

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

MARIANA GONÇALVES DE ALENCAR

**A TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NOS
DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS DE CAMPINAS: A
ALFABETIZAÇÃO EM FOCO**

CAMPINAS

2024

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MARIANA GONÇALVES DE ALENCAR**

**A TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NOS
DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS DE CAMPINAS: A
ALFABETIZAÇÃO EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina
Martins Tassoni.

CAMPINAS

2024

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370 A368t	<p>Alencar, Mariana Gonçalves de</p> <p>A transição entre educação infantil e ensino fundamental nos documentos curriculares municipais de Campinas: a alfabetização em foco / Mariana Gonçalves de Alencar. - Campinas: PUC-Campinas, 2024.</p> <p>156 f.: il.</p> <p>Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2024. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação - Alfabetização - Letramento. 2. Educação Infantil - Ensino-Fundamental. 3. Formação de professores - Práticas Pedagógicas. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>23. ed. CDD 370</p>
--------------	--

Dedico este trabalho à minha filha e ao meu marido. Vocês são a luz da minha vida, que me impulsiona a ser melhor, mesmo nas horas mais difíceis. Obrigada.

MARIANA GONÇALVES DE ALENCAR

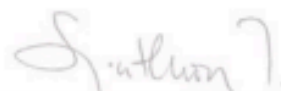
**A TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E
ENSINO FUNDAMENTAL NOS DOCUMENTOS
CURRICULARES MUNICIPAIS DE CAMPINAS: A
ALFABETIZAÇÃO EM FOCO**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 15 de fevereiro de 2024.



DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA. MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA
PUC-CAMPINAS



DRA. ADRIANA VARANI
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, por todos os conselhos, pela ajuda e pela paciência com que guiou o meu aprendizado.

Ao Richard Barros, pelo local seguro que me proporciona para refletir, discutir e questionar tudo, e pelo apoio de longa data.

À Instituição Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pela estrutura de qualidade, e pela bolsa Reitoria.

RESUMO

ALENCAR, Mariana Gonçalves de. **A TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NOS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS DE CAMPINAS: A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO**. 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2024.

Esta investigação insere-se na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, no âmbito dos estudos do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente em torno da infância e do desenvolvimento de processos psíquicos complexos como a linguagem escrita, especialmente a alfabetização e o letramento. No campo da alfabetização há tensões advindas de sua grande complexidade, especialmente no que se refere ao entendimento do processo de alfabetização e à relação entre teoria e prática. Observamos uma pulverização de concepções em torno da linguagem, incluindo as compreensões a respeito do processo de alfabetização, influenciando tanto as práticas pedagógicas, como também a formação continuada de professores alfabetizadores. Abordamos também essa pulverização na compreensão sobre a transição, ainda pouco explorada nos documentos legais e nos artigos científicos, ocultando de certa forma a sua importância para o processo de aprendizado das crianças. Diante do exposto, nossa pesquisa teve como objeto de estudo a alfabetização no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, com a seguinte questão norteadora: como o processo de alfabetização é compreendido na educação infantil e no ensino fundamental e se/como ele é considerado na transição dos alunos de uma etapa para a outra? Assim, o objetivo geral foi buscar indicadores em documentos orientadores do currículo a respeito do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, analisando possibilidades de continuidade/rupturas entre estas duas etapas. Para isso, realizamos uma pesquisa documental, cujo material para análise foram os documentos curriculares da cidade de Campinas, tanto para a educação infantil, como para o ensino fundamental e os Projetos Políticos Pedagógicos de dez Unidades Educacionais de Campinas. A análise foi inspirada em Bardin, por meio de unidades de registro e de contexto, organizadas em torno dos seguintes temas: concepção de criança, concepção de ensino-aprendizagem, alfabetização, letramento e outras linguagens. Com os resultados evidenciamos que existem rupturas no processo de desenvolvimento da linguagem escrita entre as etapas identificadas nos indicadores letramento, alfabetização, escrita e transição/continuidade, por apresentarem compreensões que oscilam em relação à articulação entre alfabetização e letramento, indicando ora uma aproximação entre ambos os conceitos, ora uma cisão, o que pode marcar descontinuidades para o processo de transição entre as duas etapas de ensino.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Transição Educação Infantil-Ensino Fundamental. Formação de professores. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

ALENCAR, Mariana Gonçalves de. **A TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NOS DOCUMENTOS CURRICULARES MUNICIPAIS DE CAMPINAS: A ALFABETIZAÇÃO EM FOCO.** 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas, 2024.

This investigation is part of a research about Teacher Training and Pedagogical practices in the studies of Training and work area, around childhood and the development of psychic processes such as writing, and especially literacy. In regards to literacy, there are some discomforts that come from its complexity, especially in relation to the knowledge of the literacy process and the relationship between theory and practice. It is observable that there are widespread conceptions around language, including comprehension in regards to the Literacy process, influenced both pedagogical practices and the continued training of literacy teachers. It will be commented about this widespread in the comprehension about the transition, still not much explored, in the legal documentation and scientific articles, hiding in a certain way your importance to the children's learning process. That being said, our search had as its object to study the literacy in the transition process between Early Childhood Education to Elementary School, asking the question: How is the literacy process understood inside Early Childhood Education and Elementary School and if/how it is considered in the transition among them? All things considered, the main goal was to search for indicators in the guiding documents about the written language development process, both in early childhood education and in elementary education, analyzing the continuity/ruptures possibilities between both of them. To reach that goal, we did documentary research with the curriculum documents for the city of Campinas and Pedagogical Political Projects of ten educational schools also in Campinas. The investigation was inspired by Bardin, through registration and context, organized around the following themes: Children's conception, teaching-learning's conception, literacy, and others. With the results, we noticed and highlighted two fissures in the writing process with the literacy, writing and transition/continuity, because the all present fluctuate comprehensions, indicating approximation some times and distante other times. This may show discontinuities for the transitions process betwixt the phases.

Keywords: Literacy. Transition Early Childhood Education - Elementary School. Teacher Training. Pedagogical Practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade e natureza das Unidades Educacionais por NAED.

78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distância entre as Unidades Educacionais selecionadas em cada NAED.

79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de artigos por eixo.

18

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Organograma Secretaria Municipal de Educação. 76
- Figura 2** - Mapa das regiões de Campinas. 77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNC	Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centros de Educação Infantil
COHAB	Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EF	ensino fundamental
EI	educação infantil
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAED	Núcleos de Ação Educativa Descentralizada
PAA	Programa de Apoio à Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNEP	Programa Nacional do Ensino do Português
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-CAMPINAS	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	17
1.1 Formação de Professores	18
1.2 Ingresso no ensino fundamental	24
1.3 Leitura e Escrita	31
2 A CRIANÇA, A ESCOLA E O PROFESSOR	47
2.1 A criança na educação infantil	47
2.2 O aluno nos Anos Iniciais: a alfabetização em foco	56
2.3 A formação de professores alfabetizadores	61
2.4 A transição entre educação infantil e ensino fundamental	68
3 MÉTODO	72
3.1 Delimitação da pesquisa	72
3.2 Procedimentos de Análise	73
3.3 Apresentação da Rede Municipal de Campinas e seus Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED): a seleção das escolas	75
3.4 Os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada	80
3.4.1. NAED Norte	80
3.4.2 NAED Sul	81
3.4.3. NAED Leste	83
3.4.4. NAED Sudoeste	84
3.4.5 NAED Noroeste	85
3.5 Caracterização dos documentos pesquisados	87
4 OS DOCUMENTOS ANALISADOS	90
4.1 A linguagem nas Diretrizes Municipais de Campinas	92
4.2 A linguagem nos Projetos Políticos Pedagógicos selecionados	109
4.3 A compreensão da linguagem escrita na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental segundo os documentos	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	156

INTRODUÇÃO

A escola exerce um papel importante na vida social, além de a educação ser um direito do cidadão. Devido a isso, a trajetória escolar é um marco, que repercute de maneira importante, compondo a constituição de cada um.

Para mim, a escola era um ambiente em que eu me sentia iluminada por todo aquele conhecimento, era uma sensação indescritível para uma criança. A memória mais forte era de questionar e dialogar sobre qualquer assunto, questões que nem sempre estavam relacionadas às disciplinas do momento, mas que representavam apenas o prazer de aprender.

Atualmente, identifico esses momentos como impulsionadores da minha decisão de ser pedagoga. Os bons professores que criaram os ambientes nos quais os alunos pudessem ter uma voz e questionar, relacionando os conteúdos com a realidade ao redor, dialoga com o artigo de Dias (2015), que evidencia, como principal fator de motivação, a contextualização do ensino, que tem a capacidade de alterar índices precários, a partir dos bons professores e seus impactos.

Os bons professores são aqueles capazes de realizar uma reflexão pessoal e profissional, conseguindo compreender, criticar e transformar suas vivências durante o próprio processo escolar com base em conhecimentos que relacionam teoria e prática. Um processo reflexivo capaz de articular visões culturais e sociais para estimular os alunos, que podem se transformar em futuros professores.

No entanto, algumas marcas são doloridas... lembro-me de uma professora que ignorava as minhas perguntas, na época considerei que não as achava relevantes. Hoje, após estudos sobre a formação do docente, percebo que esse movimento de ignorar o aluno, e a não criação de espaços de diálogo e troca de experiências é fruto de uma formação técnica. A figura do professor como executor de técnicas prescritas vem confirmando uma lógica que destitui o professor de seus saberes e desvaloriza a sua atuação.

A padronização dos alunos, por meio de uma formação técnica de professores, embasada em compreensões de ensino-aprendizagem que são quantificadas por meio de testes, origina sentimentos negativos para todos os atores da escola.

A precariedade da educação somada às experiências na escola, nem sempre promotoras da aprendizagem, levaram-me ao desafio de me inserir neste campo. Fiz Pedagogia, pois considero a educação muito importante. Aprendemos a questionar o

mundo em todos os seus aspectos, aprendemos a compreender melhor a forma em que a aprendizagem ocorre principalmente com as crianças, aprendemos sobre a História da Educação para entender o processo pedagógico e a escola, e o principal, aprendemos a pensar “fora da caixinha”.

O processo de ensino oportunizado pelos meus professores foi algo que mudou minha cabeça, meu modo de enxergar o mundo. A meu ver, parece que nascemos sem óculos e tudo é embaçado, podemos escolher viver com a visão embaçada. Mas, ao estudar - principalmente no curso de Pedagogia - construímos novas visões, precisamos de óculos, e a partir de cada desequilíbrio intelectual, pessoal e emocional que passamos precisa trocar a lente, e ir trocando, até... ainda não sei pois acredito que esse processo é contínuo e necessário. Observo isso nas práticas pedagógicas das professoras, da educação superior e na educação básica, a vontade de sempre continuar aprendendo.

A formação de professores crítica utiliza a pesquisa, e a formação continuada como combustível, em conjectura com isso, Cagliari, citado por Oliveira, Mendes e Paião (2018), apresenta uma ramificação dessa formação docente. Evidencia a potencialidade da reflexão para ensinar, sendo o autoconhecimento o caminho para que o professor ensine através de suas experiências, baseando-se em conhecimentos significativos da matéria que leciona.

Logo após a graduação, auxiliando uma turma de primeiro ano, na alfabetização dessas crianças, não me achei capaz, por não considerar que tinha o conhecimento teórico necessário, a experiência necessária. Somado a isso, não tive uma vivência positiva com a alfabetização quando criança na escola. Porém, tive professoras parceiras incríveis que me ajudaram, me ensinaram e me mostraram como alfabetizar, e o quão incrível e complexo é.

Lembro-me de perguntar, logo na primeira semana de trabalho, qual método era usado na escola, porque para mim, que tive contato com a alfabetização quando criança, apenas me lembrava de cartilhas, cadernos de caligrafia e repetição de sílabas, o método era a única forma de alfabetizar. Mas as professoras me mostraram a beleza da alfabetização articulada ao letramento, da alfabetização a partir de textos, histórias, contextualizadas.

O impacto que essa nova descoberta teve em mim, resultou na presente pesquisa, que juntamente com a minha orientadora, nasceu o questionamento que eu me deparei muito ao ter o contato com a alfabetização no chão da escola: como a

alfabetização é compreendida? Porque ainda existem pessoas utilizando diferentes métodos, misturando teorias?

A finalidade da escola é oportunizar o acesso ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Nessa direção, aprender a ler e a escrever é fundamental para que isto se efetive, visto que, é uma forma de comunicar, socializar e conhecer a nossa sociedade. A alfabetização de crianças é o processo que as torna competentes para ler e escrever, enfatizando que, esse processo marca o ser humano e sua relação com a escrita e leitura.

Compreendemos que nem sempre, segundo pesquisas, a escola tem conseguido alfabetizar as crianças. Isso ocorre devido a inúmeros fatores, entretanto, focaremos, a princípio, nas tensões que existem no campo da alfabetização, com paradigmas antagônicos, que, muitas vezes, confundem os professores.

Segundo Neves, Castanheira e Gouvêa (2015), Pansini e Marins (2011), Soares (2022a) e outros autores, as tensões no campo da alfabetização ocorrem devido a uma polarização entre dois grandes paradigmas: um pautado no ensino de unidades menores, que caminham das partes para o todo e outro que tem como pressuposto a atribuição de sentidos às práticas sociais de uso da escrita e da leitura, tendo o texto como eixo do trabalho. Essa cisão manifesta-se nas políticas públicas, na formação de professores, nas práticas pedagógicas e na própria compreensão do papel da linguagem na vida da criança.

Em especial, o papel da linguagem na escola vem sendo debatido novamente desde a ampliação do ensino fundamental (EF) de oito para nove anos, segundo Ferreira (2013), Pedrosa e Mello (2012) e outros. Com essa mudança foi necessário rever o trabalho com a leitura e escrita nas escolas, refletindo em como, quando, onde iniciar o processo de alfabetização sistematizado. O que gerou outros debates antagônicos no campo.

Um deles é o status social do ingresso da criança no EF, visto que, o aprender a ler e escrever, ou seja, a sistematização da alfabetização, pelos olhos das famílias é iniciado apenas no EF. Essa compreensão, equivocada aos nossos olhos, faz com que exista uma ruptura entre a educação infantil (EI) e o EF, especialmente no trabalho com a linguagem escrita, tornando-se um fator dificultador para a aprendizagem das crianças.

Dito isso, na presente pesquisa tivemos como objeto de estudo a alfabetização no processo de transição da EI para o EF, partindo da seguinte questão norteadora:

como o processo de alfabetização é compreendido na EI e no EF e se/como ele é considerado na transição dos alunos de uma etapa para a outra? Para isso, traçamos o objetivo geral de buscar indicadores em documentos orientadores do currículo, a respeito do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, tanto na EI como no EF, analisando possibilidades de continuidade/rupturas entre estas duas etapas.

Assim, organizamos a pesquisa em quatro capítulos. O primeiro é a revisão bibliográfica de artigos levantados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com descritores relevantes para a pesquisa, com a finalidade de identificar e sintetizar o que tem sido discutido sobre os assuntos centrais deste estudo. Esse capítulo foi organizado em três eixos, construídos após a leitura na íntegra dos artigos e tomando o objetivo geral de cada trabalho como norteador da organização. São os seguintes: formação de professores; ingresso no EF; e leitura e escrita.

O segundo capítulo consiste na fundamentação teórica, visto que, após a revisão foi necessário maior aprofundamento em conceitos como alfabetização, criança, EI, entre outros, para esclarecer dúvidas e questionamentos derivados da revisão. A finalidade principal dessa seção é dar aporte teórico para a análise de dados, sendo dividida em quatro subseções: a criança na EI; o aluno nos anos iniciais: a alfabetização em foco; a formação de professores alfabetizadores e a transição entre EI e EF.

O capítulo seguinte é o método, pois, como colocado no objetivo, utilizamos documentos orientadores do currículo e é nesse capítulo que está a explicação dos procedimentos de análise, inspirados na análise de conteúdo de Bardin (2011). Os documentos analisados foram: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação (CAMPINAS, 2013); Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação (CAMPINAS, 2012) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de dez Unidades Educacionais (UE) de Campinas (SME, 2023). Além disso, a seção também apresenta a caracterização da Rede Municipal de Educação de Campinas, das Diretrizes Curriculares e de cada UE.

Por fim, no último capítulo apresentamos a análise de dados, que, como já mencionamos, foi inspirada em Bardin (2011), organizada por meio de unidades de registro e de contexto, destacando os temas centrais da pesquisa e a forma como aparecem nos documentos. São cinco os temas norteadores utilizados para as

buscas nos documentos: concepção de criança, concepção de ensino-aprendizagem, alfabetização, letramento e outras linguagens (desenho, linguagem oral, linguagem corporal e o faz de conta nas brincadeiras).

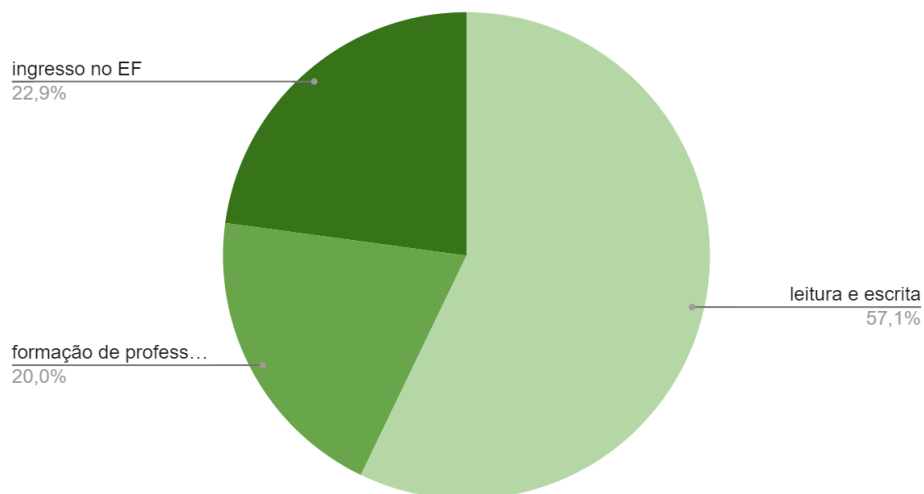
Esses temas foram pensados a partir da revisão bibliográfica, da fundamentação teórica e do objetivo/questão da pesquisa. Uma vez que são relevantes para identificarmos nos documentos como e se a transição é considerada no processo de desenvolvimento da linguagem escrita entre uma etapa e outra.

1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo apresentamos a revisão bibliográfica realizada para situar o objeto de pesquisa, com a finalidade de se construir um cenário que possa demonstrar como a transição da EI para o EF vem sendo abordada e discutida no que se refere à alfabetização. Para isso, realizamos uma busca de artigos na base de dados Capes – Portal de Periódicos, com os descritores: entrada no primeiro ano ensino fundamental + criança; transição educação infantil para ensino fundamental + alfabetização; entrada no primeiro ano + alfabetização; ingresso no ensino fundamental + alfabetização; ingresso no ensino fundamental + leitura e escrita; ler e escrever + alfabetização + criança + ensino fundamental. A busca resultou em 73 estudos, dos quais 20 estavam duplicados. A leitura dos títulos e resumos possibilitou a seleção do material bibliográfico de maior interesse para esta revisão bibliográfica. Definimos como critério de exclusão os artigos que exploraram a alfabetização combinada com a expressão científica e matemática, bem como os que tratavam da alfabetização no contexto da educação especial e os que não estavam abertos para acesso gratuito. O resultado foi composto por 35 artigos.

A etapa seguinte consistiu na leitura na íntegra dos artigos e a organização em eixos temáticos com base nos assuntos centrais abordados, buscando a construção do cenário mencionado em torno do processo de alfabetização, tanto na EI como no EF, identificando possíveis experiências de continuidade e/ou de rupturas entre estas duas etapas. Para a categorização dos artigos selecionados, utilizamos o objetivo que cada um apresentou, organizando-os nos seguintes eixos: leitura e escrita; formação de professores; e ingresso no EF.

Como pode ser observado no gráfico 1, mais da metade (57,1%) dos artigos abordou, predominantemente, a temática leitura e escrita, seguido por 22,9% que apresentaram no objetivo o ingresso da criança no EF, e 20% exploraram a formação de professores. A análise dos objetivos de cada estudo foi realizada posteriormente à leitura integral deles para que, deste modo, fosse compreendido em sua totalidade, evitando equívocos nessa etapa. Vale ressaltar que os artigos apresentam diversos conceitos e ângulos de uma determinada temática, por isso foi utilizado o objetivo como critério, já que evidencia o objeto central dos estudos.

Gráfico 1 - Quantidade de artigos por eixo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os artigos dialogam sobre a importância do EF como etapa da educação básica com ênfase no ingresso no primeiro ano, pois compreendem que as consequências do fracasso escolar podem ser evitadas, consideravelmente, se o aluno adquire uma base sólida nos anos iniciais. Com foco na alfabetização, todos os autores destacaram sua importância social e cultural e o papel da escola e do professor para a consolidação do direito a exercer o papel de cidadão na sociedade.

Em termos quantitativos, foi possível identificarmos sete artigos no eixo formação de professores, oito artigos no eixo ingresso no EF e 20 apresentados no eixo leitura e escrita.

A pergunta norteadora desta pesquisa também nos conduziu no decorrer do tratamento do material bibliográfico, a saber: Como o processo de alfabetização é compreendido na EI e no EF e se/como ele é considerado na transição dos alunos de uma etapa para a outra? A seguir, apresentamos cada eixo e os trabalhos vinculados a eles.

1.1 Formação de Professores

Neste eixo temos a discussão sobre a formação de professores como tema central a partir da análise de sete artigos, discutindo questões metodológicas relacionadas ao processo de alfabetização, as compreensões de professores a

respeito de conceitos fundamentais para tal processo, bem como sobre programas de formação de professores alfabetizadores.

O artigo de Oliveira, Mendes e Paião (2018) tem o objetivo de refletir sobre a prática pedagógica de docentes com enfoque nas metodologias utilizadas para analisar quais métodos de ensino favorecem a aprendizagem das crianças. Para isso realizaram uma pesquisa documental a partir de Cartilhas, Leis, Decretos de Governo e Portarias, Regimentos Internos de Escolas e Relatórios de Avaliação Externa do ciclo de alfabetização de escolas municipais de São Paulo e Bertioga. Destacaram a educação como direito e o seu papel na formação da criança para o exercício da cidadania, focalizando a prática pedagógica como “[...] fator essencial para o desenvolvimento da criança no ciclo de alfabetização [...]” (OLIVEIRA; MENDES; PAIÃO, 2018, p. 2). As autoras utilizaram os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) da avaliação educacional que apresentaram alto índice de reprovação causado pelas deficiências dessa fase escolar, o que aponta novamente a importância dela para o percurso escolar da criança.

Com esse cenário desenhado, começaram a discutir sobre a formação dos docentes no sentido de problematizar as razões de muitas crianças não terem êxito no processo de alfabetização. Apoiaram-se em Cagliari para assumir a relevância de metodologias que promovem a reflexão e o reconhecimento dos conhecimentos prévios que os alunos trazem, os quais precisam estar em consonância com os novos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, o ensino proporciona a valorização do indivíduo como único, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um e a sua bagagem.

Com efeito, o docente também precisa refletir sobre o que vai ensinar, sendo que o conhecimento que tem do objeto a ser ensinado, bem como as suas experiências com/sobre ele, trazem uma possibilidade bastante promissora para que o processo de alfabetização ocorra “por meio de uma prática pedagógica ativa, onde haja a mediação entre a criança e a linguagem escrita, e a fundamental mediação do professor, pois é ele quem pode auxiliar seus alunos” (OLIVEIRA; MENDES; PAIÃO, 2018, p. 14).

Essa concepção na formação de professores alfabetizadores evidencia a importância do domínio teórico de conceitos como alfabetização e letramento para que consigam, através de suas experiências, formular práticas pensadas na

contextualização social e cultural do sentido de ler e escrever para os alunos trazendo uma prática pedagógica significativa e real à escola. As autoras citam Magda Soares ao abordarem o caráter multifacetado da alfabetização dialogando com as considerações metodológicas apresentadas e complementando que o procedimento e material didático devem estar articulados ao ato de ensinar a ler e escrever.

Para isso, o professor precisa estar em constante atualização e compreender o contexto cultural em que seus alunos estão inseridos, mas, também o contexto global, para que, dessa forma, apresente aos alunos a importância social da leitura e da escrita tendo como ponto de partida as suas vivências com o objeto em questão. Com base em Rojo, os autores Oliveira, Mendes e Paião (2018, p. 11) destacaram que o mundo contemporâneo possui uma multiplicidade cultural que é expressa através de textos multissemióticos e para compreender isto é necessário compreender os multiletramentos, ou seja, “[...] exige novos letramentos, novas práticas e habilidades: digital, visual, sonora. Exige múltiplos letramentos”.

Também partindo do princípio do direito de todos à educação, com base na Constituição Federal de 1988, bem como o direito da criança de viver o período da infância, Klug e Nazário (2016) abordaram o entendimento das professoras da EI sobre alfabetização e letramento com base em uma pesquisa realizada em Blumenau/SC por meio de um questionário. Participaram professoras da EI respondendo sobre o entendimento que têm a respeito dos conceitos de alfabetização e letramento.

Da mesma forma que Oliveira, Mendes e Paião (2018), Klug e Nazário (2016) discutiram a relação entre as formas de compreensão dos dois conceitos e os indícios em relação ao domínio teórico, que irá reverberar nas práticas pedagógicas. As respostas foram diferentes no sentido de não apresentarem de fato os conceitos solicitados; apenas uma professora diferenciou letramento e alfabetização e os autores destacaram, a partir da resposta dada, que uma compreensão mais clara desses conceitos pode contribuir para o movimento de articulação teoria-prática, potencializando a reconfiguração das práticas pedagógicas de alfabetização.

As reflexões promovidas em ambos os artigos até aqui apresentados refere-se à necessidade de que além do domínio teórico, os professores considerem que os alunos são seres únicos que trazem suas próprias especificidades e ao ingressar na educação básica precisam ser expostos a novas formas de conteúdo, interações e práticas sociais, porém sempre articulando-as com contextos que façam sentido para

os estudantes. É importante o professor identificar assuntos de interesse e práticas que promovam a reflexão, promovendo uma formação integral para assegurar o exercício dos direitos como cidadãos em uma sociedade na qual possam compreender, refletir e agir criticamente.

Similar à pesquisa de Klug e Nazário (2016), Fronza (2013) apresentou o que dizem as professoras dos anos iniciais sobre leitura, escrita, alfabetização e letramento, no contexto da ampliação do EF para nove anos, por meio de entrevista. Os resultados mostraram que há um entendimento global e cultural sobre cada um dos conceitos e como justificativa as participantes afirmaram que como é tudo trabalhado junto era muito difícil de discutir cada um separadamente.

Novamente se destaca que a falta de clareza conceitual interfere em uma posição pedagógica mais consciente para nortear as escolhas e a forma de mediar a relação dos estudantes com a escrita e a leitura. Para Oliveira, Mendes e Paião (2018), é essencial que a prática pedagógica tenha uma intencionalidade e, para isso, é necessário compreender as especificidades do conteúdo ensinado principalmente quando tratamos de alfabetização, já que sem ela todo o percurso escolar será prejudicado. Portanto, as escolhas metodológicas estarão diretamente relacionadas ao domínio e à compreensão teórico-conceitual a respeito da alfabetização, letramento e das práticas de leitura e de escrita, o que envolve o processo formativo de professores.

Os artigos de Godoy e Viana (2016) e Santos e Tassoni (2015) apresentaram programas de formação continuada de professores, sendo eles, respectivamente, o Programa Ler e Escrever, de 2010, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de 2012. O primeiro programa mencionado acima foi instituído no estado de São Paulo e trata não só da formação de professores, mas também da elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, logo existe uma articulação entre a formação do professor e o material que ele usará em sala.

Segundo Santos e Tassoni (2015, p. 83), o Programa Ler e Escrever contemplou a formação continuada de professores e gestores, além de oferecer material didático - Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – com orientações aos docentes sobre como organizar a rotina, espaço, tempo – e a Coletânea de Atividades – material do aluno com um conjunto de atividades envolvendo “situações de comunicação oral, trabalho com textos, como cantigas, parlendas e textos

informativos”. Mais uma vez, como nos demais artigos já apresentados, Santos e Tassoni (2015, p. 92) ressaltaram:

A importância da apropriação tanto das propostas de programas educacionais nos moldes do PLE [Programa Ler e Escrever] como das concepções teórico-metodológicas subjacentes a esses programas. Acreditamos que tal apropriação pertence de fato à formação do professor, entretanto, ponderamos que o trabalho coletivo da equipe escolar faz diferença, pois, discutindo com o grupo, o professor tem maiores condições de refletir sobre os desafios de sua sala de aula.

A mediação do professor é imprescindível para o processo de aprendizagem, o que implica em necessários investimentos, de ordens diversas, na formação inicial e continuada de professores.

A pesquisa realizada por Godoy e Viana (2016, p. 84) complementou essa problemática da formação, tomando como referência os resultados das avaliações em larga escala:

Constata-se, a partir desses dados, que as escolas (e/ou as políticas educacionais) têm tido dificuldade para (orientar como) ensinar a ler, seja no que se refere ao aprendizado inicial – a alfabetização – ou ao uso eficiente da língua(gem) nos anos subsequentes. Um dos pontos nevrálgicos para que esse panorama se modifique passa necessariamente pela profissionalização do professor.

Colocando a questão estrutural de lado – pois não cabe discutir sobre tal assunto – retomamos a importância do domínio teórico para uma prática pedagógica efetiva. Godoy e Viana (2016) complementam essa ideia com a importância de utilizar esse domínio teórico em diferentes contextos e apresentam o PNAIC como objeto de estudo que tem a finalidade de garantir a alfabetização em língua portuguesa e matemática dos estudantes até o 3º ano para reduzir a distorção idade-série. Esse artigo faz uma comparação entre o PNAIC e o Programa Nacional do Ensino do Português de 2007 (PNEP) de Portugal. As autoras ressaltaram que no PNAIC o material para a formação dos professores foi elaborado por universidades, garantindo uma coerência teórica que, em nossa visão, contribuiu para que os professores pudessem se apropriar de conceitos relevantes para a relação com a prática. No entanto, Godoy e Viana (2016, p. 92) consideraram que a carga de estudos teóricos foi insuficiente em termos de informações linguísticas específicas, o que poderia ter comprometido a atuação dos professores “frente aos desafios de alfabetização”.

A reflexão que predominou nos artigos em relação à formação de professores foi o domínio dos conteúdos e seus conceitos base. Segundo Mendonça e Kodama (2016, p. 2463) “[...] a principal razão que leva a criança a não aprender é a falta de objetividade e clareza no ensino dos conteúdos”. Da mesma forma que Godoy e Viana (2016), Mendonça e Kodama (2016, p. 2458) teceram críticas ao PNAIC em relação ao referencial teórico, que identificaram ser de base construtivista, o que leva à conclusão de que “os alunos aprenderão a ler e escrever como em um passe de mágica, discretamente, por meio de pistas nas entrelinhas do processo, sem orientação explícita”.

Existem muitas tensões no campo da alfabetização em relação às teorias de fundamento. Ideias divergentes e pesquisas internacionais estão cada vez mais ganhando espaço no contexto brasileiro. Há uma polarização entre dois grandes paradigmas: um pautado no ensino de unidades menores, que caminham das partes para o todo e outro que tem como pressuposto a atribuição de sentidos às práticas sociais de uso da escrita e da leitura, tendo o texto como eixo do trabalho. Todos os artigos expressam a relevância do direito à alfabetização, evidenciando o quão valioso é, em uma sociedade como a nossa, saber ler e escrever, inserindo-se nas práticas sociais de uso da linguagem. Tal questão implica na formação continuada de professores e em políticas de valorização da profissão e fortalecimento da escola como espaço de efetiva produção de conhecimentos.

Refletir e discutir a formação de professores é fundamental, mas não se trata de responsabilizar os docentes pela baixa proficiência em leitura e escrita evidenciada nas avaliações em larga escala, pelos estudantes em diferentes momentos da escolarização. Dias (2015) apresentou, em seu artigo, a importância de se considerar o professor como ser humano, com a finalidade de compreendê-lo como sujeito, bem como suas particularidades, com base nas trajetórias escolares e pessoais utilizando os memoriais de formação, como instrumento. O movimento discutido até aqui, da compreensão do contexto social específico e global articulado com as vivências do professor e do aluno em relação aos objetos de estudo é o ponto chave para conceber a formação de professores. Para isso é preciso partir do pressuposto de que o professor um dia foi aluno, que sua trajetória pessoal e escolar influencia diretamente nas suas concepções de escola, aprendizagem e sociedade. Considerar essas experiências como base para a formação inicial e continuada, reconhecendo que resgatar o vivido é condição para a sua ressignificação, é essencial.

Dias (2015) reforçou que as dimensões pessoais e profissionais influenciam de maneira inter-relacionada a forma de ensinar. Faz crítica, com base em Tardif, ao modelo universitário de formação, que, muitas vezes, ao desconsiderar as compreensões e ideais elaboradas ao longo da vida escolar, pouco contribuem para a desconstrução de crenças baseadas em pressupostos que deveriam ser superados. A autora explorou memoriais de formação elaborados, no último ano do curso Normal Superior, extinto em 2006 pelo Ministério da Educação (MEC), por professoras de classes populares que atuavam na EI e nos primeiros anos do EF. Ressaltou a potência reflexiva e formativa que esse tipo de produção pode ter, em razão de possibilitar a expressão de subjetividades das histórias pessoais e escolares e o impacto que a formação superior pôde promover nas práticas pedagógicas já estabelecidas. Os escritos apresentaram mudanças, tanto na vida pessoal como profissional, o que em si já é bastante significativo de se identificar, pois são mudanças conscientes. Fica apenas uma indagação, feita pela própria autora – tais mudanças serão duradouras?

Independente desta dúvida, o exercício da escuta e de consideração das especificidades de grupos de um país tão vasto e plural, o movimento de ensinar significativamente ao ser vivenciado na formação de professores, poderá servir de inspiração para a atuação futura na educação básica, quebrando o ciclo compensatório e tradicional que a educação, ainda sofre.

Assim, apresentamos nesse eixo os trabalhos que enfatizaram quatro tópicos dentro da temática da formação de professores: as práticas pedagógicas, a importância do domínio teórico para essas práticas, a importância das políticas públicas nas/para as práticas pedagógicas e a compreensão do professor como sujeito. Destacamos, ainda, a importância do domínio teórico, mas também enfatizamos a importância do vivido pelo sujeito professor e políticas públicas de formação de professores mais duradoura, políticas de estado, que sejam mais articuladoras da relação entre teoria e prática.

Há déficits estruturais fora do alcance do campo da educação que influenciam diretamente, questões econômicas, culturais e sociais. Todos possuímos nossas próprias concepções de educação e de escola fruto de nossas experiências pessoais. Um exemplo cristalizado na sociedade e tão pouco questionado no âmbito cultural, que afeta o campo da alfabetização, e contribui para as tensões na qualidade da

educação é a valorização – ou não – do ingresso no EF, tópico também predominante durante a revisão bibliográfica discutida na próxima seção.

1.2 Ingresso no ensino fundamental

No presente eixo temos oito artigos que foram selecionados segundo os seus objetivos. Todos os estudos iniciam discutindo sobre a ampliação do EF para nove anos, sendo essa uma política nacional que buscou, segundo Pedrosa e Mello (2012) e Ferreira (2013), melhorar a qualidade da educação básica, tendo como ponto principal a lógica de que, quanto mais cedo as crianças iniciarem o processo de alfabetização menor será o índice de evasão e reprovação nos anos iniciais.

A política de ampliação do EF foi marcada pela discussão em torno da alfabetização e do ensino e aprendizagem da linguagem escrita. Os estudos revisados dividiram opiniões em relação à idade/maturidade das crianças de serem alfabetizadas antes do 1º ano. Moraes e Oliveira (2013) ressaltaram que as escolas privadas já iniciavam o processo de alfabetização com crianças de 6 anos, que estavam matriculadas na pré-escola ou na primeira série e identificaram a política de ampliação do EF, como niveladora, ao colocar a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis anos no 1º ano.

A discussão mais colocada nos artigos foi em torno do momento mais propício para iniciar o trabalho com a linguagem escrita. Pedrosa e Mello (2012, p. 46) alertaram que:

[...] a questão é complexa, podendo o debate em torno desta ser dividido em duas posições hegemônicas: uma que defende o início do trabalho com a língua escrita desde a Educação Infantil, que vê e avalia o mesmo como uma medida compensatória e propedêutica, de forma a garantir melhores resultados nas etapas futuras da educação; e outra posição que considera inadequado o trabalho com a língua escrita nessa faixa etária por considerá-lo uma antecipação do modelo escolar típico do Ensino Fundamental. Para os defensores dessa concepção, ensinar a ler e escrever seria o mesmo que tirar das crianças a possibilidade de viver em plenitude o momento da infância.

Também com essa preocupação, Caldeira e Paraíso (2016) dissertam sobre os dispositivos usados para a antecipação da alfabetização, evidenciando que as práticas discursivas na história da alfabetização traçaram o caminho para que essa proposta fosse consolidada. As autoras identificaram os discursos, durante a história

da alfabetização brasileira, que consolidaram a antecipação da alfabetização, sendo assumida como verdade:

[...] o argumento aqui desenvolvido é de que proposições filosóficas, científicas, morais e jurídicas presentes em diferentes discursos divulgados nas discussões sobre 'métodos de alfabetização e testes de maturidade', 'psicogênese da língua escrita' e 'letramento' deram a base para que o dispositivo da antecipação se consolidasse e passasse a constituir-se em uma verdade educacional de nosso tempo (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016, p. 851).

Sendo assim, a antecipação da alfabetização é um movimento no âmbito educacional nacional, apesar dos debates sobre maturidade das crianças e a perda da infância. As pressões impostas pelos índices de desempenho nas avaliações em larga escala levam a acreditar que a melhoria da qualidade da educação está na antecipação da alfabetização, sobrepondo-se aos argumentos contra.

O principal argumento contra a antecipação da alfabetização é de tirar a possibilidade da criança de desfrutar e vivenciar a infância, ao iniciar o trabalho de leitura e escrita. Essa questão não deve ser limitada à política do EF de nove anos, já que existe o debate da importância do brincar e da ludicidade para o desenvolvimento da criança independente da antecipação da alfabetização. Podemos considerar essa questão da cisão entre o brincar e aprender como algo cultural, que é discutido intensamente até os dias de hoje. Visto que há uma grande valorização em torno do ingresso da criança no EF, destacando, por vezes, o momento sério de se estudar.

Segundo Dias e Campos (2015), a passagem das crianças para os anos iniciais é carregada de uma força cultural do mundo letrado na sociedade, é considerado culturalmente que ao sair da EI a criança entra no mundo letrado, ou seja, no EF. Devido ao caráter sistemático do trabalho com a leitura e a escrita, essa etapa adquire um significado especial.

Sob o mesmo ponto de vista, Ferreira (2013, p. 76) identificou a linguagem escrita como “[...] uma ferramenta cultural indispensável na vida social das pessoas [...]”, ressaltando que o insucesso no processo de apropriação da escrita gera exclusão dentro da escola. Logo, a importância cultural consolidada no ingresso da criança no EF origina-se do entendimento que o trabalho com a leitura e escrita é iniciado nos anos iniciais, e com isso é subentendido que devido a essas práticas sistematizadas e constantes da alfabetização em sala, os alunos não irão mais brincar, e por efeito, irão perder a vivência da infância.

Por conseguinte, segundo Dias e Campos (2015), as aprendizagens com o brincar foram colocadas em segundo plano, devido à forte presença cultural das práticas sistemáticas de leitura e escrita. Com efeito, o peso cultural do ingresso no EF agravou a divisão histórica entre as duas etapas de ensino. A partir disto, as autoras questionam sobre a importância da ludicidade, das interações das crianças com as outras formas de aprender, além do pensamento sequencial e sistematizado, questionando também a perda do espaço das trocas culturais entre os pares, e as outras formas de linguagem que a alfabetização deveria abranger nas escolas. Evidenciaram também, como consequência dessa fragmentação cultural e histórica, uma dificuldade de os professores identificarem momentos de aquisição da linguagem por meio de brincadeiras:

Por exemplo, as meninas ficavam sentadas com as pernas cruzadas, como as mulheres adultas costumam sentar. Seguravam o diário e escreviam nele, de modo que pareciam remeter-se a algo “muito sério”. Elas ficavam compenetradas nessa atividade, de forma que, mesmo estando no parque, sua atenção concentrava-se no caderno. A preocupação não era codificar e decodificar; era procurar compreender o instrumento e seu uso na sociedade. É interessante observar que, mesmo as crianças interagindo com cadernos, letras e livros no cotidiano da educação infantil, suas falas nos indicavam que não entendiam isso como processo de aquisição de linguagem escrita (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 640).

O entendimento cultural de que o processo de alfabetização apenas começa nos anos iniciais e de forma sistematizada causa uma certa perda da importância das linguagens em diferentes contextos e formas, influenciando, inclusive a formação dos professores, levando a uma desconsideração sobre a importância de se identificar e explorar momentos como este citado pelas autoras, como parte do processo de apropriação da linguagem escrita.

Portanto, as tensões em torno de quando iniciar o trabalho com a alfabetização e a linguagem escrita estão postas há tempo e contribuem para rupturas importantes entre a passagem da EI para o EF. No entanto, Pansini e Marins (2011) incluíram mais uma força de poder que acentuou a divisão entre as duas etapas de ensino, colocando uma hierarquia valorativa entre elas. Os autores referem-se à força política, que estrategicamente inseriu a EI na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, como a primeira etapa da Educação Básica, porém, não garantiu recursos financeiros para implementar uma educação de qualidade e uma aplicação necessária para a demanda social. Esse movimento, de valorizar uma etapa escolar

mais que a outra, também pelo investimento, agravou a fragmentação e “[...] fortaleceu a crença de que, quanto mais cedo ingressarem no ensino fundamental, maiores as chances de que sejam bem-sucedidas na continuidade da escolarização” (PANSINI; MARINS, 2011, p. 89).

Com isso, os autores evidenciaram o outro lado da política da antecipação da alfabetização, sendo uma vantagem para as redes municipais devido ao aumento de matrículas do EF, garantindo mais investimentos, e por outro lado, legitimando a falta de investimento para a ampliação da EI. Reforçando a lógica, com base em Foucault, da construção do dispositivo discursivo criado a partir das relações de poder, que originaram a antecipação da alfabetização e a fragmentação cultural da EI e EF.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Perez (2012), denunciaram a compreensão da EI como preparatória para a escolarização sistemática dos anos iniciais, colocando isto como um dos motivos para a perda da valorização da EI como etapa fundamental da Educação Básica. Argumentaram que estas etapas de ensino são indissociáveis, logo “[...] devem assumir a apropriação da cultura como suporte para a educação das crianças, respeitando-se, em contrapartida, nas duas modalidades de ensino, as crianças nas suas singularidades” (PEREZ, 2012, p. 39).

Logo, não podemos limitar nenhuma das etapas a apenas uma função, já que é necessário compreender a criança como ser singular, mas que se constitui nas interações com as demais pessoas com as quais convive. Nessa direção, Kramer, Nunes e Corsino (2011), ressaltaram a importância da EI para a formação do leitor, já que a partir do desenvolvimento da imaginação advindas da interações com a ludicidade em diferentes contextos o aluno desenvolve diferentes conceitos e se apropria de elementos fundamentais para a internalização da cultural oral e escrita, sendo este um direito da criança, fruto de sua formação integral. Evidenciando a importância do trabalho tanto na EI como no EF, para a inserção da criança na cultura letrada, utilizando diferentes formas de aprender, a partir de diferentes linguagens, as autoras vão além e priorizam estratégias de currículo para a transição entre as duas etapas de ensino que favoreçam “[...] a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 80).

A transição da EI para o EF é a temática principal desta dissertação, tanto que, inicialmente as palavras chaves utilizadas na revisão bibliográfica foram pensadas com a intenção de levantar artigos sobre a transição entres essas etapas. Porém,

esse levantamento inicial evidenciou que o tópico mais abordado é o ingresso no EF e não a transição, identificando novamente a importância cultural e acadêmica que a entrada das crianças nos anos iniciais tem em detrimento da transição de uma etapa para a outra.

Reforçando tal colocação, os artigos selecionados para este eixo discutiram o ingresso no EF, no contexto da política de ampliação desta etapa, utilizando como sujeito de estudo as crianças, famílias e professoras. Observando os dados das pesquisas que originaram os artigos, identificamos a força cultural do discurso da fragmentação entre as duas etapas de ensino e como cada participante é influenciado pelo outro.

Segundo Pedrosa e Mello (2012), a família tem um papel fundamental na vida escolar de seus filhos, e muitas vezes não é considerado pela escola. Entretanto, possuem uma influência, por meio de ações materiais e simbólicas, com resultados sutis e nem sempre intencionais, mas que surtem efeitos na aprendizagem das crianças, e nas práticas das professoras. As famílias também sofrem influência dos discursos culturais que permeiam a escola, seguindo com o pensamento que o EF é o local da linguagem escrita, e com isso, seus filhos precisam levar mais a sério a escola, inclusive utilizam falas que indicam que agora a criança vai para escola, antes estava só brincando, como identificado pelas autoras. Demonstraram que as famílias vão além, e expressam que na EI seus filhos eram crianças, mas no EF serão alunos. O peso cultural que o ingresso no EF carrega para as famílias é colocado por Ferreira (2013, p. 87), como “[...] o desejo dos pais em ver seus filhos alfabetizados, lendo, escrevendo com um futuro promissor, diferente do deles”.

A valorização da alfabetização, e por consequência, do ingresso no EF, origina-se da preocupação que as famílias têm com o futuro de seus filhos, principalmente em relação ao mundo do trabalho. São compreensíveis os motivos que causam a supervalorização dos anos iniciais, porém, juntamente com esse discurso, observamos também a desvalorização do brincar e outros modos de aprender. Visto que, segundo Dias e Campos (2015), a expectativa dos pais na aprendizagem da leitura e escrita de seus filhos, coloca em segundo plano a brincadeira, e outros tipos de atividades e interações. Inclusive, as falas das famílias são reproduzidas pelas crianças, que sofrem influências sutis, porém, que têm efeito.

Com base nos estudos de Perez (2012), é possível afirmar que uma das rupturas entre a EI e o EF materializa-se na cristalização de um modo de ser e agir da

criança em uma etapa, diferente da outra. Ou seja, brincar, correr, sentar e/ou deitar no chão são comportamentos possíveis na EI, mas não no EF. A ruptura materializa-se também na finalidade das atividades que são propostas em uma e outra etapa, observada nas falas das crianças e das famílias, de acordo com os dados da pesquisa de Ferreira (2013, p. 89), que questionou:

[...] sobre o tipo de atividades que realizavam no último ano da Educação Infantil (pré-escolar) e todas responderam que brincavam, faziam atividades de escrever e desenhar. 'Já os pais responderam que' [esse tipo de atividade] 'é um começo', 'um aprendizado para o primeiro ano', 'um empurrãozinho para o primeiro ano'. Para a família, parece ser óbvio que o pré prepara a criança para o primeiro ano.

Observamos que as crianças na EI sofrem com a influência do discurso sobre o peso cultural do ingresso no EF, da mesma forma que as famílias, portanto, ao questionar sobre as atividades que irão realizar na primeira série, observamos falas como “ficar mais inteligente, esperto”, “ser alguma coisa quando crescer”, “não vai ter parque, só aula e estudar” e “não brincar mais” (FERREIRA, 2013, p. 88). Com isso, identificamos que as crianças, ao escutar as falas das famílias e das professoras, também reproduzem o discurso da fragmentação das etapas, porém, não podemos reduzir esse entendimento apenas à cultura falada pelas famílias, já que, se fosse diferente na prática escolar, não teria tanto peso.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) ressaltaram que as práticas pedagógicas observadas no 1º ano do EF remetem a um distanciamento entre o docente e o discente, tanto na organização do espaço, como na postura corporal e nas atividades. Citaram exemplos como a professora estando sempre sentada atrás de sua mesa, não se aproximando dos alunos, e em situações de roda, que em teoria é um momento de aconchego e troca, as professoras não abriam espaço para a fala das crianças, reduzindo o momento em uma mera comunicação da rotina.

Já quanto ao trabalho com a linguagem, as autoras identificaram que as intenções educativas não abriam espaços para as crianças dialogarem, imaginarem e criarem, assim como nos momentos de contação de história que aconteciam para conduzir atividades, reduzindo a leitura como um meio para um fim, ressaltando as atividades sistematizadas. Segundo Pedrosa e Mello (2012), às atividades de alfabetização possuem um espaço quase que exclusivo nos currículos do primeiro ano, originando uma pressão das famílias com/para as professoras e as crianças, e

influenciando as práticas pedagógicas com uma intencionalidade única, de alfabetizar de forma sistemática.

Para Ferreira (2013), sobretudo na época da mudança da idade de ingresso no EF, as professoras sentiram-se cobradas e possuíam diversas dúvidas sobre o que trabalhar no primeiro ano e sobre o processo de alfabetização como um todo. Dialogando com essa cobrança, Pedrosa e Mello (2012) evidenciaram que as professoras se sentiam ansiosas devido à pressão das famílias e da escola para que as crianças fossem alfabetizadas no primeiro ano. Porém reforçaram que a proposta governamental colocava a alfabetização como um processo que deveria ser consolidado durante o ciclo da infância.

Observamos rupturas entre a EI e o EF nas práticas pedagógica das professoras, que mesmo compreendendo a alfabetização como um processo, a maioria não possuía um conhecimento claro sobre conceitos relacionados ao campo da alfabetização, bem como sobre as práticas sistematizadas de leitura e escrita, influenciando a cisão entre aprender e brincar. É devido a isso que, segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011), a formação inicial e continuada é indispensável para os professores e gestores, pois precisam compreender integralmente concepções de infância, linguagem, alfabetização, leitura e escrita, processos de imaginação e criação dos conhecimentos científicos e artísticos, a importância da mediação, entre outros conceitos que envolvem a alfabetização em todas as etapas do ensino.

É devido a essas rupturas que a transição entre as etapas precisa ser valorizada e implementada nos currículos da Educação Básica, para transformar a ideia de que a educação pode ser fragmentada, e resgatar a concepção de educação como um processo único, significativo e contínuo. Observa-se que a transição entre etapas foi contemplada no artigo de Kramer, Nunes e Corsino (2011) como fundamental para um processo educacional sem rupturas.

Nesse eixo tivemos como pano de fundo a ampliação do EF para nove anos de duração e apresentou aspectos relacionados à temática sobre o ingresso nessa etapa de ensino, a saber: questionamentos sobre as diferenças de valorização e reconhecimento de importância entre as etapas, e as falas das famílias, crianças e professores sobre a diferença entre as etapas. Isso porque existe uma polarização entre o reconhecimento da EI como etapa da educação básica e a hipervalorização do ingresso no EF como marco do início da criança na escola.

1.3 Leitura e Escrita

A questão da importância do conhecimento do professor sobre o processo de alfabetização, o processo de aprendizagem da criança, entre outros assuntos foram abordados nos eixos da formação de professores e do ingresso no EF. Durante o levantamento de artigos para a revisão bibliográfica, mais de 50% (gráfico 1) dos estudos abordaram a leitura e escrita como objetivo principal, analisando a temática por diferentes ângulos, mas com a finalidade de evidenciar como a criança e professores compreendem a apropriação da leitura e escrita e suas implicações sociais. Nesse eixo somamos 20 artigos.

Nessa temática exploramos vários aspectos, sendo a cisão entre o EF e EI um deles, principalmente quando tratamos de leitura e escrita. Segundo Neves, Castanheira e Gouvêa (2015), existe uma discussão polêmica sobre o lugar que a escrita ocupa ou deveria ocupar na vida das crianças na EI, e devido a mudança do EF para nove anos de duração esse debate foi realimentado.

O brincar, atividade central na EI, e sua relação com a construção do conhecimento, especificamente o letramento e a apropriação da linguagem escrita, não é evidenciado no EF, como observamos no eixo anterior. Da mesma forma, Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) constataram uma escassez de trabalhos que discutem as práticas de leitura e de escrita na EI. Consideram que:

Tal escassez reafirma certas convicções acerca das finalidades desse nível de ensino [*sic*] e de suas diferenças em relação às práticas pedagógicas no ensino fundamental. É nesse espaço de diferenciação, algumas vezes configurado como distanciamento, que podem ser observadas descontinuidades no processo de escolarização das crianças, seja quando passam da educação infantil para o ensino fundamental (MOSS, 2008; NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011; NOGUEIRA, 2011, por exemplo), seja no tocante às experiências desse grupo geracional com a escrita dentro e fora da escola (CASTANHEIRA, 1991; GILMORE; GLATTHORN, 1987; HEATH, 1983 *apud* NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015, p. 217).

Por efeito, os artigos levantados abordam a leitura e a escrita, discutindo diferentes aspectos, porém, defendendo a necessidade de um processo de trabalho sem rupturas. Mas que para isso, é fundamental a compreensão sobre as concepções de conceitos como alfabetização, letramento, leitura e escrita, oralidade, aquisição da língua, em interface com as discussões a respeito do fracasso escolar, de políticas públicas e da formação de professores. Nesse contexto, há discussões que nem

sempre dialogam entre si, sendo a finalidade deste eixo apresentar esses diferentes aspectos de acordo com seus autores.

Birch e Almeida (2019) destacaram o papel relevante das práticas orais para o desenvolvimento da linguagem escrita. Por isso, as práticas pedagógicas precisam estimular as diferentes formas de expressão oral, como cantar, recitar, questionar, argumentar, para que seja oportunizada a reflexão do falar no contexto social. Assim, a linguagem oral é uma função necessária para o processo de aprendizagem da criança, influenciando o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

A compreensão da língua como um fenômeno social, fruto da interação verbal entre pares, é de acordo com Birch e Almeida (2019), o ponto de partida para a compreensão integral das funções da língua, sendo que esta é construída historicamente nas relações entre sujeitos. Essa construção, segundo Tonácio e Pacheco (2008, p. 285), sofreu uma grande mudança com o processo de industrialização e o desenvolvimento da tecnologia:

[...] o mundo se coisificou, o homem se alienou de si mesmo, perdeu sua capacidade de reflexão e banalizou os sentimentos, voltando-se apenas para a utilidade e o imediatismo. Como consequência, ocorreu o mesmo com a linguagem, que se tornou objeto e não mais possibilidade de formação de sentidos e produção de conhecimentos.

A linguagem como fenômeno social é uma concepção antagônica ao uso da linguagem como processo de apropriação mecânica. Os artigos levantados nesta revisão bibliográfica denunciam práticas que se pautam em métodos que artificializam a linguagem escrita, reduzindo-a ao treinamento da codificação e decodificação, apenas.

Segundo Birch e Almeida (2019), o ensino da língua materna precisa ser compreendido como prática social, antes de introduzir as regras normativas. O aluno precisa aprender a partir de experiências concretas de uso da escrita e da leitura, e a partir delas pode refletir sobre as especificidades do sistema de escrita alfabética, não desconsiderando o ensino da gramática.

Nesse eixo temos artigos que contemplam os dois lados do debate do campo da alfabetização: as concepções que assumem a leitura e escrita como prática social, e as concepções que entendem o processo de desenvolvimento da língua como apenas codificação e decodificação, de forma mecanizada.

Boni, Maia e Barbosa (2018), ao abordarem o desenvolvimento da linguagem, entendem que é necessária a aquisição de certas habilidades psicomotoras/cognitivas e linguísticas. Para as autoras, o desenvolvimento da linguagem escrita é a apropriação que se dá mais tardiamente, no processo de desenvolvimento da criança, em razão da complexidade de seu funcionamento. Elas partiram do pressuposto de que a criança precisa e utiliza do contexto e vivência social para a construção da linguagem, o que dialoga com a concepção da linguagem como prática social. Entretanto, condicionam a aprendizagem da leitura à compreensão do princípio alfabético, “ou seja, ter noção de que a língua falada se divide em unidades diferenciadas; conscientizar-se de que estas podem aparecer em várias palavras e conhecer as regras de correspondência entre grafemas e fonemas” (BONI; MAIA; BARBOSA, 2018, p. 634), o que nos sugere uma concepção da linguagem como codificação e decodificação.

Feitoza e Lima Jr (2019) apresentaram a questão dos sons da fala, identificando que a escola, quando trabalha desta maneira, está utilizando as noções de fonética. Dialogando com Boni, Maia e Barbosa (2018), os autores ressaltaram a importância do trabalho fonético para o ensino da leitura e escrita, evidenciando que as técnicas exploradas pelo método fônico contribuem para a redução dos erros na leitura e no aumento da fluência, potencializando a compreensão. Defenderam um ensino em sequência/etapas, que Boni, Maia e Barbosa (2018) também apresentaram.

Compreendemos que o trabalho em etapas não cabe na concepção da língua como prática social e, portanto, não podemos hierarquizar o trabalho pedagógico, mas, muitas vezes, podemos priorizar a intencionalidade dele. Dessa forma, consideramos que o desenvolvimento da consciência fonológica e as correspondências grafofônicas são importantes no processo de alfabetização, mas tais habilidades não são o ponto de partida.

Belintane (2010) e Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) evidenciaram a importância da exploração do momento da rotina em sala de aula, como uma das práticas pedagógicas para o desenvolvimento da leitura e escrita. A frequência com que as crianças lidam com as atividades da rotina e o manuseio da escrita dessas atividades possibilitam a leitura, interpretação e as reflexões sobre a palavra escrita, que podem ter, como consequência, a comparação entre palavras e a observação de

especificidades linguísticas. Nesse processo é a atribuição de significados que está na base e não a questão fonética.

O trabalho pedagógico com a leitura e a escrita deve ser assumido como prática social e cultural, pois é o momento que as crianças estão se apropriando do mundo em que vivem a partir do diálogo. Interessante identificarmos que Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) reforçaram a importância da repetição das rotinas, no sentido de discussão e exploração, sendo um momento de diálogo recíproco entre a professora e os alunos.

Belintane (2010, p. 701) apresentou uma pesquisa de intervenção em que se planejou um conjunto de situações de aprendizagem, para promover uma transição entre as práticas orais e as práticas de escrita. O autor discutiu a influência da cultura oral de alunos com dificuldades na leitura e concluiu que “a transição da oralidade para a escrita implica manejos didáticos mais contextualizados e precisos, com o monitoramento constante das defasagens de níveis desde o início do primeiro ano do ensino fundamental”.

Por efeito, o trabalho verbal/oral/fonético colocado pelos autores citados, deve ser explorado em articulação com a rotina cultural, as práticas sociais e os diferentes contextos, por meio de recursos variados que possibilitem a comparação entre palavras, a observação da escrita e a reflexão.

Silva e Costa (2016), com base em Ferreiro e Teberosky, consideraram a escrita como um processo dinâmico, no qual a criança constrói e desconstrói suas ideias sobre o funcionamento da língua, com a finalidade de compreendê-la como uma representação da fala. A criança, no início do processo, entende a escrita como uma forma de desenhar, por isso a exploração da oralidade em articulação com a escrita é fundamental para a criança desconstruir a ideia de desenho, e avançar na compreensão dos processos de fonetização, discutindo, como os autores anteriores, a relação entre linguagem oral e escrita.

Essa compreensão de escrita como um sistema de representação, de acordo com Peres e Nogueira (2011), contempla a aprendizagem de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual. Sendo assim, esse processo não pode ser separado das práticas sociais que contemplem a língua escrita.

As escolas, muitas vezes, utilizam da cópia mecânica de letras e o trabalho com o alfabeto para ensinar a escrita. Essa forma de trabalhar causa uma ruptura na interação da criança com a escrita fora da escola, afastando-a dos significados

pessoais e sociais. Esse trabalho também influencia na ludicidade no espaço escolar, causando outra ruptura entre o aprender e o brincar, visto que, o aprender tem caráter mais mecânico (NEVES; CASTANHEIRA; GOUVÊA, 2015).

Essa compreensão do ensinar fragmentado das práticas sociais também ocorre no entendimento da leitura, segundo Tonácio e Pacheco (2008), visto que, tem a função de mercadoria, para ser usada e de consumo imediato, afastando o sujeito de utilizar a leitura para a formação de consciência e produção do conhecimento, colocado pelos autores como uma óptica do capitalismo de mercado que usa da leitura para alienar o sujeito em relação a si mesmo. Entretanto, a função da leitura e da literatura é vista por outra ótica pelos autores:

Nesse sentido, a literatura é essencialmente polifônica. Em um texto literário, falam muitas vozes que, dialogicamente, permitem ao leitor a possibilidade de expressar a sua própria voz. Nesse sentido, o autor não fala sozinho, está apoiado em outros textos, em outras narrativas, em experiências alheias. O leitor, em um trabalho de produção de sentidos, torna-se muito mais que um apreciador, assume a categoria de coautor, é mais uma voz que se manifesta. Nessa relação autor-obra-leitor estão presentes muito mais que conteúdos ou mensagens a serem passivamente apreendidas: o que ocorre é um intercruzamento de ideias, ideologias, tendências e práticas (TONÁCIO; PACHECO, 2008, p. 287).

Com efeito, a leitura também deve ser compreendida como uma prática social de interação com a cultura, em articulação com a escrita, que segundo os autores é um exercício de humanização por meio de uma ação consciente e libertadora. A leitura é um elemento básico para uma formação constante da realização do sujeito, que busca conhecer o mundo e a si mesmo, através da leitura, escrita e fala.

Segundo Rosa Neto, Xavier e Santos (2013, p. 1643), “[...] ler e escrever são habilidades compostas por múltiplos processos interdependentes [...]”, ou seja, para ensinar os alunos a lerem, de acordo com Birch e Almeida (2019), eles precisam compreender a representação gráfica (escrita) e, para isso, precisa ser explorada a fala. A perspectiva de etapas apontada anteriormente fica cada vez mais evidente, assim como a importância do contexto social para o ensino.

Feitoza e Lima Jr. (2019, p. 30) apontaram que para o discente aprender a ler, deve observar a sua fala, e identificar os vocábulos, para fazer a relação entre os grafemas e sons, refletindo “[...] sobre o significado das palavras até chegar ao nível de leitura que propicia a construção de ideias”. Contemplando a concepção de que a linguagem é limitada a codificação e decodificação.

Antes de explorar a identificação dos conceitos como alfabetização e letramento, segundo os autores dos artigos, é necessário contemplar que, de acordo com Neves, Castanheira e Gouvêa (2015), às práticas da escrita sofrem influência das políticas educacionais, e estas são influenciadas em relação ao contexto global. Essa lógica também pode ser aplicada à forma como é ensinada a leitura e escrita, e a compreensão de alfabetização e letramento.

Existem também outras perspectivas de ensinar a leitura e escrita – como identificado em dois artigos da revisão bibliográfica – em relação aos métodos sintéticos muito utilizados no passado. Segundo Freitas e Galuch (2021), são três as principais formas de ensinar, a partir do nome das letras, da silabação ou dos fonemas. Também existem os métodos analíticos que contemplam que a leitura deve ser iniciada pelo “todo”, para depois analisar as partes menores, mas este método cultivou discussões no que seria o “todo”.

Os autores também identificaram outro meio de aprender a ler e escrever que é originado da ciência cognitiva, que compreende a língua como um código, sendo a leitura um exercício de decodificação, e o texto um instrumento. As formas de ensinar citadas contemplam o aluno como um ser passivo e não compreendem a leitura e escrita como práticas sociais, e sim como um conteúdo a ser ensinado.

Para as autoras Ferreiro e Teberosky, citadas por Freitas e Galuch (2021), a compreensão dos processos de aprendizagem do sujeito é o caminho para ensinar as crianças. Os métodos de ensino utilizados não levavam em consideração como a criança aprende, e as autoras acreditam que estes poderiam facilitar ou dificultar o aprender da criança, sendo o mais importante ensinar a leitura e a escrita a partir dos conhecimentos prévios das crianças, incorporando-a como prática social.

Para Freitas e Galuch (2021), citando Soares, existem três facetas na aprendizagem inicial da língua escrita, que começaram a ganhar forma e discussão no campo educacional: linguística, interativa e sociocultural. A faceta linguística contempla a alfabetização em um sentido estrito, considerada como “[...] apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos” (SOARES, 2016 *apud* FREITAS; GALUCH, 2021, p. 5).

A faceta interativa refere-se às relações estabelecidas com a linguagem escrita, oportunizando as interações, a compreensão e produção de textos, mas para isso é necessário ter conhecimentos que extrapolam os linguísticos e estratégias de

leitura e escrita. A última, denominada sociocultural, contempla as práticas sociais da leitura e escrita, sendo as habilidades sociodiscursivas “[...] que permitam ao sujeito letrado participar/interagir com diferentes situações e contextos de uso social das práticas de leitura e da escrita” (SOARES, 2019 *apud* FREITAS; GALUCH, 2021, p. 5).

O ponto principal, nessa discussão, é evidenciarmos que a leitura e a escrita são processos ensinados na perspectiva do letramento. Existem diversas formas de definir cada um desses termos, assim como existem diversos métodos de alfabetização e debates sobre como aplicá-los, porém, podemos compreender que os métodos não compreendiam a leitura e escrita como práticas sociais, sendo esse o ponto de diálogo entre os autores que utilizam das terminologias como letramento, contemplando a leitura e escrita como prática social.

É necessário separarmos as perspectivas de métodos e ciência cognitiva, da perspectiva da língua como prática social e com enfoque no processo de aprendizagem dos sujeitos. Mesmo existindo debates e diferenças dentro dessa segunda visão, todos dialogam no sentido da função social e cultural do alfabetizar e letrar na aquisição da escrita e leitura.

Os autores, como Peres e Nogueira (2011), Schmidt e Aguiar (2016), entre outros, consideraram a alfabetização e letramento como unidades interdependentes e indissociáveis. Entretanto, Ferreira e Teberosky, citadas por Silva e Costa (2016), alertaram sobre a confusão que existe entre os conceitos de letramento e alfabetização, pois são, muitas vezes, considerados como sinônimos e provocam concepções equivocadas.

A compreensão deve ser evidente de que, letramento e alfabetização são dois processos diferentes, por isso que a discussão da definição dessas concepções perpetua até os dias de hoje. Peres e Nogueira (2011) apoiaram-se na definição do MEC, assumindo a alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita, e o letramento como prática social da escrita.

Um dos pontos de discussão é a limitação apenas do letramento como prática social, sendo que Silva e Costa (2016, p. 184), consideraram a alfabetização como “[...] a ação de ensinar e aprender a ler e escrever, e o letramento como o estado ou condição de quem, mesmo não sabendo ler e escrever, cultiva e exerce a leitura em práticas sociais”. Nessa concepção, o caráter interdependente é evidenciado, defendendo a práxis entre a alfabetização e o letramento. Assim, um sujeito que

participa de práticas de letramento sem ainda estar alfabetizado, dialoga com a ideia de que este processo se inicia na infância.

A identificação da diferença entre letramento e alfabetização é fundamental para uma prática educacional com intencionalidade, mas é necessário evidenciarmos a relação de práxis entre elas. Silva e Costa (2016, p. 185), complementando a definição citada anteriormente, apresentaram:

Ainda acerca da diferenciação de alfabetização e letramento, concebe-se que alfabetização é o processo de desenvolvimento de diferentes métodos da língua e se preocupa com a aquisição da escrita pelo sujeito, enquanto que o letramento é o processo em que o indivíduo é visto em atividade, desenvolvendo suas habilidades de escrita e leitura com perfeição ou, ao menos, com bastante facilidade.

Podemos considerar então que o letramento é iniciado na infância a partir da interação da criança com as práticas de linguagem e que quando se inicia o processo de alfabetização sistematizado nas escolas, a aquisição da escrita é impulsionada pelo letramento, sendo a capacidade de usar novas habilidades como uma função social de inserção na sociedade. De acordo com Neves, Castanheira e Gouvêa (2015, p. 218-219):

O contexto histórico-cultural em que a linguagem escrita está inserida entrelaça-se com os sentidos dos textos produzidos, bem como com as relações que os sujeitos estabelecem com esses textos e entre si. Corsaro e Nelson (2003, p. 210-211, tradução nossa) argumentam que enquanto a cultura adulta da qual uma criança pequena faz parte tem um papel fundamental no seu processo de tornar-se letrado, outras crianças e as culturas de pares nas quais elas participam são igualmente importantes tanto para o processo de letramento quanto para a socialização.

Desse modo, a interação da criança com a linguagem, no sentido amplo do conceito, é dada não só pela sua relação com os estímulos visuais da sociedade, mas também na relação com os pares. Compreendendo que o letramento se inicia na infância, não se pode descartar a perspectiva já identificada de que o processo de alfabetização também é iniciado antes do ingresso da criança na escola, visto que ao ter o contato com as diferentes linguagens, também conhece as letras e palavras em diferentes ambientes.

Por isso, tanto na EI como nos anos iniciais do EF, é necessário oportunizar momentos de exploração dos objetos e situações, em que pela interação a criança se insere no universo simbólico, atribuindo sentido a um conjunto de signos culturais.

Segundo Leontiev, citado por Mame, Miguel e Miller (2020), cada etapa do desenvolvimento a criança tem uma relação diferente com o objeto, sendo que no início ela manipula os objetos, desenvolvendo as funções sensoriais e coordenação sensório-motora. Na interação com o adulto, ela aprende novos significados culturais dos objetos, a função que cumprem na sociedade, e durante todas as etapas atribui significados aos objetos. Para os autores, com base em Elkonin, tais significados dão origem ao processo da compreensão dos papéis sociais, através das brincadeiras e jogos. Sendo considerada a atividade principal da EI para o desenvolvimento da criança, visto que é onde ela amplia o mundo e ressignifica constantemente a função dos objetos, compreendendo suas funções simbólicas.

É a partir de práticas pedagógicas intencionais que a criança desenvolve habilidades fundamentais para a alfabetização e letramento. De acordo com Martins (2000), uma das práticas fundamentais nesse processo é o desenho, sendo este uma forma de linguagem. Complementando essa ideia, Brito e Teixeira (2020), ressaltaram o papel da escola de abranger a diversidade cultural e linguística em suas práticas pedagógicas, buscando a interação dos alunos com a sociedade, e seus sujeitos, com a finalidade de conscientizá-los.

Existem outras práticas mencionadas nos artigos, que se relacionam com o processo de alfabetização. Osti, Lucca e Manfroni (2019, p. 780) evidenciaram a riqueza no trabalho com jogos como recurso “[...] para um ensino sistematizado da língua escrita [...] pois auxiliam os alunos a consolidarem tal aprendizagem[...]”. A dança também é uma prática, colocada por Bispo (2021), como fundamental, ao estabelecer o movimento como um dos princípios para a alfabetização e que não deve estar limitado à EI.

Em relação aos recursos que podem ser usados para a apropriação da leitura e escrita, de acordo com Osti, Lucca e Manfroni (2019), ainda não existe um consenso entre os profissionais da educação, entretanto, na visão interacionista, muitos pesquisadores, citados por elas, dialogam quando compreendem tal apropriação, como um processo social. Por efeito, entendem a alfabetização como um conceito plural, que deve englobar diversas práticas sociais, não podendo limitar-se a atividades de codificação e decodificação.

Mesmo existindo pesquisas sobre a importância das diferentes práticas pedagógicas articuladas com o contexto social das crianças, as autoras Peres e Nogueira (2011) identificaram em suas pesquisas professoras que, mesmo

reconhecendo essas características fundamentais da alfabetização, ainda utilizam os métodos tradicionais, com enfoque na codificação e decodificação. Em paralelo, Schmitd e Aguiar (2016, p. 2406) evidenciaram, que “o nível adequado de alfabetização” segundo o MEC, “[...] não assegura às crianças conhecimentos básicos necessários em leitura para responder às exigências que a própria escola fará na progressão dos seus estudos”.

Com isso, pudemos identificar o seguinte movimento: as avaliações em larga escala, originadas de políticas públicas, não contemplam a função do alfabetizar para o letramento e sua singularidade, logo, dentro da escola, essa confusão também irá ocorrer. Freitas e Galuch (2021), complementam essa lógica ao evidenciarem que existe um controle, em relação à nomeação de conceitos para simplificar os mesmos, como o letramento e alfabetização, para reproduzir uma ideologia baseada nas relações de poder.

Dialogando com essa perspectiva, Peres e Nogueira (2011), com base em Street, expressaram que o modelo ideológico de letramento é enraizado nas relações de poder e disfarçam, por meio da aparente inocência, o asseguramento do poder, utilizando como instrumento o letramento. Soares, citada pelas mesmas autoras, também aborda essa questão, trazendo três âmbitos diferentes do letramento: práticas de letramento a ensinar, práticas de letramento ensinados e práticas de letramento adquiridas:

A primeira diz respeito às práticas que a escola seleciona para transformar em ‘objetos de ensino, incorporadas aos currículos, aos programas, aos projetos pedagógicos, caracterizadas em manuais didáticos’ (p.108). No segundo caso, as práticas ‘ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e pragmáticos e das propostas manuais didáticos em ações docentes’ (SOARES, 2003 *apud* PERES; NOGUEIRA, 2011, p. 76).

A intenção das escolas de proporcionar os eventos sociais por meio de práticas pedagógicas, é identificado como “práticas artificiais e didaticamente padronizadas” (SOARES, 2003 *apud* PERES; NOGUEIRA, 2011, p. 76), confirmando essa constatação, em que as práticas de letramento foram padronizadas de atividades de leitura e escrita que continham contextos sociais, denominando esse movimento de pedagogização do letramento.

Yaegashi *et al.* (2020), baseando-se em Bourdieu e Passeron, complementam a perspectiva das relações de poder, ao identificarem toda ação pedagógica como

uma violência simbólica, por ser imposta por um poder opressor. Alertaram para o fato de os conhecimentos das crianças, principalmente de escolas públicas, serem descartados, coagindo-as, por meio da ação pedagógica, a aprenderem novos conhecimentos que se encaixam no padrão esperado pela sociedade. Desse modo a escola reproduz as relações de poder, utilizando uma "manobra ideológica" para assegurar a continuidade de domínio da classe alta.

Essas influências das relações de poder são identificadas também nas avaliações de aprendizagem, e por consequência, no fracasso escolar. De acordo com Rosa Neto, Xavier e Santos (2013), cada criança tem seu ritmo em relação ao processo de aprendizagem, sendo que, o fracasso ou sucesso da mesma é influenciado por fatores ambientais, socioeconômicos e culturais. Além disso, as condições educacionais da criança, muitas vezes, podem dificultar a aquisição da língua escrita por ser descontextualizada.

A avaliação tem a função de “[...] investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados” (ROSA NETO; XAVIER; SANTOS, 2013, p. 1644), devido a sua importância está sendo cada vez mais discutida. No âmbito nacional, Rocha e Martins (2012) mostraram que a avaliação da aprendizagem em larga escala foi implementada devido aos altos índices de analfabetismo e evasão escolar, com o intuito de ter uma visão mais real sobre a questão da aprendizagem e da qualidade educacional.

Em relação a avaliação da alfabetização, atualmente, existem duas principais provas de cunho nacional. De acordo com Silva e Costa (2016), a Provinha Brasil tem sido utilizada como um instrumento não só pelo MEC, mas pelos professores e gestores para auxiliá-los no acompanhamento da alfabetização dos alunos do segundo ano do EF. Essa avaliação tem a função principal de diagnosticar e acompanhar os alunos, a segunda avaliação mencionada tem o caráter externo. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) tem a função de diagnosticar a alfabetização das crianças do país, e, segundo Rocha e Martins (2012), os resultados geram novas políticas públicas para melhorar os índices retratados nas avaliações.

Ao longo dos anos as avaliações da alfabetização foram cada vez mais necessárias e, de acordo com Rocha e Martins (2012), isso ocorreu devido aos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que evidenciaram crianças de 4º e 8º ano que apresentavam dificuldades de leitura e

escrita, sendo necessário um olhar mais apurado para o ciclo de alfabetização. Outros fatores que influenciaram nas demandas das avaliações foram o não cumprimento das metas do governo em relação à alfabetização até os 8 anos, e a importância social e histórica da leitura e escrita para o ser humano, que não estava sendo concretizada pelas escolas públicas.

Sendo a função principal da avaliação diagnosticar a aprendizagem do aluno para que seja planejado estratégias de ensino, tanto no sentido micro educacional, quanto no macro, existe uma discussão se os profissionais da educação utilizam os dados de forma integral. Segundo Yaegashi *et al.* (2020), os resultados não são aproveitados pelos professores e gestores, que não os utilizam para refletir e melhorar o trabalho pedagógico.

Para Yaegashi *et al.* (2020), a formação de professores alfabetizadores é mais do que necessária, para identificar que um dos fatores de uma formação superficial é a tendência do retorno de métodos miraculosos de alfabetização, que limitam a função deste processo ao mecanizado. Outras questões, além da importância do conhecimento do que, porque, como e para quem se ensina, existem também a influência das condições materiais da escola, da falta do debate sobre a formação de professores alfabetizadores, sobre a ampliação do EF e acesso à EI.

A importância da formação de professores, como apresentada no eixo com o mesmo nome, é ressaltada em diversos artigos da revisão bibliográfica categorizadas no eixo Leitura e Escrita. Interessante evidenciar que Yaegashi *et al.* (2020, p. 40-41) também trouxeram a discussão levantada no eixo em questão, sobre o professor ser um sujeito que sofreu e sofre influências culturais, visto que:

[...] não apenas os métodos de alfabetização são os responsáveis pelo insucesso dos aprendizes da leitura e da escrita, mas também as condições materiais, políticas e ideológicas que formatam a prática docente. Ainda neste cenário de aprendizagem, encontram-se as desigualdades socioeconômicas e culturais dos escolares, num jogo desigual de apreensão cultural, o que para Bourdieu (2015) são desigualdades escolares estruturadas nas desigualdades sociais.

Em relação às condições políticas, Schmidt e Aguiar (2016) evidenciaram que o processo de formação das políticas não é natural, e sim histórico, e sofrem influência direta das relações sociais conflitivas. Sendo a função do Estado equilibrar os diferentes interesses que competem entre si, legitimando a ordem social vigente. A escola nesse contexto é influenciada também pelas relações de poder, como já

identificado por Freitas e Galuch (2021) e Peres e Nogueira (2011), visto que a luta de classes evidencia a luta pelo controle do conhecimento científico, histórico e social. Mas, para isso ocorrer existem estratégias e agendas dentro e fora da escola:

Como ressaltam Gentili e Silva (2007), existem estratégias específicas para a educação institucionalizada, pois ela integra os complexos e eficientes mecanismos de representação e significação utilizados para criar e recriar um clima favorável à perspectiva socioeconômica e política neoliberal. Para tanto, à educação escolar são atribuídos os objetivos de: qualificar a força de trabalho com o perfil necessário do nível instrucional, da capacidade de adaptabilidade às mudanças no processo de trabalho, colocando-a em condições de aprender; contemplar a necessidade de oferecer um mínimo de conteúdos e o máximo em disciplina psicofísica à população excluída do emprego formal e regulamentado, possibilitando às pessoas procurar ocupações alternativas na esfera informal ou no trabalho autônomo; atenuar as disparidades sociais e conter as possibilidades de conflito; retirar da marginalidade setores economicamente excluídos, formando um novo perfil sociopsicológico de trabalhador – socialmente integrado, competitivo, consumidor, e que individualmente assume a culpa pelo seu sucesso e fracasso (SCHMIDT; AGUIAR, 2016, p. 2399-2400).

Essas estratégias afetam o trabalho do professor, que sofre com esse controle do conhecimento e reprodução das desigualdades durante sua educação básica. O trabalho docente, segundo Rosa Neto, Xavier e Santos (2013), é fundamental para a aprendizagem das crianças, mas para que ocorra na perspectiva interativa a qual compreende a alfabetização como processo social, o professor precisa estar consciente das influências que as políticas têm dentro e fora da escola.

Para isso, Silva e Costa (2016) enfatizaram que o distanciamento entre a formação do professor e o contexto do aluno precisa ser reduzido, além disso, identificam os diferentes aspectos que o professor alfabetizador precisa se apropriar para exercer seu trabalho efetivamente. Dialogando com a importância do conhecimento para o docente, ressaltam a importância de buscar metodologias de ensino, compreender como se dá a construção do saber pelas crianças, conhecer os documentos legais que regem a educação integralmente. Os autores ainda reforçam que, a formação do professor precisa ser colocada em destaque no campo educacional, devido a sua importância, mas também devido ao cenário educacional identificado pelas notas das avaliações em larga escala. Esses resultados evidenciaram, de acordo com Birch e Almeida (2019), a necessidade de se repensar as metodologias e a compreensão da construção do conhecimento infantil.

Segundo Molina *et al.* (2016), o cenário educacional retrata as lacunas na escolarização básica dos professores, que a formação inicial na graduação não

consegue superar. Identificam esse fenômeno como um ciclo de déficits de aprendizagem e ensino, causado pela educação básica que tem repercussões no ensino dos professores, como também apontado por Dias (2015), no eixo Formação de Professores.

Devido a essas lacunas na formação, de acordo com Peres e Nogueira (2011), cada professor possui seu modelo pedagógico, linguístico e metodologia que o guia durante suas aulas, ficando implícita, em cada ação do docente, uma forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Dito isso, a importância da formação continuada para o ensino da alfabetização, segundo a perspectiva aqui colocada, é imprescindível, visto que, pode ser um caminho importante para o enfrentamento das lacunas tanto na educação básica, como na formação inicial.

A maioria das formações continuadas, para professores de escolas públicas, é oferecida pelos órgãos oficiais e Molina *et al.* (2016, p. 133) destacaram aspectos relevantes dessa formação, alertando que, “na maioria das vezes, os gestores decidem o que será trabalhado, de forma não muito democrática e, como consequência, as abordagens da formação ofertada não expressam as necessidades vigentes no processo de ensino e aprendizagem”. Por consequência, a motivação do professor também é colocada como um aspecto da formação continuada, visto que, não participam do processo de escolha do que aprender, causando estresse. Outros fatores que influenciam na desmotivação do docente são as condições de trabalho, que muitas vezes desgastam o profissional devido à luta pelo direito básico de materiais, ambiente estruturado, entre outros.

Os autores citam Nóvoa para discutir os caminhos para a formação continuada ir ao encontro das necessidades dos professores e da escola:

A primeira medida consiste em ‘[...] passar a formação de professores para dentro da profissão’. A ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ precisam estar mais próximas, o professor precisa se envolver de maneira mais efetiva pela sua própria formação. O autor sugere um sistema semelhante para a formação de professores que consistiria em estudos aprofundados de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar, análise coletiva das práticas pedagógicas, obstinação e persistência profissional, para responder às necessidades e anseios dos alunos, compromisso social e vontade de mudança (NÓVOA, 2009 *apud* MOLINA *et al.*, 2016, p. 134-135).

Na perspectiva de autorreflexão da prática do professor sugere-se outra medida para reforçar a dimensão pessoal do docente, colocado por ele como o desenvolvimento do conhecimento pessoal no interior do conhecimento pessoal. Aborda-se essa questão para crítica também do consumo da formação continuada em busca de certificados e horas, apenas para currículo.

A questão da ruptura apontada por diversos autores, no âmbito das práticas pedagógicas, da diferença cultural entre EI e EF, no conhecimento dos professores alfabetizadores são fatores que influenciam a qualidade da educação. Segundo Schmidt e Aguiar (2016), essa ruptura também ocorre na estrutura do quadro dos docentes em escolas, visto que, existe uma grande rotatividade de docentes, sendo questionado como dar continuidade ao processo de alfabetização – visto que a educação brasileira é organizada por ciclos - sendo que cada professor possui sua visão de educação e alfabetização?

Existem muitas discussões que tensionam o campo da alfabetização e da apropriação da leitura e da escrita. Os artigos que compuseram este eixo tematizaram a alfabetização e o letramento, o fracasso escolar e a avaliação, bem como sobre a formação de professores e as políticas públicas, relacionadas à aprendizagem da língua materna, à leitura e à escrita.

Os trabalhos dialogam entre si, no sentido que evidenciam uma fragmentação de concepções entre a língua escrita/falada como prática social, e uma concepção mais mecanizada e tecnicista. Dito isso, discutimos a importância do domínio teórico dentro de todos esses temas para uma compreensão integral da alfabetização, letramento, leitura e escrita como prática social e pedagógica. Ressaltamos, também, as influências negativas que existem na dicotomia entre o papel da alfabetização na EI e no EF, evidenciando que a ruptura entre as duas etapas traz prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

2 A CRIANÇA, A ESCOLA E O PROFESSOR

Com a revisão bibliográfica do capítulo anterior, compreendemos que em relação à temática “transição” e “alfabetização”, existem interfaces com outros aspectos, e três principais foram explorados: formação de professores, ingresso no EF e leitura e escrita. Em cada um há contradições e tensões, como os debates sobre a formação de professores e as políticas públicas, o significado cultural do ingresso da criança no EF e as concepções de ensino sobre a leitura e escrita.

Neste capítulo, apresentamos considerações a respeito da compreensão sobre a criança e a infância, bem como sobre a transição entre a EI e o EF, com base em Carmo e Maia (2018), Gonçalves e Rocha (2021), Kramer (2007), Muniz (2007) entre outros. Da mesma forma, apresentamos a concepção de alfabetização que contempla a linguagem como prática social, fundamentada em Belintane (2006), Goés (1993), Soares (2022b) entre outros. E por fim, abordamos a formação de professores com base em Diniz-Pereira (2014) e outros.

2.1 A criança na educação infantil

A EI, como denunciam algumas pesquisas apresentadas no capítulo 1 (DIAS; CAMPOS, 2015; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011; PANSINI; MARINS, 2011; PEREZ, 2012), é vista apenas como recreação ou preparação para a “escola de verdade”. Por isso, é necessário evidenciar a importância desta etapa e ressaltar que a concepção de ensino na EI dialoga com a concepção de criança e infância.

Mas primeiro precisamos contextualizar a EI como etapa educativa, com base nas autoras Azevedo (2013), Azevedo e Prado (2012), Pena, Azevedo e Oliveira (2023). Azevedo e Prado (2012) destacam que a compreensão que o adulto tem sobre infância e criança guia a forma que planeja seu trabalho e intenção com esta última. A sociedade insiste em evidenciar uma visão de infância padronizada na alegria e na diversão. Entretanto, para as autoras, existem diversas visões de criança e de infância dentro de uma sociedade. Não podemos padronizar o que é ser criança, e como esta vivencia sua infância.

Dito isso, a criança precisa de uma educação que compreenda seu contexto, seja ele prazeroso, ou não. Por isso a importância de entendermos que a criança é: “[...] um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos

importante, varia entre grupos sociais e étnicos, dentro de qualquer sociedade” (HEYWOOD, 2004, p. 21 *apud* AZEVEDO, 2013, p. 21).

Além disso, precisamos enfatizar o direito da criança à escola, sendo essa escola, segundo Azevedo e Prado (2012), um local de convivência, que proporciona o diálogo, respeito e a autonomia, acolhendo as especificidades da infância. Promovendo espaços coletivos para que as crianças consigam pensar e agir conforme suas necessidades. Dessa forma, a escola se torna o terceiro educador: família, professores e o espaço.

A EI, segundo a Pedagogia da Infância, colocada por Azevedo e Prado (2012), precisa ser denominada escola, e os adultos lá presentes, professores, pois desta forma, o direito à educação fica explícito, a função de ensinar destacada, e não ocultada atrás da tradicional fala que EI “apenas” cuida, acolhe e brinca e os professores são “tias”.

A separação entre cuidar e educar como duas concepções/ações que não se misturam precisa se diluir a partir do conhecimento do que é ensinar, e como a criança constrói seu conhecimento, interferindo também na formação de professores. Esse posicionamento de “adult(er)izar”¹ a infância não desconsidera a sua especificidade, e da EI como etapa educativa, mas sim, tem a intenção de promover a articulação da EI com o EF, para a reestruturação dos currículos a fim de desmistificar a concepção da EI como um espaço limitado do cuidar, e o EF a escola de verdade.

Dito isso, vamos apresentar como a criança é compreendida e qual é o papel da EI, a partir de uma breve revisão documental com base em Gonçalves e Rocha (2021). Segundo as autoras, a Constituição Federal de 1988 coloca como dever do Estado a garantia do direito da criança à EI e, em 1990, é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente este direito. A partir disso, emergiram diversas discussões para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Infantil e com isso foram lançados quatro cadernos com considerações sobre esta etapa educacional, pelo MEC e do Desporto:

Estes Cadernos são as primeiras publicações do âmbito federal destinando diretrizes à EI. Em que pese seu mérito e a importância de aportes tais como o conceito de criança “como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento”

¹ Termo utilizado pelas autoras Azevedo e Prado (2012).

(BRASIL, 1993, p.11), neles não há qualquer menção a respeito da transição da EI-EF (GONÇALVES; ROCHA, 2021, p. 5).

As autoras fizeram uma análise documental, refletindo sobre a concepção de criança e de ensino, traçando um diálogo com os documentos legais. Trazem os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 1998 (RCNEI), que foi um documento que indicou parâmetros para o trabalho pedagógico e destacou a importância da socialização para o desenvolvimento infantil. Podemos considerar, com isso, que um dos objetivos da EI é a socialização das crianças entre seus pares e com a cultura, expandindo o seu universo.

Com esse documento, essa etapa da educação básica iniciou uma mudança de concepção de ensino, pautada na valorização da criança, sendo ela protagonista de sua própria vida. A criança é compreendida como sujeito social e histórico, complementando a ideia de criança como cidadã trazida pelos cadernos do MEC.

Além da socialização, o brincar aparece no RCNEI, sendo considerado também um dos objetivos da EI. Segundo o documento, o brincar na escola permite que as crianças expressem seus sentimentos e emoções, além de haver um consenso no papel central dessa prática para o desenvolvimento da criança.

Em 2006, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil foram lançados e apresentaram campos que precisam ser desenvolvidos nesta etapa, indo além dos outros documentos e indicando o desenvolvimento físico, cognitivo, ético, estético, afetivo, relações interpessoais e inserção social da criança:

Esses campos são especificados da seguinte forma: o conhecimento de si e do outro, o brincar, o movimento, a língua oral e escrita, a matemática, as artes visuais, a música e o conhecimento do mundo, a importância de construção da cidadania. Menciona-se, ainda, que as crianças necessitam ser apoiadas e incentivadas em suas iniciativas para:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de EI (BRASIL, 2006, p. 19 *apud* GONÇALVES; ROCHA, 2021, p. 9).

Compreendemos que a EI deve ser considerada como a primeira etapa da educação básica e não apenas como recreação ou preparação para a escola. Uma etapa que tem como objetivos o desenvolvimento de todos esses aspectos citados

acima, que precisa ser valorizada e o documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2009 reafirma essa importância.

A partir do destaque em âmbito documental sobre a importância e papel da EI para o desenvolvimento das crianças, é preciso retomarmos a concepção de criança abordada pelos cadernos do MEC e pelo RCNEI e desenvolvê-la em consonância com outros autores, para identificarmos qual criança e quais as possibilidades para se desenvolver os aspectos necessários nesta etapa.

O RCNEI coloca a criança como protagonista. Por essa lógica, primeiro compreende-se a criança e como ela se desenvolve para depois traçar os objetivos da EI e como trabalhá-los.

É necessário entender que a concepção de criança como protagonista do ensino e como cidadã é relativamente nova, ao se olhar pela lente da história da educação, sendo colocada nos documentos apenas em 1993 e 1998. Com isso, muito tem se discutido sobre essa concepção, e muito tem se desenvolvido no âmbito de diferentes teorias. Aqui a opção foi pela teoria histórico-cultural.

Muniz (2007, p. 243) propõe uma discussão sobre a EI sob uma perspectiva sociocultural, partindo do pressuposto de que “é a primeira etapa do processo de ensino-aprendizagem e de constituição do ser humano como sujeito social”. A autora discorre sobre a natureza infantil, dizendo que não podemos limitar a criança apenas ao biológico. A criança é um ser social, histórico que é constituído na e constitui a cultura. Santos e Leonor (2007) também dialogam com essa concepção ao trazerem que a criança é um ser político, que tem capacidade de formular, questionar, construir e reconstruir sua cultura. Fundamentando-se em Kramer, Muniz (2007, p. 247-248) ressalta que:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo o seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas que ocupam o espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto.

Estabelecendo que a criança é um sujeito social e histórico, que possui uma história entre outras características únicas, devemos considerar todos esses aspectos ao discutirmos sobre como essa criança aprende. Kramer (2007), ao abordar o

contexto de origem, tanto a linguagem, como as relações culturais mostram que cada criança é diferente e, por isso, sua bagagem de conhecimentos anteriores à educação formal serão diferentes, o que enfatiza, ainda mais, a importância de compreender como se dá a produção do conhecimento na criança.

Muniz (2007, p. 249) evidencia a compreensão da criança como sujeito ativo de relações. Com base em Vygotsky², assevera que:

A criança estabelece interações com um meio sempre definido com base nas características sociais e culturais e, portanto, repleto e variável em significações nos diferentes contextos em que é verificado. O meio cultural é, para Vygotsky, o mediador do processo de desenvolvimento; é o lugar onde as ações do sujeito social encontram um sentido e significado.

Em consonância com esse autor, os documentos legais identificam a importância do brincar e da interação social para a criança na EI e a teoria histórico-cultural suporta essa constatação ao colocar o meio cultural e as relações sociais e culturais que nele estão presentes, como mediadores do processo de desenvolvimento da criança. Com isso, a autora inicia uma discussão sobre o papel da cultura no desenvolvimento da criança na EI, compreendendo-a como “[...] participante do meio que vive, de forma ativa e interativa, alguém que recebe e produz cultura” (MUNIZ, 2007, p. 250).

Quando falamos de cultura, sendo a mediadora do processo de desenvolvimento da criança, compreendemos que as crianças irão aprender a partir dos outros e do meio, ou seja, as pessoas em seu entorno e os elementos que compõem esse espaço geográfico e social irão mediar a relação da criança com o conhecimento. Ao entrar na escola a criança é apresentada a um novo tipo de cultura, a cultura escolar, composta por vários conhecimentos construídos por gerações que dão características a uma determinada comunidade, sendo que a educação não existe fora da cultura, pois é a partir e com ela que os conhecimentos a serem ensinados na escola são construídos. Sendo que:

[...] é pela educação, pelo trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre

² A grafia do sobrenome de Lev Semionovich é apresentada de acordo com o usado nas obras referenciadas. Quando se tratar de menção ao pensamento do autor e não a uma obra específica de sua autoria, será usada a grafia Vigotski.

ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana (FORQUIN, 1993, p. 14 *apud* MUNIZ, 2007, p. 259-260).

Na perspectiva histórico-cultural, a cultura traz o significado e sentido aos conhecimentos trabalhados na escola. Nos documentos – RCNEI e Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil – identificamos a socialização e o brincar como pilares para a EI, e ao olharmos pela ótica histórico-cultural, a socialização é uma das formas de conhecer o mundo e sua cultura, assim como o brincar. A interação com música, artes, movimentos, linguagem, também são práticas potencializadoras para conhecer a cultura.

Segundo Carmo e Maia (2018), a criança precisa ser considerada um sujeito antes de entrar na escola, sendo que ela já é um ser competente e com desejo de aprender, antes de sua educação formal. Com isso, ao entrar na escola, a cultura particular da criança vai complementar e se expandir com a cultura escolar, a partir das práticas pedagógicas.

A socialização, o brincar, a imaginação, música, arte, língua, matemática, movimento corporal são aspectos explorados na EI. Porém a forma como serão trabalhados depende da concepção de criança e ensino-aprendizagem que a escola e o docente assumem.

Kramer (2007) também discorre sobre a imaginação, ressaltando o poder da fantasia e da criação, que dá condições da criança ser capaz de reordenar as coisas e ressignificar os conhecimentos.

Estabelecido que a imaginação é função, sobretudo explorada na EI, ela vem acompanhada pela ludicidade. Compreendemos que este termo refere-se a uma postura que pode estar presente nas ações docentes e das crianças durante a realização de um conjunto de atividades. Rocha e Ribeiro (2017) defendem, com base em Vigotski, que o lúdico não se associa estritamente às situações de prazer e diversão, pois, muitas vezes, as brincadeiras trazem contrariedade e insatisfação, ao envolverem disputas entre as crianças.

Bissoli (2014) destaca o papel da linguagem oral nas brincadeiras de faz de conta, bem como das interações entre crianças. É a partir dessas interações, com o outro, que segundo Bakhtin, citado por Bissoli (2014), ampliam-se as relações e desenvolve-se a consciência a respeito do mundo. Em consonância, Vigotski, citado pela mesma autora, ressalta que a capacidade de comunicação pelo domínio das palavras é a forma que a criança tem de compreender o mundo de maneira cada vez

mais complexa, ressaltando, novamente, a importância das relações sociais. E o pensamento tem um papel fundamental nesse desenvolvimento:

[...] o fato principal, indubitável e decisivo [é]: a dependência que tem o desenvolvimento do pensamento e a linguagem no que diz respeito aos meios do pensamento e à experiência sócio-cultural da criança. [...] Poderíamos dizer assim: o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, ou seja, em função da linguagem (VYGOTSKI, 2001, p. 116 *apud* BISSOLI, 2014, p. 835)

Sendo assim, a criança irá conseguir comunicar seus pensamentos por meio da linguagem oral, e essa é desenvolvida a partir da interação com o outro e o mundo. A comunicação é fundamental não só para o desenvolvimento da linguagem, mas para a formação de todas as funções psíquicas superiores, por isso precisam existir momentos constantes e intencionais que oportunizem o diálogo e comunicação afetiva com e entre as crianças.

Então compreendemos que a função inicial da linguagem é comunicativa, como forma de expressão e compreensão, que é realizada a partir do pensar, interagir e transmitir. É a partir do desenvolvimento intencional da linguagem oral que se dá o trabalho pedagógico na EI para o desenvolvimento da linguagem escrita, que segundo Lima, Ribeiro e Prieto (2017), ocorre predominantemente de forma repetitiva e cansativa. As autoras evidenciam, a partir de pesquisas (BOMFIM, 2012; GOBBO, 2011; JUNQUEIRA, 2015; SILVA, 2013), a importância do desenvolvimento da linguagem escrita na EI, mas o trabalho pedagógico atual não está sendo realizado da melhor forma para o desenvolvimento desta linguagem.

Com base em Gobbo, os autores acima citados discutem que o ensino do traçado das letras e formação de palavras, a partir de repetições e treinos cansativos, sem relação com o brincar – atividade principal da criança – além de não estimular a formação de escritoras de textos, mas sim de copistas. Também encontraram nas pesquisas realizadas por Bonfim as mesmas práticas: exercícios mecânicos e sem relação com a realidade da criança, que acabam limitando a compreensão da língua como instrumento cultural e, conseqüentemente, a aprendizagem. Fundamentando-se nos estudos de Silva, complementam que práticas pedagógicas como estas são embasadas em concepções de criança, educação, ensino e aprendizagem empobrecidos, que limitam o aprender, reduzindo a experiência com a escrita a textos cartilhescos, simplificados e artificiais, e que não permitem à criança a participar da

cultura escrita, pois não identifica o significado e sentido daquilo que aprende. Dessa forma:

[...] a antecipação do ensino da escrita pautado nesses métodos reduz a linguagem escrita a grafemas e fonemas, subtraindo sua real função de instrumento cultural da humanidade usado pelo homem para expressar ideias, pensamentos, experiências e sentimentos (BOMFIM, 2012 *apud* LIMA; RIBEIRO; PRIETO, 2017, p. 540).

Logo, a questão muito debatida – e identificada na revisão bibliográfica desta pesquisa – é a compreensão e o lugar da linguagem escrita e das experiências com a língua materna na EI, que impactam diretamente no processo de alfabetização. Na teoria histórico-cultural, a linguagem escrita é assumida como “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKI, 1991, p. 70). Dito isso, ressaltamos que:

[...] a linguagem escrita é uma prática histórica e cultural, que as crianças por estarem em uma sociedade letrada e em contato com diferentes sujeitos, em diversificadas atividades permeadas pela escrita, conhecem seu valor e seus diferentes propósitos. Isso significa “[...] reconhecer que as crianças se constituem como seres de linguagem, nas interações que estabelecem com o mundo” (CORSINO et al 2016, p.19) e que isso ocorre desde muito cedo, necessitando de trabalho organizado e sistematizado nas instituições de educação infantil. Por certo isso implica também em (re) pensar a formação do futuro professor de educação infantil e seu posicionamento em relação ao planejamento do trabalho com a linguagem escrita na escola (PENA; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2023, p. 3).

A discussão que tenciona o campo da alfabetização é também quando começar o trabalho com a linguagem escrita? Para Vigotski, citado por Lima, Ribeiro e Prieto (2017), a apropriação da escrita se dá desde o momento em que a criança segura o lápis e faz traçados, iniciando pelos gestos. A relação entre o gesto e o signo escrito é representado, segundo o autor, pelo desenho e o jogo dos papéis sociais – enfatizando a importância do brincar e da ludicidade para o desenvolvimento da criança – sendo o desenho, inicialmente, ainda não estruturado, a representação dos gestos via garatujas. “Quando a criança manifesta em seus desenhos a grande riqueza de sua memória, o faz como na linguagem, como se estivesse relatando” (VYGOTSKI, 1995, p. 192 *apud* LIMA; RIBEIRO; PRIETO, 2017, p. 544).

Vygotski (1991) construiu a pré-história da linguagem escrita, demonstrando que os gestos, o desenho, a fala, o jogo de papéis são precursores da escrita. A

criança ao utilizar objetos para representar outras coisas, como no jogo de papéis, começa a entender que a substituição de um objeto pelo outro não se dá pela semelhança, mas sim pelo significado simbólico que ela coloca naquele objeto. Dessa forma, a criança se insere no universo simbólico, associando, inicialmente no desenho e, posteriormente na escrita, que a marca no papel tem um signo e significado.

Sendo assim, a teoria histórico-cultural dialoga com a proposta de que o trabalho com a linguagem escrita se inicie na EI, na medida em que, para Vygotski (1991, p. 79), a escrita

deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Em síntese, evidenciamos, nessa seção, que a criança é um sujeito social e histórico e que a EI pode ser um espaço de trabalho intencional com os precursores da escrita, estendendo as situações significativas experimentadas no jogo de papéis e no desenho, para as situações em que a escrita seja necessária. Ressaltamos a potência tanto da linguagem oral como escrita para as transformações do sistema psíquico. Ambas constituem-se mediadoras das funções psicológicas superiores.

2.2 O aluno nos Anos Iniciais: a alfabetização em foco

O ingresso no EF, como identificado na revisão bibliográfica, é considerado um marco na vida da criança, por ser visto como a entrada oficial na escola, acompanhada do status social de aprender a ler e escrever. Tal aprendizagem passa a ser revestida de uma seriedade e torna-se uma condição para a seleção de quem tem sucesso ou fracassa nesse início. Mas, como observamos anteriormente, o desenvolvimento da leitura e escrita inicia-se muito antes da criança entrar no EF. Portanto, ao ingressar nesta etapa de ensino espera-se que haja uma continuidade das experiências com a linguagem oral, escrita, com a literatura, desenho e as brincadeiras. Desta forma, a alfabetização será desenvolvida como prática social.

Soares (2022b) defende que a alfabetização aconteça de forma articulada ao letramento. Elabora o conceito de Alfalettar – título de sua última obra – apesar de

esclarecer que se referem a conceitos diferentes, mas que deveriam estar imbricados. Para a autora a alfabetização envolve o:

[...] domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápiz, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler - aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2022b, p. 27)

Portanto, a alfabetização compreende o desenvolvimento de conhecimentos específicos da cultura escrita, ou seja, a normatividade que rege o sistema alfabético de escrita, o uso dos instrumentos e materiais para a produção escrita, como também a postura assumida por quem lê ou escreve.

Dito isso, além do processo de alfabetização, a autora também apresenta uma compreensão sobre o letramento. Sendo ele a capacidade do uso da escrita para a inserção nas práticas sociais e pessoais, ou seja, a capacidade da criança compreender, identificar e usar a escrita como leitura de mundo e inserção na sociedade. Como na alfabetização, o letramento também envolve o desenvolvimento de diversas habilidades:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2022b, p. 27).

Quando se menciona os anos iniciais do EF e o processo de aquisição da leitura e escrita, processos cognitivos e linguísticos são ensinados e aprendidos de forma diferente, mas são processos simultâneos e interdependentes. Visto que, ao assumir que a linguagem é uma prática social, não se pode limitar apenas à alfabetização, mas, assumir que tal processo se desenvolve nos contextos das práticas de letramento para que a criança vá significando as especificidades da linguagem escrita em situações concretas de uso por meio da leitura e da escrita.

Soares (2022b) faz uma consideração importante sobre a fala e a escrita, apresentando que a diferença entre elas é que a fala desenvolve-se em contextos dinâmicos e cotidianos, já a escrita exige procedimentos sistemáticos e planejados para ser aprendida. Mas ambas possuem uma função interativa, sendo que “[...] a criança adquire a língua oral ouvindo textos ou falando textos em eventos de interação com outras pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos textos” (SOARES, 2022b, p. 35). Os autores Peres e Nogueira (2011), Rosa Neto, Xavier e Santos (2013), Silva e Costa (2016), entre outros, da revisão bibliográfica, também fazem essa consideração sobre a relação entre fala e escrita, enfatizando a importância das práticas sociais para a aprendizagem.

É evidenciada a importância do trabalho com a oralidade na educação básica – como na EI por meio da musicalização, relato de histórias, entre outras práticas – visto que, a oralidade, além de ser uma forma de interação da criança com textos e práticas sociais, pode ser considerada o ponto de partida do contato dela com o mundo letrado.

Segundo Soares (2022b), a aprendizagem da escrita deve contemplar três diferentes camadas, que se sobrepõem, a saber: a compreensão do sistema de escrita alfabético; ler e escrever textos (usos da escrita) na escola; contextos culturais e sociais de uso da escrita.

Frangella (2007) traz contribuições para a articulação entre alfabetização e letramento, quando evidencia o caráter reflexivo, que precisa acompanhar o processo de alfabetização. Enfatizando que a escrita não pode ser limitada apenas à representação gráfica no papel, já que o sujeito produz e é produzido pela linguagem. Logo, a escrita tem o caráter de ação reflexiva pois passa de mera ação mecânica, para ser o objeto de atenção do sujeito, na ampliação da visão de mundo.

A leitura, diferente da escrita, precisa estar acompanhada do desenvolvimento da consciência grafonêmica, ou seja, da articulação entre as letras e seus sons nas palavras. Mas, mesmo sendo processos diferentes, a leitura e a escrita se desenvolvem simultaneamente, mesmo quando a aprendizagem é focada na escrita.

Para compreender melhor a relação e diferença entre a escrita e leitura, Soares (2022b, p. 194) coloca da seguinte forma:

O produto da escrita é, assim, uma palavra, pré-existente na fala ou na mente da criança, que ela torna visível, escrevendo. Já o produto da leitura é, no início do processo de alfabetização, resultado do esforço de identificação dos fonemas que as letras representam para chegar à palavra que, então, a criança lê.

A leitura, assim como a escrita, possui sua função social, a interpretação é fundamental para a inserção do sujeito na sociedade. Por isso a autora incentiva as atividades de alfabetização com enfoque na leitura de diferentes gêneros textuais como instruções, avisos e lembretes. Portanto, o processo de alfabetização é o desenvolvimento de habilidades para aquisição de leitura e escrita, que precisam de desenvolvimentos de consciências diferentes, porém são trabalhados simultaneamente. O letramento é um processo diferente da alfabetização, mas ambos não podem ser dissociados no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, assumidos como práticas sociais. Nesse sentido, a aquisição da linguagem escrita é fundamental para uma participação social mais efetiva, pois a sociedade contemporânea é organizada em torno da escrita.

Assim, Carmo e Maia (2018) apontam que a entrada no primeiro ano vem carregada de uma pressão social do “aprender a ler e a escrever”. Além das expectativas e anseios das crianças e da família, não só frente a essas aprendizagens, há, ainda, expectativas em relação ao desempenho nesta etapa da educação básica. Por isso, é importante compreender qual é a função dos anos iniciais, a partir dos documentos legais que os artigos abordam, para identificar se as práticas pedagógicas nas escolas estão dialogando com os documentos e com a compreensão de alfabetização na perspectiva do letramento.

Como já apresentado na revisão bibliográfica, Neves, Castanheira e Gouvêa (2015) discutem que a ampliação do EF para nove anos realimentou o debate sobre o local da alfabetização na educação básica. Para Carmo e Maia (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2010 estabelecem que é necessário reconhecer o que os alunos aprenderam antes de entrar no EF e o caráter lúdico do ensino precisa ser recuperado na ação pedagógica. Esses autores evidenciam a concepção de criança como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, e com isso, o caráter de reconhecimento das aprendizagens anteriores baseia-se também na perspectiva histórico-cultural, enfatizando a valorização do contexto social e cultural da criança para o seu desenvolvimento. As autoras Rocha e Ribeiro (2017), também trazem, de forma geral, os documentos que regem as diretrizes pedagógicas de

reorganização curricular do MEC e apresentam as principais características identificadas neles:

Os documentos do Ministério da Educação do Brasil que estabelecem as diretrizes pedagógicas do EF preconizam que a reorganização curricular leve em conta dois elementos essenciais: 1. que o cotidiano do primeiro ano respeite características peculiares das crianças de seis anos; 2. a importância de que, na esteira da ampliação da duração do EF, articule-se ampliação de oportunidades de aprendizagem e de experiências para todos os alunos de todos os anos, vinculadas a novas formas de organizar o tempo, o espaço e as práticas pedagógicas (BRASIL, 2004, 2006, 2009 *apud* ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 238).

A primeira característica apontada pelas autoras, do respeito às peculiaridades das crianças, segue o mesmo tom da concepção da criança como protagonista. Já a segunda característica, tem uma associação com a recuperação da atividade lúdica colocada anteriormente, porém, vai além, incentivando novas formas de organização, espaço e práticas pedagógicas. Podemos considerar que o EF de nove anos, veio, também, com a intenção de ampliar as práticas pedagógicas, para que fossem mais articuladas com a EI.

A questão da atividade lúdica, que foi apresentada na seção anterior como fundamental para a criança na EI, é enfatizada nos documentos legais do EF. Pois, não se pode assumir que a criança ao entrar no 1º ano não esteja mais no seu período de infância, e que, de um ano para o outro, todos os seus interesses e necessidades mudam. O brincar não pode ser abandonado das práticas do EF, pois é uma parte integral da infância, sendo uma forma de expressão da criança, forma de conhecer e estar no mundo.

Rocha e Ribeiro (2017) complementam a importância do lúdico com dados de pesquisas e experiências que constatam que a imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender, associados à forma de conhecer o mundo por meio do brincar são próprios da criança de seis anos. Ao irem a campo, as autoras identificaram a diferença do trabalho com a atividade lúdica no primeiro ano do EF, evidenciando um descompasso entre os documentos legais e o cotidiano da escola, que, muitas vezes, contribui para tencionar as aprendizagens que são esperadas que a criança alcance. As autoras ponderam que, “quanto à atividade lúdica, sua inclusão no cotidiano é inversamente proporcional às de alfabetização” (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 241).

Na EI as orientações tomam como eixo do trabalho os diferentes conhecimentos em relação à escrita, à matemática, ciências, a atividade lúdica, etc. A mesma lógica poderia ser a norteadora do trabalho no EF, visto que, a alfabetização é o foco, porém existem inúmeras formas de concretizar esse processo, a partir de uma ação docente marcada pela ludicidade.

Segundo a pesquisa de Rocha e Ribeiro (2017), é observado no 1º ano brincadeiras no início da aula, ou como estratégia de controle/recompensa, desencadeando a perda de momentos ricos em aprendizagem, a partir da atividade lúdica. Apresentam frases impactantes sobre o EF: “aqui não é lugar de brincar. Brincar é só na hora do recreio e na sala é para fazer lição” (ROCHA; RIBEIRO, 2017, p. 249), o que condiz com a compreensão cultural de que EI é lugar de brincar e o EF é lugar de estudar.

O entendimento equivocado de conceitos como brincar e aprender na educação acarretam este tipo de compreensão equivocada de como as práticas pedagógicas deveriam ocorrer em sala. Seguindo a perspectiva histórico-cultural, o ensino, a partir de atividades mecanizadas, não estimula o processo de aprendizagem da criança, entretanto, existem teorias que dialogam com essa diferença entre o brincar e aprender, e o discurso cultural existente.

Gonçalves e Rocha (2021) constatam que o ensino da leitura e escrita, nas escolas, ainda é realizado por meio de cópias, apesar de os documentos incentivarem novas práticas pedagógicas, pautadas em atividades lúdicas. Apontam que as crianças consideram ser muito difícil aprender a escrever e reclamam das tarefas. Evidenciamos, aqui, que o ensino mecanizado, sem relação com as práticas sociais e sem articular-se ao que a criança aprendeu anteriormente, vai promovendo a perda da curiosidade e da vontade de conhecer o mundo.

No capítulo 1 apresentamos a pesquisa de Carmo e Maia (2018), que envolveu uma visita à escola de EF, pelas crianças da EI, com o objetivo de que conhecessem as professoras, os alunos e os ambientes da nova escola, especialmente as salas de aula. Embora as duas escolas estivessem muito próximas uma da outra, essa experiência mostrou que tanto a configuração das salas, como as informações de que as crianças ficariam sentadas em fileiras e com menos tempo para brincar, promoveu reações de medo e resistência. A escola, que era um local confiável e afetuoso, tornou-se um local hostil e ameaçador, em função de rupturas na organização dos ambientes, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais.

Em síntese, a diferença das práticas pedagógicas na EI e no EF, muitas vezes cristaliza uma ideia de uma escola de experiência boas e a outra em um local doloroso e confuso. Os documentos legais sinalizam aspectos a serem cuidados, mas nem sempre há estrutura para a realização do trabalho, causando a impressão de que são as escolas e professores que não conseguem fazer uma ponte entre as duas etapas. Nessa conjuntura, a formação de professores ganha uma relevância especial, apesar do histórico de lutas e contradições, que abordamos a seguir.

2.3 A formação de professores e a alfabetização

Como apresentamos, existe um distanciamento entre os documentos e o cotidiano das escolas, que está relacionado, não apenas com a compreensão dos documentos por parte dos docentes, mas também pela falta de comunicação e participação dos próprios sujeitos professores na formulação das políticas públicas. Essa falta pode ter inúmeros motivos, porém, historicamente, identificamos uma não valorização do professor como sujeito ativo na educação, ocasionando a distância entre a escola e as políticas públicas. Logo, nessa seção temos a finalidade de apresentar uma breve análise sobre o professor e seu papel na sociedade.

Reis, André e Passos (2020) abordam a formação de professores pós LDB de 1996 que, em seu artigo 67, coloca como responsabilidade do Estado orientar e priorizar a formação de professores e suas diretrizes, enfatizando a valorização desse profissional. Alertam que se configura um movimento de descentralização, permitindo que os Estados e Municípios definam suas políticas educacionais. Com base em Ball, argumentaram que:

As entidades representativas da comunidade educacional identificavam dificuldades para a implementação de ações de valorização do magistério, evidenciado na falta de preparo adequado na formação inicial que, de modo geral, ainda mantinha predominantemente um formato tradicional, não contemplando muitas das características consideradas, no contexto do século XXI, dentre as quais a capacidade de orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos, comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos educandos ou então desenvolver práticas educativas utilizando novas metodologias e materiais de apoio para a melhoria dessa aprendizagem (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 40).

Com isso, a formação de professores configura-se em diferentes planos, não podendo descartar também as condições de trabalho desses profissionais. Assim,

Reis, André e Passos (2020) apresentam as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 9/2001), que, inicialmente, buscou pautar-se em procedimento dialógico para sua formulação, realizando audiências públicas regionais e nacionais. No entanto, diante das pressões externas, pouco considerou as demandas e necessidades resultantes da participação dos profissionais da educação, visando a melhoria da escolarização da população. Com efeito, as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 9/2001) configura-se, em seu cerne, em uma discussão complexa que expressa “[...] a necessidade de o Brasil alinhar a formação de profissionais mais qualificados frente a exigências da internacionalização da economia, revelando um diálogo com as novas diretrizes da globalização [...]” (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020, p. 41). Isso situa essa política dentro dos paradigmas do capitalismo especulativo, que além de estimular a centralização dos direitos sociais no âmbito nacional, coloca a formação de professores em sua agenda, em prol da globalização.

Ao primeiro olhar, esse documento caminha em direção do ponto chave do campo educacional, de contextualizar a formação de professores a suas práticas em prol da qualidade educacional. Entretanto, precisamos analisar o caráter da escola e do propósito do trabalho do professor, atualmente baseado em competências, no contexto do capitalismo especulativo.

Tomando como referência os artigos de Albino e Silva (2019) e Diniz-Pereira (2021), que abordam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC), de 2019, ambos discutem a organização de currículo e de formação por competências. Albino e Silva (2019, p. 140) problematizam essa proposta atual, colocando: “a) uma sociedade de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo, b) movimento que enfoca a educação como adestramento, c) uma oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino centrado no conteúdo”.

As competências como princípio norteador do currículo da educação básica, e por consequência da formação de professores, tem como finalidade “[...] a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 140). Logo, ao enfatizarem a importância da contextualização na formação do professor, evidenciam este contexto no sentido global e econômico, centralizando a

formação e o ensino à luz do capitalismo especulativo e na nova organização do mundo do trabalho. Ao fazer isso, se desconsidera as especificidades do campo educacional e do papel do professor e descaracteriza a educação em sua função social de formar crianças reflexivas e críticas, em prol das prioridades econômicas do capitalismo.

A importância do domínio teórico do professor para exercer seu papel não é descartado na BNC da Formação, entretanto sua nova estrutura compõe três eixos norteadores: conhecimento, prática e engajamento. Esse conhecimento é reduzido ao domínio das habilidades e competências apresentadas na BNCC, afirmando o caráter prescritivo de ambos os documentos. Impedindo a articulação do currículo da base com outros conteúdos que o professor julga importante para aquele determinado contexto de alunos, e para seu próprio movimento de contextualizar o ensino às suas vivências.

Para Albino e Silva (2019, p. 140) “[...] a formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”. Além disso, em seu eixo “engajamento”, o documento transfere a responsabilidade da formação continuada – que era do Estado e Municípios – para o professor. Essa mudança altera o caráter do direito à formação do professor, visto que, não é mais obrigação das instituições garantirem a continuação da formação para sua equipe docente.

Com efeito, a formação inicial também sofre mudanças, sendo proposto o domínio dos conhecimentos previstos na BNCC, que para Diniz-Pereira (2021, p. 65) é uma ideia “[...] completamente simplista e absurda, de transformar as licenciaturas em meros cursos preparatórios para implantação da BNCC”. O caráter humano da educação é subordinado à ordem internacional. Os currículos propostos por esses documentos não foram pensados à luz das necessidades nacionais, mas sim como uma resposta a demandas mundiais.

Visto que, a finalidade aqui é refletir sobre o sujeito professor alfabetizador, é necessário compreender que a estrutura da sociedade se fundamenta no campo do trabalho. Assim, as relações sociais são reguladas pelo campo do trabalho e essa dinâmica encontra-se, também, no espaço escolar, um espaço plural, onde diferentes classes sociais e, diferentes relações sociais, ocupam diferentes posições na dinâmica trabalho-sociedade.

Dito isso, é colocada em foco a importância das instituições escolares para a continuidade dessa dinâmica, ou seja, para exercer o papel de reprodução da desigualdade social, por meio da transmissão de conteúdos destinados a um fim. O objetivo do desenvolvimento da consciência crítica é afastado, por meio de conhecimentos contextualizados, com a finalidade de conhecer para compreender a sociedade. Conjectura-se, portanto, o caráter prescritivo da BNCC, estruturada em competências, para o professor – figurando na BNC da Formação – como transmissor de conteúdos apresentados pela Base.

Retomamos então, nesse cenário atual, o modelo técnico de formação de professores que, de acordo com Diniz-Pereira (2014, p. 35) pressupõe que

[...] a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica'. Existe a separação entre o pensar e fazer, sendo que, o professor não é considerado responsável '[...] por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais [...]'].

Dessa forma, observamos a relação entre o caráter da BNC da formação, colocado por Albino e Silva (2019), de reduzir a prática do professor em mera aplicação da BNCC, com a epistemologia do sujeito professor sendo aquele passivo, com a formação técnica que consiste na resolução de problema a partir de uma teoria, mecanizando o movimento professor-ensino. Todos os aspectos citados são planejados, afetando os aspectos culturais, políticos e sociais do campo educacional, e configurando o objetivo da educação, tendo como conceito-chave “[...] a relação entre currículo unificado, testes padronizados e controle do trabalho docente: eficiência” (GIROTTI, 2018, p. 166).

Notamos uma contradição entre a formação do professor nas discussões das pesquisas revisadas, enfatizando a contextualização e a autorreflexão tanto para o professor, quanto para o aluno em prol de uma aprendizagem significativa, buscando a formação integral do cidadão, e as tentativas de padronização de currículo e testes, as reformas educacionais, o trabalho docente, em prol da eficiência econômica e produtiva, buscando formar alunos para funções específicas da dinâmica trabalho-sociedade. É esse modelo técnico que fragmenta o currículo entre teoria e prática, colocando o professor como consumidor de pesquisas para serem usadas na escola.

Dialogando com as pesquisas que abordam a importância da autorreflexão do professor como sujeito, em articulação com sua prática em sala de aula, na tentativa de superar os modelos tradicionais cristalizados resultantes da formação técnica, o modelo prático, que enfatiza a reflexão dos professores sobre a própria prática, sofre com os efeitos do capitalismo no campo educacional. Para Diniz-Pereira e Zeichner (2011, p. 11), as “organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, têm recentemente apropriado o discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação de professores”.

Para uma formação que pudesse contribuir para se reconhecer e controlar as influências da globalização no campo educacional, o modelo de formação crítica visa a transformação da educação e da sociedade. Nesse modelo formativo, a educação é compreendida historicamente, como uma atividade social, que traz consequências sociais, não apenas no desenvolvimento individual de um aluno, mas nas políticas, na cultura e nas ações da sociedade (DINIZ-PEREIRA; ZEICHNER, 2011).

Desse modo, engloba as compreensões sobre educação, os valores educacionais da comunidade escolar, a estrutura social dentro da dinâmica sociedade-trabalho, tendo como posto-chave a pesquisa educacional em prol de uma análise crítica em busca da transformação da prática educacional, tendo a educação como objeto das pesquisas

Logo, a formação crítica de professores busca contextualizar o campo educacional em todos os seus aspectos, compreendendo que conhecer é saber, e ao saber pode-se praticar o movimento de transformação a partir desse conhecimento. Entretanto, Reis, André e Passos (2020), ao defenderem que as políticas públicas não ocorrem no vácuo, que foram elaborados por pessoas com agendas contraditórias ao real sentido da educação, os professores podem interpretar, nas entrelinhas, os documentos e utilizá-los a seu favor, ou resistir na luta contra políticas conservadoras.

Desse modo, consideramos que existe uma formação de professores que pode ser criadora de espaços de luta e resistência, buscando ultrapassar os aspectos históricos e epistemológicos conservadores, frutos da cultura do sujeito professor passivo e de políticas públicas do mesmo caráter. No entanto, o impacto das políticas de formação de professores de caráter técnico no campo da alfabetização é notório. As críticas da utilização de métodos tradicionais em salas de aulas podem ser consideradas fruto de uma formação técnica.

No campo da alfabetização, observamos que a formação de professores carece de uma constância na compreensão e ensinamento de conceitos fundamentais, tais como: linguagem, alfabetização, letramento, ler e escrever. E isso influencia na prática pedagógica dos professores, que devido à formação inicial e continuada serem cheias de tensões em relação a compreensão da teoria, os documentos legais também caminham na mesma direção, sendo que muitas vezes mudam a visão do processo de alfabetização, não sendo coerentes.

Segundo Azevedo e Prado (2012), as tensões na formação dos professores também é identificada na EI, sendo uma formação que reforça a ruptura da vida escolar da criança pois forma professores que se sentem como “tia” ou “cuidadoras” na EI, dialogando com a cisão entre o brincar, cuidar e ensinar. E ao ingressar no EF, a criança começa a vivenciar professores formados para alfabetização, e as práticas de brincar ou cuidar desaparecem.

A visão do EF como “escola de verdade” foi identificada pelas autoras na formação de professores:

Essa visão tem permeado a formação dos profissionais da educação infantil, traduzindo-se em distinções e hierarquizações das funções desempenhadas pelos professores no interior das instituições, os quais consolidam a imagem que esses têm de si como sendo “babás”, “tias”, e não professores. Tal imagem se estende aos espaços de organização política da categoria, enfraquecendo a participação dos professores de educação infantil que, por se considerarem menos importantes, não se sentem verdadeiramente integrantes dessa categoria profissional e, conseqüentemente, não se envolvem nos fóruns de lutas e discussões em prol de melhorias na profissão, pois não se sentem parte dela (AZEVEDO; PRADO, 2012, p. 5).

Dito isso, as autoras apresentam que a formação inicial dos professores deve estimular a construção de uma postura profissional e valorização de práticas como observação, discussão e reflexão. O professor deve ser aquele capaz de planejar atividades pedagógicas, oportunizar um espaço socializador, mediar as aprendizagens das crianças a partir de práticas reflexivas.

Além disso, segundo Pena, Azevedo e Oliveira (2023), os professores precisam ter intencionalidade, ter clareza do que estão ensinando, porque estão ensinando, terem o domínio teórico e serem capazes de aplicá-lo na prática. O processo de ensino-aprendizagem como um processo dialógico-discursivo se constitui em um contexto em que “[...] as crianças conhecem universos discursivos diferentes e, neste movimento, pensam, refletem, discutem, divergem, trocando conhecimentos,

ampliando informações sobre o mundo” (GOULART, 2019, p. 65 *apud* PENA; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2023, p. 13).

Portanto, a formação de professores alfabetizadores, nada mais é que a formação de professores, porém com um enfoque no domínio teórico do campo da alfabetização, visto que, o cerne da formação é o como ensinar, para que ensinar, e isso o professor só aprende com momentos de reflexão, socialização, compreendendo a teoria e refletindo sobre a prática com seus pares. Para isso, é necessária uma compreensão no mínimo consensual em relação a certos conceitos, e uma visão de formação que fuja da técnica. Entretanto, sabemos que existe um longo caminho pela frente, ainda mais quando identificamos as implicações políticas e culturais do trabalho docente na área da educação escolar.

2.4 A transição entre educação infantil e ensino fundamental

Compreendemos que a realidade do trabalho docente é complexa e considerada um campo de luta, entre as ideologias predominantes e o papel da educação de transformação social. A finalidade de contextualizar o trabalho do professor como sujeito social foi de apresentar as dificuldades que existem no cotidiano, e historicamente, na ação de ser professor. Especialmente, no que se refere aos fatores que influenciam o campo da transição entre o EI para o EF com enfoque na alfabetização, sendo que, críticas recaem nos professores e nas escolas.

Segundo Carmo e Maia (2018), a transição é um tema que tem sido muito pesquisado, entre os anos de 2009 e 2016 – o período da homologação das Diretrizes Curriculares para a EI (de 2009) e Diretrizes Curriculares para o EF de nove anos (também de 2009). Encontramos mais de oito mil trabalhos na CAPES com os descritores “transição”, “educação infantil” e “ensino fundamental”. Devido a essa mudança curricular, com a obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro anos, o tema da transição entre uma etapa e outra voltou a ser colocado em pauta.

No âmbito documental, as autoras Gonçalves e Rocha (2021) apresentaram, de forma breve, de que forma alguns documentos abordam esse tema. Identificaram, ainda, que a transição envolve a relação família-escola, pois cria ansiedade para as crianças, famílias e professores, e a forma como cada uma lida com isso, individual e coletivamente, afeta a forma como cada criança ingressa na etapa seguinte.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), segundo as mesmas autoras, identificamos uma menção à importância do processo de passagem da EI para a EF, dizendo que é uma grande mudança na visão das famílias, e um marco para a criança, que pode criar ansiedade e insegurança. O professor mostrou-se disponível e atento para as atitudes das crianças, bem como o incentivo de projetos de visitas a escolas de EF, conversas com professores e alunos, e até passar um dia na sala de primeiro ano para vivenciar esta etapa são experiências relatadas. O documento também incentiva para que os docentes façam um ritual de despedida com as crianças para marcar a passagem de uma etapa para outra, justificando que todas essas ações ajudam a desenvolver uma atitude e disposição positiva a mudanças.

Em 2005, a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação traz que a EI contempla a relação entre o cuidar e educar de forma indissociável, e aponta a importância entre a articulação da EI e o EF, para evitar o impacto da passagem de uma etapa para outra, respeitando a temporalidade da cultura infantil da infância (GONÇALVES; ROCHA, 2021). As autoras reconhecem o tema transição tratado nesse documento, porém consideram que foi de forma sucinta.

Nos Parâmetros de 2006, assim como o RCNEI (1998), as medidas para garantir uma transição pedagógica da EI para o EF parte do acolhimento das crianças e das famílias, com ações integradoras entre família e escola. Em 2009, na Resolução CEB/CNE que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a transição é mencionada duas vezes, ressaltando a sua importância na continuidade dos processos de aprendizagens utilizando estratégias para a transição, respeitando a faixa etária das crianças e suas especificidades, ressaltando que a antecipação de conteúdo na EI não é o caminho para a transição.

Em suma, os documentos enfatizam a importância da relação família-escola para a transição das crianças, identificando a importância deste trabalho para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança. Mas evidenciam que este trabalho deve ser intencional, a partir do planejamento de estratégias e projetos que respeitem a faixa etária da criança e seu período de infância. As visitas a escolas de EF e vivências nesse espaço foram as estratégias mais mencionadas nos documentos.

As autoras Carmo e Maia (2018) e Marturano (2008) também destacam a importância da transição para a criança. Marturano (2008) evidencia que o ingresso no EF dá continuidade ao trabalho de autorregulação emocional, senso de iniciativa e empatia iniciado na EI, sendo que essas habilidades auxiliam a criança a enfrentar novos desafios na nova escola. Carmo e Maia (2018) identificam, a partir de Fernández, que a criança estabelece relações dentro de um espaço de confiança, por isso é necessário a transição, para estabelecer sentimentos positivos das crianças ao iniciar o primeiro ano, visto que os problemas de aprendizagem têm relação com bloqueios emocionais.

Observamos que a forma como a transição entre a EI e EF ocorre é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da criança, por isso deve ser planejado nas escolas. Entretanto, no cotidiano, os artigos identificaram outra realidade. Gonçalves e Rocha (2021, p. 17), a partir de um levantamento bibliográfico, sistematizaram as seguintes constatações:

- rupturas entre o cotidiano da EI e o do EF, sem esforços para aproximá-los;
 - cada segmento continua desenvolvendo o trabalho pedagógico da maneira como tradicionalmente se faz;
 - destaque para a necessidade de adaptação dos espaços físicos no EF, incluindo mobiliário, muitas vezes inadequado para as crianças de seis anos que agora ingressam nesse segmento.
- Estudos e pesquisas que incluíram trabalho de campo têm evidenciado que quando a criança pequena ingressa no Ensino Fundamental se depara, em geral, com um ambiente muito diferente daquele com que estava acostumada na Educação Infantil: a sala de aula não comporta mais brincadeiras, as carteiras são individuais e organizadas em fileiras, permanece a maior parte do tempo realizando tarefas de escrita, atividades massificantes de cópia de letras e números e horário reduzido de uso do parque (quando existe no espaço escolar) e, mais frequentemente, de quadras esportivas e áreas abertas [...].

Na seção “O aluno nos anos iniciais”, foram identificadas diferenças nas práticas pedagógicas entre a EI e o EF, dialogando com as constatações acima, afirmando que existem rupturas de rotina e de trabalho pedagógico entre uma etapa e a outra. Além disso, os estudos evidenciaram que as crianças sofrem com essa grande mudança, desde o mobiliário, como aponta Carmo e Maia (2018), até a forma com os professores as tratam.

A transição não é importante apenas no âmbito da aprendizagem, mas também do desenvolvimento da criança, nas dimensões afetiva, cognitiva, social e motora. Apesar deste reconhecimento, Gonçalves e Rocha (2021) evidenciam a distância que

existe entre os documentos e a realidade escolar, mesma consideração apontada na seção “O aluno nos anos iniciais” em relação ao trabalho com a alfabetização. Mas, mesmo os documentos trazendo o tema, existem também críticas a eles, visto que foram publicados com doze anos de intervalo, com conteúdo similares e expressões genéricas. As autoras alertam para o distanciamento entre os documentos oficiais e as pesquisas acadêmicas, problematizando:

Então perguntamo-nos: se nada mudou nesses anos (as pesquisas mostram isso), não seria um dever dos formuladores dos documentos pensar em outros modos de dizer que pudessem ter algum efeito nas práticas e organização do cotidiano das instituições educacionais? É importante, além disso, comentar o quanto essas expressões são ambíguas e talvez pouco contribuam para estimular/orientar os professores, gestores e redes a projetarem programas de transição (ROCHA; GONÇALVES, 2021, p. 20-21).

O tema da transição, reconhecido como importante nos documentos legais e nas pesquisas científicas, ainda não foi consolidado nas escolas. As orientações genéricas dificultam as ações dos professores, pois pouco contribuem para a compreensão de conceitos relacionados ao desenvolvimento das crianças, à infância e até à alfabetização. Entretanto, não se trata de culpabilizar os professores, visto que, existem questões políticas ideológicas por trás dos documentos e práticas pedagógicas. Constatam que, a responsabilidade desse processo deve ser das unidades escolares, equipe pedagógica, redes de ensino, representantes do governo e dos sistemas públicos de ensino, devido à importância e dificuldade da transição no dia a dia das escolas.

Nossa questão de pesquisa buscou identificar como o processo de alfabetização é compreendido na EI e no EF e se/como ele é considerado na transição dos alunos de uma etapa para a outra. Logo, mesmo considerando que existem desafios para a não consolidação da alfabetização como prática social, e da transição de uma etapa para a outra, partimos do pressuposto de que é possível – como constatado nas pesquisas e documentos – planejar estratégias de transição. A análise da transição, especialmente em relação ao processo de desenvolvimento da linguagem escrita, sobretudo em relação à alfabetização, foi realizada nos documentos curriculares municipais da cidade de Campinas.

3 MÉTODO

Neste capítulo apresentamos o método da pesquisa em relação à sua abordagem, delineamento, procedimento de análise e materiais analisados. Segundo Gatti (2010) o ato de pesquisar, em linhas gerais, é um processo para obtenção de conhecimento, mas ao se considerar a pesquisa acadêmica esse significado se expande sendo o meio para a construção de um entendimento de certo assunto. Ultrapassa a compreensão superficial, por meio da sistematização científica.

3.1 Delimitação da pesquisa

A construção do conhecimento é realizada a partir do método, que se refere à organização de como será feita a pesquisa, e é por esta característica primordial que o faz ser um “ato vivo” (GATTI, 2010, p. 21).

O método diversifica-se a partir do conhecimento que se busca e tem uma relação direta com a forma como se pretende concretizá-la. Sendo assim, adotamos neste estudo uma abordagem qualitativa, pois buscamos capturar perspectivas, a fim de elaborar explicações sobre um determinado fenômeno (YIN, 2016). De acordo com o nosso objetivo de buscar indicadores em documentos orientadores do currículo a respeito do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, tanto na EI como no EF, analisando possibilidades de continuidade/rupturas entre estas duas etapas, entendemos que a fonte principal são os documentos orientadores do currículo. A partir dessa característica, delimitamos essa pesquisa como documental segundo os autores: Gil (2016), Fávero e Centenaro (2019) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009).

Há uma discussão sobre a definição da pesquisa documental e o que é considerado um documento e, por isso, tomamos esses autores apresentados como fundamentação desse delineamento. Entendemos, como pesquisa documental, aquelas que se utilizam de um material que não foi analisado de forma crítica buscando um objetivo científico.

Segundo, Fávero e Centenaro (2019, p. 45) “a pesquisa documental é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”, e esses documentos são classificados de diferentes formas dependendo dos autores. Mas,

aproximam-se e dialogam quando classificam documentos legislativos como um material da pesquisa documental.

Neste estudo analisamos os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação (CAMPINAS, 2013), Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação (CAMPINAS, 2012) e os PPP de dez Unidades Educacionais de Campinas – cinco Centros de Educação Infantil (CEI) e cinco de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF).

Esses documentos foram analisados buscando identificar como letramento, alfabetização e outras linguagens são abordados, a fim de se discutir continuidades ou rupturas na passagem da EI para o EF. E analisamos, ainda, como/se é compreendida a transição nessas etapas, por meio da compreensão da concepção de criança e de ensino-aprendizagem apresentadas nos documentos em questão.

3.2 Procedimentos de Análise

Os procedimentos de análise foram inspirados na análise de conteúdo de Bardin (2011), sendo organizados em três fases: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira fase (pré-análise) consiste na escolha dos documentos que serão analisados, na formulação das hipóteses e na elaboração dos indicadores para a interpretação final. Nessa fase, a leitura flutuante dos documentos selecionados teve a intenção de conhecê-los em consonância com os aspectos norteadores da pesquisa, visto que, é realizado um procedimento de seleção das partes que serão objeto de tratamento e análise. Tem como base a formulação de hipótese, tendo em vista o objetivo. Bardin (2011, p. 128) compreende a hipótese como uma suposição originada de uma intuição do pesquisador que precisa ser validada a partir dos dados da análise, e o objetivo é “[...] é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados”.

A exploração do material (segunda fase) consiste na organização sistemática dos dados selecionados na pré-análise, a partir das operações de codificação, ou

seja, transformar os dados brutos em dados sistematizados e organizados em unidades, o que no caso da pesquisa será por temas (BARDIN, 2011).

A forma de codificação utilizada em nossa pesquisa foi a unidade de registro, que se constituiu por palavras previamente selecionadas, com base na revisão bibliográfica, referentes aos temas: concepção de criança, concepção de ensino-aprendizagem, alfabetização, letramento e outras formas de linguagens – desenho, brincadeiras e fala. As unidades de registro foram: linguagem escrita, alfabetização, leitura, escrita, letramento, desenho, brinca, fala, linguagem oral, jogo, transição,, continuidade e acolhi .

Optamos por utilizar a unidade de registro “brinca” e “acolhi” para englobar as palavras: brincar, brincadeiras, brincando, acolhimento, acolhida, acolhido. Desta forma, expandimos a busca do contexto, sem precisar utilizar diferentes unidades de registro com o mesmo significado.

Estabelecidas as unidades de registro, elas representam temas relevantes para a discussão pretendida. Bardin (2011, p. 135) cita Berelson, que compreende o tema como “uma afirmação acerca de um assunto”, que é evidenciado a partir de uma teoria base, no caso da nossa pesquisa, a revisão bibliográfica e a fundamentação teórica. Para realizar uma análise temática é necessário descobrir os núcleos de sentido dos temas, pela sua relevância.

Identificadas as unidades de registro em cada um dos documentos mencionados, buscamos a compreensão das unidades de contexto, que se referem a uma unidade de compreensão para a codificação da unidade de registro (temas). Bardin (2011, p. 137) compreende a unidade de contexto como mensagens que acompanham as unidades de registro que auxiliam na compreensão do significado delas, utilizando a seguinte analogia: “[...] ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

A última etapa (terceira) é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados, com base na hipótese e objetivo. Essa etapa envolve a organização dos dados relevantes para o processo de análise (BARDIN, 2011).

Essa pesquisa analisou dois tipos diferentes de documentos, os PPP de dez Unidades Educacionais diferentes (divididas entre escolas de EI e de EF) e as Diretrizes Curriculares Municipais de Campinas – da EI e do EF.

Para realizar a busca nos documentos, das unidades de registro mencionadas, utilizamos dois procedimentos, o atalho CTRL + F para buscar as seguintes unidades

de registro: linguagem escrita, alfabetização, leitura, escrita, letramento, desenho, brincar, fala, linguagem oral, jogo, transição, acolher, continuidade. Essas palavras contemplam os temas alfabetização, letramento e outras linguagens, pois desta forma não limitamos a busca apenas pelas palavras temáticas, já que existem diferentes nomenclaturas e formas de abordar os temas.

Para reunir as informações sobre os temas concepção de criança, concepção de ensino-aprendizagem, realizamos a leitura na íntegra de alguns tópicos selecionados nos documentos, visto que são concepções e precisam de uma leitura ampla, pois palavras como criança, ensino e aprendizagem aparecem diversas vezes nos documentos.

3.3 Apresentação da Rede Municipal de Campinas e seus Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED): a seleção das escolas

As Diretrizes Curriculares Municipais³ (CAMPINAS, 2012; 2013) foram selecionadas para a análise sobre como a alfabetização é compreendida no âmbito educacional escolar na Rede Municipal de Educação de Campinas, com enfoque na EI e nos anos iniciais do EF, buscando identificar se/como a transição entre essas duas etapas é considerada em relação à alfabetização.

Ao estabelecer esses documentos como material para pesquisa foi necessário, antes da análise e a partir do objetivo do estudo, caracterizar como a educação, em sua estrutura burocrática, é organizada no município de Campinas e como as condições dessa organização refletiram na estruturação dessas Diretrizes. Retomamos aqui as afirmações de Yin (2016) sobre a especificidade da pesquisa qualitativa no sentido de analisar além do objeto do estudo, as condições contextuais que este se encontra.

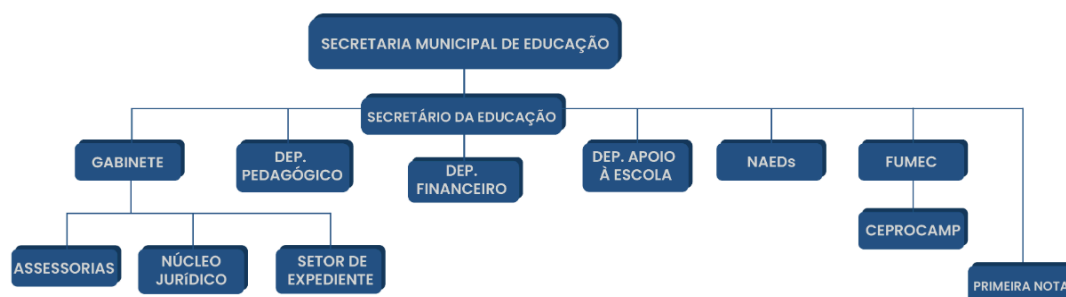
Seguindo as proposições do autor citado, foi necessário caracterizar, além da rede, a cidade de Campinas. Já que a organização educacional segue as demandas da cidade e esta é movida pela economia, que também tem relação com o fluxo de pessoas da região. A cidade de Campinas expandiu-se em relação ao número de pessoas pelas oportunidades de emprego, e por consequência, demandou do

³ Tanto as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil como as do Ensino Fundamental foram documentos construídos por meio de trabalho coletivo dos professores da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

município a construção de escolas, hospitais e outros tipos de equipamentos. Com efeito, a organização territorial precisou ser fragmentada para obter melhor organização em prol da efetivação dos regulamentos que delimitam o município. Nesse processo de organização territorial e administrativa, a educação possui estrutura própria.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, segundo o site oficial da Prefeitura Municipal, é organizada em cinco setores, todos subordinados ao Secretário da Educação. As informações no site sobre esses setores apresentam a principal função de cada um, e quem são os responsáveis por cada setor. O destaque, neste organograma, para nós, está voltado para os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAED), os quais concretizam uma gestão educacional descentralizada, para que a especificidade de cada região da cidade de Campinas, seja priorizada. Na figura 1 apresentamos a organização geral da Secretaria de Educação que localiza os NAED nesse contexto.

Figura 1 - Organograma Secretaria Municipal de Educação.



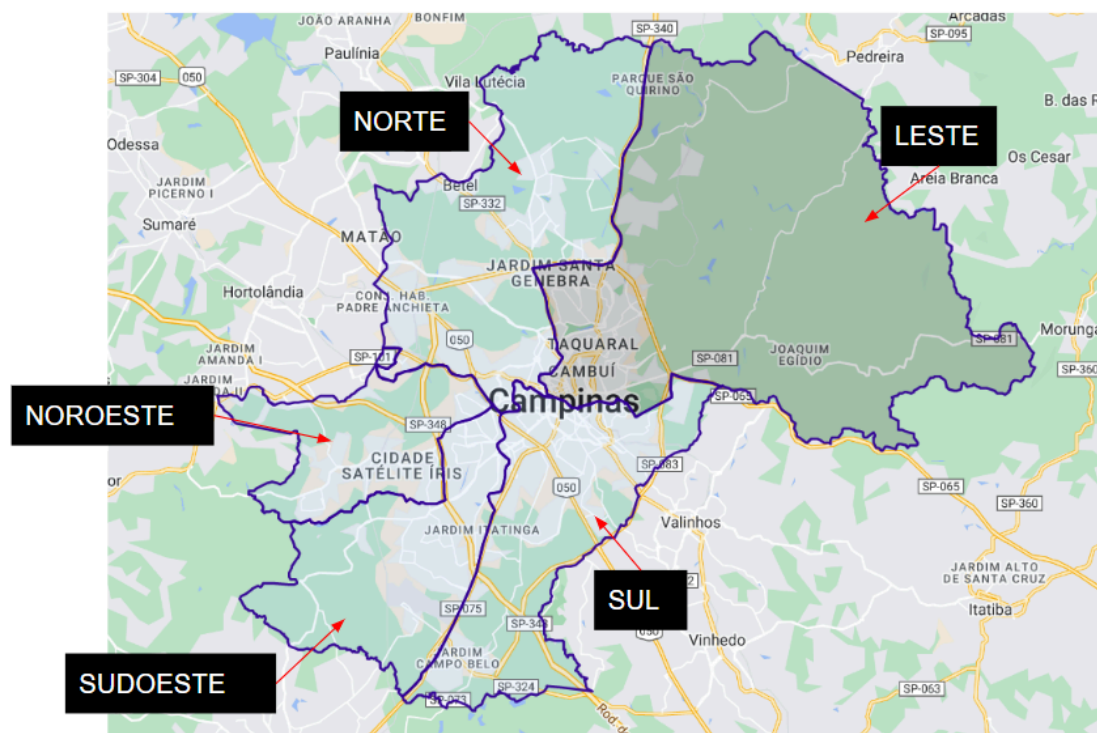
Fonte: Campinas (2023c).

Os NAED são dirigidos por Representantes Regionais da SME e têm o objetivo de manter a proposta descentralizada e de viabilizar a implementação de políticas educacionais para a educação municipal. A equipe educativa de cada NAED é composta por supervisores educacionais e coordenadores pedagógicos que têm a função de acompanhar e assessorar o cotidiano das Unidades Educacionais, de maneira participativa.

Além disso, a equipe educativa do NAED tem como atribuição o acompanhamento e fortalecimento do processo de desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos das Unidades Educacionais do município. Com efeito, observamos que os NAED têm a responsabilidade de assegurar a qualidade da educação nas

diferentes etapas educacionais. A figura 2 apresenta a localização regional dos NAED no território municipal.

Figura 2 - Mapa das regiões de Campinas.



Fonte: Adaptado pela autora a partir de Campinas (2023b).

Como podemos observar, são cinco NAED nomeados de acordo com a região da cidade em que se localizam: norte, sul, leste, sudoeste e noroeste. Assim, as UE estão vinculadas e subordinadas a um dos NAED, conforme a sua localização. Como apontado anteriormente, cada Núcleo possui seu representante regional, que tem a função de implementação das políticas públicas da Rede. Da mesma forma, é de responsabilidade dos NAED atuar na formulação dos PPP junto a cada UE. Optamos como critério de escolha das escolas (UE) ter os NAED como orientador para que todas as regiões da cidade de Campinas fossem contempladas na pesquisa.

A tabela 1 apresenta cada NAED, a quantidade de escolas sob sua responsabilidade, bem como a etapa a que se refere e a natureza da instituição educacional.

Tabela 1 - Quantidade e natureza das Unidades Educacionais por NAED.

NAED	Centros de Educação Infantil	CEI - Bem - Querer ⁴	Entidade de Educação Infantil	Escola Municipal de Ensino Fundamental de Educação Integral	Escolas Municipais de Educação Fundamental	Escolas Municipais de Educação Fundamental / Educação de Jovens e Adultos	Escolas Municipais de Educação Fundamental Integral/Educação de Jovens e Adulto	Escolas Municipais de Educação Fundamental / Educação de Jovens e Adultos	Salas descentralizadas ⁵	Total
Norte	29	5	6	0	1	5	1	5	0	47
Sul	27	7	12	1	1	4	5	4	0	58
Leste	26	0	17	1	5	3	1	3	0	54
Sudoeste	27	8	5	1	4	2	1	2	1	50
Noroeste	25	9	3	1	2	3	0	3	0	43

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados retirados da Prefeitura (CAMPINAS, 2023a).

⁴ Trata-se de instituições sem fins lucrativos do Terceiro Setor que, por meio de parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SME, realizam a gestão de equipamentos educacionais, construídos e financiados pelo poder público municipal, com o propósito de ampliar o atendimento de Educação Infantil a crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade e, promover ações de qualificação desse atendimento (Anexo I. Edital 02/2020. Termo de Referência Técnica (2020-2021).

⁵ São salas de aula instaladas em prédios diferentes de uma unidade escolar convencional. Vinculadas e dependentes administrativa e pedagogicamente, de uma unidade escolar autônoma.

Para a seleção das UE para a pesquisa, elaboramos o critério a partir da quantificação dos tipos de escola, buscando UE de EI e dos anos iniciais do EF. Devido à grande quantidade de escolas, optamos apenas pelos CEI e as EMEF. Essa apuração permitiu um olhar mais preciso em relação ao campo da pesquisa, excluindo escolas que agrupavam etapas além dos anos iniciais e EI, para que fosse aplicado um segundo critério.

Com o segundo critério para a seleção das escolas, tendo o quadro 1 como referência, buscamos as escolas por NAED e, em seguida, realizamos uma busca utilizando o Google Maps para selecionar as EMEF e CEI mais próximas. Com a justificativa de que existe a grande probabilidade das crianças da EI serem encaminhadas para a EMEF mais próxima. Tal procedimento utilizando o Google Maps foi de colocar o nome das CEI como local de partida e procurar EMEF mais próximas colocando-as como local de chegada.

O quadro 1 apresenta as Unidades Educacionais Municipais selecionadas a partir dos critérios apresentados, mostrando a proximidade que cada UE tem umas com as outras.

Quadro 1 - Distância entre as Unidades Educacionais selecionadas em cada NAED.

NAED norte	EMEF-CEI	distância: 3,9 km
NAED sul	EMEF-CEI	distância: 91 m
NAED leste	EMEF-CEI	distância: 120 m
NAED sudoeste	EMEF-CEI	distância: 200 m
NAED noroeste	EMEF-CEI	distância: 450 m

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados retirados da Prefeitura (CAMPINAS, 2023a) e do Google Maps.

É possível observar que, predominantemente, as UE de EI selecionadas estão a no máximo sete quilômetros de distância de uma UE de EF. Com isso, nossa hipótese inicial era que a comunidade atendida pelas escolas de EI e EF seria a mesma, e por isso a apresentação das informações contidas no PPP de cada UE foi organizada por NAED. Mas, ao lermos a caracterização dos PPP, apenas uma unidade de ensino de EMEF apresentou vínculo com a CEI mais próxima. Indicando que, apesar do nosso critério inicial de seleção das UE ser pautado na geo

abrangência, na prática é diferente, tanto que, muitos PPP evidenciam que os alunos precisam vir de outros bairros para chegar aos CEIs e EMEFs.

3.4 Os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada

3.4.1. NAED Norte

A CEI-norte tem mais de 50 anos e é situada em um bairro antigo de Campinas, em uma rua próxima à avenida que liga diferentes bairros e nela se concentra grande parte do comércio local, possuindo um grande fluxo de veículos, incluindo transporte público, que é colocado como um ponto positivo devido à facilitação da acessibilidade à escola. O bairro está em crescente desenvolvimento nas áreas comerciais e de serviços, e há o aumento de prédios residenciais recém-construídos que trazem novas famílias.

O documento indica que 62 residem no próprio bairro da escola, e outras 12 famílias moram em bairros diferentes. As profissões que mais aparecem são, para os pais, motorista (5), e para as mães, dona de casa (12). O maior índice para esta questão foram os que não responderam - "não identificado" – sendo 30 pais e 23 mães, o que mostra um maior índice de desemprego ou trabalho informal.

Em relação às pessoas com as quais as crianças ficam fora do período de aula na escola, 20 famílias responderam que ficam com os pais, e as indicações de menor incidência foram com primas, avós, irmãos e tia. Quanto às atividades mais indicadas que os alunos realizam durante esse período são: brincar (53), assistir desenhos (35), realizar pintura/desenho (15), leitura (9). Durante o fim de semana e feriados, as atividades de lazer mais indicadas foram: 25 famílias vão ao parque, 21 vão à casa de familiares, 12 à casa de amigos, 5 viajam, entre outras atividades.

O hábito de leitura das famílias é variado sendo que 31 leem todo dia, 37 uma vez na semana e 14 uma vez no mês. Já quando o tópico é assistir TV observa-se uma frequência maior sendo: menos de uma hora por dia (14), uma hora (16) e mais de uma hora (65). O mesmo aconteceu em relação aos tablets, computador e videogames: menos de uma hora (27), uma hora (25), mais de uma hora (31).

A EMEF-norte foi fundada em 1967, e é localizada em um terreno denominado “escola parque” sendo que possui diversos espaços externos, com áreas verdes e diferenciadas. Essa organização do espaço dialoga com a concepção de educação da UE voltada para uma metodologia que reconhece a importância da diversidade de linguagens e atividades que vão além da recepção de conteúdos, articulando a interação com os espaços como ação produtora de conhecimento.

O contexto da escola, que é situada em um dos bairros mais antigos de Campinas, é formado por indústrias, residências, comércios, bancos, diversos tipos de escola, igrejas católicas e evangélicas, conferindo um intenso movimento de carros e pessoas nos arredores da escola. Devido ao fluxo, possui diversos pontos de táxis e linhas de ônibus. A escola localiza-se próxima a avenidas principais em direção ao centro da cidade.

Em relação aos alunos, o PPP não apresenta características socioeconômicas da comunidade, porém podemos considerar as características apresentadas no PPP da CEI, já que se situam na mesma região e estão apenas 3,9 km uma da outra. No documento, afirmam que o critério de geoabrangência é utilizado para a matrícula de alunos novos, englobando diversos bairros adjacentes ao da EMEF, e devido ao envelhecimento do bairro onde a escola é situado, cada vez mais estão sendo matriculadas crianças desses bairros adjacentes.

As considerações sobre o perfil dos alunos da EMEF-norte é que se trata de uma escola heterogênea, em relação ao contexto social e à identidade do público. Essa questão, segundo o PPP, fornece riqueza no que se refere às possibilidades de convivência, devido à diversidade dos alunos, mas também é compreendida como um desafio na construção de um sentimento de pertencimento, característico de uma comunidade. Sendo que no cotidiano da escola muitos alunos não participam das atividades extracurriculares, recuperação de estudos e da presença de famílias em reuniões.

3.4.2 NAED Sul

A CEI-sul é localizada próxima a grandes avenidas de Campinas, o documento conta um pouco da história do bairro, hoje composto por pequenos comércios frutos da organização e investimento da comunidade. O bairro originou-se de um projeto da Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (COHAB), que abrigou 1500

famílias residentes de regiões periféricas da cidade. Para isso, o bairro foi planejado a partir da escolha dos terrenos e inicialmente, em 1965, foram construídas 487 casas.

Após a LDB de 1996, que instituiu a EI como a primeira etapa parte da educação básica, parte do prédio de uma EMEF (também selecionada para a leitura e análise do PPP), foi utilizada para construir a CEI-sul. Com o passar dos anos muitas modificações foram feitas nos prédios dessas escolas, para adaptar a novas demandas da atualidade.

O documento apresenta informações sobre a etnia das famílias, sendo que 68 declararam que são brancas, 18 como negras e 35 como pardas, apenas 3 famílias não declararam essa informação. As famílias residem no próprio bairro da escola ou em bairros próximos. A maioria reside em casa, sendo que alguns dividem terrenos com outras famílias.

Em relação ao número de filhos, a maioria tem 2 ou 3 filhos, e a organização destas varia muito. Visto que, nas casas residem diferentes parentes, variando entre primos, avós, tios, entre outros. A escolaridade dos familiares é, em sua grande maioria, o ensino médio completo.

O documento também apresenta as características socioeconômicas das famílias, evidenciando que quase todas possuem acesso à internet e à televisão. Também mostram que os momentos de diversão familiar consistem em visitas a casa de parentes, idas a praças e parques, atividades esportivas, cultos religiosos e shoppings. Ressaltaram que idas a museus e bibliotecas não foram colocadas por nenhuma família como um momento de diversão.

Finalizam a apresentação das características das famílias trazendo o tipo de trabalho dos responsáveis, sendo que os dados mostram que a maioria das mães, é empregada doméstica, seguida de outras atividades profissionais como: cozinheira, manicure, balconista, atendente, pedagoga, biomédica, contadora. Sobre os pais, grande parte é empregado nas profissões de: mecânico, autônomo, ajudante de obras, motorista, eletricista, motoboy, garçom, cozinheiro, executivo de contas, analista de sistemas.

Sobre a EMEF-sul, o PPP inicia apresentando o histórico da UE, que foi fundada em 1940. Como a caracterização da CEI-sul apontou, o bairro que essas escolas se encontram foi planejado pela COHAB, e, inicialmente, foi prevista apenas a construção de uma escola em uma área verde.

Essa escola era destinada aos alunos do primário e da EI, mas devido às novas políticas públicas, o terreno dessa escola foi dividido, separando as duas etapas da educação básica. Sendo que, um lado é a EMEF-sul e o outro a CEI-sul.

O bairro é composto por pequenas casas, muito próximas umas das outras, possui pouco comércio, muitos idosos e ruas estreitas. Mas ao mesmo tempo, é constituído de muitas áreas verdes, sendo predominantemente arborizado. Apesar dessas características, o bairro não possui espaço cultural, sendo a escola a referência para o encontro das crianças e jovens, mesmo aos finais de semana.

Em relação à comunidade, muitas famílias moram distantes da escola e isto causa pouca participação delas nas atividades promovidas pela escola.

3.4.3. NAED Leste

A CEI-leste localiza-se em um bairro popular da cidade de Campinas, foi criada em 1977 e iniciou suas atividades em 1978. Nesta época o local foi povoado por ocupações irregulares, mas após a intervenção da Prefeitura, algumas das famílias em áreas de risco foram retiradas do local.

A escola foi nomeada em homenagem a uma professora que faleceu em 1977, que foi uma pessoa ativa na comunidade, ajudando muitas crianças por meio das artes, como poesia e canções.

Em relação às características da comunidade e dos alunos, o documento apresenta tabelas com diferentes informações, como o número de crianças matriculadas por bairro, evidenciado que a maioria (21) reside no bairro da escola, e as demais famílias em bairros próximos.

Os dados sobre a etnia mostram que 60% das crianças são brancas, 5% são negras e 23% pardas, colocado no PPP que estes dados foram utilizados para criar projetos sobre diversidade na escola, e para compra de materiais que evidenciam a diversidade.

Em 2016, a escolaridade das famílias era de, 27% com EF incompleto, 20% com EF completo, 47% terminaram o ensino médio e 5% com ensino superior, sendo que 1% não declarou. Sobre a profissão das mães, 21% são donas de casa, 5% trabalham com limpeza ou doméstica, 24% no comércio ou área de vendas, 12% com estética e beleza e 27% em outras profissões não listadas. Dos pais, 14% trabalham com construção civil, 4% em comércio ou vendas, 20% são autônomos e 3% são

garçons. E, ainda sobre as atividades de lazer das famílias, há a predominância da TV e passear em parques públicos ou shoppings.

A EMEF-leste foi inaugurada em 1977, e havia 500 alunos matriculados. Em 1980 a escola passou por uma reforma e ganhou um quiosque e um espaço para Educação Física. Está localizada próximo a um posto de saúde, a CEI-leste, padaria e uma horta orgânica. O documento aponta a valorização que a comunidade tem pela história dos moradores, criando histórias e músicas para estudar com os alunos.

Sobre o perfil dos alunos, muitos deles ainda empinam pipa, brincam na rua, andam de bicicleta, jogam bola entre outras, juntamente com as famílias que assistem tudo das calçadas. Sendo uma comunidade muito próxima, com contato diário foram da escola, e isso ressalta a importância da EMEF-leste de usar a cultura da comunidade dentro da escola.

3.4.4. NAED Sudoeste

O CEI-sudoeste foi construído por causa da necessidade da população que chegou no bairro em 1979, foi inaugurada em 1982 e era administrada pela Secretaria de Promoção Social e coordenada por assistentes sociais, na época sua capacidade permitia o atendimento de 160 crianças. Em 1991, começou a ser administrada pela Secretaria de Educação, e com isso sua função mudou de assistencialista para educacional, sendo coordenada por pedagogos. O nome dessa UE é uma homenagem à fundadora da mesma, que foi casada com o engenheiro responsável pela construção da escola, e dedicou sua vida a obras sociais voltadas às crianças.

O bairro da escola conta com água encanada, luz elétrica, asfalto, postos de saúde, dois CEI, uma escola municipal de EF, Centro Comunitário, diversas igrejas e comércios em geral. Também possui terminais de ônibus, parque ecológico e outras áreas de lazer.

As informações sobre a comunidade escolar, 95% das crianças eram nascidas em Campinas, e que 37% moram no bairro da escola, e o restante em bairros adjacentes, outro dado que consideraram importante é que 75% das crianças residem na mesma casa que os pais. Em relação à caracterização das famílias, a maioria completou o ensino médio e trabalha no setor de comércio, serviços, transporte e saúde.

Sobre a EMEF-sudoeste, o documento apresenta as características socioeconômicas dos alunos e famílias de forma detalhada, assim como a história da escola. O nome da UE é uma homenagem a um padre nascido em São Paulo, mas residente de Campinas por muitos anos e um membro ativo da região.

A escola foi inaugurada em 1986, e é frequentada por alunos das mesmas famílias por gerações, sendo considerada pela comunidade uma ótima escola, aumentando a procura de vagas. O bairro da EMEF-sudoeste possui uma boa infraestrutura - como colocada na caracterização CEI - com muitos serviços, acesso à saúde, escola e espaços de lazer.

Em relação aos estudantes, muitos moram nas residências do Programa Minha Casa Minha Vida, que possui 260 apartamentos. A escola, em 2019, traçou o perfil da comunidade a partir de um questionário, mas devido a quantidade de famílias e o tempo para a tabulação e análise dos dados decidiram utilizar o recorte de amostragem, escolhendo o 4º e 9º ano para a aplicação do questionário.

Dentre os PPP selecionados das escolas de EF, este é o único que menciona o envio de questionário para as famílias, a fim de conhecer melhor a sua comunidade. O questionário foi dividido em quatro partes: dados gerais, dados socioeconômicos, hábitos e vida escolar do estudante. Os resultados, de forma geral, mostraram a grande participação das mães na vida escolar, sendo que foram as principais respondentes de questionários (88,1%).

Sobre a escolaridade, 47,8% completaram o ensino médio e 19,4% não finalizaram o EF. A renda da família é predominantemente entre 2 e 4 salários-mínimos (41,8%), e um salário-mínimo (32,8%), sendo que 11,9% das famílias participam do Bolsa Família.

Sobre as atividades fora da escola, o questionário faz um levantamento da quantidade de aparelhos eletrônicos e serviços existentes das famílias, evidenciando que mais da metade possui pelo menos uma televisão, computador, micro-ondas, geladeira, máquina de lavar roupa e internet. Os momentos de lazer são assistir TV (71,6%), cinema (37,3%), idas a parques (56,7%) e shopping (58,2%).

3.4.5 NAED Noroeste

A CEI-noroeste inicia apresentando a sua história, que foi construída a partir do movimento da comunidade que necessitava de uma escola que atendesse crianças

pequenas. A sua construção, segundo o documento, não tem uma data específica, mas afirma que a estrutura do local permanece a mesma desde sua criação, sendo colocado como um ponto negativo pela equipe escolar.

As características socioeconômicas do bairro apontam que possui asfalto, água encanada, luz elétrica, rede de esgoto e iluminação das vias públicas. Porém o local onde é a CEI não tem rua asfaltada, o que dificulta o acesso em dias de chuva. Também tem três unidades de EI e posto de saúde.

Sobre a comunidade, há informações de que a maioria das mães têm entre 21 e 40 anos de idade, e os pais entre 21 e 41 anos. O grau de escolaridade destes varia entre ensino superior (3 mães e 2 pais), ensino médio completo (71 mães e 54 pais) e EF (25 mães e 28 pais).

As crianças, fora da escola, passam a maior parte do tempo com cuidadora, pois os pais estão trabalhando, um dado interessante colocado é a quantidade - não especificada no PPP - de pais separados, e nesses casos, muitas das crianças moram com a mãe e outros membros da família materna. Nos fins de semana, as crianças ficam com a família, e no caso de pais separados, a maioria fica com a família paterna.

Outro dado que achamos importante ressaltar foi sobre o que as famílias esperam da CEI-noroeste, a predominância das respostas foi focada em alfabetização e qualidade da educação. Isso foi analisado pela equipe escolar como uma visão da EI como preparatória para o EF, e com isso decidiram propor diálogos com as famílias para explicar o papel da CEI para o desenvolvimento das crianças.

A EMEF-noroeste atende, aproximadamente, 600 alunos divididos entre dois turnos, manhã e noite. Em seu PPP apresenta a história de um menino que se envolveu muito com a comunidade do bairro e se preocupou com o acesso de crianças à escola, e este foi homenageado ao mudarem o nome da escola para o nome do menino. Com isso traçam, em ordem cronológica, os acontecimentos principais da escola em articulação com as políticas públicas da época.

Em seguida, o documento apresenta as características da comunidade, destacando que o bairro onde a escola está localizada surgiu e cresceu sem planejamento urbano, além disso, com precário acompanhamento dos órgãos públicos. Foi por causa da Associação dos Moradores da comunidade que atualmente eles têm acesso aos postos de saúde.

O bairro está localizado próximo a bares, pequenos mercados, igrejas e diversas chácaras que são alugadas para eventos. Também possui um núcleo assistencial e pedagógico administrado pela Associação Evangélica Assistencial que atende 120 crianças, sendo que 20% são alunos da EMEF-noroeste.

O documento destaca também a construção de um conjunto habitacional próximo a escola, que demandou mais vagas para os alunos. Mas, apenas 25% dos alunos moram no bairro ou em bairros circunvizinhos, o restante não pertence ao georreferenciamento e precisam utilizar transporte escolar.

Em relação à atividade profissional das famílias, parte delas trabalha na zona rural, outra parte exerce atividades remuneradas nos comércios locais e um número significativo de mães trabalha como doméstica em outros bairros. Existe também muito trabalho informal e desempregados.

Segundo o documento, devido a pandemia, muitas famílias perderam os empregos provocando diversos problemas como a saúde dessas famílias, que estão lutando para sobreviver. E a falta de contato dos alunos com a escola provocou dificuldades na aprendizagem, o que demandou da escola um reordenamento curricular. Devido a características socioeconômica central da comunidade, eles carecem de áreas de lazer e espaços culturais no bairro. Segundo o PPP, as crianças utilizam a própria quadra da escola como ponto de encontro.

3.5 Caracterização dos documentos pesquisados

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação estão em um documento publicado pela SME da Prefeitura de Campinas, em 2013. Ele é organizado em: Introdução; Das Histórias da Educação Infantil em Campinas; Criança, Currículo, Infância: Práxis Educacionais Inventivas; Manifestações expressivas dos bebês e crianças pequenas; Tecer fios... Projetar caminhos...; Educação Básica: um movimento contínuo; (Trans)formação Continuada: reflexão e criação do fazer pedagógico; Considerações; referências bibliográficas.

Os principais autores referenciados neste documento trazem assuntos como a diversidade na escola (ABRAMOWICZ; SILVÉRIO, 2007), professores reflexivos (ALARCÃO, 2010), sociologia da infância (CORSARO, 2011), valorização da mediação dos professores (MARTINS FILHO; MARTINS FILHO, 2008), entre muitos

outros. Enfatizando, na elaboração do PPP, o caráter plural da EI trazendo arte, teatro e poesia como eixos.

Outro documento que foi analisado foi composto pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação, que foram publicadas em 2012 pelo mesmo órgão das Diretorias da EI. Sua estrutura conta com três partes principais: Princípios e Fundamentos da Educação Básica para o Ensino Fundamental, com onze capítulos que abordam currículo, sociedade; currículo e ensino-aprendizagem; escola inclusiva; organização em ciclos; avaliação; educação e diversidade étnico-racial; educação e sexualidade humana; educação ambiental; currículo da educação e cidadania; núcleo de tecnologia educacional; currículo e formação continuada.

A parte dois, princípios e organização do trabalho pedagógico dos anos iniciais do EF têm quatro capítulos sobre: o EF de nove anos; as crianças nas práticas sociais; práticas de letramentos e o processo de alfabetização escolar; formas de organização do trabalho pedagógico. E por fim, a terceira parte, Componentes Curriculares – Anos iniciais possui seis capítulos, apresentando as áreas do conhecimento trabalhadas nas escolas: língua portuguesa; história, geografia e ciências; matemática; arte; educação física; inglês.

Notamos que as Diretrizes dos anos iniciais dispõem de uma organização substancialmente maior que as Diretrizes da EI em relação à quantidade de páginas (175 páginas e 41 páginas respectivamente) e em relação aos assuntos apresentados. Logo, suas referências bibliográficas são mais numerosas e abrangem mais assuntos como: inclusão (GODÓI, 2006), educação ambiental (CAMPOS; CAVASSAN, 2003), ludicidade e psicomotricidade (SILVA; HAETINGER, 2008), formação social da mente (VIGOTSKI, 2007), direito à educação (BAPTISTA, 2010), letramento e formação de autores críticos (CAFIERO, 2010), gestão educacionais (LUCK, 2006), alfabetização (LEITE, 2001; SOARES, 2004), afetividade (TASSONI, 1998), entre muitos outros assuntos que compartilham o caráter do sentido da educação como transformação social e consolidação do direito da criança como cidadão, apontada na Diretrizes da EI.

Em relação aos PPP, esses possuem uma estrutura padrão, que consiste em tópicos a serem abordados para cada UE: autorização de Funcionamento e os Demais Atos Legais, tais como: portarias, comunicados e notificações relacionados ao funcionamento da UE; programas e projetos; composição dos colegiados; normas que

regulam a convivência escolar; horário de funcionamento; identificação, histórico da UE e as características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar; infraestrutura predial contendo o quadro das salas de aulas com os respectivos horários de ocupação de cada turma e os recursos físicos e materiais; quadro dos profissionais que atuam na UE, especificando função, jornada, horários de trabalho e de formação; objetivos de cada etapa e/ou modalidade da Educação Básica; matriz curricular; proposta curricular; calendário escolar; avaliação institucional interna ou autoavaliação institucional; estratégias para avaliação do PPP do ano em curso; os planos de trabalho da UE; planos coletivos de ensino/trabalho elaborados por todos os professores de cada agrupamento, ciclo ou Educação para Jovens e Adultos (EJA); planos individuais de ensino/trabalho de cada professor; plano de acompanhamento dos indicadores internos e externos da aprendizagem; plano de trabalho da Equipe Gestora; planos de trabalho da organização dos espaços educativos e dos tempos pedagógicos; plano de demandas de formação continuada dos profissionais da UE; plano de demanda de infraestrutura da UE; plano de demanda de recursos humanos da UE; plano financeiro com previsão de investimentos para formação dos profissionais, aquisições e manutenção; referências bibliográficas.

Para a caracterização foram utilizados os tópicos identificação, histórico da UE e as características socioeconômicas e culturais da comunidade escolar, visto que a finalidade desta seção é contextualizar as escolas para uma análise posterior de cunho qualitativo do PPP no capítulo 4. Importante ressaltar que todas as EMEF selecionadas para essa pesquisa atendem do 1º ao 9º ano.

Os PPP trazem informações sobre a localização da escola, a sua história de criação, público atendido, características socioeconômicas do bairro e da comunidade. Foi possível perceber que as cinco unidades de EI para caracterizar a sua comunidade lançaram questionários para serem respondidos pelas famílias, a fim de obter informações detalhadas sobre a estrutura e organização familiar, além de informações sobre o nível de escolaridade dos pais, a profissão, atividade de lazer etc. Com a finalidade de compreender melhor a realidade das crianças e de suas famílias, usando essas informações para planejar e replanejar projetos, atividades e ações, acolhendo a comunidade que as Unidades Educacionais estão inseridas.

Os PPP analisados são de domínio público disponíveis no site “Projeto Político Pedagógico Online” da SME de Campinas, e foram homologados por ela, sendo de

fácil acesso à consulta para a pesquisa. O site disponibiliza o PPP mais recente em vigência.

4 OS DOCUMENTOS ANALISADOS

A análise, como já dito, foi inspirada em Bardin (2011), a partir das unidades de registro e de contextos. As unidades de registro que representam os temas de interesse (concepção de criança, concepção de ensino-aprendizagem, alfabetização, letramento e outras linguagens) foram – alfabetização, leitura, escrita, letramento, desenho, “brinca”, fala, linguagem oral, jogo, transição, “acolhi”, continuidade.

Essa busca foi realizada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação (CAMPINAS, 2013); Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o EF Anos Iniciais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação (CAMPINAS, 2012). E nos dez PPP de dez Unidades Educacionais de Campinas – cinco CEI e cinco de EMEF. Foram pesquisadas todas as unidades de registro nos documentos para analisarmos o contexto em que aparecem.

Antes de abordarmos o contexto das unidades de registro, achamos relevante fazer algumas considerações sobre a frequência das ocorrências dessas unidades nos documentos da EI e do EF. Para isso, somamos os resultados das ocorrências das Diretrizes EI (CAMPINAS, 2013) e PPP EI com as Diretrizes EF (CAMPINAS, 2012) e PPP EF em um quadro (apêndice 1).

Sabemos que o trabalho com a leitura e a escrita, segundo os estudos apresentados por nós, é realizado de forma mais intencional e sistematizada no EF e, além disso, esta etapa tem disciplinas – história, matemática, geografia, ciências, educação física, inglês, artes – que a EI não tem. Mas apesar disto, consideramos a partir da nossa fundação teórica que o trabalho com a alfabetização, linguagem e escrita é fundamental em ambas as etapas de ensino.

Nos PPP da educação infantil a unidade de registro “alfabetização” apareceu apenas 18 vezes, mas, nas Diretrizes da EI (2013), não apareceu nenhuma. Interessante essa constatação, visto que, muitos autores enfatizam a importância da alfabetização e letramento em ambas as etapas.

A unidade de registro “transição”, levando em consideração sua importância para a pesquisa, foi a segunda de menor frequência nos documentos. Nesse caso, de forma quantitativa, não existe espaço para comparação entre uma etapa e outra. Mas,

é interessante observar a falta desta unidade nos documentos, visto que, a transição é um processo vivido em alguns momentos da escolaridade, mas que merece atenção e ações concretas de acolhimento, visando não apenas o reconhecimento dos espaços, mas a possibilidade de compreensão sobre o funcionamento do novo local, sobre as pessoas que trabalham ali e que podem ajudar em qualquer necessidade.

Neste capítulo apresentamos a análise das unidades de contexto interpretadas, a partir das unidades de registros de cada documento. Para melhor organização, o texto foi dividido por documentos: primeiro são as Diretrizes (CAMPINAS, 2012; 2013), apresentando cada uma delas e depois comparando-as no que diz respeito ao trabalho/compreensão da linguagem escrita; depois são os PPP, primeiro da CEI dialogando com a Diretriz EI e depois da EMEF dialogando com a Diretriz EF, para fazer uma comparação entre os dois. E por fim, temos uma discussão geral do trabalho com a linguagem e a transição entre as etapas segundo os documentos.

4.1 A linguagem nas Diretrizes Municipais de Campinas

Nesta seção apresentamos os contextos que indicam os sentidos dados a cada unidade de registro, de forma a ressaltar aqueles que auxiliam na elaboração da resposta à questão investigativa da pesquisa: Como o processo de alfabetização é compreendido na EI e no EF e se/como ele é considerado na transição dos alunos de uma etapa para a outra? Iniciando pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação (CAMPINAS, 2013).

A primeira unidade de registro que pesquisamos foi a “escrita”, que aparece com diferentes sentidos: de escrever o documento curricular; escrever a história da EI; e no sentido de historicizar o processo de consolidação da escrita (linguagem oral e escrita) como área de conhecimento no currículo da EI. Identificamos também o termo “escrita” no sentido de promotora de reflexão – escrita reflexiva – no contexto de formação de professores, ressaltando a importância do refletir para a prática pedagógica; e, por fim, o termo “escrita” presente nos títulos das obras das referências bibliográficas.

Uma das ocorrências mais relevantes para a pesquisa é a escrita no contexto da problematização em torno da questão: “se alfabetiza ou não na Educação Infantil”,

que dialoga com o nosso questionamento de como a alfabetização é compreendida na EI:

Ao retomar as questões “se alfabetiza ou não na Educação Infantil”, “se prepara ou não para o Ensino Fundamental” a temática letramento provoca muitas discussões na área da Educação Infantil. Aqui ele é entendido como constitutivo de uma educação intencional ao experienciar a função social da escrita. As relações cotidianas com bebês, crianças pequenas, adultos, familiares, compõem uma dinâmica interativa com a cultura letrada, vivenciada intensamente e presente nas situações do cotidiano. Não é a codificação e a decodificação da letra que compõe o currículo de Educação Infantil, mas a experiência e as relações da criança com a escrita, assim como com todas as linguagens em igual importância (CAMPINAS, 2013, p. 18).

O letramento está diretamente ligado com a escrita, visto que, é o conceito que se refere às formas de se vivenciar a função social da escrita. Observamos aqui que, o alfabetizar no sentido de codificação e decodificação da letra não é contemplado nesta etapa. Aqui ressaltamos a importância do letramento, pois os bebês e crianças vivem em uma sociedade letrada e tem contato constante com práticas de letramento. Logo, é papel da EI dar continuidade de forma intencional a experiências com escrita em sua função social, assim como todas as outras linguagens.

Continuando com essa discussão, o documento se afasta das práticas mecânicas de exercícios motores de escrita e a memorização do alfabeto, justamente por estimular a escrita e sua função social como práticas de letramento. Estimula a contação de histórias, uso de receitas, poesias, notícias, objetos com identificação dos alunos etc., evidenciando que a escrita, como parte do currículo, é pautada na contextualização e aproximação da criança com a escola e sua cultura.

A escrita é identificada como uma das linguagens a serem trabalhadas nesta etapa, enfatizando aspectos pedagógicos como a intencionalidade, a aproximação com a linguagem do aluno, a ludicidade, o estímulo à comunicação, à interação e às relações entre os sujeitos, e entre o sujeito e o mundo.

As Diretrizes Curriculares Municipais para a EI enfatizam a relevância da escola, tanto desta etapa educativa como também no EF, em promover uma educação que oportunize a “inserção, produção e manifestação no mundo da cultura” (CAMPINAS, 2013, p. 23). Embora não se mencione a questão da transição entre as duas etapas de ensino, explicita que:

Nestas Diretrizes Curriculares, os conceitos de infância e de criança são primordiais nos dois níveis de ensino, pois os interesses e necessidades são comuns no que diz respeito à leitura, escrita, pensamento lógico, histórias, música, arte, em uma visão de educação que exige dos profissionais um olhar que considere as singularidades das infâncias e das crianças (CAMPINAS, 2013, p. 23).

O documento em pauta assume como necessidade efetivar experiências diversas com as múltiplas linguagens para a aquisição e ampliação dos conhecimentos ao longo de todo o processo educacional. Ou seja, a escrita e outras linguagens, como – a oral; a plástica, por meio do desenho, da pintura, da modelagem; a linguagem presente na brincadeira de faz de conta – precisam se constituir em um interesse comum, em ambas as etapas de ensino, por isso a concepção de criança e de infância precisam dialogar entre uma etapa e outra em prol dos interesses e das necessidades em comum explicitadas no excerto citado. Além disso, a escrita aparece como forma de inserção no mundo/sociedade sendo compreendida como conhecimento necessário para o exercício da cidadania.

A unidade de registro “letramento” aparece nos recortes apresentados juntamente com o termo “escrita”, evidenciando práticas culturais diversas como possibilidade de expansão do universo da criança:

Com estas Diretrizes, buscou-se consolidar parâmetros teóricos e práticos que subsidiem o planejamento de uma rotina voltada intencionalmente à ampliação do universo de experiências deste momento da vida. Trata-se também de uma pedagogia da infância compromissada com práticas de letramento e de acesso aos conhecimentos científicos e artísticos acumulados pela Humanidade. Nesse fazer educativo, prima-se pelo planejamento de tempos e espaços de cuidado e educação, considerados como ações imbricadas no cotidiano e constitutivas do trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação Infantil (CAMPINAS, 2013, p. 1).

Logo no início do documento curricular em pauta, identificamos o letramento como prática fundamental desta etapa, sendo a forma com que os bebês e as crianças entram em contato com os conhecimentos produzidos pela sociedade. Por isso que o termo “letramento” aparece também no contexto da história da construção do currículo da EI, como área do conhecimento. E, da mesma forma que o termo “escrita”, aparece em alguns títulos nas obras listadas nas referências bibliográficas.

O conceito de letramento é compreendido como a forma com que os bebês e crianças vão experienciar a função social da escrita. Além disso, o termo aparece associado às experiências corporais, sendo valorizado como prática que desenvolve/incorpora a imaginação. Mesmo com uma baixa frequência de ocorrência,

o termo letramento traz uma concepção importante para a inserção das crianças na cultura escrita.

A unidade de registro “leitura” também foi identificada como uma das práticas de letramento. Além disso, aparece no contexto da história da EI como prática pedagógica, até ser reconhecida como área do conhecimento no currículo. Identificamos também nos contextos de leitura complementar, em rodapé, e em alguns títulos nas obras listadas nas referências bibliográficas.

O contexto que dialoga com a pesquisa é a leitura como prática de letramento, sendo uma das formas de a criança conhecer o mundo, se inserir na sociedade letrada. Por isso, a EI precisa possibilitar, intencionalmente, experiências de aprendizagem envolvendo as práticas de leitura, de escrita e de uso de outras formas de linguagem.

A Educação Infantil possibilita inúmeras experiências e aprendizagens em processos lúdicos, ou seja, em expressões criadas e recriadas no mundo de relações. Portanto, é importante oferecer condições de escolha aos bebês e às crianças pequenas na vivência coletiva, de maneira a surpreenderem-se com as descobertas em situações cotidianas como: no bater de um chocalho, no som de uma buzina, no aperto de um boneco de borracha, no movimentar-se num tapete sonoro, na atenção a uma figura na parede, no chão ou no teto, ao fazer um castelo na areia, no diálogo com suas imagens no espelho, ao inventar e ao fazer múltiplas leituras e escrituras/escritas/representações do mundo na leitura de um livro, na escrita espontânea. São situações em que vivenciam intensamente sua relação com o conhecimento e produzem cultura (CAMPINAS, 2013, p. 21).

Compreendemos a leitura como uma das práticas de letramento, como uma forma de linguagem que possibilita, através das práticas intencionais, o conhecimento de mundo e produção de cultura da criança, assim como identificamos a sua articulação com a escrita. A leitura e escrita aparecem, muitas vezes, juntas no contexto de transição, sendo aspectos de interesse comum, em ambas as etapas de ensino.

A unidade de registro “fala” aparece no contexto, significando diálogo entre os sujeitos que construíram o documento, no sentido de apresentar algo (fala-se aqui sobre....) e, também, em alguns títulos de obras listadas nas referências bibliográficas. Ressaltamos aqui o contexto que explora a fala como a forma de identificar/reconhecer a especificidade da criança, a forma como ela fala do mundo e fala de si mesma:

Assim, (...) respeitar a especificidade do seu momento de vida infantil significa preservar seu modo poético de abarcar o vivido, sua maneira imediata e

lúdica de enfrentar o mundo e a si mesma. Implica considerar pedagogicamente o modo singular de cada criança no seu encontro com o mundo, maravilhando-se ou horrorizando-se criando e inventando significados que ultrapassam o sentido único, no desafio de conhecer a si própria, no ato de imaginar, interpretar e constituir realidades. O modo poético é como a criança expressa seu jeito simultaneamente particular e universal de ser e estar no mundo, seu jeito de falar do mundo como uma maneira de falar de si (RICHTER, 2004, p. 32 *apud* CAMPINAS, 2013, p. 15-16).

A observação da fala da criança é fundamental para conhecê-la e compreender como ela entende o mundo. O documento apresenta também que os bebês que ainda não falam, se expressam por diferentes linguagens, sobretudo a corporal. É a observação atenta do professor, seus registros frequentes que poderão interpretar e significar as necessidades, interesses e desejos das crianças.

A fala também aparece no contexto do letramento, envolvendo as experiências corporais, a pintura, o desenho, a música, os sons, os textos narrativos e poéticos, confluindo em formas de desenvolvimento da imaginação.

Em consonância com a fala dos bebês pelos olhos e gestos, a unidade de registro “linguagem oral” aparece no documento em dois contextos, um deles é o desenvolvimento da linguagem oral dos bebês que é identificado pelos profissionais através de outras linguagens como a corporal. E o outro é a linguagem oral como área do conhecimento no currículo da EI.

Como já dito, nossa questão investigativa busca identificar como a alfabetização é compreendida nos documentos das duas etapas de ensino estudadas. Até aqui observamos que a alfabetização não é contemplada na EI, mas sim no desenvolvimento das linguagens a partir das práticas de letramentos. Essa constatação foi possível devido a ocorrência da unidade de registro “alfabetização” ter sido zero, neste documento curricular.

No entanto, no intuito de explorar mais a fundo o documento, procuramos por “alfabetiza” e encontramos a discussão já mencionada sobre alfabetizar ou não na EI. No contexto dessa discussão, as Diretrizes Curriculares da EI assumem o desenvolvimento da linguagem com um processo discursivo e interativo, destacando que

As relações cotidianas com bebês, crianças pequenas, adultos, familiares, compõem uma dinâmica interativa com a cultura letrada, vivenciada intensamente e presente nas situações do cotidiano. Não é a codificação e a decodificação da letra que compõe o currículo de Educação Infantil, mas a experiência e as relações da criança com a escrita, assim como com todas as linguagens em igual importância (CAMPINAS, 2013, p. 18).

O foco dessa etapa é o desenvolvimento de todas as linguagens de maneira articulada nas práticas de letramento.

A unidade de registro “desenho” é identificada no contexto da história da EI como atividade presente desde os Parques Infantis. Nessas Diretrizes Curriculares, o termo “desenho” aparece como parte do currículo desta etapa da educação, sendo contemplado como forma de linguagem e expressão distanciando-se de práticas de pintura de desenho pronto em datas comemorativas com apenas a finalidade de exibição.

As múltiplas linguagens são as diferentes manifestações expressivas presentes nas dimensões artísticas e culturais, vivenciadas, produzidas, criadas e recriadas por bebês, crianças pequenas e adultos, que se manifestam no desenho, pintura, literatura, música, LIBRAS, escrita, escultura, dança, fotografia, cinema, teatro, poesia, museu, sons, choros, movimentos, entre tantas outras possibilidades, constituindo sentidos e significados para todos os envolvidos (CAMPINAS, 2013, p. 21).

A unidade de registro “brinca” inicialmente aparece no contexto da história da EI como brincadeiras tradicionais, brincar como atividade para passar o tempo, até ser compreendida como prática pedagógica intencional, um direito da criança e como parte da infância. O brincar é valorizado no documento como uma das formas de aprender sobre as crianças, aprender sobre seu entendimento de mundo, sobre seu contexto e sobre as relações que vivencia:

Este documento tem como premissa oportunizar a discussão junto aos profissionais de educação infantil sobre a inserção dos bebês e crianças pequenas no mundo do conhecimento, nas relações de afeto, de prazer, de alegria, de tristeza, da imaginação, do sonho, da brincadeira, da escrita, da ciência, da arte, de “pintar o caneco”, enfim, tudo junto ao mesmo tempo... Afinal brincadeira é uma forma de linguagem e linguagem também pode ser uma forma de brincadeira! (CAMPINAS, 2013, p. 23).

A brincadeira é uma forma de linguagem e de expressão da criança, na qual ela constrói relações, se desenvolve, compreende a cultura em que está inserida, interage com o outro. A unidade de registro “jogo”, também aparece inicialmente como uma prática sem intencionalidade pedagógica, no contexto da história da EI, até ser contemplado como uma prática pedagógica riquíssima no sentido de ajudar na construção das relações educativas entre a criança e o conhecimento.

Não foram encontradas ocorrências para as unidades de registro “transição, e “acolhi” neste documento. Passamos a buscar a unidade continuidade e o contexto que mais apareceu foi no sentido da continuidade na produção/construção de mais documentos com essa proposta curricular.

Também aparece no contexto de avaliar a continuidade, o desenvolvimento da criança e sua produção de conhecimento durante a etapa da EI, em articulação com as unidades escrita e leitura, explicitando, como já mencionado, que a continuidade em relação às ações pedagógicas em torno da escrita e da leitura constitui-se em interesse comum. Importante ressaltar que, embora o documento reconheça que as múltiplas linguagens, incluindo a escrita, seja um interesse em comum entre as duas etapas de ensino – EI e EF – sugerindo a necessidade de continuidade em relação ao trabalho pedagógico intencionalmente planejado, a temática da transição não é explorada, visto que essa palavra não aparece nessas Diretrizes Curriculares.

Em síntese, identificamos nesse documento que a alfabetização é compreendida no contexto de desenvolvimento das múltiplas linguagens – escrita, leitura, fala, brincadeira, desenho, a linguagem corporal – como prática de letramento. O principal objetivo dessa etapa é oportunizar práticas intencionais de letramento para os bebês e crianças conhecerem e reconhecerem a cultura em que estão inseridos, por meio da ludicidade, construção de relações e interações com o outro e o mundo.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação (CAMPINAS, 2012), a unidade de registro “escrita”, além de também aparecer na lista de referências, em subtítulos das seções do documento e em notas de rodapé, aparece, da mesma forma, no sentido da escrita de documentos e projetos. O termo “escrita” aparece, ainda, no contexto da avaliação da aprendizagem, referindo-se a questões com respostas escritas, analisando a escrita das palavras; em menções sobre a escrita reflexiva na formação de professores e a escrita no âmbito do ensino e da aprendizagem: como habilidade a ser desenvolvida e garantida nos documentos legais; no contexto da educação especial e das disciplinas do EF. Há considerações sobre como o papel da escrita foi mudando ao longo do desenvolvimento da sociedade e se tornando mais importante, trazendo novos usos e funções.

O contexto relevante para a pesquisa é a unidade de registro “escrita” na discussão sobre a importância dessa prática para a inserção do sujeito na sociedade devido a sua função social e cultural. O documento, antes de explicitar a função social

da escrita, traça críticas à desigualdade social que transcende para dentro da escola. Critica o fato de que a cultura escolar é derivada da cultura dominante - dominante no sentido de quem detém o poder econômico. Há o destaque de que não é surpresa que as classes mais baixas também apresentam o desempenho escolar mais baixo:

Democratizar a escola brasileira excludente desde sua gênese e transformá-la num ambiente em que sejam efetivamente respeitadas as possíveis diferenças entre os alunos; acolher as diferenças de desenvolvimento intelectual, de estruturação familiar, de raça, de religião e colaborar para que o ambiente escolar adquira uma configuração mais democrática são alguns dos desafios que nos são apresentados para melhorar a educação em nosso município e que pretendemos discutir neste documento. O caminho é longo quando pensamos que a escola está a serviço da construção de uma sociedade que garanta uma vida plena de possibilidades de desenvolvimento físico, cognitivo, ético e estético para todas as crianças. No entanto, ela tem encontrado dificuldades em sua tarefa de, ao menos, garantir a todos os alunos o domínio de práticas sociais e gêneros que compõem a cultura escrita contemporânea (CAMPINAS, 2012, p. 68).

A crítica do documento tem como base as relações entre o acesso e o domínio da linguagem escrita e a desigualdade social. O trecho afirma que as escolas têm enfrentado dificuldades em garantir a tarefa de ensinar a ler e a escrever, ressaltando que se referem a práticas sociais importantíssimas para a inserção do sujeito na sociedade. O desafio do acesso à escola foi vencido, ao menos do EF, no entanto, a complexidade em torno da efetiva apropriação dos conhecimentos necessários para uma formação integral e cidadã ainda se coloca como um grande desafio a ser enfrentado.

Outro contexto em que a unidade de registro “escrita” aparece muito é em articulação ao termo letramento, que é compreendido no documento como: “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19 *apud* CAMPINAS, 2012, p. 79). A escrita é uma das práticas do letramento por ter uma função social primordial. A relação do letramento com a escrita e outras práticas será explorada mais adiante.

Estabelecendo que as Diretrizes (CAMPINAS, 2012) contemplam o ensino da escrita como direito – que muitas vezes não é garantido – e a compreendem em sua função social, outro contexto que a unidade escrita aparece é relacionado ao papel da escola. Identificamos a unidade escrita relacionada à função da escola de alfabetizar no ciclo I e II:

É certo que o processo de alfabetização não se limita aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Todavia, considera-se que os ciclos I e II constituem o momento de se iniciar um processo de reflexão e sistematização da aprendizagem da leitura e da produção textual (escrita e oral), assim como do sistema de escrita alfabético e ortográfico (CAMPINAS, 2012, p. 82).

O documento compreende que a alfabetização (ensino sistemático e intencional da escrita e leitura) não começa no EF pois a criança tem contato com a escrita, leitura e outras linguagens desde que veio ao mundo, mas é estabelecido como papel desta etapa, mais especificamente dos ciclos mencionados, o trabalho de alfabetizar intencionalmente. Apresenta que essa etapa ensina aprendizagens específicas: sistema de escrita alfabética e ortográfica, leitura, oralidade.

Ressaltam ainda que a importância do ensino da escrita nesses ciclos se dá por ela ser uma ferramenta para a apropriação de outros conhecimentos que serão ensinados ao longo do EF, e que o aluno precisa saber ler e escrever para aprendê-los. O documento discute como ensinar e o termo “escrita” aparece no contexto dos métodos de alfabetização. Explicita que: “ao invés de tentar apontar soluções mágicas para o ensino da escrita, é papel da escola concentrar-se em atividades de escrita tais como elas acontecem na sociedade” (CAMPINAS, 2012, p. 100). Inferimos que a expressão “soluções mágicas” é uma crítica aos métodos de alfabetização.

Vários estudos apontam que a prevalência de alguns métodos tradicionais, sem uma ampliação do trabalho pedagógico para uma abordagem das práticas de letramento, pode dificultar a inserção da criança no mundo da escrita. A Associação Internacional de Leitura, em 1999, divulgou a seguinte declaração de princípios, publicada em um documento sobre o método para se ensinar a leitura: Não existe um método único, ou combinação única de métodos, que possa ensinar a ler a todas as crianças com sucesso. Por isso, os professores devem desenvolver um profundo conhecimento de múltiplos métodos para ensinar a ler e um profundo conhecimento das crianças sob seu cuidado, para que possam criar o equilíbrio apropriado dos métodos requeridos pelas crianças a quem ensinam (KLEIMAN, 2007 *apud* CAMPINAS, 2012, p. 84).

Esse trecho explicita a relevância de o professor conhecer seus alunos e a forma como eles aprendem. E, além disso – considerado o mais importante – o ensino precisa ter relação com as práticas socioculturais.

A unidade de registro “leitura” aparece, predominantemente, junto com a unidade escrita e, da mesma forma que as demais unidades, foi encontrada nos

subtítulos do documento, nas obras listadas nas referências, em notas de rodapé e, ainda, no contexto das práticas em diferentes disciplinas; na avaliação da aprendizagem dos alunos e no contexto referente à leitura como um direito em documentos legais. Além disso, aparece também, como já discutido na unidade escrita, na função da escola de EF de alfabetizar e no contexto do letramento. Em relação, especialmente, ao contexto do letramento, o termo “leitura” encontra-se inserido em reflexões sobre a oportunidade que a escola possibilita de os alunos explorarem diferentes materiais de leitura, constituindo-se em espaço privilegiado para diferentes práticas, sobretudo para muitos que não vivem essa experiência em casa.

A unidade de registro “alfabetização” foi identificada por nós nos seguintes contextos: avaliação da aprendizagem como a Provinha Brasil; como aspecto relevante a ser considerado na formação de professores; no contexto dos jogos de alfabetização; na função da escola em viabilizar a garantia do direito à alfabetização, relacionado a um dos principais objetivos do EF. O termo “alfabetização”, também foi encontrado em alguns subtítulos do próprio documento, na lista de referências bibliográficas e em notas de rodapé.

O contexto destacado dessa unidade refere-se à compreensão da alfabetização como prática do letramento:

Neste documento, compreende-se o conceito de ALFABETIZAÇÃO como uma prática de letramento escolar que tem por objetivo o processo de apropriação do sistema alfabético e ortográfico e que precisa do ensino sistemático. “A alfabetização é uma prática. E, assim como toda a prática é específica a uma instituição, envolve diversos saberes (por exemplo, quem ensina conhece o sistema alfabético e suas regras de uso), diversos tipos de participantes (alunos e professor), e, também, os elementos materiais que permitem concretizar essa prática em situações de aula, como quadro-de-giz, ilustrações, livros didáticos e quaisquer outros recursos pedagógicos” (Kleiman, 2005, p. 12-13). Se a alfabetização é compreendida como uma prática social, torna-se também importante salientar que o processo de apropriação de tal prática é uma atividade essencialmente discursiva (SMOLKA, 2003), em que as interações (especialmente as escolares) assumem um papel central (CAMPINAS, 2012, p. 82).

Compreendemos que a escrita e a leitura são práticas de letramento, mas também são habilidades a serem desenvolvidas no processo de alfabetização. O documento contempla a alfabetização como prática de letramento por desenvolver a leitura e a escrita a partir dos usos sociais e terem funções sociais diferenciadas. Embora se trate de conceitos diferentes, são indissociáveis. Magda Soares há

décadas defendeu a proposta de se alfabetizar letrando. A sua última obra publicada em 2022 foi o livro *Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*.

O documento destaca também que a prática da alfabetização nas escolas precisa de um ensino sistemático e isso a diferencia das práticas de letramento da sociedade, cuja inserção pode se dar de maneira mais informal e também fora da escola. A alfabetização precisa ser desenvolvida para que as crianças consigam compreender e participar das práticas de letramento de forma mais consciente e ativa.

A unidade de registro “letramento” aparece, além dos subtítulos, na lista de referências e em notas de rodapé, foi encontrada em interface com outros âmbitos que não exclusivamente da língua materna: letramento digital e matemático. Também no contexto da educação inclusiva, evidenciado como possibilidade de garantia de direitos, e no contexto da formação de professores. As Diretrizes Curriculares para o EF fazem menção a projetos de letramento, explicitando uma posição teórico-metodológica. O documento define que diferentemente de projetos de trabalho, os quais partem de um acontecimento atual, do interesse da classe ou de temas presentes no currículo, os projetos de letramento têm como ponto de partida

os saberes requeridos nas práticas sociais que os alunos já possuem e o que lhes falta para participarem de práticas de leitura e escrita inseridas nos diferentes gêneros textuais. Desta forma, os projetos de letramento partem sempre da prática social para o conteúdo e não o contrário (CAMPINAS, 2012, p. 91).

Aqui inferimos que o documento sugere uma relação entre prática social e prática educativa, lembrando a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, que o autor alerta para a necessidade de se

retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social. (...) A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social (SAVIANI, 2011, p. 16, 67).

Nesse contexto, o letramento é compreendido como “um conjunto de práticas sociais que assumem a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (CAMPINAS, 2012, p. 83). Assim, o documento explora os questionamentos em relação ao letramento e à alfabetização:

Os estudos sobre letramento têm desencadeado questões importantes acerca das práticas escolares de leitura e da produção textual. Surgem, por parte dos professores alfabetizadores, inúmeros questionamentos: “A falha está nos métodos de alfabetização adotados? O letramento não desvia o foco do trabalho específico da alfabetização? Não é mais para alfabetizar, agora temos que letrar? Agora é preciso alfabetizar letrando? O que significa alfabetizar letrando? (CAMPINAS, 2012, p. 83).

Esses questionamentos, ainda hoje, permeiam as práticas pedagógicas e as reflexões e decisões a serem tomadas pelos professores. Como abordado antes, a alfabetização é um processo indissociável do letramento, podendo ser considerado parte do processo de letramento. E isso pode causar confusão na prática pedagógica do professor em sala de aula. O documento identifica a alfabetização como o processo que ensina a criança a dominar o sistema linguístico (correspondência letra-som, ortografia, segmentação em palavras etc.), e por isso precisa ser ensinado de forma sistematizada. Para além disso, precisa ser ensinado em um movimento que “será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino” (KLEIMAN, 2007, p. 6 *apud* CAMPINAS, 2012, p. 99). Esse é o princípio que sustenta a proposta de alfabetizar letrando. Ensina as especificidades da escrita e da leitura no contexto das práticas sociais de letramento. Portanto, é preciso se alfabetizar para ampliar as possibilidades de inserção nas práticas de letramento, mas precisa-se do letramento para alfabetizar.

Nas Diretrizes Curriculares do EF, a linguagem, grafada LÍNGUA(GEM)

refere-se a um trabalho pedagógico mais amplo, que visa não apenas desenvolver competências relacionadas à língua materna e estrangeira, mas também às múltiplas linguagens (corporal, artística, pictográfica, visual, sonora etc.). Antes mesmo de dominar a escrita ortográfica convencional, na perspectiva dos estudos do letramento e do processo de alfabetização, a criança pode e deve familiarizar-se com os usos e as funções da escrita e suas incontáveis possibilidades (CAMPINAS, 2012, p. 81).

Dito isso, um dos principais objetivos da escola é oportunizar o contato das crianças com as linguagens para que aprendam as funções sociais das mesmas, e como interpretá-las e usá-las. Por isso o alfabetizar letrando é o processo para que a criança compreenda o mundo e consiga atuar nele.

A unidade de registro “linguagem oral” aparece em dois contextos: na matemática como uma das formas de interpretar resultados e nos objetivos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa.

A unidade de registro “fala” foi identificada por nós nos contextos: falar no sentido de apresentar algum assunto/documento; como uma capacidade a ser desenvolvida na escola; a capacidade do corpo de falar por meio dos movimentos; relação entre a fala e a escrita no método sintético de alfabetização. Também aparece como forma de se expressar, dialogar, conhecer o outro e o mundo:

[...] quando a criança fala, pergunta ou escreve, está apontando ao professor o seu modo de perceber e se relacionar com o mundo. Daí a importância do trabalho pedagógico na escola configurar-se como momentos de interação e interlocução (CAMPINAS, 2012, p. 91).

A criança aprende a falar como forma de interagir com o outro e constitui-se em uma importante condição para o processo do desenvolvimento da linguagem escrita

A unidade de registro “desenho” foi identificada no contexto da educação especial; nas disciplinas do EF como desenho gráfico, desenho como recurso visual; desenho como filme/desenho animado; como representação espacial. E o contexto destacado para a pesquisa é o desenho como linguagem, sendo uma forma de expressão da criança:

Assim, um dos desafios para aqueles que compartilham o trabalho pedagógico com as crianças (professoras, orientadoras pedagógicas, vice-diretores e diretores) é o de conhecê-las, continuamente, a partir de suas práticas sociais de linguagem (de leitura, de escrita, de desenho, de gestos, de jogos, de artes) e das suas relações sempre sociais, de modo que todas essas práticas de linguagens tenham importância e integrem as ações pedagógicas cotidianas com os pequenos (CAMPINAS, 2012, p. 80).

É a partir do desenho, e de outras formas de linguagem, que o adulto conhece a criança e seu mundo. Sendo uma via de mão dupla, pois é também a partir das linguagens que a criança conhece o outro e expande seu conhecimento de mundo. Destacando a importância das linguagens para o desenvolvimento da criança. O excerto acima evidencia a inter-relação entre os diferentes sistemas de representação que têm a sua gênese na infância e se constituem em precursores da linguagem escrita.

A unidade de registro “jogo”, como observamos no trecho acima, é também considerada uma forma de linguagem. Além disso, aparece nos seguintes contextos: educação especial; como a expressão “está em jogo”; jogos esportivos; jogos de alfabetização. O jogo como linguagem é destacado no documento como o jogo simbólico:

Ao encontro dos apontamentos de Smolka (1985, p. 50), destaca-se o jogo simbólico como elemento que instiga, provoca a “curiosidade, a exploração, a manipulação, o prazer; implica a aventura e a surpresa; implica o engajamento sem compromissos exteriores”. O jogo desafia a criança que arrisca diante do imprevisível, suscita e possibilita que novas relações sejam estabelecidas contribuindo na solução de vários problemas. Ao brincar, a criança conversa com o outro, relaciona-se, expõe seus pensamentos, no sentido de organizar e/ou comunicar verbalmente o que está pensando (CAMPINAS, 2012, p. 77).

O jogo simbólico é uma das formas da criança se expressar, se relacionar com o outro, e aprender sobre o mundo a partir da troca de papéis ou do uso de objetos de forma simbólica em brincadeiras. A unidade de registro “brinca” nos trouxe palavras como brincadeira e brincar nos seguintes contextos: brincar com jogos e com as novas tecnologias (ex: jogos de alfabetização); brincadeiras nas disciplinas, como brincadeira tradicionais na educação física e, ainda em obras listadas nas referências. A unidade de registro “brinca” aparece também como uma prática social na qual a criança se expressa e conhece o mundo e sua cultura. Aparece também como prática a ser estimulada na escola:

As crianças, nos anos iniciais do ensino fundamental, precisam ter assegurado o atendimento às suas características, potencialidades e necessidades específicas. Considerando o brincar como uma das especificidades da educação básica e da natureza de ser criança, o trabalho pedagógico nas escolas deve assegurar, na rotina dos anos iniciais, um espaço/tempo reservado ao brincar, não como oposição ao trabalho, mas como uma atividade que integra o processo de aprender, se desenvolver, conhecer e de se constituir como sujeito cultural e histórico (CAMPINAS, 2012, p. 70).

Por ser uma atividade que promove o desenvolvimento da criança, contribuindo para a compreensão de sua cultura, a brincadeira faz parte do ser criança, da infância. Devido a este caráter singular, considerar a sua importância é papel da escola. Isso fica estabelecido neste documento legal, destacando que o brincar faça parte das práticas pedagógicas da educação básica, não com o caráter de “lazer” após estudo, mas como parte do processo de aprender.

A unidade de registro “continuidade” foi identificada nos contextos de seguir em frente, dar continuidade a construção de um documento ou proposta curricular; dar continuidade ao trabalho pedagógico de uma série para a outra; continuidade da formação de professores. O contexto destacado por nós se encontra no sentido da transição entre EI e EF:

Para viabilizar a ampliação, faz-se necessário disponibilizar e adequar salas de aula, pessoal docente e infraestrutura para atender à demanda. Além do mais, para Kramer (2007), a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre os segmentos da educação infantil e os do ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro das escolas e entre elas. Frequentemente, estas duas etapas do ensino são tratadas em separado. “Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura” (Kramer, 2007, pág.20). Não deve haver rupturas entre a educação infantil e o ensino fundamental. Apesar de serem etapas diferentes no processo de escolarização, a criança da educação infantil é a mesma que chega ao ensino fundamental e é preciso, portanto, haver a continuidade de suas aprendizagens (CAMPINAS, 2012, p. 69).

Nesse excerto há uma nota de rodapé fazendo uma consideração sobre a possibilidade de haver crianças que ingressam no EF como a primeira experiência escolar e, nesse sentido, o acolhimento é uma condição muito importante e necessária para a garantia de direitos de aprendizagem. O documento apresenta que para as crianças não existe diferença entre uma etapa e outra e a fragmentação está na organização pedagógica e nas formas de atuação dos adultos.

O documento aborda a cultura por meio das linguagens aqui discutidas: escrita, leitura, jogo, brincadeira, desenho, fala. Inferimos que o documento, ao defender a continuidade entre as etapas, coloca o trabalho com as diferentes linguagens como eixo para a transição. A unidade de registro “acolhi” também aparece nesse sentido, ao mencionar o acolhimento das novas crianças no EF, sobretudo no contexto da ampliação do EF para nove anos. O termo “acolhimento” foi encontrado ainda nos contextos voltados ao acolhimento das crianças na educação especial e acolhimento de críticas. O termo “transição” não aparece no documento.

Em síntese, as Diretrizes do EF (CAMPINAS, 2012) enfatizam a importância do letramento como processo para a criança se apropriar das funções sociais das linguagens. Identificam a escrita, leitura, jogo, brincadeira, desenho, fala como linguagens que se desenvolvem na infância e defendem um processo de alfabetização articulado ao letramento. O documento, ao trazer considerações sobre a importância da continuidade entre as duas etapas de ensino, toma como eixo articulador o trabalho pedagógico que garante a exploração e o uso dessas diferentes linguagens.

Retomando o objetivo da pesquisa – buscar indicadores em documentos orientadores do currículo a respeito do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, tanto na EI como no EF, analisando possibilidades de continuidade/rupturas entre estas duas etapas – uma comparação entre as Diretrizes da EI (CAMPINAS, 2013) e do EF (CAMPINAS, 2012) em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita faz-se necessário, uma vez que esses documentos são a referência para a elaboração dos PPP das escolas de Campinas. Além de analisar a compreensão da linguagem escrita de cada documento, abordamos também se/como a transição entre as etapas é considerada nesses documentos.

As unidades de registro que evidenciaram melhor a compreensão que buscamos, em ambos os documentos, foram a “escrita”, “alfabetização” e “letramento”. A discussão apresentada nas Diretrizes da EI (CAMPINAS, 2013) “se alfabetiza ou não na Educação Infantil” e “se prepara ou não para o Ensino Fundamental” parece estabelecer uma relação de consequência entre ambas as coisas. O documento alerta que a EI precisa se afastar de formas mecanizadas de ensinar a língua escrita e evidencia a inserção de bebês e crianças nas práticas de letramento. No entanto, o processo de alfabetização pode ancorar-se em uma concepção discursiva em que a compreensão de especificidades do funcionamento do sistema de escrita alfabética ocorre de forma imbricada ao funcionamento da linguagem escrita nas diferentes práticas sociais de uso. Esta forma de conceber a alfabetização, prescinde de treinamento e de formas mecânicas de ensinar. As Diretrizes do Ensino Fundamental (CAMPINAS, 2012) assumem uma alfabetização indissociável do letramento. Alfabetização como o ensino sistemático e intencional das tecnologias da escrita e leitura (codificação e decodificação, sistema de escrita alfabética, ortografia, oralidade) a partir das práticas socioculturais.

Compreendemos que a alfabetização pautada nos métodos e práticas mecanizadas ainda carrega um peso cultural forte em nossa sociedade, e por consequência nas práticas pedagógicas das professoras (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016; FREITAS; GALUCH, 2021; OLIVEIRA; MENDES; PAIÃO, 2018; PERES; NOGUEIRA, 2011). Mas, ambos os documentos curriculares caminham na direção oposta. A alfabetização não começa no EF (como o próprio documento aponta) já que a criança tem o contato com a escrita, a leitura e as outras linguagens desde o

momento que nasce, de maneira informal, e na EI, de forma intencional, por meio do trabalho com as diferentes linguagens, evidenciadas nas Diretrizes dessa etapa educativa, e que promovem a inserção das crianças no universo simbólico. Nesse sentido, o papel da EI é essencial para o desenvolvimento desse conjunto de formas de representação do mundo, bem como para a participação das crianças em práticas de letramento.

Vigotski (2007) defende uma relação promissora entre os diferentes sistemas simbólicos. Demonstra que um simbolismo já desenvolvido dá condição para outro se desenvolver. Por exemplo, uma criança que ainda não tem a fala estruturada, lança mão dos gestos para que a interação com o outro aconteça. Da mesma forma, um desenho ainda não estruturado tem nos gestos impressos no papel um caminho para que a criança nomeie o que foi desenhado. Essa relação de complementaridade, de possibilidade de viabilizar a estruturação de outro sistema simbólico ainda em desenvolvimento não é explorada e nem explicitada em nenhuma das Diretrizes Curriculares analisadas. Considerando a relevância dessa relação para o desenvolvimento da linguagem escrita, bem como para o processo de alfabetização (LIMA; RIBEIRO; PRIETO, 2017; PENA; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2023; PERES; NOGUEIRA, 2011; ROSA NETO; XAVIER; SANTOS, 2013; SILVA; COSTA, 2016; SOARES, 2022b), ambos os documentos tratam a fala e o desenho como forma de conhecer a criança e seu mundo.

De maneira breve, as Diretrizes do EF consideram a fala como forma de expressão e forma de conhecer a criança, mas é apresentada como uma forma de se comunicar que abre portas para a comunicação mais clara a partir de outras linguagens, como a escrita.

Outras linguagens que identificamos diferença na compreensão em um e outro documento curricular foram as brincadeiras e o jogo. No documento da EI o brincar e o jogo são compreendidos como forma de linguagem, prática social e forma de expressão. O documento do EF dialoga com essa compreensão, mas vai além e desenvolve a importância do jogo simbólico e do brincar de faz de conta para o desenvolvimento das linguagens. O jogo simbólico e a brincadeira de faz de conta exploram (LIMA; RIBEIRO; PRIETO, 2017; OSTI; LUCCA; MANFRONI, 2019; ROCHA; RIBEIRO, 2017) - além da imaginação, resolução de desafios, interações

sociais - a capacidade da criança de brincar de troca de papéis, usar objetos comuns para assumir outras funções.

O documento da EI mesmo reconhecendo que a continuidade entre uma etapa e outra deve ocorrer não explora a temática da transição, visto que essa palavra não aparece nessas Diretrizes Curriculares, mas sim, a palavra continuidade. No documento curricular do EF o termo “transição” também não aparece, mas se faz referência a preocupação com as formas de acolher as crianças que ingressam no 1º ano.

Podemos inferir que os termos “continuidade” e “acolhi” são utilizados para representar o processo de transição no sentido de buscar evidenciar a necessidade de uma continuidade, ou seja, uma intenção transitória entre as etapas.

Enquanto a Diretriz da EI (CAMPINAS, 2013) menciona que deve existir a continuidade devido aos interesses do desenvolvimento da linguagem escrita e leitura, o documento do EF coloca a cultura como a forma para isso acontecer. Compreendemos aqui que a maneira de utilizar a cultura como “ponte transitória” entre uma etapa para outra é por meio das múltiplas linguagens (brincar, desenhar, falar, jogar, ler, escrever) devido ao valor cultural e social que carregam em nossa sociedade letrada e devido ao contato das crianças com elas desde nascer.

Com isso, justificamos novamente a importância do reconhecimento que o trabalho com a alfabetização e letramento precisam ser intencionais tanto na EI, quanto no EF. Para que a transição seja efetivada precisa existir um diálogo na compreensão dos processos de alfabetização e letramento e uma intencionalidade nas práticas pedagógicas.

Pensando na questão investigativa da nossa pesquisa e analisando as Diretrizes Curriculares das duas etapas em estudo (CAMPINAS, 2012; 2013), identificamos indicadores que evidenciam que existe uma continuidade no trabalho com a linguagem escrita entre a EI e o EF na perspectiva da transição. Desses indicadores, apontados a partir das unidades de registro e de contexto analisadas nos documentos, ressaltamos o trabalho com o letramento que ambas as etapas compreendem como fundamental para a aquisição das linguagens, sendo uma delas a escrita. A compreensão da linguagem como discurso, valorizando as interações entre os sujeitos e a cultura letrada. Ao dialogarem sobre o que é linguagem e como trabalhá-la (práticas de letramento), as etapas consolidam uma continuidade para o

desenvolvimento da linguagem escrita, contribuindo para uma transição entre essas etapas no que diz respeito à alfabetização.

4.2 A linguagem nos Projetos Políticos Pedagógicos selecionados

Os PPP selecionados foram analisados seguindo o mesmo procedimento, já descrito. Nesta seção apresentamos a análise dos contextos em que as unidades de registro aparecem, dialogando com as Diretrizes Curriculares Municipais de suas respectivas etapas. Iniciamos pelos PPP dos CEI estabelecendo relações, portanto, com as Diretrizes Curriculares da EI. Importante ressaltar que, embora cada PPP tenha sido analisado individualmente, para a produção de dados brutos, apresentamos as análises finais, trazendo a síntese das informações dos PPP da EI, não fazendo distinção por NAED.

A unidade de registro “escrita” aparece com diferentes sentidos: na lista de referências bibliográficas; referindo-se à escrita de relatórios e documentos para avaliação da trajetória dos alunos.

Destacamos dois contextos em que esta unidade de registro aparece de maneira mais relevante para nossa pesquisa: na relação da escrita com o letramento e nas práticas pedagógicas dos PPP. No que se refere ao primeiro contexto – escrita e letramento – os PPP evidenciam a importância do papel da escola de alfabetizar a partir das práticas de letramento, tendo a responsabilidade de tornar a cultura escrita parte do cotidiano das crianças, para ela se dar conta do universo letrado para além dos muros da escola. Mas afirmam que o ler e escrever precisam ir além do convencional, instigando a curiosidade na criança, para que consiga não apenas ler e escrever, mas identificar e compreender as funções sociais daquilo que está vendo.

A escola é a maior responsável por alfabetizar, ainda que as famílias e a sociedade como um todo contribuam com as práticas sociais de letramento, a educação formal tem como responsabilidade tornar a cultura escrita parte do cotidiano das crianças de forma relevante e significativa, pois assim, a criança perceberá o universo letrado da sociedade além dos muros da escola, como algo atrativo, relevante que desperte a curiosidade. Contudo, ler e escrever vai bem além do convencional, lemos o tempo todo, bem antes de ser alfabetizados. Lemos figuras, expressões, apreciamos músicas, filmes, brincamos com papel e percebemos a existência e a função social da escrita antes de conhecer as letras (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED SUL, 2023).

Dito isso, compreendemos que os PPP abordam a alfabetização e o letramento como processos para o desenvolvimento da linguagem escrita, inclusive assumindo que a alfabetização pode ser explorada desde a EI a partir das práticas de letramento. Entretanto, nem todos os PPP traçam essa articulação entre alfabetização e letramento. Parte deles afirma que o objetivo da EI não é alfabetizar, mas oportunizar vivências para a criança compreender o significado social da escrita.

Respeitar o tempo individual de cada criança e organizar os espaços e os materiais de modo que desenvolvam práticas leitoras ainda antes da alfabetização, que não é função da educação infantil e sim o letramento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED SUL, 2023).

Também é importante deixar claro que, como Educação Infantil, não temos a intenção e nem o objetivo de alfabetizar as crianças, mas sim, propor vivências para que as crianças entendam o significado social da escrita (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NOROESTE, 2023).

Nesse sentido, inferimos que alguns PPP reafirmam a problemática posta nas Diretrizes Curriculares para a EI em relação a se alfabetizar ou não na EI. Tal preocupação pode levar a uma cisão dos dois processos, alfabetização e letramento, que apesar de serem distintos, articulam-se ao se assumir uma concepção de linguagem como um processo discursivo e interativo. Pode, também, fortalecer uma compreensão reduzida da alfabetização como apenas procedimentos de codificação e decodificação. Pode, ainda, trazer um apagamento da intencionalidade pedagógica diante de cada experiência envolvendo as práticas de escrita e de leitura, especialmente. Quando parte dos PPP abordam o desenvolvimento da escrita em contextos de letramento, compreendendo a alfabetização como parte destes contextos, estão dialogando com as Diretrizes Curriculares da EI, que compreendem a escrita como uma das formas de linguagem a serem desenvolvidas nesta etapa a partir da leitura de histórias, músicas, parlendas, poesias, bilhetes, cartazes, receitas, etc., o que pressupõe explorações também mais específicas no âmbito da alfabetização, as rimas, a localização do título da história, o nome de personagens, entre outras possibilidades.

Considerando que as Diretrizes da EI e EF contemplam o letramento e alfabetização como processos indissociáveis para o desenvolvimento das linguagens, observamos uma diferença entre alguns PPP e as Diretrizes EI. Essa diferença também ocorre no outro contexto destacado da unidade de registro “escrita” nas práticas pedagógicas dos PPP.

No contexto das práticas pedagógicas observamos um consenso em como planejá-las, sendo a partir da escuta e observação dos alunos, identificando seus interesses e hábitos. As práticas de letramento com a escrita nos PPP são colocadas como: lista dos ajudantes, letras de músicas, leitura de histórias, escrita do nome, escrita da inicial do nome, bilhetes para as famílias, calendário, receitas, cardápios. Compreendemos que as práticas pedagógicas de letramento da EI utilizam diferentes gêneros textuais que a criança conhece e intencionalmente exploram as linguagens neles presente, além de trabalhar com o nome e listas das crianças da turma. Também se destaca que no contexto das práticas de letramento, sobretudo nas práticas orais, há a indicação de possibilidade de explorações mais conscientes visando o desenvolvimento da consciência fonológica.

Assim, muito além do conhecimento da grafia das letras e seu uso de forma mais sistematizada (alfabetização), entendemos que a educação infantil pode ser um momento importante de se trabalhar as práticas sociais da leitura e da escrita, bem como iniciar o trabalho de consciência fonológica (para que a criança entenda que a língua falada pode ser segmentada em partes menores e que estas podem se repetir de diversas maneiras – como as rimas, por exemplo) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED SUDOESTE, 2023).

Observamos destaques relacionados às práticas no âmbito da alfabetização. Enfatizam a importância das práticas sociais (letramento), trazem o desenvolvimento da consciência fonológica como possibilidade de exploração lúdica de aspectos importantes para a compreensão do sistema de escrita alfabética. Em consonância com essa perspectiva, trazem também o uso de jogos de escuta, rimas, consciência de palavras e de suas partes. Pudemos identificar diferenças entre o assumido pelos PPP referentes ao campo da alfabetização – por um lado uma posição de que se exploram as práticas de letramento, sem explorar aspectos referentes à alfabetização; e, por outro, há propostas em que se sugere que a partir das práticas de letramento se possa explorar aspectos específicos sobre o funcionamento da linguagem escrita.

O trabalho com a escrita é destaque no contexto das práticas pedagógicas a partir do letramento, sendo explorado intencionalmente. Apesar das diferenças identificadas entre os PPP no que diz respeito a compreensão do letramento e da alfabetização, explicitando articulação entre os dois conceitos ou marcando uma cisão mais delimitada entre eles, a maioria dos PPP analisados menciona as mesmas práticas pedagógicas de letramento pautadas em gêneros textuais e consciência

fonológica, trabalhando com a escrita, mesmo assumindo que o objetivo não é alfabetizar.

A unidade de registro “leitura” aparece nos mesmos contextos da unidade de registro “escrita”: além da lista de referência bibliográfica e leitura de documentos em reuniões, o termo está relacionado às práticas pedagógicas e ao letramento. Observamos um destaque maior de frequência de ocorrências no uso da leitura de histórias na rotina da EI.

O Incentivo a literatura: Diariamente em sala ou nos espaços externos, proporcionarmos a leitura e ou contagem e ou dramatização de livros, poemas, poesias, parlendas, trava línguas, com o intuito de instigar o gosto pela leitura, estimular a criatividade, a imaginação e auxiliar na construção de diversos conhecimentos, para através do Projeto biblioteca, enviaremos para casa semanalmente um livro escolhido pela criança para a experiência de conto e reconto em família (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NORTE, 2023).

A leitura é incentivada na rotina diariamente na EI, através de diferentes gêneros textuais. É um momento em que a criança vivencia diferentes histórias que a aproximam do mundo em que vive, por isso a UE elaborou também o Projeto Biblioteca, para que a leitura aconteça em casa. Esse incentivo faz parte das práticas de letramento na EI, aproximando a criança do mundo da leitura de histórias de diferentes gêneros textuais.

A unidade de registro “alfabetização” aparece também na lista de referências bibliográficas e em relação às avaliações institucionais. O destaque fica – além do apresentado na unidade de registro “escrita” – para o contexto da avaliação institucional da UE, na qual as famílias explicitam a expectativa de que haja um contato maior com a alfabetização na EI, pois, na visão delas, o pouco “contato com a alfabetização, (...) dificulta a entrada no primeiro ano em outras escolas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NORTE, 2023). As famílias notam que sem o contato com a alfabetização, de forma intencional, as crianças enfrentam grandes desafios ao ingressarem no primeiro ano.

Essa colocação aparece vinda das famílias dos alunos da EI, como um pedido de melhoria para as UE, mas, mesmo assim, a maioria desses CEI reforçam outra visão da alfabetização nesta etapa. Assumem que a alfabetização não é papel da EI, marcando um distanciamento desta com o letramento. Devido a isso, apesar de, as práticas pedagógicas serem no âmbito do alfabetizar letrando, a intencionalidade

pedagógica em relação ao trabalho com especificidades da linguagem escrita, não fica clara para as famílias e, talvez, nem para os próprios profissionais envolvidos.

A resposta das unidades educacionais de EI, em relação ao pedido das famílias para que seus filhos tenham mais contato com a alfabetização, é de esclarecer a eles que não é objetivo dessa etapa, definindo em reuniões que a alfabetização é a decodificação das letras em sílabas e das sílabas em palavras. Entretanto, sabemos que a alfabetização vai além disso, e pode ser explorada no contexto das práticas de letramento, mas, novamente, gostaríamos de reforçar que as mesmas UE que afirmam não trabalhar com alfabetização (a partir desta definição mencionada) tem como prática pedagógica, explicitada em seus PPP, o desenvolvimento da consciência fonológica, jogos de sílabas, letras, entre outros.

Além disso, os documentos mostram que, em reuniões de conselho, outro argumento para não trabalhar com a alfabetização é esclarecer que a EI não é preparatória para o EF. Retomando o apresentado no capítulo da revisão bibliográfica por Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Perez (2012) de que a ideia de a alfabetização ser papel unicamente do EF é advinda de uma compreensão limitada deste processo, compreensão esta que os PPP assumem de alfabetização ser codificação e decodificação.

Muitos autores afirmam que alfabetização e letramento são conceitos indissociáveis: Soares (2022b) é a grande referência do alfabetizar letrando – o alfalettrar – mas muitos estudos seguem essa mesma linha: Frangella (2007); Fronza (2013); Klug; Nazário (2016); Peres; Nogueira (2011); Santos; Tassoni (2015), Tassoni (2012; 2019), entre outros. Portanto, para fazer sentido às crianças, é importante que ambos os processos se articulem no trabalho pedagógico, conseqüentemente, sem se limitar apenas a um, ou a outro, compreendendo a criança como singular e assumindo a apropriação da cultura e suas linguagens, como fundamental para o processo escolar como um todo.

Os PPP, ao compreenderem a alfabetização como apenas codificação e decodificação, separada das práticas sociais de letramento, argumentam que, a partir desta definição do processo, a EI não é preparatória para o EF. Assumindo que, se eles alfabetizarem estariam perdendo o caráter único da EI, para apenas ser preparatória para o EF. Essa posição do letramento ser trabalhado na EI e a alfabetização ser trabalhada no EF é justificada assim:

É importante ter essa clareza que diferencia a alfabetização (entendida aqui como decodificação das letras em sílabas e das sílabas em palavras) do letramento para que possamos responder aos anseios das famílias, já que são questionamentos recorrentes, que apareceram também especialmente, na questão “O que a família espera da escola?”.

[...]

Sempre que oportuno, dentro das reuniões de família, reunião de Conselho de escola, e em outros encontros, temos o objetivo de descrever todo o trabalho com o letramento que fazemos e que a educação Infantil não é uma etapa preparatória para o ensino fundamental, portanto, nosso trabalho não tem o enfoque na alfabetização (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED LESTE, 2023).

Ao identificarmos que o entendimento de alfabetização apenas como codificação e decodificação, causa a compreensão que a alfabetização é apenas papel do EF, por isso a EI não assume esse processo em seu currículo, pois não tem essa finalidade preparatória. Mesmo as Diretrizes Curriculares de ambas as etapas de ensino (CAMPINAS, 2013; 2012) assumirem que o letramento tem um papel importante nas duas etapas – de oportunizar práticas de diferentes linguagens e suas funções sociais – se afastando do entendimento da apropriação da linguagem escrita como algo mecânico (codificação e decodificação), evidencia-se uma diferença entre parte dos PPP e as Diretrizes Curriculares Municipais.

Ao entrar na EI a criança vivencia práticas pedagógicas intencionais de letramento, que poderiam estar mais explicitamente evidenciadas como a condição para a exploração de aspecto no âmbito da alfabetização, pois reconhecer a indissociabilidade destes processos no desenvolvimento da linguagem oral e escrita seria uma importante contribuição para o processo de transição entre as duas etapas. Como observamos, ainda há pouca clareza sobre conceitos importantes, como alfabetização, letramento e escrita que contribuam para uma fragmentação entre os processos, uma confusão nas práticas pedagógicas, ocasionando a falta de intencionalidade no que diz respeito ao desenvolvimento do ler e escrever (KLUG; NAZÁRIO, 2016; OLIVEIRA; MENDES; PAIÃO, 2018).

A unidade de registro “letramento” aparece nos seguintes contextos: na lista de referências bibliográficas; em relação às expectativas das famílias; em programas e projetos voltados a práticas de leituras, como empréstimos de livros. Destacamos o contexto da compreensão do letramento a partir das práticas de linguagem exploradas.

Nesse contexto, o entendimento a respeito do letramento oscila entre uma compreensão ora mais ampliada, ora mais vinculada às práticas de leitura e de

escrita. A compreensão mais ampliada do conceito de letramento está relacionada às diversas formas de linguagem (artes, música, movimentos corporais e brincadeiras). Esta visão aproxima-se da compreensão apresentada nas Diretrizes Curriculares da EI (CAMPINAS, 2013), onde se explicita que a corporeidade, as atividades de desenho, pintura, brincadeiras, a oralidade são formas de linguagem, inserindo-se nas práticas de letramento. Nessa direção, o letramento é definido como a forma da criança experienciar práticas sociais de linguagens.

Serão oportunizadas situações que possibilitem utilização de diversas formas de linguagem: corporal, simbólica, pictórica, musical, plástica, oral e escrita (letramento) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos construindo significados e enriquecendo sua capacidade expressiva (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NORTE, 2023).

Foi possível também valorizar o letramento, musicalidade, corporeidade, ludicidade nos momentos de roda de conversa e leitura/contação de histórias. Exploração de diferentes suportes escritos, livros, manuais de instruções, receitas, regras de jogos, revistas, leitura e apreciação e mapas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED SUL, 2023).

Por outro lado, há PPP em que o letramento está estritamente relacionado à linguagem escrita.

O contexto pedagógico e a rotina da nossa turma irá contemplar momentos dedicados à leitura de diferentes gêneros textuais (contos, parlendas, poesia, cantigas, trava-línguas, etc) e de exploração e manipulação de livros diversos (confeccionados de pano, plástico, sonoros, 3D) visando inserir nossas crianças na cultura do letramento (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NOROESTE, 2023).

Identificamos nos dois primeiros trechos que o letramento é entendido como uma forma de linguagem que inclui a leitura e escrita, sendo compreendido de forma mais ampla. No trecho acima, o letramento está vinculado à diversidade de gêneros textuais e ao acesso a livros e diferentes materiais. Podemos inferir que, o letramento engloba ambas as características colocadas acima, mas, ao serem apresentadas nos PPP, existe uma diferença de entendimento, ou priorização de um conjunto de práticas que envolvem a leitura e a escrita, influenciando na forma como o letramento é trabalhado nessas unidades educacionais.

Apesar de existir essa diferença na compreensão do letramento, uma visão não exclui a outra, podemos considerar que na exploração e nas experiências que

contemplam as múltiplas linguagens estão inseridos os gêneros textuais, sendo uma forma de trabalhar a linguagem escrita e a leitura com as crianças. Podemos dizer o mesmo em relação à alfabetização apresentada nos PPP, ao se assumir que a alfabetização trabalhada a partir das práticas de letramento, não exclui compreender as relações entre letras e sons, identificando palavras que rimam ou que começam com a mesma letra ou o mesmo som. É necessário considerarmos e reconhecermos a complexidade dos processos (letramento e alfabetização) e sua indissociabilidade. Os PPP, ao definirem a alfabetização como codificação e decodificação separada das práticas sociais de letramento, excluem parte da especificidade de ambos os processos.

A unidade de registro “fala” aparece nos contextos de falar sobre algo, falar em reuniões, falar de boca cheia, na expressão “por falar em”; na falta de oportunidade para o desenvolvimento da fala das crianças durante a pandemia, ocasionando em crianças com dificuldade de comunicação; na expectativa das famílias em relação ao desenvolvimento da fala, principalmente de crianças com necessidades especiais; na observação para registro, no sentido de avaliar o desenvolvimento das crianças, como registros das falas durante as brincadeiras e atividades, usando esses registros para dar continuidade ao trabalho pedagógico e avaliar as crianças.

Destacamos dois contextos dessa unidade de registro, um deles é a fala como espaço de conversa para/na relação família-escola-alunos. Os PPP enfatizam a importância de rodas de conversa e da escuta da fala do outro. Um segundo contexto refere-se ao desenvolvimento da fala como um dos objetivos da EI, a fim de as crianças poderem se expressar e se comunicar. Um dos PPP cita Vigotski e a relação pensamento-fala-escrita, o que foi abordado em nosso capítulo 3.

[...] Vygotsky (1988): a linguagem escrita é mais reflexiva que a oral. Por meio da fala organizamos nosso pensamento. A escrita exige uma “reorganização” do pensamento, uma maior reflexão e conexão entre as ideias defendidas. Por meio da escrita, além disso, pode-se distanciar do próprio pensamento e refletir sobre as ideias escritas, “objetivadas” (transformadas em objetos, como se fossem de outra pessoa), reinterpretando-as, retomando os quadros conceituais ali esboçados, no sentido de construir novas hipóteses para situações vividas e melhores caminhos a percorrer. (p.111-112) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED LESTE, 2023).

Para Vigotski (2007) a fala é um dos precursores da linguagem escrita – juntamente com o desenho, os gestos e jogos de papéis. Todo esse conjunto preconiza a inserção da criança no universo simbólico, pois envolve uma atuação por

meio de signos. Ao mesmo tempo em que a fala dá possibilidade para o desenvolvimento da escrita, pois ao falar a criança busca identificar o que e como escrever, ambas as ações – falar e escrever são distintas. A primeira é dinâmica e recorrentemente retomada e reformulada, pois envolve interlocutores frente a frente, a segunda é mais abstrata, precisa ser mais detalhada, pois é dirigida a um interlocutor ausente; o que a faz mais complexa.

Nas Diretrizes da EI (CAMPINAS, 2013) a “fala” aparece, predominantemente, como forma de conhecer o aluno e de expressão e, nas Diretrizes da EF (CAMPINAS, 2012) a fala aparece como forma de interação e expressão. Logo, ambos dialogam com os PPP no que diz respeito à compreensão da fala como uma linguagem cujo papel é interação, comunicação e expressão, além de se constituir como possibilidade de organização da escrita.

A unidade de registro “linguagem oral” – excluindo a presença na lista de referência – aparece nos contextos relacionados à interação entre as crianças, em como se expressam e desenvolvem o vocabulário; na rotina da EI para o desenvolvimento da linguagem oral nas rodas de conversas, nas cantigas, brincadeiras de roda, contação de histórias e leitura individual. Destacamos que a linguagem oral, igualmente como consta nas Diretrizes Curriculares da EI e do EF (CAMPINAS, 2013; 2012), é considerada uma área de conhecimento a ser desenvolvida. O papel da EI é oportunizar práticas pedagógicas de vivências narrativas (individual e coletiva) com a linguagem oral e escrita, a partir de diferentes gêneros textuais no contexto das práticas pedagógicas.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 94 *apud* PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED SUDOESTE, 2023).

Dessa forma, a criança desenvolve a linguagem oral como forma de interação, elaborando e apropriando-se dos conceitos culturalmente constituídos (LIMA; RIBEIRO; PRIETO, 2017; PERES; NOGUEIRA, 2011; ROSA NETO; XAVIER; SANTOS, 2013; SOARES, 2022b). Em uma compreensão articulada entre

alfabetização e letramento, considerar, como nos esclarece Vigotski, que a fala é precursora da escrita, pressupõe oportunizar atividades em que a criança se expressa por meio da fala e elabora registros com desenhos e escritas sobre as ideias faladas. A articulação entre diferentes sistemas simbólicos, uns mais desenvolvidos e outros ainda em processo, são efetivas experiências para reflexão e movimento de progressiva compreensão em torno de ideias ainda provisórias, sobretudo relacionadas ao sistema de escrita alfabética.

Observamos novamente, a partir das unidades de registro “fala” e “linguagem oral”, a relação intrínseca que existe com a linguagem escrita no processo de alfabetização e letramento. A separação entre alfabetização e letramento é prejudicial, não só para a transição entre as etapas, mas também para o processo de ensino-aprendizagem da criança. Inferimos novamente que, apesar de em alguns trechos de parte dos PPP se demonstrar uma compreensão de cisão entre os dois conceitos, as unidades de registro letramento, fala, linguagem oral, leitura apresentam compreensões e práticas pedagógicas no âmbito da alfabetização e letramento, seguindo as Diretrizes Curriculares da EI (CAMPINAS, 2013).

A unidade de registro “desenho” foi identificada nos sentidos de: desenho animado em programas e projeto de cinema ou momento do descanso; para avaliação de relatórios e observação de experiências e atividades da turma. Destacamos esta unidade de registro apresentada como forma de linguagem para expressão e representação, juntamente com a corporeidade e fala, afastando do uso de desenho apenas para pintura ou cópia e como técnica para o treinamento motor.

Serão oportunizadas situações que possibilitem utilização de diversas formas de linguagem: corporal, simbólica, pictórica, musical, plástica, oral e escrita (desenhos) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos construindo significados e enriquecendo sua capacidade expressiva (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NORTE, 2023).

O desenho como forma de expressão e representação, acompanhado da linguagem oral e escrita é considerado uma forma de registro, que comunica de maneira similar à escrita, para representação de acontecimentos/histórias, desenvolvendo o sentido de continuidade e representação da fala para desenho; levantar hipóteses de leitura e escrita diferenciando o desenho da escrita; relacionar a letra do nome com desenho. Observamos que a unidade de registro “desenho”, neste

contexto, faz parte do processo de alfabetização e letramento, por desenvolver uma forma de representação e servir de apoio à escrita de palavras. Como destacado por Lima, Ribeiro, Prieto (2017), citando Vigotski, o desenho oportuniza a criança a se manifestar, como uma linguagem (comunicação e expressão).

Por outro lado, o desenho aparece em contextos, juntamente com outras ações visando o aperfeiçoamento de coordenação motora, com o treino de movimentos.

Atividades de realização de movimento e aperfeiçoamento de coordenação motora fina, tais como: recortes com tesoura, desenhos, pinturas, alinhar, rosquear, pinçar materiais, entre outros (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NOROESTE, 2023).

Nesse contexto, segundo Soares (2022b), a alfabetização também requer o desenvolvimento de habilidades motoras. A autora não fala especificamente na expressão “aperfeiçoamento motor”, mas coloca as habilidades motoras como parte do desenvolvimento no processo de alfabetização.

Existe também outra visão do desenvolvimento motor, colocada por Boni, Maia e Barbosa (2018) de que primeiro é necessário a aquisição de certas habilidades psicomotoras/cognitivas e linguística para depois compreender o significado social da escrita e leitura. Esta hierarquização no processo de alfabetização e de letramento acentua a cisão entre ambos, trazendo situações em que as crianças passam por um longo processo de treinamento, para depois poderem atribuir significado ao que estão produzindo.

As Diretrizes Curriculares da EI (CAMPINAS, 2013) rechaçam o uso do desenho meramente como treino motor, ressaltando o afastamento de práticas que utilizam o desenho para pinturas prontas e exposições. Em relação às Diretrizes Curriculares do EF (CAMPINAS, 2012) há uma valorização do desenho como linguagem cuja função é expressão e representação para que a criança expanda seu conhecimento, dialogando com o primeiro trecho citado anteriormente. Identificamos que, existem dois entendimentos da função do desenho que de certa forma são opostas, visto que, uma compreende o desenho como linguagem, abrangendo a alfabetização e o letramento, e outra o compreende como técnica, compondo, junto com outras atividades, uma finalidade de aperfeiçoamento motor.

A unidade de registro “brinca” nas Diretrizes Curriculares (CAMPINAS, 2013) é valorizada como uma prática social na qual a criança aprende a partir da interação

com o outro e o mundo, relacionando o conhecimento com o vivido nas brincadeiras. Também como forma de linguagem por ser uma forma de expressão da cultura da criança. Nos PPP, a unidade de registro “brinca” foi identificada nos sentidos de referência bibliográfica; espaços físicos de brincar e a manutenção destes; a observação do brincar para identificar o desenvolvimento da criança em suas interações sociais e com o conhecimento; na expectativa das famílias em relação ao contato das crianças com as brincadeiras.

Destacamos que a unidade de registro “brinca” nos PPP da EI aparece como direito da criança, sendo que a brincadeira garante a experiência com o conhecimento e a cultura, tendo o papel de mediadora de aprendizagens significativas na EI. Logo, o PPP e as Diretrizes Curriculares Municipais para a EI dialogam ao abordarem a relação do brincar com o aprender, enfatizando a importância dessa prática social para a EI.

A concepção de criança, infância e educação infantil entendida aqui propõe dois eixos principais e estruturantes para a proposta do trabalho com as turmas de agrupamento II: brincar e interagir. É através desses eixos que as crianças terão a oportunidade de criar e compartilhar experiências, expandir suas vivências e se desenvolver, produzindo conhecimentos no decorrer de suas ações e interações.

[...]

É mediante o brincar individual e coletivo, direcionado e livre, que as crianças terão a oportunidade de expressar suas alegrias, medos, afetos, demonstrar o entendimento do mundo a seu redor, carregando suas aprendizagens de significado (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NORTE, 2023).

Como já apontamos no capítulo 2, por meio de Bissoli (2014), Lima, Ribeiro, Prieto (2017), Mame, Miguel e Miller (2020), Muniz (2007) e Rocha e Ribeiro (2017), o brincar é fundamental para a criança compreender o mundo e o outro, desta forma, o brincar é o mediador do conhecimento, por representar a cultura através das brincadeiras.

A unidade de registro “jogo” aparece nos contextos de referência bibliográfica; na rotina das crianças da EI, em formato de item, tanto na matriz curricular, quanto no planejamento pedagógico (jogos educativos, jogos diversos, jogos esportivos, jogos tradicionais, jogos livres, jogos dramáticos, jogos de computador etc.) aparecendo nos materiais e planejamento); observação das crianças jogando os jogos, principalmente como resolvem problemas e interagem com o outro para preencher relatório de avaliação da aprendizagem; jogos de matemática.

Enfatizamos três contextos nesta unidade de registro. O primeiro apresenta o jogo como oportunidade de exploração do gênero textual instrucional (as regras de jogo), por ser uma forma que a criança consegue se expressar e ficar em contato com usos sociais da escrita e leitura.

Propiciar o contato com diferentes gêneros textuais (receitas, listas, reportagens, histórias, poesias, bilhetes, cartas, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas, quadrinhos, lendas, manuais de instruções de jogos e brinquedos) através da leitura feita pelo adulto e o manuseio do material pela criança (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NOROESTE, 2023).

Assim, além de oportunizar o contato com um tipo específico de texto, o jogo é assumido como brincadeira, que possibilita o desenvolvimento de outras habilidades como a comunicação com os colegas, compreensão das regras, troca de papéis, expressão corporal, interação que também são práticas riquíssimas para o desenvolvimento das múltiplas linguagens.

O segundo contexto apresenta os jogos simbólicos e lúdicos, que aparecem relacionados aos jogos de rotina das unidades educacionais. Não se detalha como seriam esses momentos, mas apresentam-se os materiais que poderão ser utilizados.

As atividades e jogos lúdicos foram de vital importância para melhorar a socialização, assim como os momentos de dramatização, canto e a utilização de brinquedos e realização de brincadeiras ao ar livre, auxiliando-os ao desenvolvimento de aguardar sua vez, narrar o que lhes agrada e o que não, pensar em soluções para possíveis problemas, refletir sobre a seus atos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NORTE, 2023).

Contamos ainda com vários materiais para o jogo simbólico: móveis de casa (fogão, armário, mesa, geladeira, cadeiras, cama); utensílios de cozinha (pratos, panelas, talheres, xícaras); cestos com frutas e legumes plástico; ferro de passar, vassoura, rodo, telefone, televisão, computador; bolsas e bijuterias; roupas para trocar bonecas (panos, casacos, calças); apetrechos para pentear (pentas, escovas, adereços de cabelo); maleta de médico (seringa, estetoscópio, embalagem vazia de remédios); caixa de carpinteiro (martelo, chave de fenda, outras ferramentas). materiais grafo plásticos; tintas com anilina comestível; tinta guache; massa caseira para modelar; pincéis de diferentes espessuras; rolos para pintar; giz de cera de espessura grossa papéis de diferentes tipos e tamanhos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NOROESTE, 2023).

O jogo simbólico tem uma função muito importante para o desenvolvimento das linguagens. Segundo Lima, Ribeiro e Prieto (2017), que citam Vigotski, o jogo simbólico trabalha a relação de representação articulando o gesto e o sentido atribuído aos objetos que participam da brincadeira, bem como as ações que definem

os papéis assumidos neste contexto. A criança aprende a representar objetos e pessoas de forma simbólica, como em jogos de faz de conta, estimulando a associação entre representações da fala e em movimentos (signo e significado).

Esse papel do jogo simbólico também é explorado nas Diretrizes Curriculares da EI (CAMPINAS, 2013), em que o jogo aparece relacionado não somente às oportunidades de experienciar os jogos tradicionais como dominó, entre outros, mas relacionado aos momentos de brincadeira, fantasia, movimentos corporais (como na dança e na música) e à linguagem oral e escrita:

Serão enfatizados os jogos de linguagem diariamente com: jogos de escuta, jogos com rimas, consciência de palavras e frases, consciência silábica, introduzindo fonemas iniciais e finais, consciência fonêmica, na leitura e literatura, bem como atividades escritas, apresentamos o alfabeto em lixa, letras recortadas, fichas de palavras com imagem, listas de palavras, e pequenos textos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NOROESTE, 2023).

Observamos que das atividades listadas, a maioria explora conhecimentos específicos do âmbito da alfabetização. No entanto, em consonância com o uso de jogos para o desenvolvimento das linguagens, o terceiro contexto é a compreensão do jogo como prática para vivências com livros, imagens para continuação de histórias, interpretação e as regras sobre como jogar, sugerindo exploração no âmbito das práticas de letramento. Oportunidades, portanto, para a criança identificar o uso social das linguagens – principalmente escrita, desenho e leitura – através de jogos.

Em relação às unidades de registros destacadas (escrita, leitura, alfabetização, letramento, desenho, jogo, fala, linguagem oral, brinca) que contemplam o desenvolvimento da linguagem escrita nos PPP da EI, podemos considerar que existe um diálogo entre as Diretrizes Curriculares da EI (CAMPINAS, 2013) e os Projetos Pedagógicos no sentido de compreensão dessas unidades como práticas sociais importantes para o desenvolvimento da criança, com ênfase no papel do letramento como processo disparador para essas práticas.

O letramento se faz presente em todos os agrupamentos em vários momentos como: chamada, leitura de histórias, músicas, parlendas, poesias, bilhetes, cartazes, receitas, etc. bem como em situações em que a professora atua como escriba, no desenho e nos demais momentos que a leitura e a escrita fazem presentes (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NORTE, 2023).

Incentivar o letramento através de contatos com gêneros textuais diversos,

empréstimo de livros do acervo da escola e propostas de uso social da leitura e da escrita (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED NOROESTE, 2023).

Observamos que é a partir das práticas de letramento que a EI desenvolve a linguagem escrita, utilizando música, leitura, gêneros textuais, desenho, entre outras linguagens para desenvolver a escrita. Mesmo que em parte dos PPP explicitando que não alfabetizam nesta etapa, identificamos práticas que fazem parte do processo de alfabetização.

Dito isso, identificamos oscilações entre as práticas assumidas nos PPP, que têm embasamentos teórico-conceituais antagônicos e se distanciam, de certa forma, das orientações apresentadas nas Diretrizes Curriculares Municipais, tanto da EI como do EF (CAMPINAS, 2013; 2012): cisão entre letramento e alfabetização; desenho como linguagem e desenho para o desenvolvimento motor; o letramento como forma de linguagem e o letramento como gênero textual.

Ao observarmos as diferenças encontradas, podemos inferir que existem duas grandes tendências, uma que assume a alfabetização no sentido de codificação e decodificação que engloba o entendimento de ser apenas preparatório para o EF, a utilização do desenho como aperfeiçoamento motor e o letramento como apenas gênero textual. Essa tendência tem um caráter limitador da escrita e leitura como instrumento. A outra assume o alfabetizar letrando, a importância de um ensino intencional e contextualizado que englobe diferentes práticas como o desenho e letramento sendo formas de linguagens, contemplando a produção oral, a leitura e a escrita como práticas sociais.

A unidade de registro “acolhi” apareceu no sentido de expectativa das famílias da escola acolherem seus filhos; no acolhimento de crianças com necessidades especiais, diversidade de etnias e religião, crianças adotadas; em referências bibliográficas; no acolhimento das famílias e comunidade em reuniões e conselhos, acolhendo a opinião e preocupações. Destacamos dois contextos principais: o primeiro é a definição de acolhimento sendo um método de trabalho constituído em momentos de observar e escutar as necessidades das crianças. O PPP cita Gianfranco Staccioli – Diário do acolhimento na escola da infância para essa definição.

‘Acolher uma criança na pré-escola significa muito mais que deixá-la entrar no ambiente físico da escola, designar-lhe uma turma e encontrar um lugar para

ela ficar. O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo' (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED, SUL, 2023).

Segundo o documento citado, o acolhimento também precisa existir para cada criança, o professor deve conhecer suas expectativas e gostos, observando suas atividades simbólicas e lúdicas, e como se desenvolve, para poder ajudá-la, de modo individual. Nos planos de aula dos PPP, o acolhimento faz parte do primeiro momento do dia, a roda de conversa, em todos os agrupamentos. Além disso, o acolhimento continua a todo momento, através da observação e escuta atenta.

O segundo contexto é o acolhimento no sentido de adaptação, sendo o acolhimento apenas para a criança se acostumar com as pessoas e o ambiente novo. Os documentos falam em acolhimento no sentido de adaptação na entrada do agrupamento I, e na mudança de um agrupamento para o outro. Enfatizando a importância do acolhimento intencional na adaptação, mas não desvalorizando o acolhimento na rotina diária em sala de aula.

A unidade de registro “acolhi” e “transição” não aparece, nas Diretrizes Curriculares da EI (CAMPINAS, 2013). Nos PPP, a unidade de registro “transição” aparece como sinônimo de adaptação em parte deles e, em outros, aparece como uma prática dentro da adaptação e acolhimento, dialogando com a mesma definição de Gianfranco Staccioli. Aparece também no sentido de transição do trabalho com a linguagem de um agrupamento para o outro no que diz respeito a rotina de higiene, hábitos rotineiros (como o uso de copo de transição), sempre no sentido de continuidade do trabalho.

Destacamos o contexto da transição para o EF, que apareceu em apenas um projeto.

Atividades de integração com a EMEF Edson Luís Chaves, através da construção estratégias de aproximação das práticas pedagógicas de cada uma das Unidades, na perspectiva de aproximar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo em vista a formação integral de nossas crianças; para o ano de 2023, pretendemos continuar a articulação com a equipe de educadores e demais profissionais da referida EMEF uma ou mais visitas das crianças do AG III, considerando que muitas delas ingressarão no ensino fundamental no próximo ano; nosso principal objetivo com essa parceria é ajudar as crianças a fazerem essa transição, da educação infantil para o ensino fundamental (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED SUDOESTE, 2023).

As atividades de integração mencionadas com a EMEF mais próxima da CEI demonstram uma clara intenção de buscar aproximações que contribuam para as crianças conhecerem e compreenderem os novos espaços, encontrarem os novos profissionais com os quais irão conviver em um curto espaço de tempo.

A unidade de registro “continuidade” foi identificada nos contextos de continuidade de obras e reformas; continuidade na construção de documentos; nas propostas da educação especial; continuidade do trabalho pedagógico de um semestre para outro e/ou de um agrupamento para outro. Destacamos o contexto da continuidade de relatórios/avaliações.

Representam a memória ressignificada da história vivida pela criança na instituição e favorecem a continuidade de seu processo de aprendizagem. Esses documentos, de um ano para o outro, constituem-se como elos das ações educativas desencadeadas por diferentes profissionais (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE CEI NAED LESTE, 2023).

O PPP destaca a importância do relatório para a continuidade do processo de aprendizagem da criança, ressaltando que é uma representação da vivência da criança na EI. Esses relatórios fazem parte de um processo de transição entre as etapas que, segundo as Diretrizes Curriculares da EF (CAMPINAS, 2012), são necessários para a inclusão das crianças no EF pois representam o contexto do vivido na EI para que os profissionais na EF consigam conhecer a criança e dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem, minimizando possíveis rupturas.

Portanto, no que se refere ao processo de transição, tendo em vista a perspectiva da continuidade e do acolhimento, nos PPP há, embora em boa parte deles de maneira tímida, uma intenção em que se cuide da transição tanto como adaptação como quanto à continuidade das práticas pedagógicas. Destacamos a relevância de um trabalho intencional buscando a continuidade entre as etapas, através dos relatórios, do acolhimento das crianças, da adaptação do espaço físico das salas de aula, no diálogo entre as concepções de criança e ensino entre as etapas e na importância da cultura como mediadora. Nas Diretrizes Curriculares Municipais da EI e do EF a referência ao processo de transição é mais tímida ainda. No entanto, foi possível identificarmos a preocupação em se cuidar deste momento de passagem, destacando que as duas etapas têm interesses em comum, especialmente, no que se refere ao trabalho com a linguagem.

Então podemos considerar que as unidades de registro “transição”, “acolhi” e “continuidade” aparecem com significados similares e, em síntese, apresentam a importância de reconhecer a singularidade da criança, seu contexto social, a relevância da cultura como mediadora e o papel fundamental dos relatórios para acolher e incluir o aprendido e vivido na EI e no EF. Reconhecemos a ênfase no interesse que ambas as etapas têm de desenvolver as múltiplas linguagens através da alfabetização e do letramento.

Os PPP das EMEF foram analisados da mesma forma, fazendo a relação com as Diretrizes Curriculares do EF (CAMPINAS, 2012). No geral, muitas unidades de registro tiveram mais ocorrências nesses PPP e isso relaciona-se à maneira como estão organizados os projetos. Há planos de aula por série, turma, trimestre e disciplina e, por isso, muitas coisas se repetem. Por exemplo, destacando o 1º ano, há planos de aula anual, depois o plano de aula do 1º ano A, por trimestre e por disciplina, e o plano de aula do 1º ano B; ambos são bastante semelhantes. Há ainda, no PPP, as habilidades e competências que a BNCC apresenta. Pensando na quantidade de vezes que utilizam palavras como leitura, escrita, jogo nos planos de aula do primeiro ao nono ano, justifica-se o porquê da elevada quantidade de ocorrências.

Importante ressaltar que para esta pesquisa analisamos apenas os planos de aula do primeiro ao terceiro ano, visto que, focamos no ciclo de alfabetização e estão organizados, predominantemente, em formato de item. Essa configuração dificultou a forma como representamos as unidades de contexto, devido a limitação de exploração dos termos aqui analisados.

A unidade de registro “escrita” foi identificada nos sentidos de escrita de documentos, relatórios e avaliações; na ficha de avaliação da educação especial, analisando como a criança escreve; nas avaliações em larga escala da aprendizagem da rede, avaliando como as crianças escrevem e interpretam textos; nos programas e projetos das UE, que possuem a finalidade de ajudar os alunos que têm defasagem na leitura e escrita, como o Programa Municipal de Leitura e Escrita e o Programa de Apoio à Alfabetização (PAA), existindo muitos programas municipais e projetos internos para diferentes ciclos com o objetivo de alfabetizar as crianças, mostrando a sua importância para a trajetória escolar.

Destacamos três contextos, primeiro na matriz curricular, sendo a escrita identificada como um dos objetivos de aprendizagem que precisa ser desenvolvido

para as crianças conseguirem se expressar e compreender o mundo. Nas Diretrizes Curriculares do EF (CAMPINAS, 2012), a unidade de registro “escrita” também foi identificada como uma habilidade que precisa ser desenvolvida nesta etapa para que a criança consiga se apropriar de outros conhecimentos durante sua trajetória escolar, sendo que a escrita e leitura são as formas de linguagem mais usadas na escola, e em nossa sociedade letrada. Ampliando o apresentado nas Diretrizes Curriculares da EI (CAMPINAS, 2013) que coloca a importância do contato da criança com a escrita e, pensando neste contato já estabelecido, o EF desenvolve, a partir disso, a relação do aprender através da escrita e leitura.

O segundo contexto é a escrita na alfabetização, que aparece na caracterização das turmas de primeiro, segundo e terceiro anos, no sentido de observar, de forma geral, em que nível de desenvolvimento da escrita e leitura os alunos se encontram, a fim de identificar as necessidades a serem trabalhadas. Os PPP trazem as seguintes fases de desenvolvimento da escrita, com base em Ferreiro e Teberosky (1995): pré-silábica, silábica, silábica-alfabética, alfabética. Nos planos de aula, por turma do segundo e terceiro ano, os alunos são divididos, conforme essas fases mencionadas, mas não explicitam sobre o trabalho a ser desenvolvido, a partir desta organização.

O terceiro contexto é a escrita com função social, ressaltando a necessidade de que se explicitem as suas finalidades, claramente, aos alunos, como leitura de bilhetes, cartazes informativos, regras da sala, chamada, rotina na lousa. Além de identificarem o uso social, os documentos oportunizam momentos, a partir das práticas pedagógicas, para que os alunos utilizem as linguagens e seus usos sociais, mas não especificam como isso é realizado, apenas mencionam o uso de gêneros textuais.

Garantir um ensino e aprendizagem de qualidade: formar estudantes com habilidades na leitura, na escrita, na interpretação dos fatos e descobertas da humanidade, no raciocínio lógico-matemático e científico, e desenvolver, em parceria com as famílias e a sociedade, atitudes éticas voltadas para a boa convivência e preservação da Terra, de modo que possam ler, escrever, pensar e agir com autonomia e, principalmente, que se tornem capazes de usar as linguagens falada, escrita, artística e virtual, assim como os conhecimentos diversos e atitudes aprendidos nas diferentes disciplinas e nas relações com os outros, como meio para continuar aprendendo e agindo em benefício próprio, da sociedade em que vive, dos povos e do planeta que habitamos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED SUL, 2023).

Ao final do ciclo I, os alunos devem ser capazes de:

[...]

d) Ler, manusear e produzir textos autênticos de diferentes portadores e gêneros (literários e não literários) bem como participar de situações diversificadas de leitura e de escrita de acordo com os propósitos sociais que caracterizam essas práticas

[...]

j) Posicionar-se progressivamente como escritor: planejar a escrita, considerando a função social do texto, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos, relendo para aperfeiçoar a escrita, tanto do ponto de vista textual quanto de suas convenções, podendo solicitar ajuda quando preciso. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED NORTE, 2023)

Os PPP reconhecem a escrita como fundamental para que o aluno consiga aprender outros conhecimentos na escola, visto que, utiliza a leitura e a escrita como ferramentas para o aprendizado, como identificamos no primeiro contexto. Para isso, esses conhecimentos precisam ser explorados, lançando mão da escrita e de registros com diferentes finalidades. Dessa forma, se produz, mais claramente, os sentidos e significados tanto para os conhecimentos em questão como para as ações de escrever e de ler.

Com isso, analisamos o contexto das práticas pedagógicas buscando identificar práticas que desenvolvem a função social da escrita. Mas observamos que a escrita é tratada como uma habilidade a ser desenvolvida, principalmente no primeiro e segundo ano, em seus aspectos, essencialmente, técnicos, ou seja, focalizados no funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Objetivos específicos - 1º ano - Língua Portuguesa

- Conhecer o sistema de escrita (alfabeto)
- Estudar a formação e a utilização do alfabeto na escrita das palavras, compreendendo que a escrita é fonética, através do estudo da ortografia e da gramática.
- Compreender a leitura como um processo que envolve a linguagem oral e a escrita
- Produzir uma escrita de acordo com o sistema alfabético de escrita, isto é, associando letras (grafemas) a sons (fonemas), sem exigência da escrita ortográfica.
- Produzir, revisar e reescrever textos coletivamente, com mediação do professor, adequando-os progressivamente à linguagem escrita.
- Avançar na construção da hipótese de leitura e de escrita.
- Escrita de textos que se conhece de memória, buscando a correspondência letra/ som.
- Produzir uma escrita de acordo com o sistema alfabético de escrita, isto é, associando letras (grafemas) a sons (fonemas), sem exigência da escrita ortográfica (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED NORTE, 2023).

Os planos de aula nos mostram, predominantemente, objetivos voltados para o desenvolvimento da tecnologia da escrita (conhecer o sistema de escrita, estudo da ortografia e da gramática, associar grafema e fonema), e uma minoria volta-se para as práticas sociais de leitura e escrita (produzir, revisar e reescrever textos coletivamente; escrever texto que conhece de memória). Observamos que a maior parte dos objetivos do primeiro ano ficam restritos a um processo de alfabetização pouco articulado com o letramento, diferentemente do que as Diretrizes Curriculares da EI e EF (CAMPINAS 2013; 2012) apresentam.

É possível trabalhar com a tecnologia da escrita de forma contextualizada com o letramento, visando explicitar as funções sociais da escrita. Segundo Soares (2022b) a alfabetização desenvolve os conhecimentos específicos da cultura escrita, como a tecnologia da escrita no trecho destacado, mas, para que seja desenvolvido precisa estar inserida em contextos de letramento, ou seja, articular as práticas sociais e pessoais do uso da escrita.

Os PPP da EF apresentam, nos planos de aula do primeiro ao terceiro ano, em forma de item, “desenvolver a função social”, mas no documento não transparece como isso pode ser efetivado. Devido a configuração dos planos, identificamos gêneros textuais, jogos, tecnologia da escrita de maneira isolada, não podendo identificar, ao certo, se existe uma articulação entre alfabetização e letramento.

A unidade de registro “leitura” aparece nos contextos das referências bibliográficas; de formação continuada dos professores; em leitura de textos para cursos; como recursos de sala de leitura e biblioteca, e, ainda; na educação especial, quando avaliam as crianças em relação à escrita e leitura e na avaliação da aprendizagem de leitura e interpretação, nos âmbito da escola e da rede; da caracterização dos alunos nas fases da alfabetização, como acontece com o termo escrita.

Destacamos dois contextos, um deles é a leitura na matriz curricular das UE, que cita a LDB e as DCN no que diz respeito ao objetivo do EF de garantir uma formação básica para o aluno, o que inclui ensinar as habilidades de leitura, escrita e matemática. Há uma quantidade significativa de projetos e programas que têm como pauta o ensino dessas principais habilidades em decorrência da defasagem dos alunos no processo de alfabetização.

O segundo contexto é a leitura nos planos de aula das UE, tratando-a diariamente através de rodas de leitura, realizadas pelo professor, mas estimuladas a serem realizadas também pelos alunos.

1º ano - OBJETIVOS ESPECÍFICOS -Língua Portuguesa

- Compreender a leitura como um processo que envolve a linguagem oral e a escrita
- Apreciar textos literários para fruição e textos não literários para mobilização de novos conhecimentos, a partir da leitura realizada diariamente pelo professor.
- Interagir com materiais de diferentes portadores e gêneros textuais, experimentando diferentes modos de ler a partir do uso das estratégias de leitura para compreensão, apreciação e para interação com o texto.
- Avançar na construção da hipótese de leitura e de escrita (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED NORTE, 2023).

O ensino da leitura no primeiro ano se dá pela compreensão de que se refere a um processo que envolve a linguagem oral e escrita, oportunizando a participação dos alunos trazendo uma dinâmica mais interativa. Além disso, trabalham as práticas de reconhecimento (leitura) de letras e números e a leitura de imagens e releitura de desenhos, indicando diferentes finalidades para a leitura, envolvendo diferentes signos, reconhecendo diferentes formas de linguagem. Observamos que, ao contrário da escrita, a unidade de registro “leitura” traz mais articulação com o letramento na medida em que apresenta a utilização de diferentes gêneros textuais, participação ativa da criança e leitura fruição, dialogando com as Diretrizes Curriculares do EF (CAMPINAS, 2012) que explicitam sobre a importância de oportunizar a exploração de diferentes materiais de leitura.

A unidade de registro “alfabetização” foi identificada nos seguintes contextos: em referências bibliográficas; como objetivo da educação especial; alfabetização matemática, cartografia e científica; nas avaliações de aprendizagem como a Avaliação Nacional de Alfabetização; nas expectativas das famílias de verem seus filhos alfabetizados, considerando a escola o local de alfabetização, embora para outras famílias a finalidade da escola vai além disso. Destacamos o contexto da compreensão do processo de alfabetização.

Segundo a autora Magda Soares, o objetivo da alfabetização é o letramento, através de práticas sociais e do cotidiano real e vivido. Compreendendo o papel importante da escola na sistematização do aprendizado.

‘alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas são inseparáveis, ao

contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado' (SOARES, 1998, p. 47 *apud* PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED LESTE, 2023).

Segundo esse trecho, a alfabetização amplia as possibilidades de inserção nas práticas de letramento, visto que, na medida em que a criança aprende a ler e escrever, ela se insere em práticas com mais autonomia. Observamos, portanto, uma variação em relação às ênfases dadas ao processo de alfabetização entre os PPP das UE nos diferentes NAED. Em alguns PPP evidenciamos uma maior articulação entre alfabetização e letramento, já em outros, o que se destaca é o aspecto técnico do funcionamento do sistema de escrita alfabética, não se explicitando, que é por meio da articulação entre alfabetização e letramento, que a compreensão sobre as especificidades deste funcionamento, acontece de maneira significativa e reflexiva.

'O processo de alfabetização válido entre nós é aquele, que (...) não se satisfaz apenas (...) com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade'. Paulo Freire.

A alfabetização – enquanto um processo coletivo – não deixou de fomentar a heterogeneidade das turmas (e sua importância para os processos de ensino e aprendizagem) mesmo com tal organização. Foram necessários, ainda assim, reagrupamentos internos à cada turma para melhor aproveitamento dos tempos de trabalho dispostos no decorrer do ano letivo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED NOROESTE, 2023).

Aqui se evidencia um movimento de reflexão e reorganização dos próprios agrupamentos em torno dos níveis do desenvolvimento da escrita. Quando os PPP pensam em uma organização segundo níveis de Ferreiro e Teberosky, esses níveis se referem a compreensão da escrita da palavra, mas quando trazem Freire, na escrita de palavra e mundo, será que podemos entender que o processo de alfabetização está articulado com o letramento?

A alfabetização nas Diretrizes Curriculares do EF (CAMPINAS, 2012) é compreendida com uma prática de letramento, envolvendo diversos saberes como o sistema alfabético e suas regras de uso. Por ser uma prática de letramento é também uma prática social.

As práticas de letramento pressupõem um ensino do sistema alfabético de escrita, articulando palavras e textos, ortografia e produção escrita. Nos PPP

identificamos o ensino das tecnologias de escrita isolada das práticas de letramento, sem exploração da função social da escrita. Mas também observamos momentos que oportunizam aos alunos acesso ao mundo letrado construindo o processo de alfabetização e letramento como estudos do meio, educação física, jogos, música, artes, e muitas disciplinas que a escola possui, não limitando a alfabetização apenas a disciplina de português.

A unidade de registro “letramento” aparece nos seguintes contextos: como processo que deve ser realizado na educação especial; em referências bibliográficas; como letramento matemático, científico e digital; na expectativa das famílias de verem seus filhos, além de alfabetizados e letrados, preparados para a vida em sociedade; nos programas e projetos da UE sobre alfabetização, nos quais o letramento sempre aparece junto, por serem indissociáveis; na caracterização das turmas de segundo ano, relatando que nem todas as crianças estão alfabetizadas e que o processo de alfabetização e letramento precisa continuar.

O contexto de destaque desta unidade está nos objetivos da UE, em que a alfabetização e o letramento aparecem juntos enfatizando a importância do contato da criança com a sociedade e sua cultura letrada. Objetivam que o letramento precisa ser realizado através de práticas contextualizadas com a realidade do aluno, tanto que alfabetização e letramento não aparecem apenas na disciplina de português, aparecem na educação física, artes, inglês, ciências etc., de forma a aproximar o contexto da criança com os conhecimentos escolares.

A unidade de registro “fala” foi identificada no sentido de a criança ser verbal – conseguir se expressar por meio da fala – na educação especial; no espaço de fala e escuta da escola, tanto os alunos, quanto pais e professores precisam ter espaços para se expressarem e serem escutados, em prol da melhor relação entre os atores da escola; no sentido do verbo falar, se comunicar, na fala de palavrões, falar excessivamente em sala; na disciplina de inglês no sentido de saber falar a língua e ser compreendido; na caracterização de turmas, no sentido de alunos falantes, de forma desrespeitosa, e alunos falantes no sentido de curiosos e participativos.

O contexto destacado dessa unidade é o falar no sentido de uma conversa entre as disciplinas, como nos “projetos multi, inter e transdisciplinares; fortalecimento do grupo de professores e fala comum; escuta empática” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED NORTE, 2023). Enfatizamos a importância do diálogo entre os conhecimentos ensinados a partir de uma escuta empática que frisa

o escutar o aluno e utilizar de seu contexto social e cultural como mediador do conhecimento.

Esse sentido também aparece nas unidades alfabetização e letramento como prática importante para a criança se apropriar de conhecimentos a partir de seus usos sociais. Apesar de identificarmos que o trabalho com a escrita no processo de alfabetização aparece, predominantemente, no sentido de ensinar a tecnologia da escrita sem uma articulação clara com as suas funções sociais, outros indicadores, como o letramento e uma das compreensões de alfabetização, dialogam com a importância das práticas sociais da linguagem contextualizadas com o meio da criança.

Outro contexto destacado na unidade de registro “fala” é na disciplina de português, nas fases da alfabetização, no sentido de o aluno conseguir, ou não, relacionar a fala com a escrita e leitura. Conseguir identificar as diferenças entre a língua falada e escrita, reconhecendo a variedade cultural na língua falada e o conceito de norma-padrão, identificando aspectos paralinguísticos na fala de personagens. Dialogando com as Diretrizes Curriculares do EF (CAMPINAS, 2012), que apresentam o uso da fala como uma habilidade importante a ser desenvolvida, pois é uma forma de expressão discursiva valorizada em nossa sociedade letrada, que é desenvolvida a partir do citado acima, enfatiza-se, novamente, a importância do letramento (variedade cultural a partir da relação entre as linguagens e seus usos sociais).

A unidade de registro “linguagem oral” foi identificada no contexto da disciplina matemática, na utilização da linguagem oral para expressar as respostas e raciocínio lógico. Destacamos o contexto da leitura, como prática que deve ser desenvolvida para o ensino da leitura, sendo que os PPP compreendem a linguagem oral e escrita como habilidades que precisam ser ensinadas para que a criança consiga ler, a partir de contação de histórias em diferentes gêneros textuais. Sendo colocada como uma habilidade para o processo de alfabetização a partir do letramento, em consonância com as Diretrizes Curriculares do EF (CAMPINAS, 2012) e as Diretrizes Curriculares da EI (CAMPINAS, 2013) que apresentam a linguagem oral como área do conhecimento que precisa ser desenvolvida.

A unidade de registro “desenho” aparece nas referências bibliográficas dos planos de aula; no contexto da educação especial; na formação continuada de professores, referindo ao conceito de desenho universal da aprendizagem. Um dos

destaques desta unidade é o desenho como recurso/metodologia utilizada nas disciplinas como arte, geografia, matemática, história e ciências, com o objetivo de representação e registro, similar ao contexto que identificamos nos PPP da EI, que utilizam o desenho no mesmo sentido.

O contexto do desenho como metodologia em sala de aula, é também usado nas avaliações, como uma das possíveis formas de analisar os conhecimentos que os alunos se apropriaram, principalmente nas disciplinas de artes, geografia, matemática e história. É a partir da representação do conhecimento e expressão do aluno, através do desenho, que avaliam a aprendizagem.

Podemos inferir que o desenho é uma forma de linguagem nas práticas pedagógicas do EF, assim como aparece na EI. É reconhecido como forma de expressão das compreensões que cada criança elabora a respeito do que foi aprendido: “produções escritas, produções visuais (cartazes, desenhos), produções de slides a partir de pesquisas, debates” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED SUDOESTE, 2023) e “diferenciação entre a escrita e outras formas de representação, como números e desenhos” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED SUL, 2023). Dialoga com as Diretrizes Curriculares da EI e do EF (CAMPINAS, 2013; 2012), que compreendem o desenho como uma forma de representação, que as crianças desenvolvem antes da escrita (VIGOTSKI, 2007) e que se constitui em relevante forma de interação, expressão e comunicação.

A unidade de registro “brinca” foi identificada na educação especial como prática importante para a interação das crianças e expressão; nas referências bibliográficas; na organização do tempo e do espaço de brincar, que muitas vezes precisam de reforma/manutenção; na importância da relação das brincadeiras do cotidiano das crianças em suas comunidades e o brincar na escola, para conhecer melhor os alunos. Destacamos o contexto do brincar como atividade nos planos de aula das UE, sendo colocado como conteúdo ou estratégia para a aprendizagem, através de listas de palavras com brincadeiras e brinquedos, práticas de brincadeiras populares, brincar de faz de conta, exploração do alfabeto por meio de brincadeiras.

Desta forma, o desenvolvimento da linguagem escrita é articulado com o brincar. Inferimos que, práticas como estas mostram a articulação do letramento com o desenvolvimento das linguagens, ao usar brincadeiras do cotidiano da criança como mediadora de outros conhecimentos, como utilizar uma brincadeira como disparadora para fazer uma lista de palavras, desenvolvendo a linguagem oral, escrita e leitura.

Identificamos o mesmo papel do brincar nos PPP da EI e nas Diretrizes Curriculares da EI e do EF (CAMPINAS, 2013; 2012), reforçando a importância do brincar como mediador no processo de ensino-aprendizagem em ambas as etapas.

Outro contexto em destaque, que dialoga com a consideração anterior, é a importância da continuidade do brincar, que acontece na EI, no EF.

Os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local. É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED NORTE, 2023).

Enfatizando que além de compreender o brincar como prática para o processo de ensino-aprendizagem, precisa ser valorizada como um ato em si que desenvolve a superação de desafios, consciência emocional, expressão, desenvolvimento espacial, compreensão de regras etc. As Diretrizes Curriculares do EF (CAMPINAS, 2012) reconhecem a importância do brincar como especificidade da infância que deve ser estimulada oportunizando momentos do brincar para além dos conhecimentos escolares das disciplinas, desenvolvendo habilidades sociais importantes para a formação integral da criança, iniciadas na EI.

A unidade de registro “jogo” aparece nos contextos de referências bibliográficas e nos links de sites educativos que trazem jogos online; jogos adaptados para educação especial; jogos esportivos na disciplina educação física e nas competições interclasses, que oportunizam a interação entre as crianças, compreensão de regras, trabalho em equipe, respeito e empatia; nos programas e projetos de jogos de xadrez e jogos matemáticos; como recursos que a escola proporciona aos alunos, no momentos de lazer, sendo responsabilidade deles o cuidado com os materiais.

O contexto destacado são os jogos de alfabetização, enfatizando a mesma relação do brincar com o processo de ensino-aprendizagem. Esses jogos são colocados como estratégias para o processo de alfabetização a partir do brincar/jogar,

reforçando novamente a importância da relação entre as práticas sociais do uso das linguagens (letramento) para o desenvolvimento do aluno

- Inicialmente as atividades oferecidas para as crianças são jogos de alfabetização para depois (mais ou menos um mês, iniciamos a sistematização no papel).
- Bingo: de letras, nomes, palavras (dentro de uma categoria. Ex: animais, frutas e outros).
- Dominó, letra inicial e figura.
- Dominó, sílaba inicial no contexto da palavra e figura.
- Jogo da palavra secreta (descobrir a palavra colocando a letra inicial para cada figura do tabuleiro)
- Jogo de tabuleiro só para colocar a letra inicial (PACTO e outros que foram comprados pela escola)
- Jogo do tapa certo (coloca algumas cartas na mesa, quem acertar a letra inicial da figura, dá um tapa com a mãozinha de plástico e leva a figura).
- Jogo da memória, figura e letra inicial.
- Jogo da memória, figura e palavra.
- Jogo do alfabeto móvel a partir de temas geradores. Ex: Higiene – figura com os hábitos (pentear cabelo, escovar os dentes, cortar as unhas e outros) e alfabeto móvel para montar de cada imagem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED NORTE, 2023).

A utilização de jogos é um recurso disparador para o contato da criança com letras e palavras, e depois é iniciada a sistematização no papel, continuando o movimento de jogar/brincar aprendendo a função social da escrita e a tecnologia da escrita. Interessante ressaltar que nas Diretrizes Curriculares da EI e do EF (CAMPINAS, 2013; 2012), o jogo, além de aparecer no contexto da alfabetização, aparece também como jogo simbólico, que não foi encontrado nos PPP da EF. Podemos considerar que o jogo simbólico tem relevância apenas para a criança da EI, tendo em vista as oportunidades de imaginação, criação e formas de compreender o mundo diante do desempenho de diferentes papéis e que para a criança no primeiro ano do EF essas experiências deixam de ser importantes para o seu desenvolvimento?

A unidade de registro “acolhi” aparece nos contextos de acolher e valorizar a diversidade que existe na escola; acolhimento das crianças com necessidades especiais e suas famílias; acolhimento das famílias e comunidades em reuniões coletivas e individuais. Destacamos o contexto do acolher os alunos, principalmente do primeiro ano, no que diz respeito à nova rotina do EF, que é diferente da EI.

Nas Diretrizes Curriculares para EF (CAMPINAS, 2012), esse contexto de acolher as crianças que vieram da EI é mencionado e nos PPP do EF o acolhimento é

considerado um método, mesma posição assumida e apresentada nos PPP da EI, com base em Gianfranco Staccioli.

Esse contexto é melhor desenvolvido quando a unidade de registro “acolhi” é representada a palavra acolhida, que além de aparecer no sentido de acolher as demandas de vagas/matrículas da comunidade; acolhida das famílias e alunos para que tenham uma relação de parceria, contribuindo para o trabalho pedagógico e desenvolvimento da criança, aparece como uma estratégia que contribui para o desenvolvimento da criança na escola, através de uma boa relação com a família-alunos-escola, na qual todos se sintam confortáveis e valorizados.

O acolhimento na escola é um dos pilares para a construção de uma relação de parceria entre família e escola, além de constituir-se como elemento fundamental na rotina do trabalho pedagógico em diferentes espaços e tempos escolares (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED NOROESTE, 2023).

Podemos considerar que, mesmo não sendo explorado o acolhimento das crianças do primeiro ano em específico – sendo mencionado apenas no plano de aula – o acolhimento nos PPP da EF tem sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem, sendo um método que, a partir de uma boa relação entre os alunos-famílias-escola, a criança consegue se desenvolver melhor por se sentir acolhida. Nas Diretrizes Curriculares do EF (CAMPINAS, 2012) o acolhimento aparece no mesmo sentido - mas no cenário do EF de nove anos - de ser importante para o processo de ensino-aprendizagem, sendo inclusive colocado como uma condição necessária para garantir a aprendizagem da criança.

A unidade de registro “transição”, que não aparece na Diretriz Curricular do EF (CAMPINAS, 2012), foi identificada nos PPP nos contextos da disciplina de história, sobre a transição entre diversos tempos históricos como transição entre escravismo antigo para o feudalismo; na avaliação no sentido de ensinar o necessário para que o aluno passe nas avaliações e transite de nível, com objetivo dele passar para o próximo ano; nas fases da alfabetização apresentadas nos planos de aula do segundo e terceiro ano, como na transição da fase silábica para a alfabética, por exemplo.

Destacamos o contexto da transição entre etapas, identificada nos PPP entre o EF I para o EF II, do EF II para o ensino médio, no sentido da transição como sinônimo de fase marcante, crescimento ao passar de etapa. Já na transição da EI

para o EF, aparece no sentido de continuar o desenvolvimento socioemocional, os cuidados com a higiene e o desenvolvimento da aprendizagem.

Desenvolvimento de Projetos de Atenção Psicossocial à Infância: acompanhamento do desenvolvimento integral de crianças; acompanhamento da transição entre níveis, do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental, entre os níveis Fundamental I e II; desenvolvimento sócio-emocional (sic), desenvolvimento da imaginação e criatividade. Estas ações são realizadas, preferencialmente, em consonância com agentes educacionais (equipe técnica, educadores, família e comunidade), por meio de atividades grupais, rodas de conversa, palestras e/ou divulgação de material informativo produzido pelas estagiárias (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UE EMEF NAED NORTE, 2023).

Nesse trecho podemos observar que o trabalho com a transição está inserido em um projeto psicossocial da UE, que acompanha as crianças e seu desenvolvimento socioemocional e o desenvolvimento da imaginação e criatividade. Notamos que esse projeto não aborda o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, mas as Diretrizes Curriculares da EI e do EF (CAMPINAS, 2013; 2012) e o PPP da EI mencionam a preocupação com a continuidade do desenvolvimento das linguagens e do processo de ensino-aprendizagem. De modo geral, nos PPP, a transição aparece no sentido de uma ponte construída, tanto em uma etapa, quanto na outra, a partir de um diálogo das habilidades e conhecimentos desenvolvidos ou a desenvolver, com base na ludicidade como eixo de articulação entre as etapas.

A unidade de registro “continuidade” aparece no sentido de garantir a continuidade da aprendizagem dos alunos da educação especial; em projetos e documentos, a dar continuidade ao que foi estruturado no ano anterior; nas disciplinas como história e geografia, continuar estudando e aprofundando conteúdos; noção de continuidade do tempo histórico; na alfabetização, que precisa ser consolidado para o aluno conseguir continuar estudando e aprendendo em outros ciclos do EF.

Nos PPP da EI essa unidade de registro, tem o mesmo sentido da unidade de registro “transição”, aparecendo na continuidade dos cuidados iniciados na etapa anterior como higiene, postura corporal, comunicação e da prática do brincar como articuladora do conhecimento. Na Diretriz Curriculares do EF (CAMPINAS, 2012) a unidade de registro “continuidade” também aparece no contexto da EI, com um enfoque maior na aprendizagem das crianças a partir da mediação da cultura, para que não ocorram rupturas.

Em síntese, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem escrita os

documentos aqui analisados dialogam em relação à importância da articulação entre alfabetização e letramento, e reconhecem que a alfabetização ocorre de forma mais sistematizada e intencional no EF, principalmente nos ciclos I e II. Apesar disso, identificamos a alfabetização desarticulada do letramento no trabalho com a escrita – também evidenciado nos PPP da EI – e uma compreensão da alfabetização que não dialoga com os autores citados nos próprios documentos – Soares e Freire – por trazerem as fases da alfabetização com enfoque na divisão dos alunos, representando uma diferença entre as Diretrizes Curriculares da EI e do EF (CAMPINAS, 2013; 2012) e os PPP do EF, podendo ocorrer uma descontinuidade do trabalho entre a EI e o EF.

Em relação a transição do trabalho com a linguagem escrita da EI para o EF, ambos os documentos, ainda que usem as unidades de registro “transição”, “acolhi” e “continuidade” com definições similares, reconhecem que deve existir um diálogo entre as etapas. Ressaltando o brincar, a ludicidade e a cultura como eixos articuladores entre as etapas. No que diz respeito ao trabalho com a linguagem escrita, os documentos não se desenvolvem de forma explícita, mas inferimos que quando falamos em cultura estamos falando sobre as linguagens que os alunos utilizam para se expressar e comunicar.

Em relação a transição e o trabalho com a linguagem escrita da EI para o EF, nos PPP se reconhece que deve existir um diálogo entre as etapas, ressaltando o brincar, a ludicidade e a cultura como eixos articuladores entre as etapas. No entanto, há indícios, em parte dos PPP, de orientações que tratam a alfabetização e o letramento de forma isolada, o que vai em direção oposta às Diretrizes Curriculares Municipais para o EF que assume a perspectiva de alfabetizar letrando.

4.3 A compreensão da linguagem escrita na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental segundo os documentos

Feita a análise de todos os documentos da nossa pesquisa, precisamos discutir como a questão da linguagem escrita está aparecendo no contexto da transição na EI e no EF.

Nas Diretrizes Curriculares Municipais tanto para a EI como para o EF, há o reconhecimento da necessidade de exploração e de planejamento intencional das diferentes linguagens, considerando os movimentos corporais, a fala, o desenho, pintura modelagem, a brincadeira e o jogo simbólico, e a escrita. Da mesma forma, há orientações para que as crianças vivenciem diversificadas e recorrentes experiências com os usos e funções da escrita, antes de dominar a escrita convencional. Explicitamos que há, em ambos os documentos, uma concepção de linguagem como um processo discursivo e interativo.

De forma explícita o desenvolvimento da linguagem, em suas diferentes formas de manifestação, foi identificado no contexto da transição como um interesse comum em ambas as etapas. Além disso, a partir dos indicadores acolhi, transição e continuidade, observamos que os documentos apresentam a importância de um trabalho intencional que busque a continuidade entre as etapas, através dos relatórios pedagógicos dos alunos, do acolhimento dos alunos como condição para a aprendizagem, na adaptação dos espaços físicos, no diálogo entre as concepções de criança e ensino, e na utilização da cultura como mediadora do ensino, embora de maneira tímida nas Diretrizes Curriculares e na maioria dos PPP analisados.

Identificamos nos documentos da EI um protagonismo do letramento como objetivo principal desta etapa no que diz respeito ao trabalho com as linguagens articulado com as práticas sociais. As Diretrizes Curriculares da EI (CAMPINAS, 2013) abordam o letramento e a alfabetização destacando a necessidade de articulação e indissociabilidade entre os dois conceitos. No entanto, nos PPP, embora a linguagem escrita seja considerada no âmbito das práticas sociais e que a sua exploração na EI seja marcada pela ludicidade, ao se referirem a alfabetização, há indícios de uma cisão entre esses dois processos – alfabetização e letramento –, afirmando que a alfabetização não ocorre na EI, assumindo uma compreensão diferente de alfabetização, considerando-a apenas como codificação e decodificação de letras e palavras. Como observamos no capítulo 1 e 2, Osti, Lucca e Manfroni (2019) demonstram que a alfabetização é um conceito plural, que deve englobar diversas práticas sociais, para que tenham relação com a realidade da criança, visto que a língua, segundo Bonfim (2012) e Silva (2013), não é apenas um instrumento de comunicação, mas um elemento da cultura da nossa sociedade.

Identificamos no contexto das práticas pedagógicas dos PPP, nos indicadores escrita e alfabetização, práticas voltadas para a alfabetização como jogos de rimas,

compreensão do alfabeto etc. Considerando que, apesar das Diretrizes Curriculares da EI (CAMPINAS, 2013) trazerem uma postura de alfabetizar letrando sem perder a especificidade da EI como etapa educativa, os PPP trazem práticas de alfabetização, indicando que é possível explorar especificidades do sistema de escrita com uma postura lúdica, em jogos e brincadeiras. Um aspecto que chama a nossa atenção nas orientações apresentadas nas Diretrizes Curriculares para a EI, refere-se às práticas intencionais. O documento enfatiza a necessidade da intencionalidade no trabalho pedagógico na EI, o que indica que a mediação do/da professor/a é necessária e fundamental para o desenvolvimento das crianças, indica que não cabe se pensar no jogo pelo jogo e nem no brincar pelo brincar. Isso não significa a perda da especificidade da EI, mas reconhecer que o direito às aprendizagens se efetivará por meio de um planejamento intencional e coletivo.

Nos PPP EF também identificamos que, apesar de assumirem a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis, há duas compreensões diferentes do conceito de letramento, ora relacionado apenas às práticas de leitura e de escrita reduzidas aos gêneros textuais, ora de forma ampliada englobando música, artes, a produção oral etc. Isso ocorre também com o descritor desenho, sendo compreendido como desenho, ou como forma para o aperfeiçoamento motor.

Como dito antes, existem duas grandes tendências nos PPP, uma que compreende a alfabetização como função social articulada com o letramento, e outra que a compreende meramente como codificação e decodificação a partir do trabalho com técnicas. Essa dicotomia evidenciada na seção 4.2 e brevemente apresentada nesta influencia a forma como a transição ocorre.

Identificamos que existe possibilidade de continuidades no processo de transição, pois se explicitam a escuta e observação das crianças para o planejamento das aulas; a articulação entre os conhecimentos escolares e os do cotidiano das crianças, evidenciando as brincadeiras, a cultura, o jogo e a ludicidade; a compreensão da alfabetização em uma perspectiva de letramento e o papel das diferentes linguagens para o desenvolvimento da criança. Esses são aspectos importantes para se proporcionar um processo de ensino-aprendizagem contínuo. Esse diálogo identificado é necessário para um aprender fluido.

Entretanto, identificamos rupturas quando a compreensão sobre alfabetização, letramento, escrita vincula-se a uma cisão entre os usos sociais e os aspectos técnicos da escrita alfabética. Nessa concepção se hierarquizam os processos e o

domínio da técnica tem prioridade sobre as possibilidades de ler e de escrever de maneira provisória e singular. A ponte para efetivar uma continuidade em relação ao trabalho com a linguagem escrita necessita de retomada de questões ainda não claramente equacionadas: o que é alfabetização? O que é letramento? Como ensinar a ler e escrever? Por isso, nesta pesquisa reforçamos a importância de não apenas analisar a transição, mas sim analisar a compreensão do desenvolvimento da linguagem escrita nas etapas, de forma separada, para depois discutir a relação. Justamente pois sabemos, segundo os artigos da revisão bibliográfica no eixo leitura e escrita pesquisa, que existem muitas discussões e compreensões antagônicas em relação ao processo de alfabetização e letramento que causam rupturas no interior das etapas, e entre elas, trazendo consequências para o desenvolvimento das crianças (CALDEIRA; PARAÍSO, 2016).

Em síntese, a compreensão da linguagem escrita na transição entre a EI e o EF segundo os documentos foi analisada a partir do tratamento que os documentos dão dos indicadores da nossa pesquisa, visto que, em nenhum documento apareceu um planejamento para a transição neste contexto. A partir da análise dos indicadores observamos que a compreensão da linguagem escrita nos documentos é fragmentada por duas grandes tendências educacionais, e isto pode prejudicar a continuidade entre as etapas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, por muitas vezes, não ocorrer um diálogo entre o entendimento do trabalho com a linguagem escrita entre as etapas, e até dentro da mesma etapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da pesquisa, de forma geral, permite expressarmos que para que exista uma continuidade entre as etapas da EI e EF no desenvolvimento da linguagem escrita, precisa existir um diálogo sobre a compreensão das linguagens nestas etapas e a exploração do conceito de transição de forma a evidenciar o que é e a sua importância. Ao retomarmos os temas levantados para a análise dos dados – concepção de criança, concepção de ensino-aprendizagem, alfabetização, letramento e outras linguagens – observamos que existem, entre as etapas, coincidências em relação à concepção de criança, concepção de ensino aprendizagem e na compreensão da alfabetização e do letramento. Porém, há dissonâncias identificadas nos PPP que dissociam esses dois processos.

O objetivo da nossa pesquisa de buscar indicadores em documentos orientadores do currículo a respeito do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, tanto na EI como no EF, analisando possibilidades de continuidade/rupturas entre estas duas etapas foi contemplado no sentido que, a partir da análise, identificamos como é a compreensão do trabalho com as linguagens, especialmente a escrita, e evidenciamos contradições, tanto entre os documentos da mesma etapa, quanto entre as etapas, neste desenvolvimento. Evidenciamos rupturas na compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, sendo assumidos como processos distintos, resumindo a alfabetização apenas a codificação e decodificação, meramente técnica e papel apenas do EF. Também encontramos diferenças da compreensão do indicador desenho (linguagem/expressão e aperfeiçoamento motor), letramento (prática social e gênero textual).

Observamos a continuidades nos documentos no que diz respeito ao reconhecimento do protagonismo do letramento, na importância da alfabetização e do letramento serem compreendidas como processos indissociáveis, no papel do brincar e da cultura para o processo de ensino-aprendizagem e na relevância do acolhimento dos alunos como condição para o aprender, assim como a relevância de um trabalho pautada no diálogo entre os professores para uma continuidade do processo de ensinar. Dessa forma, podemos inferir que há possibilidades de continuidade, de forma intencional, quando existe diálogo entre as etapas no que diz respeito a entendimentos conceituais.

Logo, ao retomarmos a questão investigativa da pesquisa que deu origem ao objetivo: Como o processo de alfabetização é compreendido na EI e no EF e se/como ele é considerado na transição dos alunos de uma etapa para a outra? Consideramos que conseguimos responder da seguinte maneira:

- O processo de alfabetização nos PPP da EI não é reconhecido por ainda existir o entendimento advindo do discurso cultural que a alfabetização é pautada em métodos tradicionais e mecanizados que acarretam a perda da identidade da infância nesta etapa, que não quer ser reconhecida como preparação para o EF.
- No EF a alfabetização é compreendida na perspectiva do letramento, alfabetizar letrando, reconhecendo a importância do ensino dos conhecimentos específicos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabético, mas em articulação com as práticas de letramento, valorizando o investimento na compreensão das funções sociais da linguagem, sendo de extrema importância para dar continuidade à trajetória escolar dos alunos devido ao uso constante da escrita e leitura na sociedade letrada. Reconhecendo a alfabetização e letramento como processos indissociáveis.
- O processo de alfabetização é considerado na transição entre as etapas por ser reconhecido como um interesse em comum em torno do aprender a ler e a escrever, mas ainda existem discussões em relação ao espaço da alfabetização na EI. Dito isso, a questão do como a alfabetização é considerada, destacamos um posicionamento, tanto nas Diretrizes Curriculares como nos PPP da EI, de que não é objetivo desta etapa educativa alfabetizar as crianças. Tal posição se alia à preocupação da perda da especificidade da EI, caindo na armadilha de ser uma etapa preparatória para o EF. No entanto, deixamos um questionamento, resgatando a questão da intencionalidade pedagógica: será que em nome de se manter o que é específico da EI, não se tem apagado o papel mediador/a do/a professor/a, diante de atuações intencionais?

Acreditamos que nesta pesquisa, no âmbito da Rede Municipal de Educação de Campinas, oportunizamos reflexões e discussões sobre as especificidades de cada etapa, para se delinear a construção de pontes para a continuidade do trabalho

pedagógico em torno da linguagem escrita, embasado em questões teórico-conceituais e didáticas que retratem uma concepção de linguagem como discurso e interação entre as pessoas.

Nesta pesquisa também fizemos um importante aceno à relevância da formação do professor e à riqueza que existe na articulação entre teoria e prática, ainda mais para o processo de transição que precisa ser fruto do diálogo constante entre as unidades educacionais de diferentes etapas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. Coleção questões da nossa época, v. 8, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 02 jan. 2024.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. CADÊ A CRIANÇA QUE ESTAVA AQUI? SERÁ QUE O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS COMEU? **Rev. e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-19, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10854>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 03 jan. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**. v. 32, n. 2, p. 261-277, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cn8KPmp9PVxs3jWpTs6H6tF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BELINTANE, Claudemir. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 685-703, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CvBGHZk8z3LQKmLXLsmnGSL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BIRCH, Fabiana; ALMEIDA, Benedita de. O ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.16, n.42, p. 330-348, 2019. Disponível em:

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/articloe/view/1422/47965972>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BISPO, Gláucia. Dançar para viver. **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 549-555, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/81829786/Dan%C3%A7ar_Para_Aprender. Acesso em: 02 jan. 2024.

BISSOLI, Michelle de Freitas. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. **Perspectiva**, v. 32, n. 3, p. 829-854, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p829>. Acesso em: 12 set. 2023.

BONI, Adalgisa Cristina Marques; MAIA, Halana Carolina; BARBOSA, Marina Peccinin. A importância da prontidão para ler e escrever. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, p. 631-647, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/16634>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRITO, Genilson da Silva; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. A Importância da Informática no Processo de Alfabetização do Ensino Fundamental - Anos Iniciais. **Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia**, v. 14, n. 52, p. 846-854, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2764>. Acesso em: 02 jan. 2024.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: ROJO, Roxane; RANGEL, Egon de Oliveira. (coord.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, v. 19, 2010.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Dispositivo da antecipação da alfabetização: condições de emergência e contornos atuais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 846-868, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gjhqVg6LV5kpnncPpscSWyh/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

CAMPINAS. **Consulta – Escolas**. Prefeitura Municipal de Campinas, 2023a. Disponível em: https://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola.php. Acesso em: 04 jan. 2024.

CAMPINAS. **Mapa de serviços – Campinas/SP**. Prefeitura Municipal de Campinas, 2023b. Disponível em: <https://mapaservicos.campinas.sp.gov.br/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

CAMPINAS. Portal da Educação. **Organograma Secretaria Municipal de Educação**. Prefeitura Municipal de Campinas, 2023c. Disponível em: <https://educa.campinas.sp.gov.br/organograma-secretaria-municipal-de-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 04 jan. 2024.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos**

Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Prefeitura Municipal de Campinas, 2012. Disponível em:
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/01_diretrizes_anos_iniciais.pdf.
Acesso em: 02 jan. 2024.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico.
Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação. Prefeitura Municipal de Campinas, 2013. Disponível em:
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/04_diretrizes_infantil.pdf. Acesso em: 02 jan. 2024.

CAMPOS, Sirlei Sebastiana Polidoro; CAVASSAN, Osmar. Oficina de materiais recicláveis: uma atividade alternativa em programas de educação ambiental. In: TALAMONI, Jandira L. B.; SAMPAIO, Aloísio Costa (Orgs). **Educação ambiental: da prática pedagógica à cidadania.** São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

CARMO, Débora de Lima do; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. “Eu tô assustado. Não quero sair da minha escola”: reflexões sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Primeiro ano do Ensino Fundamental. **RevistAleph**, v. 15, n. 30, p. 121-133, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39255>. Acesso em: 02 jan. 2024.

CORSARO, Willian A. **Sociologia na Infância.** São Paulo: Artmed, 2011.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NzwWDwqBdtMspKXJqXNw4nc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Formação escolar e prática docente de professoras das classes populares: reflexões a partir da análise de memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 650-665, 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/pStFHhJL44nj393CsqXQMm/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: a formação docente e transformação social. **Perspectiva em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 02 jan. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>. Acesso em: 02 jan. 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A Pesquisa Documental nas Investigações de Políticas Educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos [eletrônica]**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 02 jan. 2024.

FEITOZA, Jussara Maria Moraes; LIMA JR., Ronaldo. Contribuição da consciência fonológica e das correspondências grafofônicas no desenvolvimento da leitura. **Trama**, v. 15, n. 34, p. 29-40, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/20882>. Acesso em: 02 jan. 2024.

FERREIRA, Valéria Silva. Expectativas da família, crianças e professores a respeito do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, p. 75-96, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/5862>. Acesso em: 02 jan. 2024.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com a palavra, a escrita! *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Org.). **Infância e Educação Infantil**. 6. ed. Campinas: Papirus editora, 2007.

FREITAS, Vinicius Adriano de; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Para compreender a proposta de alfabetização: o livro didático para o primeiro ano do ensino fundamental em foco. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/46902/751375152702>. Acesso em: 02 jan. 2024.

FRONZA, Cátia Azevedo de. Ensino fundamental de 9 anos: o que fazem e o que dizem crianças e professores sobre a leitura e a escrita? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 334-342, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12567>. Acesso em: 02 jan. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2016.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 159-174, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/tKrCGqmSft4rpFWvBgMFQHz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

GODÓI, Ana Maria. **Saberes e práticas da inclusão**: Dificuldades acentuadas de aprendizagem – deficiência múltipla. Educação Infantil. AACD. Brasília: MEC, SEE, 2006. Disponível em:
<chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de ebetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 82-96, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/MjbX3gfLvzPypzcdWrBy4pg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. *In*: SMOLKA, Ana Luiza B.; GOÉS, Maria Cecília R. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus Editora, 1993.

GONÇALVES, Luciana dos Santos; ROCHA, Maria Silva Pinto de Moura Librandi da. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 28, p. 1-24, 2021. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60973>. Acesso em: 02 jan. 2024.

KLUG, Jéssica Trainotti; NAZÁRIO, Roseli. Alfabetização e letramento: qual o entendimento de professoras da educação infantil sobre estes processos? **Revista Zero-a-Seis**, v. 18, n. 34 p. 215-234, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n34p215>. Acesso em: 02 jan. 2024.

KRAMER, Sonia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Org.). **Infância e Educação Infantil**. 6. ed. Campinas: Papirus editora, 2007.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

LEITE, Sérgio António da Silva (Org.). **Alfabetização e Letramento**: Contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi – Arte Escrita, 2001.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães; PRIETO, Mariana Natal. Escrita na Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural: desafios e especificidades. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1, n.

3, p. 535–552, 2017. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/40204>. Acesso em: 12 set. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

MAME, Osvaldo Augusto Chissonde; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Stela. Atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Scientiarum Education**, v. 42, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/45463>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS FILHO, Lourival José. O papel das relações sociais no desenvolvimento infantil: em busca da valorização da mediação do professor. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 2, p.180-189, 2008.

MARTINS, Alice Fátima. O desenho reproduzido e a formação do professor de início de escolarização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 81, n. 198, p. 284-298, 2000. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3724>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MARTURANO, Edna Maria. Tensões Cotidianas na Transição da Primeira Série: um enfoque de desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 1, p. 79-87, 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pe/a/X4jPvfPn7NxtYFzSdKSy6rp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; KODAMA, Katia Maria Roberto de Oliveira. Alfabetização: por que a criança não aprende a ler e escrever? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2448-2464, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9202>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MOLINA, Adão Aparecido; PERIN, Conceição Solange Bution; SILVA, Nilza Marcia Mulatti; PALMIERI, Tatiane. A importância da formação docente na escola que ensina. **Revista Educação Online** Rio de Janeiro, n. 22, p. 127-142, 2016. Disponível em:
<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/260>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MORAES, Alessandra Cardoso; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. O ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos: o olhar de professores da rede municipal de São Carlos – SP. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 1, p. 129-146, 2013. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68429363008>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Org.). **Infância e Educação Infantil**. 6. ed. Campinas: Papirus editora, 2007.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 215-244, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/3wGn9QPBWTpfHLsKvtz4tRB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

OLIVEIRA, Ana Cristina Guedes de; MENDES, Weynice Godoy Coelho; PAIÃO, Elaine Maria de. Práticas pedagógicas e metodologias de docentes são fundamentais no processo de alfabetização. **Research, Society and Development**, v. 7, n. 12, p. 01-16, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560659019002>. Acesso em: 02 jan. 2024.

OSTI, Andreia; LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de; MANFRONI, Ana Carolina. Uso de jogos para o atendimento a crianças com dificuldades na alfabetização. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 4, n. 10, p. 774-795, 2019. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/378>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PANSINI, Flávia; MARINS, Aline Paula. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 87-103, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pbsH3Q9GpH84KcTt3FzKm3K/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PEDROSA, Michelle Vaz; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. A criança de seis anos no ensino fundamental na perspectiva de mães e professoras. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 43-54, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/249>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PENA, Selma Costa; AZEVEDO, Heloísa Helena Oliveira de; OLIVEIRA, Douglas Almeida de. A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEU DIREITO DE PENSAR SOBRE A LINGUAGEM ESCRITA. **Revista Brasileira De Alfabetização**, n. 19, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/731>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PERES, Eliane; NOGUEIRA, Gabriela. Alfabetização e letramento no cotidiano de uma sala de aula de 1º ano do ensino fundamental de nove anos (Pelotas, RS). **Revista Contemporânea de Educação**, n. 11, p. 61-81, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1626>. Acesso em: 02 jan. 2024.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância e escola: desafios no ingresso da criança no ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 36-45, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4999>. Acesso em: 02 jan. 2024.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizeti Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Fontes. Construção de um corpus de escrita infantil com itens de avaliações. **Estudos em avaliação educacional**, v. 23, n. 51, p. 82-100, 2012. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1949>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedita. Brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 237-258, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jM5PQqRmL6RSmjnX7wVYbWR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ROSA NETO, Francisco; XAVIER, Regina Ferrazoli Camargo; SANTOS, Ana Paula Marília dos. Caracterização da leitura e escrita. **Revista CEFAC**, v. 15, n. 6, p. 1643-1653, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/frkfbFMRP4wLCgFLKmbDLw/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SANTOS, Adriana Pereira dos; LEONOR, Maria Filomena Fernandes. **Recreação/educação infantil: transição e frutos**. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Org.). **Infância e Educação Infantil**. 6. ed. Campinas: Papirus editora, 2007.

SANTOS, Tatiana Cristina; TASSONI, Elvira Cristina Martins. As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 79-95, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/LCk8k8VSwHhDvcwZYbhDyzz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristóvão D. de; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SCHMIDT, Leonete Luzia; AGUIAR, Letícia Carneiro. A alfabetização no ensino fundamental de nove anos no contexto das políticas educacionais: alguns desafios para reflexão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, p. 2395-2413, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9200>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SILVA, Daniel Vieira; HAETINGER, Max Gunther. **Ludicidade e Psicomotricidade**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

SILVA, Luiz Carlos Rodrigues da; COSTA, Maria Erlinda Miranda. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho a ser trilhado. **Revista Internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 182-192, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660899015/html/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SME – Secretaria Municipal de Educação de Campinas. **Projeto Político Pedagógico on-line**. Versão V_6.0.92. 2023. Disponível em: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/index.php>. Acesso em 03 jan. 2024.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2022a.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar: toda a criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Editora Contexto, 2022b.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5–17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt#>. Acesso em: 02 jan. 2024.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. **EccoS – Revista Científica**, n. 27, p. 191–209, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3383>. Acesso em: 02 jan. 2024.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e o processo de apropriação da linguagem escrita. *In*: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: METAS, CONCEPÇÃO E ORIENTAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/300>. Acesso em: 02 jan. 2024.

TONÁCIO, Glória de Melo; PACHECO, Patrícia da Silva. A literatura nas séries iniciais do Colégio Pedro II: dialogismo e estética na sala de aula. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 3, n. 6, p. 283-294, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1554>. Acesso em: 02 jan. 2024.

VYGOSTKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YATEGASHI, Solange Franci Raimundo; OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; RUIZ, Nathália Fafarão; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Plano Nacional de Educação (2014-2024): reflexões sobre a alfabetização e o letramento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 37-54, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12793>. Acesso em: 02 jan. 2024.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES**APÊNDICE 1 - QUADRO DAS OCORRÊNCIAS DAS UNIDADES DE REGISTRO**

Unidades de Registro	EI	EF
escrita	203	3124
alfabetização	18	364
leitura	243	4101
letramento	47	243
desenho	126	2237
brinca	823	865
fala	153	461
linguagem oral	33	65
jogo	140	2506
transição	14	51
acolhi	243	99
continuidade	57	191