiores das professoras responsáveis e de todos os demais atores envolvidos no processo.

5.2 Estratégias Pedagógicas

As estratégias pedagógicas utilizadas na transição, relatadas pelas participantes, constituem o segundo tema da análise dos resultados e serão discutidas considerando-se os subtemas: Professoras da Educação Infantil; Professoras do Ensino Fundamental; Coordenadoras Pedagógica (E.I, E.F).

5.2.1 Educação Infantil: preparação

As estratégias das professoras da E.I, segundo seus próprios relatos, constituem um processo de preparação; objetivam facilitar a aceitação pelas crianças das mudanças que ocorrem nesse período. Como se viu nos resultados apresentados, entre as estratégias descritas pelas professoras está a realização de visitas orientadas, das crianças do Infantil II, à parte do prédio onde estão localizadas as salas de E.F e a promoção de momentos de interação entre as turmas de Educação Infantil II e de 1.º ano.

Tais estratégias já eram – e continuam sendo – recomendadas pelo MEC, antes mesmo da implementação das Leis de ampliação do E.F para nove anos e de obrigatoriedade da matrícula aos seis anos:

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 84).

Além dessas, outras estratégias são utilizadas, como os momentos de conversa com os alunos sobre a rotina a que estarão submetidos no ano seguinte e a proposta de atividades semelhantes às do 1.º ano, já no Infantil II. Essa estratégia de conversar para preparar, sem uma vivência correspondente, parece não corresponder adequadamente ao desejável por não se relacionar a uma experiência concreta imediata, como as sugeridas na sequência do mesmo documento:

[...] entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento (BRASIL, 1998, p. 84).

A outra estratégia descrita - antecipar atividades do 1.º ano para a E.I - também parece inadequada por desrespeitar as funções dessa etapa, os espaços do brincar e pela evidente preocupação em preparar as crianças para a aquisição de conteúdo. A esse respeito, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) se manifestam:

[...] em curto espaço de tempo poder-se-ia “dispensar” a passagem das crianças pela pré-escola, já que ali é um local de “brincadeiras”, de contar e ouvir histórias, de comer gostoso, de descansar inventando sonhos, e a vida atual não permite mais essas utopias. A Emenda Constitucional n.º 59/09, apesar de sua pretensão de ampliar a duração da escolaridade obrigatória no Brasil para 14 anos, poderá trazer sérios problemas em relação ao provimento educacional para as crianças de 4 e 5 anos. Dado que já temos crianças entrando no ensino fundamental antes de completarem 6 anos, se não houver uma restrição radical à entrada das crianças de 5 anos no ensino fundamental, teremos, de forma inédita, a pré-escola com um ano ou, no máximo, um ano e meio de duração (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 49).

A transição entre a E.I e o E.F é percebida de forma tranquila pelas professoras da E.I, justificada pelo ambiente escolar comum que propicia a convivência entre todos os agentes envolvidos no processo educacional. Também é referida a interação das crianças de diferentes etapas de ensino – idades – com os diferentes espaços, profissionais e colaboradores. É evidente que tal interação proporciona a sensação de pertencimento e acolhimento fundamental para o equilíbrio emocional necessário à aprendizagem.

A esse respeito, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 53) destaca a importância de se ter clareza sobre o significado de atitude ativa da criança, uma vez que, muitas vezes, o adulto a entende como qualquer atividade que lhe pareça agradável e “fácil”: a criança em atitude ativa interage com os colegas e com o ambiente. Age sobre ele, experimentando-o, recebendo e interpretando reações e efeitos das próprias ações em processo, que variam com o nível de compreensão, segundo seu desenvolvimento.

Importante destacar que essa experiência de compartilhamento do espaço entre crianças das duas etapas do ensino envolvidas no processo de transição é privilégio das crianças do Complexo Educacional que permanecerão na U.E, uma vez que as professoras não estabelecem contato com as profissionais que acolherão as crianças no 1.º ano de outra escola.

As professoras lamentam essa falta de acompanhamento e a preocupação com os alunos que seguirão em outras escolas é flagrante. A respeito dessa ausência de diálogo entre o Complexo Educacional e as outras Unidades Escolares, é pertinente saber o que diz as Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2007, p. 20) sobre sua presença: “[...] a inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo

institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras”.

Em outras palavras, a transição não é uma sucessão de etapas. Ela reflete o compromisso do adulto de abrir portas para que a criança exerça seu direito de aprender, de se construir como indivíduo que integra uma sociedade e uma cultura com as características individuais que a fazem única.

Sobre as práticas docentes, as respostas das professoras da E.I apontam para o desenvolvimento de atividades que possam promover continuidade entre o E.I e E.F, já que oferecem às crianças, nesse período de transição, a aprendizagem de leitura e escrita e matemática por meio de brincadeiras, o uso de caderno e listas, como estratégia de ensino.

Essa concepção da E.I, sobretudo o Infantil II, como um período de preparação para o 1.º ano do E.F, também foi encontrada pelos estudos de Lima (2013, p. 114): “A E.I é vista como espaço de aprendizagem e crescimento, que coexiste com a percepção de que ela tem por função a preparação para o E.F focada na alfabetização - conhecimento imprescindível para o ingresso na nova etapa”.

As práticas pedagógicas, na percepção das professoras entrevistadas, garantem a continuidade entre as duas etapas da transição e, por isso, em seu entender, as estratégias de ensino nesse período devem manter atividades semelhantes às da E.I no E.F, ainda que por pouco tempo, até a adaptação da criança (**API-I**). A propósito desse assunto, Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) ao analisarem, na transição da E.I para o E.F, as práticas docentes e as atuações infantis, focalizam as dificuldades encontradas pelas crianças e os procedimentos que utilizam para se adaptarem ao ensino e destacam a falta de diálogo, na organização do Sistema Educacional brasileiro, entre esses dois segmentos da Educação Básica.

Desta forma, conclui-se sobre as práticas pedagógicas realizadas na E.I: No caso do Complexo Educacional, as falas das docentes e, sobretudo, das coordenadoras pedagógicas, revelam a existência de diálogo entre as professoras das duas etapas e entre professoras e coordenação. No entanto, esse diálogo, pelo que demonstram suas exposições, não levam a um entendimento comum das estratégias pedagógicas para a transição.

5.2.2 Ensino Fundamental: acolhimento e adaptação

As professoras do E.F, segundo seus relatos desenvolve um processo voltado para o acolhimento e adaptação.

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 53) estabelece estratégias de acolhimento e adaptação das crianças e dos professores, na busca por construir um percurso educativo com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.

As professoras do E.F, bem como as professoras da E.I, descrevem a transição como um momento tranquilo e atribuem essa característica à socialização possibilitada aos alunos no ambiente escolar, já que o Complexo Educacional abriga as duas etapas de ensino.

O desenvolvimento da autonomia para movimentarem-se pelos espaços escolares é a primeira ação de acolhimento às crianças mencionada por duas das professoras (**APF-IV** e **APF-V**) do E.F, enquanto que a terceira menciona realizar as ações orientadas pela equipe gestora para o período.

Essas ações, descritas pelas professoras do E.F, embora necessárias para a realização de sua tarefa pedagógica, está muito distante de um entendimento esperado para “acolhimento”, o que não quer dizer que o acolhimento dessas professoras não seja adequado, uma vez que os espaços da U.E requerem essa orientação cuidadosa por parte delas. Parecem apenas insuficientes, uma vez que a integração entre as duas etapas não está relacionada apenas ao domínio do ambiente físico da escola e à segurança da criança, mas a um conjunto de fatores, sobretudo aqueles relacionados aos espaços e tempos do brincar, ao autoconhecimento e à socialização.

A propósito desse assunto, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 58) orienta que:

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BRASIL, 2018, p. 58).

Assim, a BNCC (BRASIL, 2018) focaliza a transição com a perspectiva do desenvolvimento das crianças e da complexidade das mudanças de vivências e de condutas a elas solicitadas. Mas, as respostas obtidas nas entrevistas revelam variações no enfoque dado

às atividades pedagógicas de integração entre as duas etapas com vistas à continuidade, na transição da E.I para o 1.º ano.

APF-IV percebe a possibilidade de interação entre professoras das duas etapas uma vantagem da Escola Complexo sobre as demais, enquanto **APF-V**, embora reconheça essa vantagem, tem ressalvas às informações vindas da professora da E.I, demonstrando preferência pelas informações contidas no portfólio e na sua própria observação.

Com relação às estratégias propostas pela equipe gestora, **APF-IV** aponta a estratégia cautelar da escola de separar os intervalos dos alunos para garantir a segurança dos menores. Também são percebidas como estratégias da equipe gestora por todas as professoras do E.F a promoção de interações entre professoras, nos momentos de HTPC'S, para troca de saberes e de experiências entre os grupos de professores de E.I e E.F.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, essa interação entre os docentes é facilitadora da compreensão pelos educadores dos aspectos do brincar e das atividades pedagógicas, podendo conduzir ao equilíbrio e à atenção necessária para o desenvolvimento das etapas final da E.I e inicial do E.F (BRASIL, 2018, p. 53).

O que se verifica, é que, embora as interações na Escola Complexo sejam reconhecidas pelas professoras, suas falas parecem demonstrar que o entendimento do que seja essa interação distancia-se do que está prescrito na BNCC, uma vez que não se verifica uma compreensão comum do brincar e das atividades pedagógicas, apesar de existirem algumas práticas colaborativas entre as professoras das duas etapas, como as visitas ao E.F pela E.I, por exemplo.

5.2.3 Coordenação Pedagógica: direcionamento do processo

Os resultados obtidos junto às professoras coordenadoras sobre o processo de transição entre as etapas em estudo destacam as propostas oriundas da prática das docentes, com vistas a proporcionar a continuidade do ensino, sem, no entanto, segundo a fala das participantes coordenadoras, visar à alfabetização na EI.

Na percepção de uma das professoras coordenadoras (**APC-VII**), embora não haja um projeto específico para o processo de transição, existem estratégias elaboradas pelas professoras no 1.º ano.

O relato dessas profissionais converge para o que trazem os documentos oficiais sobre o período de transição, quando afirmam ser indispensável, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no

que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2018, p. 53).

Verifica-se haver, entre as professoras coordenadoras, o conhecimento, ainda que aparentemente superficial, pelo que se apreende de suas falas, das instruções contidas nos documentos oficiais, na repetição de expressões que remetem à sua redação, sem que, no entanto, essas instruções se presentifiquem em ações concretas.

Isso conduz ao exame do enfoque dado aos portfólios, instrumentos previstos para subsidiar a continuidade do processo de ensino e, por isso mesmo, úteis para vincular o ensino ao aprendizado.

5.2.4 Continuidade: o portfólio

O portfólio deveria ser o principal documento da transição, uma vez que tem a função de registrar toda trajetória da criança em sua vida escolar, mediante os relatórios feitos pelos profissionais que a acompanharam nessa trajetória.

Segundo Tonello (2015), os portfólios são importantes meios de avaliação, um registro privilegiado do processo educativo, sobretudo na E.I. Quando bem desenvolvido e bem elaborado, demonstra os percursos do aprendizado vivido pela criança, corroborando as construções da infância, tão relevantes ao seu ingresso na etapa escolar subsequente.

No entanto, a respeito desse documento, as professoras **APF-III** e **APF-IV** apresentam ressalvas, que justificam pela falta de assiduidade dos registros e dúvidas quanto à veracidade das informações (As professoras da E.I entrevistadas percebem esse documento como insuficiente para a transição).

Trata-se de um comentário sobre práticas não correspondente às funções atribuídas aos portfólios como registros importantes, ou relatórios cuidadosos que constituiriam instrumentos para o trabalho docente.

De acordo com Cardoso (2018, p. 9) a finalidade do portfólio é “proporcionar acesso fácil à troca de informações sobre a criança”. Essa autora, ao analisar os resultados obtidos com sua pesquisa sobre portfólios, concluiu que a maioria dos professores usaram frases e expressões com poucas informações qualificadas das características da criança, como por exemplo: “realiza atividades propostas com capricho e criatividade” (CARDOSO, 2018, p. 67).

Dessa forma, o estudo de Cardoso (2018) corrobora os resultados encontrados por esta pesquisa, já que, ao analisar a influência de relatórios descritivos de Escola Municipal de

Educação Infantil de São Paulo, verificou a pouca apropriação dos portfólios pelos professores que, assim, desconsideraram os relatórios dos processos transitórios vividos pelas crianças.

Por considerar-se o portfólio um instrumento facilitador do acolhimento e auxiliar da adaptação das crianças, antecipa-se para esta seção as percepções das professoras coordenadoras sobre ele, de modo a facilitar a leitura e a discussão sobre o tema.

Para as duas professoras coordenadoras pedagógicas, o portfólio, juntamente com o diálogo coordenação-docência (**APC-VII**), é o objeto de acompanhamento dos alunos na Rede Municipal de Educação de Rio Claro, ressaltando sua importância reconhecida pelos documentos oficiais municipais e nacionais.

De fato, a BNCC (BRASIL, 2018, p.53), ao apontar estratégias para os docentes desenvolverem a articulação curricular e a continuidade educativa, cita como exemplo a leitura dos relatórios descritivos e observação dos registros do aluno no portfólio.

Assim, o exposto revela, por um lado, o enfoque dos portfólios como instrumentos úteis, isto é, como recursos para a promoção do ensino com vistas à continuidade do processo de aprendizagem; por outro lado, revela a pouca apropriação dos portfólios pelos professores que, assim, desconsideraram os desempenhos anteriores de seus alunos e suas possibilidades de aprendizado.

Destacam-se as diferenças encontradas por esta pesquisa entre as respostas das professoras e as das coordenadoras pedagógicas. Diferenças que talvez possam ser explicadas pela proximidade das primeiras com os registros e utilização do portfólio, enquanto as coordenadoras estão mais próximas das teorias referentes ao documento contidas nos documentos oficiais.

5.3 Práticas Pedagógicas

Esta parte do trabalho busca responder à segunda pergunta: O que dizem os professores e coordenadores pedagógicos sobre a transição da E.I para o 1.º ano do E.F, considerando as práticas pedagógicas referentes à alfabetização e às concepções teóricas que as embasam?

Assim, nas seções a seguir, são feitas discussões sobre as práticas pedagógicas relatadas pelas participantes nas entrevistas, cujos trechos mais relevantes foram apresentados nos resultados. Aqui serão destacados que auxiliam na busca de resposta para a questão norteadora da pesquisa. foram apresentados nos resultados. A partir da análise dos resultados obtidos procura-se identificar as concepções teóricas subjacentes às práticas pedagógicas relatadas.

5.3.1 Planejamento

O planejamento é visto pelas professoras da E.I, **API-I** e **API-II**, como um dos fatores essenciais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

A respeito da prática pedagógica do planejamento, todas as professoras, das duas etapas, afirmam fazê-lo no início do ano, segundo as orientações da SME, mas fazem referência, também, a um planejamento semanal. Esse último é mais dinâmico, segundo manifestações das professoras do E.F (**APF-IV** e **APF-V**); alegam que ao levar em consideração o desenvolvimento das crianças há a possibilidade da adequação a necessidades transitórias dos alunos, garantindo o avanço de todos, ou o dos conteúdos.

De qualquer forma, a preocupação das professoras do E.F em adaptar o planejamento para “igualar” a classe, indica o conhecimento do conteúdo da BNCC (BRASIL, 2018, p. 15), para qual a adaptação do planejamento é um dos instrumentos para a equidade do ensino na superação das desigualdades.

Para uma das professoras do E.F, **APF-III**, a elaboração do planejamento só ocorre depois da leitura dos portfólios dos alunos, para que corresponda ao processo de aprendizagem das crianças, e depois de pesquisas no PPP e consultas em livros didáticos, em busca de sugestões de atividades. Essa professora e as outras duas do E.F fazem seus planejamentos em conjunto, para trocarem ideias, informações e experiências, o que é valorizado por **APF-III**.

O que dizem as entrevistadas nessas manifestações está em conformidade com as instruções da BNCC (BRASIL, 2018) que orienta que o planejamento seja um processo de organização da ação docente para articular as atividades escolares ao longo do ano, criando um plano de ação que norteie a proposta pedagógica e todas as atividades educacionais.

Importante ressaltar a observação de que as respostas iniciais das participantes sempre carregam expressões encontradas nos documentos prescritivos para a educação, sejam da SME, seja a BNCC, isto é, o que pensam sobre o planejamento, como é feita a seleção das propostas que o compõem, sua importância etc., só se presentificam na fala a partir da lembrança do que é prescrito, como se houvesse uma “resposta certa” dada por uma norma a ser respeitada.

5.3.2 Finalidades do ensino

Sobre essas finalidades, as professoras da E.I, destacam-se o desenvolvimento da autonomia em todos os sentidos, desde o domínio do espaço até a resolução de conflitos, passando por manuseio do material, resolução de problemas etc. Por tratar-se da E.I – crianças

de cinco anos e, portanto, com tempo reservado aos jogos simbólicos e ao livre brincar, essas atividades são valorizadas pelas professoras em suas respostas. No entanto, os relatos que fazem das atividades das crianças no dia a dia escolar e dos espaços e tempos reservados pela escola para o brincar demonstram que existe o reconhecimento de como deve ser conduzida, nesse aspecto, a E.I, sem que esse reconhecimento seja posto em prática segundo as pesquisas sobre o assunto

Ao falarem sobre os recursos utilizados nas práticas, essas participantes retomam o assunto das finalidades do ensino no Infantil II, associando-as à alfabetização: escrita do nome sem utilização dos crachás e reconhecimento das letras do alfabeto. Ao descreverem as atividades, a preocupação em proporcionar situações de leitura e escrita é permanente, com foco nas atividades em sala de aula. Atividades iguais são descritas por duas professoras do E.F (**APF-III** e **APF-IV**), na descrição das atividades que propõem para a alfabetização, citam que, a partir do nome, a criança chega ao conhecimento do corpo, entre outros aprendizados. Contudo, não especificam as atividades correspondentes a esse conhecimento. Relacionando esses comentários, Anaruma e Emerique (1997, p.31) reconhecem proximidade entre o brincar livremente e aprender, ao afirmarem que “o espaço da alfabetização não é só ocupado pela lousa e a cartilha, mas deve estar também ao conhecimento do corpo”.

Em seus discursos, as duas professoras coordenadoras entrevistadas fazem menções recorrentes às atividades de leitura e escrita nas duas etapas da transição. No entanto, **APC-VII** ressalta, mais de uma vez, que a E.I não tem finalidade de alfabetizar e mesmo o 1.º ano é apenas parte do ciclo de alfabetização que se completa no 3.º ano, lembrando que são determinações da SME. No entanto, em suas falas, há uma evidente preocupação com a alfabetização ou, pelo menos, com uma preparação para que seja facilitada nos anos seguintes.

Vale destacar que há uma discrepância entre as orientações encontradas na BNCC e no documento Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação. A primeira diz que a alfabetização deve se completar até o 2.º ano do E.F, enquanto, o último estabelece que ocorra no “ciclo da infância”, de três anos, ou seja, até o 3.º ano.

Sobre o uso da palavra autonomia, as professoras do Infantil II citam como forma de preparar os alunos para futuros desafios considerando as orientações prescritas nos documentos oficiais e uma das professoras do E.F (**APF-III**) utiliza como função “autonomia leitora”, demonstrando preocupação maior com o processo de letramento, ou seja, em proporcionar o contato das crianças com os textos. Essa atitude está em conformidade com Maciel, Baptista e Monteiro (2009, p.87) quando afirmam que “pavimentar bem o caminho do letramento literário, antes e no início da alfabetização, pode ser a mais importante tarefa à qual as professoras

deveriam se lançar”. Para essas autoras, mesmo as histórias mais simples precisam ser ensinadas. É preciso explorar o livro, ensinar o modo de manuseá-lo, como mudar de página, qual a direção da escrita etc. A mediação do professor é fundamental para a conquista da autonomia leitora.

Por outro lado, **APF-IV e APF-V** dessa do E.F ressaltam, em seus discursos, objetivos de ensino relacionados à alfabetização de forma mais contundente, mantendo os outros aprendizados em segundo plano. Quando relatam as atividades importantes para o 1.º ano, mantêm essa postura preocupada exclusivamente com a alfabetização **APF-IV** menciona avaliação diagnóstica a partir de atividades próprias da etapa anterior, Infantil II, para determinar em qual etapa da alfabetização cada criança se encontra e **APF-V** descreve atividades direcionadas a determinadas finalidades do ensino.

Essa observação confirma a conclusão de Lima (2013), em seus estudos sobre transição da E.I para o E.F:

As vivências educacionais das crianças [...] focam principalmente a aprendizagem da leitura e da escrita, para o que se destina a maior parte do tempo na escola. [...] as brincadeiras, as interações, a participação das crianças e as atividades que envolvem outras áreas do conhecimento, como ciências naturais e arte, adquirem pouca relevância no contexto escolar (LIMA, 2013, p. 122).

Os dados obtidos na pesquisa que compõe a presente dissertação confirmam a ênfase dada as atividades relacionadas a alfabetização nos discursos das professoras da E.I, como nos discursos das do 1.º ano do E.F.

5.2.3 O Brincar

Ao lado da ênfase nas atividades da alfabetização o brincar se faz presente no discurso das participantes da pesquisa. A propósito, cabe ressaltar a diferenciação feita por **API-II** entre livre brincar e brincar dirigido, já que o principal conteúdo dos discursos em relação a esse tema relaciona-se ao brincar dirigido, ou, no dizer das professoras, brincar com intencionalidade.

Essa expressão, “intencionalidade”, associada às diversas brincadeiras em diferentes situações, permeou a totalidade dos discursos durante todas as entrevistas e é notável a percepção que as professoras e coordenadoras têm do brincar e das brincadeiras como instrumentos pedagógicos ou estratégias de ensino, tanto na E.I como no E.F, embora suas

ocorrências sejam maiores entre as professoras do 1.º ano, em cujos discursos observa-se frequentemente a diferenciação do brincar para uma etapa e outra do ensino, sendo livre para a E.I e “responsável” para o E.F.

E quando as participantes expressam suas percepções da interligação entre o brincar e a aprendizagem que aparece uma das poucas alusões, ao longo da entrevista, a um fundamento teórico para a prática pedagógica. **API-II**, ao afirmar que a criança revela seu desenvolvimento cognitivo no faz-de-conta e que é necessário que o professor o conheça a partir da observação desse brincar, demonstra uma percepção da necessidade de integrar o que a criança sabe aos conceitos a serem trabalhados na escola.

A outra professora da E.I, **API-I**, embora mencione o faz-de-conta e sua importância para o desenvolvimento infantil e o promova em várias atividades, não o relaciona às teorias de Piaget.

Outro aspecto importante de ser destacado entre as percepções das professoras da E.I sobre o brincar, diz respeito ao reconhecimento do brincar como um direito da criança. A professora **API-I** fala desse direito explicitamente, acrescentando que a finalidade das atividades que propõe a seus alunos é sempre norteadas por esse direito, em que pese o fato de, na prática, esse brincar seja limitado pela intencionalidade, já discutida anteriormente.

De fato, brincar é um direito garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1998) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - (BRASIL, 1990) e fortalecido pelo Marco Legal da Primeira Infância de 2016 (BRASIL, 2016). Também preconizado pela ONU, desde 1959, por meio da Declaração Universal dos Direitos da Criança que assevera em VII Princípio: “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (ONU, 1959).

A professora coordenadora **APC-VII** menciona a ludicidade e a necessidade de fornecer aprendizado através do brincar, conforme orientações da SME.

Nos discursos das professoras da E.I revelam-se preocupações recorrentes sobre a continuidade do brincar para seus alunos no ano seguinte, quando já estiverem cursando o 1.º ano do E.F. Expressões como “corte abrupto”, “continuidade”, “a criança sofre”, “como será trabalhado?”, relacionadas ao brincar, revelam uma percepção negativa da forma como se dá a supressão das brincadeiras no período de transição escolar, embora tentem, ou justificá-la pela necessidade de as professoras do E.F cumprirem o currículo (**API-I**), ou sugerir formas de mantê-lo (**API-II**).

A continuidade dos trabalhos da E.I no E.F constituem tema de preocupação das

professoras do Infantil II do Complexo Educacional, é referida como diálogo entre as duas etapas do ensino por Bortolaci (2015):

Ter o Ensino Fundamental em diálogo com a Educação Infantil, pressupondo e sustentando continuidades e considerando a dimensão corporal na formação intelectual preconizada pela escola, contrapõe-se ao equívoco comum de que a entrada na escola precisa representar nas subjetividades da infância – desde seu brincar, sua cultura, seus movimentos, sua integralidade entre corpo e mente – as restrições de sua liberdade corporal, em razão da postura tradicional que crava a criança nos bancos escolares, relegando-a a uma infância demasiadamente submetida à voz do professor e dos imperativos do mundo adulto (BORTOLACI, 2015, p. 215).

Por ser nos espaços externos da escola que a maior parte das ações do brincar acontece, é oportuno registrar a preocupação dessas professoras quanto a sua utilização, sendo que **API-I** a manifesta expressando as mudanças com relação ao espaço para a brincadeira como fonte de sofrimento para a criança, enquanto que **API-II** trata o assunto sob a perspectiva da preparação dos alunos para a diminuição do tempo de parque no 1.º ano.

A redução dos tempos de parque no E.F aparece com frequência nos discursos das professoras dessa etapa. Destaca-se uma exposição de **APF-IV** que, ao manifestar sua percepção sobre a importância do brincar, defende sua permanência no E.F como uma forma de diminuir as perdas sofridas pela criança no processo de transição. Embora se reconheça o esforço dessa professora em substituir os tempos de parque, agora reduzidos, por contação de histórias ou outras brincadeiras no espaço da sala de aula, a decisão, tomada certamente para obedecer a determinações superiores de uso do parque, contraria o direito da criança de brincar (BRASIL, 2018, p. 38).

Há, ainda, o relato (**APF-IV**) de que é frequente o choro e a reclamação das crianças pela falta de parque ou pelo acúmulo de tarefa, reações confirmadas pelas descritas por Teixeira (2008, p 130-131).

As professoras do 1.º ano explicam o porquê de as brincadeiras serem importantes nessa fase, afirmando que, em suas percepções: tornam as atividades mais atraentes e menos rígidas (**APF-V**); auxiliam a exploração dos conteúdos, a socialização, o reconhecimento das famílias silábicas (**APF-IV**); proporcionam o desenvolvimento de habilidades corporais e de raciocínio (**APF-III**).

As professoras do E.F afirmam que as brincadeiras constam de seus planejamentos, sobretudo devido à idade com que os alunos estão chegando ao 1.º ano, sendo comum a palavra

“novinhos” para qualificá-los. No entanto, como já discutido, as brincadeiras têm funcionalidade nos discursos de todas as professoras e, para uma delas, **APF-V**, ganha, no E.F, nova categoria, tornando-se um brincar “responsável”. Adiante, será discutida a crítica dessa professora às professoras de E.I que, em sua percepção, entendem o respeito ao tempo do brincar por “brincar o tempo todo”.

Destaca-se um último ponto apreendido dos discursos das professoras do E.F: a percepção de brincar como qualquer atividade prazerosa, como, por exemplo, o canto, a recitação de parlendas, jogos teatrais de alfabetização, entre outros definidos como práticas pedagógicas lúdicas. Verifica-se pelas falas das entrevistadas que entendem como brincar qualquer atividade proposta em que sua execução não ocorra de forma tradicional, com as crianças sentadas nas carteiras, utilizando caderno, lousa etc.

Entretanto, esse brincar sinônimo de atividade divertida tem, para as professoras entrevistadas, a finalidade de facilitar a aprendizagem pelo despertar do interesse da criança e, sobre ele, Soares (2017) manifesta:

[...] um trabalho que enfatize a leitura com encantamento e prazer, porém, que não desconsidere o fato de que é necessário aprender a ler para que se possa ler para aprender. Contudo é encantando, seduzindo que se pode despertar o interesse e o gosto em aprender algo tão complexo como a leitura (SOARES, 2017, p. 174).

Sobre esse ponto, conclui-se que o brincar voluntário e livre está presente nas falas das entrevistadas em pouquíssimas referências. O chamado brincar dirigido, ou com funcionalidade é uma das versões com que se apresenta o pressuposto de que o tempo dedicado à brincadeira é tempo perdido. Por essa avaliação, a brincadeira, conforme consta do documento - Ensino fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade - (BRASIL, 2007 p. 33), por contrapor-se ao trabalho, é irrelevante, e essa concepção é responsável pela diminuição dos espaços e tempos do brincar no E.F.

5.2.4 A Leitura e a Escrita

Para as professoras da E.I há um evidente entrelaçamento entre as atividades pedagógicas de leitura e escrita e as brincadeiras. Quando convidadas a falar sobre essas atividades relacionadas ao letramento e à alfabetização, respondem associando-as ao que chamam de brincadeiras: atividades com o alfabeto, contação de histórias e reconto de história

ouvida (API-I), destacando que sua expectativa com essas atividades no Infantil II é diferente da que se tem com o 1.º ano, já que são atividades diferentes.

Os achados da pesquisa de Neves (2010), que estudou crianças da E.I e do 1.º ano do E.F focalizando a organização espaço temporal de atividades realizadas em duas turmas, confirmam esse afastamento já que, como as professoras do Complexo Educacional, nas duas turmas, a centralidade educativa estava em torno das brincadeiras e das práticas de letramento, mas com ocorrências muito diferentes, evidenciando maior necessidade de integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da EI e do EF.

Nos resultados desta pesquisa, encontraram-se descrições de atividades pelas professoras da E.I em que a leitura e escrita têm centralidade, como na execução de projetos de leitura (Bibliotequinha; Varal de histórias – **API-I**, e Maleta Viajante – **API-II**), mas, como atividade secundária, elas estão presentes em todas as atividades descritas, do tanque de areia, às atividades matemáticas no pátio, incluindo elaboração de cartazes, de listas, uso da lousa e caderno etc. Confirmam essa observação as exposições sobre materiais, recursos e atividades, como exploração do crachá, dos livros, professora no papel de escriba, interdisciplinaridade etc.

A respeito da diversidade de propostas de atividades, de materiais e de conteúdos no trabalho pedagógico, o documento oficial que orienta a inclusão de crianças de seis anos sugere que se dê “oportunidade à criança de apreciar diferentes produções artísticas e elaborar suas experiências pelo fazer artístico, ampliando sua sensibilidade e sua vivência estética” (BRASIL, 2007, p. 61).

As coordenadoras **APC-VI** e **APC-VII** ressaltam o estímulo à leitura e escrita, sempre associado a brincadeiras, conforme orientações da SME. A primeira descreve projetos de leitura como forma de acompanhamento da aprendizagem por parte da coordenação, e a segunda lembra os materiais disponíveis na Secretaria (da U.E) para uso das professoras no trabalho de leitura e escrita.

O aprendizado do uso do caderno destacou-se como assunto recorrente entre as professoras da E.I, que descreveram, além de sua relevância, as atividades que desenvolvem – sempre com uma proposta lúdica de exploração do material - para promover esse aprendizado. Essa preocupação talvez possa ser explicada na crítica da professora **APF-V** do E.F a escolas de E.I que não permitem o uso do caderno no Infantil II. Essa professora, juntamente com **APF-III**, justifica suas falas sobre o despreparo das crianças na E.I para o 1.º ano do E.F exemplificando-o pelo não domínio de aspectos físicos do material (linha, margem etc.).

A respeito da exploração do caderno, na E.I, Artussa (2020) pondera:

Uma reflexão que fica sobre o uso do recurso caderno é que, se trabalharmos o letramento na Educação Infantil, o que implica compreender a função social da leitura e da escrita e seus inúmeros gêneros textuais, apresentar o caderno como um dos diversos veículos utilizados pela humanidade para transmissão e arquivamento de informações, e explorar as diversas possibilidades desse recurso destinado à escrita e presente na vida de muitas crianças, seria muito interessante, visto que, em sua trajetória escolar, as crianças possuirão diversos exemplares desse material. Usar o caderno não implica em reproduzir práticas alfabetizadoras para além de sua idade e desenvolvimento cognitivo. Ele pode ser, na verdade, um importante instrumento para realizar registros da turma e com a turma (ARTUSSA, 2020, p. 103).

Assim, a introdução do caderno na EI, necessariamente, não significa realizar a alfabetização, mas oportunizar familiaridade com um objeto produzido e utilizado historicamente por grupos sociais escolarizados.

Nas respostas das participantes desta pesquisa, destaca-se o discurso sempre presente da não obrigatoriedade da alfabetização no Infantil II, o que as professoras procuram comprovar com afirmações de que as atividades de leitura e escrita são divertidas, inseridas nas brincadeiras, ou nas negativas: “não é alfabetizar”, “sem forçar que aprendam”, “sem forçar, como brincando”, entre outras. Nos discursos das coordenadoras: “o município não visa alfabetização”.

No entanto, é notória, no discurso dessas professoras, sobretudo **API-II** e **APC-VII**, a possibilidade de alfabetização das crianças já no Infantil II, e bastante provável que atingir esse objetivo, em sua percepção, tenha relação direta com a qualidade de suas aulas e com sua competência. Essa observação é comprovada pelas exposições das duas participantes de que o sucesso do ensino depende do desempenho das professoras e de seus esforços. Entre as participantes do E.F há uma (**APF-III**) que também atribui o sucesso na aquisição da leitura e escrita pela criança ao empenho do professor.

Além disso, há, no discurso das professoras coordenadoras e nas do Infantil II, a recorrência de falas que garantam não ser a alfabetização a finalidade do ensino na E.I, ao mesmo tempo em que se pode inferir, pelas práticas pedagógicas adotadas e por sua condução, um desejo subjacente de que ela ocorra nessa etapa, talvez associado, como se disse, à sua autoimagem profissional e/ou a algum pressuposto sobre a competência do educador que alfabetiza. Esse parece ser um tema interessante para estudos futuros.

As professoras (**APF-IV** e **APF-V**) trazem à conversa as modificações impostas pela Lei dos nove anos e, no que diz respeito à alfabetização, diferentemente do que se ouviu sobre

planejamento das aulas e finalidades da educação, deixam evidente que, em sua prática, se distanciam das prescrições dos documentos oficiais, afirmando acreditar num enfoque “tradicional”. Esse posicionamento confirma o que mostrou o estudo de Giovanni e Marin (2016) sobre os professores não serem autômatos, mas sujeitos capazes de pensar, fazer escolhas e tomar decisões, sabendo seus motivos para fazê-lo, embora seja essa uma resistência parcial, resultante da lógica que os toma “como meros aplicadores das reformas ou mudanças propostas” (GIOVANNI; MARIN, 2016, p. 200).

De qualquer forma, como sugerem Rocha e Ribeiro (2017), a falta de aprofundamento das informações e de aprimoramento das concepções dos professores e outros sujeitos responsáveis pela educação, apontam para a necessidade de se rever a implementação de políticas públicas educacionais no país, uma vez que, da forma como vem sendo feita, resulta em práticas pedagógicas vulneráveis

As professoras do E.F trabalham a leitura e a escrita sobre materiais que compõem o universo das crianças, como panfletos e rótulos (**APF-III**), revistas e textos reproduzidos (**APF-IV**) e livros (**APF-IV** e **APF-V**). Há uma preocupação de **APF-V** com pré-requisitos para a alfabetização, como a oralidade desenvolvida e um rico repertório de vivências. As professoras referem o uso de parlendas, poemas, contos, livros imagéticos e livros com texto, demonstrando preocupação com a diversidade dos textos e seus suportes, o que é um aspecto positivo na aquisição de leitura e escrita. No entanto, elas contam que, desses textos, destacam letras e sílabas.

A respeito desse método de trabalhar a alfabetização, Giovanni e Marin (2016) concluem que a prática de ensinar os alunos a “silabarem”, partindo dos sinais gráficos para as palavras pressupõe que esse aprendizado levará automaticamente à aquisição da leitura, da escrita e da compreensão do que se lê, o que é sabido que não ocorre.

No entanto, quando descrevem as atividades que desenvolvem com os alunos, verifica-se o cuidado das professoras participantes desta pesquisa com a diversificação dos materiais e das propostas, ampliando o contato dos alunos com a palavra escrita e estimulando o domínio dos códigos. É inequívoco que a percepção que **APF-IV** e **APF-V** têm da prática “tradicional” a que se referem relaciona-se ao seu objetivo de alfabetizar no 1.º ano, independentemente de terem apenas seis anos, e não às práticas de ensino de padrões silábicos, sobre as quais suas falas demonstram não terem uma reflexão.

É quando falam da alfabetização, como objetivo de ensino para o 1.º ano do E.F, que surgem, nos discursos das participantes, mais alguns fundamentos teóricos para a prática pedagógica. Identificam-se em suas exposições, palavras ou expressões que remetem aos

documentos prescritivos, sobretudo a BNCC, como, por exemplo, “leitura autônoma”, “sílabas simples e complexas”, entre outras.

Também **APF-IV** e **APF-V** aludem a algum fundamento teórico para sua prática, ao se referirem às fases de alfabetização (“silábico”, “alfabético”, “ortográfico”), tornando implícita a referência aos trabalhos de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita.

A carência de referências teóricas nos discursos das professoras das duas etapas e o distanciamento entre as prescrições dos documentos oficiais para a educação e as falas das profissionais e suas práticas também foram encontrados pelo estudo de Rocha e Ribeiro (2017):

Frente as lacunas identificadas entre as orientações governamentais, os discursos dos profissionais e o trabalho efetivo, constata-se a insuficiência teórica e prática, garantia de um trabalho pedagógico que faça jus ao desenvolvimento dos discentes e a qualidade do ensino ofertado (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 280).

Por outro lado, nos discursos das professoras coordenadoras pedagógicas, surge a percepção de que o embasamento teórico das professoras é resultado da atuação da coordenação, nos momentos de HTPC’S, quando são passadas instruções e informações sobre as orientações dadas pela SME. Esses são momentos descritos como de socialização entre as professoras das duas etapas da transição, de trocas de experiências e de aprendizado. As coordenadoras se referem a cursos promovidos pela SME, de que participam e, depois, transmitem os conteúdos às professoras, naquilo que ambas as coordenadoras nomeiam como formação continuada.

Esse entendimento de formação continuada afasta-se do que já determinava a LDB, Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), em seus artigos 61 (inciso I) e 67 (inciso II), anterior à Lei dos Nove Anos:

[...] promovem e efetivam as especificidades e a sistematização das práticas pedagógicas com a Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Considerando essas ações como contínuas reflexões acerca da ação pedagógica, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem e primando por uma educação verdadeiramente de qualidade (BRASIL, 1996).

Seja qual for a maneira como são chamadas e independentemente de se considerarem as determinações da LDB (BRASIL, 1996), essas orientações das professoras coordenadoras parecem bastante frágeis para sustentar a prática pedagógica das professoras que mantêm seu trabalho mesmo sem essa sustentação. Resultado muito semelhante foi encontrado por Rocha

e Ribeiro (2017), em sua pesquisa junto a coordenadores pedagógicos sobre os modos como as políticas públicas são implementadas:

O trabalho dos coordenadores pedagógicos é fundamental para a articulação de estudos, discussões, reflexões e aprimoramentos das práticas pedagógicas junto aos professores. No entanto, no caso estudado, o trabalho desses profissionais foi marcado pela fragilidade teórica dos documentos orientadores emitidos pelos órgãos indutores das políticas públicas, tomados pelos profissionais como fontes de estudo e embasamento, a fim de orientar seus professores, procedendo assim à formação continuada dos mesmos (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 280).

Duas das entrevistadas (**APF-III** e **APF-IV**) expuseram o uso do nome da criança como trabalho mais importante na alfabetização, a partir do qual exploram conteúdos das diversas disciplinas, destacando, sobretudo, a importância da formação da identidade pela criança para que se constitua como ser social (**APF-III**). Para outra professora do E.F, **APF-V**, a atividade mais importante é a sondagem, para estabelecer o trabalho a ser desenvolvido, e o acolhimento, para garantir a segurança da criança nessa nova etapa.

A lembrança de **APF-V** em acolher cuidadosamente a criança em processo de transição demonstra preocupação com um dos componentes fundamentais para o sucesso da transição e que é, mesmo, responsabilidade do professor e da escola como um todo. Quem educa precisa ter um olhar sensível às inseguranças, dificuldades e anseios de cada criança durante esse processo, oferecendo uma conexão segura entre uma e outra etapa para garantir a continuidade do aprendizado.

Todavia, a “sondagem” das condições dos alunos para alfabetização, é utilizada por Giovanni e Marin (2016) como um exemplo dos possíveis procedimentos formais acrescentados no dia a dia das professoras por uma cultura alfabetizadora que não favorece um processo de alfabetização compreensivo e significativo.

Apesar disso, cabe ressaltar que **APF-V** reconhece nela dois pontos importantes: o primeiro, que a sondagem pode significar uma necessidade de voltar às práticas do Infantil 2, e, além disso, pode significar readequar o ensino para atender a uma minoria hipotética.

As professoras do E.F consideram não haver uma preparação adequada na E.I – Infantil II – para o ingresso da criança no 1.º ano do E.F. Uma delas justifica essa percepção pelo fato de muitas atividades antes atribuídas ao Infantil, hoje serem de responsabilidade do 1.º ano, além de as brincadeiras serem livres, sem direcionamento ou intencionalidade (**APF-III**). Outra professora (**APF-V**) atribui a não preparação à proibição do uso do caderno em outras escolas,

como já foi discutido anteriormente e, por fim, **APF-IV** afirma ser possível a alfabetização no Infantil II, a depender do trabalho realizado pelas professoras, embora reconheça não ser esse o objetivo da E.I. A percepção dessa professora acerca do trabalho de suas colegas da E.I denuncia uma desconexão entre as formas de pensar daquelas que são responsáveis pelo funcionamento do “trem”, a que alude Serra (2004), numa metáfora para o processo de transição.

Os conteúdos curriculares das duas etapas, assim como as ações que os articulam, são, no entender de Zabalza (2007), juntamente com o repensar a prática pedagógica do professor junto às crianças, exigência fundamental do processo de transição.

A percepção das professoras de E.F de que a preparação feita pelo Infantil II é falha, denuncia o entendimento de que ela se restringe à transmissão de conteúdo escolar ou à apropriação do manuseio eficiente dos materiais tradicionalmente utilizados no 1.º ano, como é exemplo o uso do caderno.

Lima (2013), em sua pesquisa, encontra resultado semelhante e o explica:

No contexto da transição escolar, a preocupação da professora acerca dos conhecimentos vinculados à escrita a serem aprendidos pelas crianças revela a função da EI como preparação para o EF, daí a ênfase excessiva nas atividades de escrita no contexto investigado. Nessa perspectiva, há articulação curricular da EI com o EF, pois essas experiências de escrita e leitura se constituem no principal objetivo da proposta pedagógica [...]. Esse tipo de articulação não é desejável porque limita as possibilidades de aprendizagens da criança, concebendo-a apenas como “vir a ser”, esquecendo-se que, no presente, ela possui demandas que nem sempre podem ser “didatizadas”, apenas vivenciadas na escola (LIMA, 2013, p. 88, aspas da autora).

Para que as duas etapas se articulem de forma satisfatória é preciso encontrar o que existe em comum entre as crianças do Infantil II e as crianças do 1.º ano do E.F, mais do que estabelecer diferenças. Fala-se de crianças de cinco e seis anos, para quem o brincar é ação central para seu desenvolvimento emocional, físico, cognitivo e social, sem o qual nenhuma aprendizagem se faz.

Observa-se, nas falas das docentes responsáveis pela transição do Complexo Educacional, que existe uma apropriação vocabular de termos e expressões contidas nas prescrições dos documentos oficiais, sem que haja verdadeira apropriação desses conceitos e seu correspondente questionamento crítico, ou a consequente modificação de práticas pedagógicas.

CONCLUSÃO

As implementações da Lei n.º 11.114/05 (BRASIL, 2005), que alterou a obrigatoriedade da matrícula no E.F aos seis anos de idade, e da lei 11.274/06 (BRASIL, 2006), que aumentou a duração do E.F para nove anos, trouxeram novos e importantes desafios para a Educação Básica, propondo a todos os atores envolvidos em sua consecução a revisão de suas práticas pedagógicas para atender a crianças de cinco e seis anos no processo de transição entre as duas Etapas de Ensino – Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os documentos produzidos pelo Ministério da Educação para orientar e facilitar esse processo, recomendam, sobretudo, a continuidade de práticas de ensino nesse período, evitando rupturas que possam comprometer o desenvolvimento da criança, seja cognitivo, psíquico, físico ou emocional. Para tanto, prescrevem a continuidade do brincar, não apenas no último ano da E.I, como também nos anos iniciais do E.F.

Esses documentos recomendam também que as práticas pedagógicas de leitura e escrita, assim como as demais, partam sempre das possibilidades de utilização da linguagem pelo aluno, propiciando-lhe a conquista de novas possibilidades de aprendizagem e ampliando suas habilidades.

A pesquisa que compõe essa dissertação, contudo, mostram que nas falas das participantes, a ocorrência de uma apropriação vocabular de termos e expressões contidas nas prescrições desses documentos oficiais, sem que haja verdadeira apropriação desses conceitos e seu correspondente questionamento crítico, ou a consequente modificação de práticas pedagógicas.

Esses resultados permitem concluir que, apesar de as docentes entrevistadas afirmarem muitas possibilidades de “escrita espontânea” e de interação entre a criança e os diferentes gêneros textuais, nem a escrita é verdadeiramente espontânea, já que baseada em cópia ou feita sob orientação, nem essa interação é o eixo do trabalho pedagógico. Além disso, as produções das crianças que não correspondem ao padrão convencional de escrita são apontadas como erro e as avaliações existem para determinação do nível de aprendizagem do aluno e de sua capacidade de alfabetizar-se em determinado tempo, para que a professora saiba como direcionar o processo, o que afasta a concepção cognitivo-construtivista.

Descarta-se também a concepção socioconstrutivista, já que não é considerado o contexto ambiental da criança, nem a interação de fatores internos e externos a ela na aquisição da leitura e escrita. Essas aquisições são focadas pelas docentes e coordenadoras como dependentes de fatores externos. Em seus discursos, manifestam preocupação com aspectos

psíquicos ou sociais da criança, mas não quando se trata das propostas pedagógicas de alfabetização.

Assim, esta pesquisa identificou, no discurso das participantes, que, subjacente às práticas que compõem os trabalhos docentes e de coordenação pedagógica referentes à alfabetização, encontra-se a concepção pedagógica empirista a qual se baseia nas concepções de leitura e escrita correspondentes ao modelo teórico ascendente.

Justificam essa conclusão as descrições dos enfoques dados à leitura e escrita pelas profissionais no encaminhamento do ensino com ênfase em cópia e silabação, num trabalho centrado nas atividades docentes.

Dessa forma, os alunos sempre são vistos como indivíduos passíveis de serem dirigidos por elas, a quem cabe proporcionar a acumulação pela criança de conhecimentos sobre o código escrito. Embora haja diversificação dos materiais explorados, é um ensino que enfatiza a correspondência entre sons e grafias e a silabação, sempre apresentadas numa ordenação “do simples ao complexo” conforme a percepção do adulto e não a do aprendiz.

O reconhecimento do brincar como um direito previsto nas legislações, sejam elas locais ou internacionais, advém da percepção de toda a sociedade de que é a atividade mais significativa da infância, sendo o pano de fundo de todas as demais ações realizadas pela criança, não podendo, portanto, restringir-se no espaço ou no tempo.

Por outro lado, a concepção de leitura e escrita como decodificação/codificação é redutora, pois restringe o ato de ler à simples reprodução do que o escritor pensa e o escrever à simples cópia, indicando um único sentido para o texto e uma única postura da criança: a passividade.

Para colocar-se em prática as orientações dos documentos oficiais para a transição é necessário que se mantenha constantemente em foco as motivações dos espaços e tempos de brincar, os jogos simbólicos, os jogos de papéis e as motivações das atividades pedagógicas de leitura e escrita no período desse processo.

No entanto, a percepção da desconexão existente entre as prescrições oficiais, a teoria estudada durante os processos de formação e as práticas pedagógicas no contexto escolar de transição da E.I para o E.F levaram aos questionamentos que motivaram esta pesquisa. Assim estabeleceu-se como objetivo descrever as atuações escolares durante a transição da E.I para o E.F, considerando os procedimentos postos em prática durante esse período e também a coerência dessas práticas e as orientações pedagógicas adotadas.

As entrevistas permitiram verificar que os enfoques dados pelas professoras e coordenadoras do Complexo Educacional às orientações dos documentos oficiais para a

transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental são determinados menos pelo que se encontra expresso na letra do documento do que pelas subjetividades das participantes. É possível que isso ocorra em função da maneira como as políticas públicas para a educação chegam às profissionais, impondo-lhes uma prática que lhes parece estranha, uma vez que não participaram de sua formulação. Não as colocar em prática, ou colocá-las apenas parcialmente, é uma forma de resistência. Manter-se convicta de suas práticas, desenvolvidas individualmente, ou nas trocas com seus pares, é uma forma de se apoderar do seu fazer pedagógico e de se empoderar como profissional e como pessoa.

Constatou-se, também, que o foco do ensino nessa fase da Educação Básica ao volta-se para a alfabetização, acarreta a diminuição dos tempos e espaços da infância, uma vez que o brincar é reduzido a brincadeiras, jogos ou outras “atividades divertidas”, carregadas de intencionalidade e, com isso, restringe-se a estratégias pedagógicas, que se diferenciam das mais tradicionais, mas não deixa espaço amplo para o faz de conta e a interação com o ambiente ou com outros envolvidos nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa proporcionou amadurecimento pessoal e profissional, além de abrir perspectivas de aprofundamento do estudo que contribuam de forma mais efetiva para o entendimento do trabalho pedagógico nessa fase da Educação Básica, que ainda há necessidade de estudar e retomar os documentos oficiais sob o ponto de vista e conhecimento dos professores e coordenadores, que aparentemente não receberam a devida atenção e atualmente são reproduzidos superficialmente.

Os achados desta pesquisa foram obtidos mediante entrevista com professores e coordenadores pedagógicos; os dados seriam mais completos, se houvesse a possibilidade de observações das práticas e entrevistas com as crianças, ações impedidas pela pandemia de Coronavírus.

Para terminar, uma palavra às colegas professoras, sobre quem recaem as responsabilidades não somente pela desarticulação do ensino no período de transição da E.I para o E.F, como tantas e tantas outras. É muito pouco o que se pode fazer e é muito o que fazem por suas crianças no dia a dia da escola, diante das exigências que lhes são impostas sob condições materiais e emocionais frequentemente precárias.

REFERÊNCIAS

- ANARUMA, S. M.; EMERIQUE, P. S. A consciência corporal e a formação de professores de pré-escola e ensino básico. **Educação: Teoria e Prática**, v. 5, n. 8/9, p. 29-33, jan./jun. 1997, Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107001/ISSN1981-8106-1997-5-8-29-33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 nov. 2020
- ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr.2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hDNMSq5gwHByQxgigZ689Cx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2020.
- ARTUSSA, L. **O processo de alfabetização e letramento na transição da educação infantil para o ensino fundamental no município de São Carlos/SP**. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12648/ARTUSSA_LUCIMARA_DISSERTA%20O.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 07 jun. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BORTOLACI, N. **Alfabetização no ensino fundamental: novas bases curriculares**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29042016-114039/publico/NATALIA_BORTOLACI.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.
- BRASIL, **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.
- BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 08 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 11.274/2006 de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão de criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica.** Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **PNE - Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei n.º 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, a Lei n.º 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei n.º 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: 2016. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

CARDOSO, R. S. M. **O processo de transição Educação Infantil-Ensino Fundamental:** um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1.º ano do ciclo de alfabetização. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Profissional em Educação – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_49a7bb63362f5d7d7e10b6d92713c7c9. Acesso em: 18 mar. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GIOVANNI, L. M. Dificuldades de escolas e professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I projetarem seu trabalho no contexto da escola fundamental de nove anos. In: ALMEIDA, M. I. *et al.* **Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. Aspectos críticos da cultura alfabetizadora no sistema educativo brasileiro. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI L. M. (orgs.). **Práticas e saberes docentes:** os anos iniciais em foco. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2016, p. 195-206.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2019.

LIMA, I. M. M. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar.** 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7539/1/2013_dis_immlima.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

MACIEL, F.I.P.; BAPTISTA, M.C.; MONTEIRO, S.M. (org.). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: CEALE, 2009.

MANZINI, E. J. **Análise de Entrevista.** Marília: ABPEE, 2020.

MICOTTI, M. C. O. Métodos de alfabetização e o processo de compreensão. **Arquivos Rioclarense de Educação**, Rio Claro, n. 1, p. 7-141, 1970.

MICOTTI, M. C. O. (org.). **Alfabetização:** a produção de saberes. Rio Claro: Instituto de Biociências, UNESP, 2003.

MICOTTI, M. C. O. (org.) **Alfabetização:** aspectos teóricos e práticos. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2017.

NEVES, V. F. A. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. 2010. 271 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8FNP4D>. Acesso em: 13 mar. 2020.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100008. Acesso em: 07 de agosto de 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959)**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência** / Jean Piaget; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

ROCHA, M. S. P. M. L.; RIBEIRO, B. R. Entre o prescrito e o realizado: a atividade lúdica no ensino fundamental de nove anos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, 2017, v. 27, n. 55, p. 262-283. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9480>. Acesso em: 07 ag. 2019.

SERRA, C. M. A. M. **Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico**. Porto: Porto Editora, 2004.

SOARES, S. M. S. **O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental: investigações sobre ensino e avaliação**. 2017. 286 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação Brasileira – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/daiane/Desktop/Mestrado/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Patr%C3%ADcia/2017_dis_smssoares.pdf. Acesso em: 07 ag. 2021.

SOUZA, B. S. A. **As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental**. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/17807/1/DISSERTA%c3%87AO%20BARBARA%20SABRINA%20DE%20SOUZA%20%281%29.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

TEIXEIRA, T. C. F. **Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar**. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado) Curso de Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17062008-104724/publico/Teresa_Cristina_Fernandes_Teixeira.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

TONELLO, D. M. M. **Portfólios na Educação Infantil: um projeto de intervenção**

fundamentado na ação formativa. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado) Curso de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10239>. Acesso em: 13 set. 2019.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. São Paulo: Artmed, 2007.

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) **(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)**

Eu, PATRICIA VITAL LEITE BRITO, RG n.º 41.261.418-2, discente do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, *câmpus* Rio Claro/SP e pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Enfoques dados à alfabetização na transição da educação infantil para o ensino fundamental”, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, docente da mesma instituição. Venho convidá-lo (a) a participar dessa pesquisa e peço para realizar a leitura deste documento, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cuidadosamente e me coloco a disposição para responder qualquer dúvida que tiver sobre a pesquisa. Após ser esclarecido (a) e no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, que consiste em duas vias. Uma via pertencerá a você e a outra fica aos cuidados do pesquisador. Em caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

A presente pesquisa tem o objetivo de descrever em que consistem as atuações escolares com referência a passagem da Educação Infantil em termos de procedimentos postos em prática para promover a transição e em termos de coerência entre as orientações pedagógicas adotadas no ensino. Espera-se, que a análise desses termos estabeleça uma ponte entre os dois contextos escolares (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e indiquem caminhos que possam dar continuidade e promover a aprendizagem.

A sua participação nessa pesquisa será a de conceder uma entrevista individual à pesquisadora presencialmente ou via *Google Meet*, se houver necessidade dado ao contexto pandêmico, COVID-19. O meio virtual sugerido pode assegurar a integridade física de todos os envolvidos no estudo. Esclareço que a entrevista será gravada em áudio ou vídeo e posteriormente transcrita integralmente, garantindo o total acesso aos participantes às informações fornecidas. Ressalto ainda, que esses dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, bem como seus resultados para estudos posteriores.

A aplicação desse instrumento de pesquisa, entrevista, não apresenta riscos previsíveis, no entanto, poderá existir algum tipo de desconforto, medo de exposição ou timidez ao

participar. Na tentativa de amenizar esses riscos, serão esclarecidas dúvidas sobre o projeto de pesquisa e há possibilidade de interrupção mediante a solicitação do participante. Nesse contexto, pretende-se proporcionar um relacionamento ético e coerente entre os envolvidos, o procedimento metodológico será realizando na data, na hora e no local indicado pelos entrevistados, respeitando o seu tempo disponível para essa atividade e se houver necessidade ou solicitação será remarcada.

Ressalto que a pesquisa não possui interesse em questões pessoais, sendo seguro o direito de recusar e responder questões que considere inadequadas ou até negar que haja gravação de áudio/vídeo, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Caso, haja objeção quanto à gravação de áudio ou vídeo, a entrevista será documentada por meio de registro escrito, garantindo, sempre que solicitado, acesso ao que foi escrito pela pesquisadora, podendo ser alterado ou suprido tais registros a seu critério durante a entrevista ou o seu término.

A participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua participação.

Será garantido na divulgação dos resultados, o anonimato de sua identidade mediante substituição de seu nome por pseudônimo ou outra forma de identificação similar, preservando sua privacidade, bem como a confidencialidade de seus dados pessoais. Sua participação não trará em nenhuma despesa, bem como, não haverá qualquer tipo de remuneração.

Se você estiver suficientemente esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e a outra será sua.

Rio Claro, ____ de _____ de 2021.

Patrícia Vital Leite Brito
Pesquisadora Responsável

Assinatura do participante da pesquisa

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Os enfoques dados à alfabetização na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”

Pesquisador Responsável: Patricia Vital Leite Brito

Cargo/função: Mestranda em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Biociências Campus de Rio Claro/SP

Endereço: Av. 24-A, n.º 1515 - Bela Vista – 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 999327807 - e-mail: p.brito@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Biociências Campus de Rio Claro/SP

Endereço: Av. 24-A, n.º 1515 - Bela Vista – 13506-900

Dados para Contato: fone (19) 35264245 e-mail: mcom@rc.unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____