

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**NATHALIA TAVARES GASPARONE**

**ATIVIDADES SIMBÓLICAS NO 1º ANO: POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADES  
ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINAS**

**2025**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NATHALIA TAVARES GASPARONE**

**ATIVIDADES SIMBÓLICAS NO 1º ANO: POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADES  
ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL**

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.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

**CAMPINAS**

**2025**

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI  
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas  
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

T231a

Gasparone, Nathalia Tavares

Atividades simbólicas no 1º ano: possibilidades de continuidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental / Nathalia Tavares Gasparone. - Campinas: PUC-Campinas, 2025.

137 f.

Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Transição entre etapas da educação. 3. Leitura e escrita. 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.

**NATHALIA TAVARES GASPARONE**

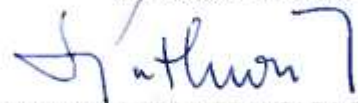
**ATIVIDADES SIMBÓLICAS NO 1º ANO: POSSIBILIDADES  
DE CONTINUIDADES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E  
O ENSINO FUNDAMENTAL**

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

APROVADA: 24 de janeiro de 2025.



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



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



DRA. GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me guiado para a realização desta conquista!

À minha família, por todo o apoio e confiança.

Agradeço à minha orientadora e professora Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, por ter caminhado ao meu lado durante esse percurso, com toda a sua atenção e dedicação. Obrigada por todos os ensinamentos, apoio e paciência. Serei eternamente grata a você que é uma fonte de inspiração!

Às professoras Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e Gabriela Medeiros Nogueira, por terem aceitado fazer parte da minha banca e pelas ricas e essenciais contribuições para a pesquisa.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas que contribuíram para a minha formação, me apoiando, compartilhando conhecimento e inspirando a minha jornada acadêmica!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Esta investigação vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e subsidia os estudos realizados no âmbito do Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica, em torno da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, de modo mais específico, os debates sobre a formação de professores alfabetizadores e o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Diante disto, no que se refere à alfabetização, ela sempre ocupou as pautas educacionais e frequentemente se configura em um campo de grandes debates, afinal, há diferentes concepções de alfabetização no campo pedagógico e opiniões divergentes a respeito de tais práticas. Este cenário, por sua vez, não contribui para a compreensão do professor e pode, conseqüentemente, afetar a sua prática docente. As vivências na Educação Infantil e o ingresso no Ensino Fundamental representam grandes marcos na vida de uma criança. A literatura indica que, na maior parte das vezes, as experiências vividas na Educação Infantil não são consideradas no momento de ingresso no Ensino Fundamental. Pesquisas direcionadas a este tema são relevantes e de grande importância, pois permitem o entendimento de como vem ocorrendo a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e como a apropriação da linguagem escrita, bem como a alfabetização, vêm sendo exploradas nas práticas pedagógicas docentes, nesse processo de passagem. Portanto, a questão norteadora desta pesquisa foi: que atividades simbólicas se desenvolvem em um 1º ano do Ensino Fundamental que possibilitem continuidades em relação à Educação Infantil de forma a subsidiar o processo de alfabetização? O objetivo foi analisar as percepções de professoras, estudantes e seus familiares, quanto ao processo de apropriação da linguagem escrita e da leitura, no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como oportunidades de realização de outras atividades simbólicas, próprias da infância. O método caracterizou-se por uma abordagem qualitativa e para a produção do material empírico foram realizadas observações em duas salas de aula de 1º ano, entrevistas com os alunos, mediadas por um jogo, no formato de conversas, e entrevistas semiestruturadas com as professoras e com mães de alunos. O estudo foi realizado em uma instituição pública municipal de ensino. Os resultados possibilitaram identificar que é possível um investimento nas práticas envolvendo os precursores da escrita, como a produção de desenhos, a produção oral e as brincadeiras de faz de conta incorporando elementos da cultura escrita. Essas práticas podem se constituir em continuidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, fazendo com que as crianças se aproximem desse universo simbólico, incluindo a própria linguagem escrita. A aproximação com as práticas sociais de uso da escrita em contextos de brincadeiras e a representação pelo desenho como um auxiliar de memória, podem potencializar um processo de alfabetização que promova continuidades entre as etapas, tornando esse processo de alfabetização mais significativo para as crianças, contrapondo-se a práticas de repetição e treinos motores que não garantem a reflexão por parte das crianças e, desta maneira, permitindo também que a passagem de uma etapa para a outra ocorra de uma maneira mais cuidadosa.

Palavras-chave: Formação de professores; Transição entre etapas da educação; Leitura e escrita; Práticas discursivas de alfabetização.

## ABSTRACT

This research is linked to the Teacher Training and Pedagogical Practices Research Line and supports the studies carried out within the Languages, Human Development and Pedagogical Activity Research Group, around the transition from Early Childhood Education to Primary Education and, more specifically, the debates on the training of literacy teachers and the teaching and learning of reading and writing. Literacy has always been discussed as an important educational issue and has always been the center of important debates in the educational field due to different approaches and definitions about literacy in the pedagogical area. These facts can cause a confusing scenario to many teachers. This scenario, in turn, does not contribute to teachers' clear comprehension about the theme and may, consequently, affect teaching practices. The experiences in Early Childhood Education and the entrance into Elementary School represent great milestones in a child's life. Literature reviews have often shown that the experiences lived in Early Childhood Education are not taken into consideration at the time students start Elementary School. Research on this topic is extremely important and has its relevance for they will allow the comprehension of how the transition from kindergarten to elementary school is taking place, as well the appropriation of written language and literacy have been occurring through pedagogical teaching practices. The guiding question of this research was: what symbolic activities are developed in the first year of elementary school that allow for continuity in relation to early childhood education in order to support the literacy process? The goal of this research was to analyze the perceptions of teachers, students and their families regarding the process of appropriating written language and reading in the first year of elementary school, as well as opportunities to carry out other symbolic activities typical of childhood. The research method was characterized by a qualitative approach and to produce the empirical material, observations were made in 2 First Grades classrooms, interviews with the students, mediated by a game, in the format of conversations, and semi-structured interviews with the teachers and also with some students' mothers. The study was carried out in a municipal public school. The results showed that it is possible to invest in practices involving the precursors of writing, such as drawing, oral production and make-believe games, incorporating elements of written culture. These practices can become continuities between Early Childhood Education and Primary School, bringing children closer to this symbolic universe, including written language itself. Getting closer to the social practices of using writing in contexts of play and representation through drawing as a memory aid can enhance a literacy process that promotes continuity between the stages, making this literacy process more meaningful for the children, as opposed to practices of repetition and motor training that do not guarantee reflection on the part of the children and, in this way, also allowing the transition from one stage to the next to take place in a more careful manner.

**Keywords:** Teacher training; Transition between education stages; Reading and writing; Discursive literacy practices.

## LISTA DE QUADRO

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1:</b> Informações bibliográficas dos artigos selecionados para a revisão de literatura..... | 43 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|



## LISTA DE FIGURAS

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1:</b> Informática.....                                            | 59 |
| <b>Figura 2:</b> Biblioteca.....                                             | 59 |
| <b>Figura 3:</b> Área externa.....                                           | 60 |
| <b>Figura 4:</b> Quadra .....                                                | 60 |
| <b>Figura 5:</b> Parque.....                                                 | 60 |
| <b>Figura 6:</b> Parque.....                                                 | 60 |
| <b>Figura 7:</b> Parede de um corredor. ....                                 | 61 |
| <b>Figura 8:</b> Jogo de percurso como recurso mediador. ....                | 65 |
| <b>Figura 9:</b> A cinco fases do processo de análise e suas interações..... | 67 |
| <b>Figura 10:</b> Pauta desenhada.....                                       | 84 |
| <b>Figura 11:</b> Pauta escrita.....                                         | 85 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUÇÃO.....                                                                                                | 11 |
| CAPÍTULO 1: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO, ESCRITA E LEITURA .....                                    | 16 |
| 1.1. Paulo Freire: educação bancária versus dialogicidade.....                                                 | 17 |
| 1.2. Vigotski e a pré-história da linguagem escrita: relações entre gesto, desenho, brincadeira e escrita..... | 22 |
| 1.3. Magda Soares e a proposta de alfalettrar.....                                                             | 28 |
| 1.4. Documentos orientadores.....                                                                              | 35 |
| CAPÍTULO 2: A REVISÃO DE LITERATURA .....                                                                      | 42 |
| 2.1. Caminhos percorridos na revisão de literatura .....                                                       | 42 |
| 2.1.1. Pesquisas que discutem o processo de transição em documentos oficiais e em material bibliográfico ..... | 45 |
| 2.1.2. Pesquisas que discutem a transição na perspectiva da alfabetização .....                                | 49 |
| 2.1.3. Pesquisas que discutem a transição na perspectiva do brincar .....                                      | 51 |
| 2.1.4. Pesquisas que discutem a transição na perspectiva das crianças .....                                    | 53 |
| 2.1.5. Pesquisa que discute a transição na formação de professores.....                                        | 56 |
| 2.2. Síntese final .....                                                                                       | 56 |
| CAPÍTULO 3: MÉTODO .....                                                                                       | 58 |
| 3.1. Metodologia de análise do material empírico .....                                                         | 66 |
| CAPÍTULO 4: O VIVIDO NO 1º ANO NA ESCOLA OBSERVADA: A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....                        | 68 |
| 4.1. Rotina e organização da dinâmica das salas de aula.....                                                   | 68 |
| 4.1.1. A contação de histórias.....                                                                            | 70 |
| 4.1.2. Momentos de brincadeira.....                                                                            | 70 |
| 4.1.3. Atividades de escrita, leitura, oralidade e desenho.....                                                | 73 |
| 4.1.4. Assembleia .....                                                                                        | 83 |
| 4.2. O que dizem os participantes da pesquisa .....                                                            | 86 |
| 4.2.1. Entrevista com as professoras .....                                                                     | 86 |

|                                                                                                                                                |                                                     |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------|
| 4.2.1.1.                                                                                                                                       | O trabalho no campo da linguagem.....               | 86         |
| 4.2.1.2.                                                                                                                                       | Pensando o acolhimento das crianças no 1º ano ..... | 97         |
| 4.2.2.                                                                                                                                         | <i>Os olhares das crianças sobre o 1º ano</i> ..... | 99         |
| 4.2.2.1.                                                                                                                                       | O trabalho no campo da linguagem.....               | 99         |
| 4.2.2.2.                                                                                                                                       | Pensando o acolhimento das crianças no 1º ano ..... | 104        |
| 4.2.3.                                                                                                                                         | <i>Entrevista com mães</i> .....                    | 106        |
| 4.2.3.1.                                                                                                                                       | O trabalho no campo da linguagem .....              | 106        |
| 4.3.3.2.                                                                                                                                       | Pensando o acolhimento dos alunos no 1º ano .....   | 109        |
| <b>CAPÍTULO 5: DISCUTINDO A PERTINÊNCIA DE CONTINUIDADES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: BUSCANDO A CONSTRUÇÃO DE PONTES</b> |                                                     | <b>113</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                                                                                              |                                                     | <b>124</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....                                                                                                        |                                                     | <b>127</b> |
| <b>APÊNDICE I</b> .....                                                                                                                        |                                                     | <b>132</b> |
| <b>APÊNDICE II</b> .....                                                                                                                       |                                                     | <b>134</b> |

## INTRODUÇÃO

Desde a minha infância a vivência na escola sempre foi marcada pela presença de professores inspiradores e acolhedores. Quando comecei a frequentar a primeira escola, uma admirável professora marcou a minha vida. O episódio que jamais se apagará da minha memória ocorreu quando eu estava com seis anos de idade e meus pais foram me deixar na escola pela manhã. Neste dia específico eu me lembro de entrar chorando e permanecer assim por um longo período, pois estava no início do ano, era uma turma nova, com professores e colegas de sala ainda desconhecidos. A minha professora ao me ver naquela situação e, mesmo com uma turma com cerca de trinta crianças sob sua responsabilidade, ela se sensibilizou e me perguntou se eu queria passear com ela pela escola. No mesmo momento ela segurou as minhas mãos e fizemos uma caminhada pelo espaço escolar. Durante o passeio nós acabamos passando em frente à piscina, meus olhos brilharam, afinal, todas as crianças contavam os minutos para que chegasse o dia da sua sala poder frequentar a piscina. Entretanto, já havia uma turma lá com sua respectiva professora, pois os horários eram agendados para que cada turma frequentasse a piscina uma vez na semana e essa regra deveria ser respeitada. Porém, em uma tentativa de me acalmar e fazer com que eu me sentisse acolhida, mesmo sabendo que ela descumpriria a regra de não misturar alunos de salas diferentes na piscina, ela me perguntou se eu queria molhar os meus pés na água e ficar lá um pouco com a outra turma. Naquele momento eu me senti a criança mais feliz do mundo e até esqueci dos meus pais e da falta que eu estava sentindo deles. A sensibilidade dessa professora mudou a minha confiança e a relação com a escola, pois eu estava passando por um período de mudanças, sendo um ano letivo novo, uma professora nova e novos colegas de turma.

Esses olhares sensíveis e atentos para as crianças constroem uma relação de confiança e vínculo entre professor e aluno, marcando também os processos de aprendizagem. Essa escuta atenta pode ajudar a criança a descobrir outras possibilidades naquele espaço que é novo e desconhecido para ela.

O objeto dessa dissertação é justamente olhar para o período em que as mudanças se acentuam bastante, ou seja, a passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Assim como todas as mudanças, essa transição é um momento de intensas mudanças que podem desestabilizar a condição de bem-estar que a criança vivia no ano anterior.

Marturano (2008) relata uma investigação realizada por ela em conjunto com outros autores a respeito do estresse na transição. A percepção do estresse foi avaliada em quatro domínios: o desempenho, a professora, os colegas e a família. As situações percebidas como mais perturbadoras pelas crianças estavam ligadas às relações interpessoais, envolvendo colegas e a família. Frequentar a pré-escola significou um fator de proteção, diminuindo os efeitos do estresse no ingresso no 1º ano, conforme explica a autora.

O trabalho com as crianças nesse processo de descobertas, de transições, de mudanças e de apropriação de um conjunto de conhecimentos novos me fascinou e foi despertando o meu olhar para a docência. Durante todo o restante do meu percurso escolar, a admiração pelos professores só aumentava e a vontade de ensinar tiveram influência decisiva na escolha pelo curso de Pedagogia, que iniciei no ano de 2015, aos dezoito anos de idade, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Durante a faculdade fui me interessando muito pelos conhecimentos que os professores exploraram ao longo do curso e sentia muita vontade de me aprofundar em cada tema e conhecer mais. No segundo ano da faculdade, trabalhando em uma escola como auxiliar de classe, a paixão por ensinar aumentava a cada dia.

No meu primeiro ano formada como Pedagoga, fui contratada para ser professora da Educação Infantil, onde permaneci por quatro anos. Durante esse período sentia a necessidade de ampliar meus conhecimentos e decidi ingressar em um curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia. O curso teve a duração de dois anos e ao final dele senti que consegui ampliar meu repertório e me apropriar de novos conhecimentos relevantes da minha área.

No ano seguinte, lecionando em uma sala de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, grandes desafios surgiram. Foi o terrível período da Pandemia da Covid-19, em que passei pela fase do ensino remoto, híbrido e finalizei com o retorno total dos meus alunos para a escola. Essas fases foram extremamente desafiadoras, pois as crianças estavam sendo alfabetizadas e esses contratempos tiveram uma influência significativa na aprendizagem delas.

Durante todo esse ano conturbado tentei, da melhor maneira possível, fazer com que a alfabetização desses alunos ocorresse, porém inúmeros desafios foram surgindo para mim e para milhares de outras professoras do ciclo de alfabetização, afinal, havia cobranças tanto por parte da escola, como pelos familiares, para que se alfabetizassem, mesmo no ensino remoto e com diversas dificuldades relacionadas à

conexão com a internet e à atenção dessas crianças diante de uma tela de computador.

Durante esse período e mesmo antes da pandemia percebia a dificuldade de vários professores do ciclo de alfabetização de ensinar os seus alunos de uma forma contextualizada e com significado. Eu também me incluía nesta situação, me questionando se eu estava tornando aquele processo de alfabetização significativo para os meus alunos. Todas estas questões me faziam querer pesquisar mais sobre o assunto, para que eu pudesse ensinar aquelas crianças, por meio de reflexões e com atividades significativas.

Diante destes questionamentos, encontrei no Mestrado uma enorme oportunidade de pesquisar mais sobre estes temas e, especificamente, sobre a alfabetização, afinal, era o assunto que me afligia, como citei anteriormente. A partir disto eu decidi participar do processo seletivo da PUC-Campinas e escrevi um anteprojeto relacionado à alfabetização, justamente o tema que eu sentia vontade e a necessidade de conhecer mais. Assim, no Mestrado, minha pesquisa aborda justamente o tema da alfabetização e do letramento em um contexto de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A alfabetização é um campo que sempre ocupou diversas pautas e frequentemente se configura em um cenário de grandes debates, afinal, há diferentes concepções de linguagem e de alfabetização no campo pedagógico, bem como opiniões divergentes a respeito de tais práticas. Este cenário, por sua vez, não contribui para a compreensão do professor e pode, conseqüentemente, afetar a sua prática docente. As vivências na Educação Infantil e o ingresso no Ensino Fundamental representam grandes marcos na vida de uma criança e, embora muitos estudos sobre esse tema têm sido realizados, problematizar o assunto sob diferentes vieses amplia conhecimentos e intensifica a relevância desse período para o desenvolvimento das crianças.

Na Educação Infantil, conforme observado na literatura e no próprio ambiente escolar, a criança tem diversas oportunidades de vivenciar brincadeiras e propostas lúdicas na rotina diária. As brincadeiras e os desenhos que, por sua vez, são atividades bastante exploradas, constituem-se em formas de representação do mundo, com diferentes níveis de complexidade, assim como a fala e a escrita. Por isso, são atividades importantes e de grande potência para o desenvolvimento das crianças. Entretanto, a literatura também discute que no início do Ensino Fundamental

há significativa redução do espaço para as brincadeiras de faz de conta e para o desenho. A ênfase na alfabetização, juntamente com instrumentos de controle para monitorar tal processo e os usos dos resultados no âmbito da responsabilização do professor, bem como as tensões no próprio campo em torno das concepções de linguagem e de alfabetização, podem levar a propostas dissociadas das práticas de letramento, pautadas em treinos motores e grafofônicos, resultando em uma alfabetização isolada dos usos sociais da língua escrita.

A literatura mostra, ainda, que, na maior parte das vezes, as experiências vividas na Educação Infantil não são consideradas no momento de ingresso no Ensino Fundamental. Segundo Marturano (2008), neste momento de transição para o 1º ano do Ensino Fundamental, o contexto se altera, as expectativas são mais exigentes e há menos disponibilidade de suporte. É um momento em que a criança espera corresponder às expectativas familiares, escolares e dos pares, além de precisar se preparar para uma agenda de responsabilidades como estudante, conforme explica a autora.

Esse momento de transição “[...] pode ser considerado como uma transição de vida [...]”, de acordo Marturano (2008, p. 80). No momento em que a criança ingressa no 1º ano do Ensino Fundamental, ela carrega as suas aquisições anteriores que vão servir como base para futuras conquistas, segundo a autora. Esse momento também vem acompanhado de incertezas e ansiedades para as crianças, pois o ambiente e as regras são novos e isso requer um tempo de adaptação.

De acordo com um esquema conceitual provisório construído para gerar hipóteses e integrar resultados de pesquisa sobre estresse na transição, Marturano (2008) mostra que as crianças mais protegidas de tensões são as que frequentaram uma escola de Educação Infantil; fizeram a transição na mesma escola; ingressaram em uma escola de 1º ano acolhedora e organizada.

Percebe-se, portanto, que o momento de transição requer uma atenção especial, pois são muitas as mudanças e as novas exigências, o que demandam cuidado e acolhimento para com as crianças. Diante disso, defendemos a necessidade de aproximação entre as duas etapas de ensino, o que promoverá uma compreensão cada vez mais clara e fundamentada sobre as articulações entre alfabetização e letramento, desenvolvendo o processo de alfabetização por meio das práticas de leitura, escrita, oralidade e análises sobre o funcionamento da língua materna. Tal condição trará, para as crianças, mais efetividade na aprendizagem da

linguagem escrita, além de possibilidades de continuidades em que elas possam reconhecer similaridades entre as práticas de uma etapa e de outra.

Diante deste contexto, a questão norteadora desta pesquisa foi: que atividades simbólicas se desenvolvem em um 1º ano do Ensino Fundamental que possibilitem continuidades em relação à Educação Infantil de forma a subsidiar o processo de alfabetização? O objetivo foi analisar as percepções de professoras, estudantes e seus familiares, quanto ao processo de apropriação da linguagem escrita e da leitura, no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como oportunidades de realização de outras atividades simbólicas, próprias da infância.

Com base no exposto, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro aborda as reflexões teóricas acerca do objeto de estudo, contemplando as ideias de Paulo Freire, Vigotski<sup>1</sup> e Magda Soares, como também trazendo como os documentos curriculares mais recentes têm considerado o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o trabalho com a linguagem nessas duas etapas. O segundo capítulo é composto pela revisão de literatura, que retrata o cenário da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apresentado em alguns estudos. O terceiro capítulo aborda a metodologia da pesquisa, bem como as técnicas e os procedimentos utilizados para a análise do material empírico. O quarto capítulo é composto pela apresentação dos resultados produzidos. No quinto capítulo trazemos a discussão e encerramos com as considerações finais.

---

<sup>1</sup> A grafia do sobrenome de Lev Semionovich será 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.



## **CAPÍTULO 1: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO, ESCRITA E LEITURA**

O ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental representa uma valorização social, principalmente no que diz respeito às expectativas envolvendo o aprendizado da leitura e da escrita.

Há, no campo pedagógico, diferentes concepções de alfabetização. Existem práticas que estão relacionadas à uma perspectiva de letramento, ou seja, atreladas às práticas sociais de leitura e de escrita e aos usos sociais da língua e há, em contrapartida, uma concepção de alfabetização relacionada à uma perspectiva mecânica de aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, atrelada apenas a um processo de codificação e decodificação de palavras, desarticulada dos usos sociais da língua.

A escrita concebida como código traz uma ênfase na apropriação do que é este código, um objeto estático, a-histórico e, por isso, por meio de repetições, treinamentos explorando as unidades menores é que as crianças estarão habilitadas a escrever, o que se relaciona, exclusivamente, ao que foi ensinado. Nesse contexto, as atividades de escrita são restritas e distantes, muitas vezes, das necessidades e desejos de quem escreve.

Por outro lado, a escrita concebida como um sistema notacional é considerada um objeto cultural, construído historicamente pela humanidade em função de necessidades, desejos e interesses daquele momento; portanto, se caracteriza como um sistema vivo e que sofre mudanças. Nesse contexto, os usos da escrita pressupõem intensa reflexão por parte das crianças, mobilizadas tanto pelo espaço para escrever de maneira provisória ainda, como pelas problematizações em torno da própria provisoriedade, realizadas pelos professores e pelas próprias crianças entre si.

A necessidade de registrar surge com a organização das cidades e a complexidade das relações entre os seus habitantes. Era preciso materializar e tornar permanente o que não poderia ficar mais apenas na memória, como por exemplo os acontecimentos, as transações comerciais, as leis, entre outras necessidades. Nesse contexto, a escrita surge como uma tecnologia para responder a demandas sociais, econômicas e culturais, conforme explica Soares (2022).

A criança está imersa em um ambiente em que a leitura e a escrita têm funções centrais, afinal, vivemos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, organizada em torno da escrita. Esse contato da criança com a leitura e com a escrita se inicia antes da entrada na escola, por meio de experiências em contextos culturais e familiares, conforme explica a autora.

Essa compreensão de escrita como um sistema notacional, fundamenta práticas pedagógicas que abrem espaço para as crianças não apenas refletirem sobre o funcionamento da escrita, mas fazerem uso dela também para construírem a sua história.

Considerando o exposto, as diferentes práticas docentes de alfabetização revelam-se como impactantes na aprendizagem dos alunos. Portanto, direcionar o olhar para a prática do professor torna-se indispensável. Neste capítulo, para se discutir as concepções e práticas de alfabetização, dialogamos com Paulo Freire, Vigotski e Magda Soares, bem como documentos curriculares mais recentes.

### **1.1. Paulo Freire: educação bancária versus dialogicidade**

Para dialogar com este estudo, um fragmento do pensamento de Paulo Freire relaciona-se intrinsecamente ao tema desta pesquisa e à ação intencional do professor. Freire (1987, p. 45), afirma que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias [sic] de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca da, idéias [sic] a serem consumidas pelos permutantes.

Este pensamento do autor é importante para olharmos para a prática docente em sala de aula, pois a prática do professor não poderia reduzir-se a um simples depósito de ideias que serão consumidas por seus alunos, mas sim, intencional a transformação deles, visto que o conhecimento não é acumulativo, as ideias estão em desenvolvimento e vão se alterando, ou seja, o conhecimento se transforma, não é algo intacto que não se modifica.

O ato do professor de depositar ideias em seus alunos está relacionado à concepção de educação bancária, em que a “[...] tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração”, conforme explica Freire (1987, p. 33).

Uma das características desta educação é a de que nela o aluno fixa, repete e memoriza os conteúdos, ou seja, nesta educação não há uma força transformadora, mas sim, uma memorização mecânica.

Na visão bancária de educação, Freire (1987, p. 33) explica que

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Nesta visão distorcida de educação, conforme explica Freire (1987), não há criatividade, nem transformação e nem saber, afinal, só existe saber na invenção, na busca inquietante que o homem faz no mundo e com o outro. Além disto, na educação bancária o saber é repassado pelos que se consideram sábios aos que julgam nada saber, sendo que nesta relação o professor aliena a ignorância e a mantém em posições fixas, ou seja, o aluno sempre será o que menos sabe e o professor o que mais sabe.

Na educação bancária, portanto, o professor é o que diz a palavra e o aluno escuta, o professor é o que atua, dita suas opções e escolhe os conteúdos, os alunos apenas seguem suas orientações e são objetos de todo esse processo. A visão bancária pode tolher o poder de criação dos alunos, estimulando a sua ingenuidade (Freire,1987).

Ainda segundo o autor, nesta educação os conteúdos são fragmentos desconectados da realidade, onde neste momento, a palavra se esvazia, não possui significado e se transforma em alienada e alienante, situação esta que nega a educação como sendo um processo de busca. Neste contexto, quanto mais passivos forem os alunos, menos eles desenvolverão a consciência crítica que resultaria na transformação do mundo.

A educação não deveria ter um fim econômico, cujo objetivo é ensinar as pessoas a serem úteis para o mercado de trabalho, mas sim, atender ao desenvolvimento humano e não aos ideais econômicos. Com base em Paulo Freire, desejamos uma escola crítica e problematizadora. Portanto, pensar nessa perspectiva envolve a reflexão sobre a relação entre professor e aluno, relação esta que é fundamental para o processo de alfabetização. Diante disto, Freire (1987) traz uma

ideia de que a dialogicidade da prática pedagógica não começa no momento em que o professor e o aluno se encontram, mas antes, quando se pensa, se planeja o que vai ser objeto do diálogo com os alunos, ou seja, o conteúdo do diálogo. Neste sentido, o diálogo deve ser problematizador, sem haver uma imposição de ideias.

A dialogicidade implica que os homens não se fazem no silêncio, mas sim na palavra, na ação-reflexão. Desta forma, a palavra não deve ser privilégio de alguns, mas direito de todos os indivíduos, afinal, este diálogo, conforme explica Freire (1987), é um encontro entre os homens, mediados pelo mundo. Este diálogo permite o refletir e o agir do sujeito no mundo, mundo este que será transformado e humanizado. Portanto, este diálogo não pode se resumir em um simples ato de depósito de ideias de um indivíduo no outro ou apenas em uma troca de ideias.

O diálogo proposto por Freire só é possível se houver humildade, não podendo ser um ato arrogante, afinal, o diálogo não se viabiliza se o indivíduo sempre vir ignorância no outro e nunca em si mesmo, ou se fechar à contribuição do outro com o pensamento de que é o detentor da verdade; ou seja, o diálogo se dá através de uma relação horizontal e de um pensar crítico.

Freire (1987, p. 45) considera que

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

Relacionando este conceito abordado acima com a educação, para um educador dialógico, o conteúdo da sua aula não é uma imposição, mas sim, uma revolução sistematizada, segundo Freire (1987).

O diálogo não pode ser verificado em uma relação de dominação, pois ele é um lugar de encontro entre os homens, não há ignorantes absolutos e sábios absolutos, mas sim, indivíduos que buscam saber mais. O diálogo exige um pensar verdadeiro, ou seja, perceber a realidade como um processo e não como algo imutável, um pensar que pressupõe uma transformação permanente da realidade, conforme explica Freire (1987).

Entende-se, portanto, com estes conceitos abordados pelo autor, a importância de olharmos para essa relação professor-aluno e principalmente para a prática

pedagógica, a qual afeta diretamente a aprendizagem dos alunos. Definimos a prática pedagógica como sendo uma ação consciente, reflexiva, organizada em torno de intencionalidade e que proporciona contínuas reflexões, conforme explica Franco (2016). A prática pedagógica caracteriza-se por ter uma perspectiva crítica e dialética, portanto, uma prática docente só é pedagógica quando há uma intencionalidade na ação, dialogando com as necessidades dos alunos.

As práticas pedagógicas “são práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação [...]”, (Franco, 2016, p.542). O professor precisa ter consciência das intencionalidades da sua prática, de modo a estar aberto ao diálogo e à reflexão. Assim, essa ação intencional do professor tem implicações para a vida do indivíduo. É necessário que os responsáveis pelas práticas pedagógicas tenham consciência do significado de ler e escrever, das implicações que isso tem na vida do indivíduo e o seu poder de transformação, para que, desta maneira, incorporem em suas práticas ações que possibilitem a reflexão, a problematização e a criticidade de seus alunos.

Considerando, portanto, o processo de alfabetização, Freire (1989) relata a importância do ato de ler, evidenciando a criticidade que envolve o momento da leitura e o seu fim não deve ser simplesmente uma decodificação de palavras, ou seja, deve haver uma compreensão da relação entre o texto e o contexto.

Freire (1989, p. 9) em uma passagem da sua obra afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Diante deste trecho, entendemos que as crianças, antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever, fazem diferentes leituras de mundo que são explicitadas em suas brincadeiras, na fala, no desenho e, a partir do momento em que elas se alfabetizam, a leitura de mundo se articula também com a própria escrita. A leitura de mundo destacada por Freire, fortalece os espaços para a criança se expressar de diferentes formas, inclusive por meio da escrita.

Refletindo sobre a prática dos professores em sala de aula e evidenciando a indissociabilidade do elo ler e escrever, Freire (1989, p. 12) considera que

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo [entre ler e escrever] não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como

pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Portanto, defendemos que as práticas de leitura e de escrita não devem ser um ato mecânico, técnico e de memorização, mas sim, um ato crítico e de reflexão, de modo a possibilitar que os alunos reflitam criticamente a respeito dos conteúdos escolares e não apenas reproduzam o que foi passado a eles.

Para se refletir a respeito da educação, da escola, dos alunos e das práticas pedagógicas, Freire e Macedo (2022), afirmam que a educação desempenha um importante papel de desenvolver a consciência crítica, afinal, a linguagem pode ter um poder transformador e se configurar em um campo de inúmeras possibilidades.

Os alunos devem compreender o mundo e para isso devem falar a respeito do mundo. Nesse sentido, a oralidade torna-se fundamental na prática da alfabetização, afinal, o discurso é um ato transformador e, em geral, os programas de alfabetização oferecem ao aluno um acesso a um discurso predeterminado, podendo, muitas vezes, silenciá-lo (Freire; Macedo, 2022).

O cenário escolar, algumas vezes, tem se revelado um local de repasse de conteúdos preestabelecidos, que nem sempre consegue oferecer espaço para que o aluno reflita e fale sobre o que pensa, tornando-se um mero receptor de conteúdos, característica esta de uma educação bancária. Nesse contexto, muitos aspectos, como a criatividade, podem ficar reprimidos, conforme explicam Freire e Macedo (2022, p. 94).

As escolas não deveriam jamais impor certezas absolutas aos alunos. Deveriam estimular a certeza de nunca estar certo o bastante, método essencial para a pedagogia crítica. Os educadores deveriam também estimular as possibilidades de expressão, a capacidade de correr risco. Deveriam desafiar os alunos a discorrer sobre o mundo.

Defendemos, com base em Freire, que a escola seja um local onde os alunos tenham espaço para se expressar, criar e refletir, de modo que as práticas pedagógicas oportunizem estas ações.

A educação precisa assumir seu poder transformador, e o educador tem um papel intencional nesta transformação, pois a educação como emancipação tem a fertilidade de oportunizar ao educando a compreensão de sua realidade, conforme

explica Freire (1987). A partir disto, compreende-se a primordialidade do trabalho do professor e da sua intencionalidade.

Portanto, defendemos uma educação libertadora e problematizadora, que não contempla um simples ato de depositar ou transferir conteúdo ao aluno, sendo estes meros receptores passivos. Nesta educação, fundamentadas em Freire (1987), não se pode colocar o professor de um lado e o aluno de outro, afinal, uma educação problematizadora exige a superação desta polarização, pois sem isso não há uma relação dialógica.

Retomando, aqui, alguns pontos já mencionados, refletir sobre o processo de alfabetização é pensar também em inserção social, afinal, vivemos em uma sociedade que se organiza em torno da escrita e, por isso, aprender a ler a escrever é um marco na vida cultural da criança. O ingresso no Ensino Fundamental representa justamente este marco, especialmente, em razão das aprendizagens e das expectativas envolvendo a leitura e a escrita.

Portanto, da mesma maneira que Paulo Freire questiona a educação bancária, ou seja, faz uma crítica ao ato de depositar ideias nos alunos, sem significados e sem oportunidades de reflexão, Vigotski faz uma crítica ao ensino mecânico e repetitivo da escrita nas escolas. Ao mesmo tempo em que há um entusiasmo por parte das crianças para ingressar no Ensino Fundamental, muitas vezes esse ensino gera sofrimentos, por ser um ensino descontextualizado da produção de sentido. Ler e escrever é uma atividade simbólica, a criança opera com signos, porém essa operação por meio de signos não se inicia com o ingresso no Ensino Fundamental. Diante disto, Vigotski traça a pré-história da linguagem escrita, usando o simbolismo como denominador comum.

## **1.2. Vigotski e a pré-história da linguagem escrita: relações entre gesto, desenho, brincadeira e escrita**

Vygotskii (1998), já na década de 1920, realizou experimentos revelando a sua preocupação com o ensino mecânico e repetitivo com que a escrita era explorada nas escolas. Há, de acordo com o autor, uma ênfase na mecanização deste processo de ensino, fazendo com que seja imposto às crianças, como sendo apenas uma habilidade técnica e motora. Estabeleceu relações entre outros sistemas simbólicos que se desenvolvem na infância, demonstrando que há uma articulação entre eles no

que se refere à produção de sentidos, pois surgem em contextos bastante significativos para as crianças, diferentemente do que observava no ensino da escrita na escola.

A linguagem escrita, conforme explica Vygotskii (1998, p. 140) é “[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.” Essa linguagem se constitui por signos que representam os sons e as palavras. Isso revela que a linguagem escrita não é apenas um conjunto de habilidades motoras, mas sim, um sistema muito mais amplo e complexo.

Vygotskii (1998), na defesa da apropriação desse sistema complexo que é a escrita, problematiza que a apropriação não se dá de uma forma mecânica, descolada dos sentidos. Para sustentar seu argumento, o autor buscou a origem do simbolismo na infância e identificou quatro sistemas simbólicos que antecedem a escrita – o sistema simbólico mais complexo e, por isso o último a ser apreendido. São eles: os gestos, as brincadeiras de faz de conta, os desenhos e a fala, considerados precursores da escrita. Nesse estudo, Vigotski traçou a pré-história da linguagem escrita e discutiu a produção de sentido na articulação entre os sistemas simbólicos. Observou e defendeu que um sistema simbólico dá a possibilidade para o desenvolvimento de outro, atribuindo sentido àquele que ainda está em processo de estruturação.

Diante da importância da relação entre os sistemas simbólicos, a prática pedagógica pode privilegiar, justamente, o uso de diferentes formas de representação que possam garantir a produção de significado para aquele determinado momento. Se a criança que ainda tem uma escrita não convencional, lhe é oportunizado que desenhe como apoio àquela produção escrita, o que ainda não é possível de ser lido tem o seu significado recuperado pelo simbolismo representado no desenho.

A brincadeira de faz de conta, o gesto, o desenho, a fala e a escrita apresentam uma característica comum que é o simbolismo e é, justamente esse aspecto, que se faz importante para o desenvolvimento da escrita.

Para compreendermos essa situação, o autor aborda as implicações e relações dos gestos e dos signos visuais pois, conforme explica Vygotskii (1998, p. 142) “[...] os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”, portanto, o autor complementa que “O gesto é o signo visual inicial



que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho”.

Diante disto, Vigotski elabora uma análise sobre o desenvolvimento do simbolismo, demonstrando a articulação entre os sistemas simbólicos. Destaca o gesto como o primeiro a surgir na infância e argumenta sobre a sua relação com a produção de sentidos participando e possibilitando o desenvolvimento dos outros processos de simbolização. Constrói argumentos para as relações entre os gestos e a brincadeira de faz de conta, o desenho, a fala e, por fim a escrita.

Nas brincadeiras de faz de conta, um objeto significa outro em função dos gestos que a criança imprime nele. Vygotskii (1998) explica que para as crianças, alguns objetos podem significar outros, não pelo grau de semelhança, mas sim, pela possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Para exemplificar, “Uma trouxa de roupas ou um pedaço de madeira torna-se, num jogo, um bebê, porque os mesmos gestos que representam o segurar uma criança ou o dar-lhe de mamar podem ser aplicados a eles” (Vygotskii, 1998, p. 143). Portanto, é por meio dos gestos, que esses objetos ganham significados. Vygotskii (1998, p. 144) ressalta que “o que é evidente é que a similaridade perceptiva dos objetos não tem um papel considerável para a compreensão da notação simbólica”, ou seja, o objeto apenas precisa admitir o gesto adequado para ganhar significado.

No que diz respeito à relação entre o gesto e o desenho das crianças, o autor explica que quando o desenho ainda não está estruturado são os movimentos impressos no papel (garatujas) que dão oportunidade de atribuição de significado para o desenho realizado – chuva, vento, jogo de futebol, carro correndo. Portanto, logo que a criança começa a desenhar, ou seja, os primeiros rabiscos, são mais gestos (recorrentes movimentos com as mãos) fixados no papel.

No momento em que o desenho se estrutura, como é o caso das crianças que estão no 1º ano do Ensino Fundamental, o gesto já não faz mais o papel de dar significado ao que está desenhado. O desenho torna-se um simbolismo independente e a fala assume a função mediadora para detalhar o que ainda não está explicitado no próprio desenho. Por exemplo uma representação de figuras humanas – quem são elas, muitas vezes é na fala que a criança as identifica.

Percebe-se com isso que, tanto o desenho quanto a brincadeira, apoiam-se, inicialmente, nos gestos, para depois se constituírem como signos independentes. Há uma etapa em que as crianças mais velhas começam a perceber que os objetos

podem substituir as coisas que eles indicam, como no exemplo de Vygotskii (1998) em que a criança usa um livro com a capa escura para significar uma floresta, ou seja, a estrutura do objeto (livro) reflete uma nova estrutura (floresta). O novo significado se torna independente dos gestos. Percebemos, com isso, que todo simbolismo ganha independência do outro que o apoiou.

Vygotskii (1998) segue demonstrando a relação entre gestos e fala, quando esta última ainda não é plenamente compreendida pelo outro e os gestos de apontar, por exemplo, possibilitam melhor interação e compreensão. Quando a fala se estrutura como sistema simbólico independente dos gestos, ela começa a assumir um papel articulador em relação aos demais sistemas simbólicos.

Com relação ao simbolismo no desenho, Para Vygotskii (1998), no início a criança desenha pela memória, ou seja, ela desenha o que conhece, por isso, muitas vezes o desenho contradiz a percepção real do objeto. Segundo o autor, quando a criança desenha utilizando seu repertório de memória, ela o faz contando uma história, através da fala, e isso revela um grau de abstração, portanto, percebe-se que a estrutura do desenho surge tendo como base a linguagem verbal, o que faz com que o desenho da criança seja um estágio que antecede o desenvolvimento da linguagem escrita.

De acordo com Vygotskii (1998, p. 149)

Há um momento crítico na passagem dos simples rabiscos para o uso de grafias como sinais que representam ou significam algo. Há uma concordância entre todos os psicólogos em que a criança deve descobrir que os traços feitos por ela podem significar algo.

Nota-se que inicialmente eram os gestos que faziam o elo entre a garatuja e o significado, mas no momento em que a fala se estrutura, ela é quem se torna o elo intermediário. Há, de acordo com o autor, um forte impacto da fala no desenvolvimento do desenho, fato este que pode ser observado no processo de nomeação até o início do ato de desenhar.

Por fim, para fazer conexão entre os gestos e a escrita, Vigotski recorre à história da escrita, demonstrando que a escrita pictográfica baseou-se em gestos para a representação de algumas ideias. Vygotskii (1998), pautando-se pelos estudos realizados por Wurth, mostrou que os gestos denotam a reprodução de um signo gráfico. Os signos gráficos são, na maior parte das vezes, gestos fixados. Ainda em

relação ao simbolismo na escrita, Vygotskii (1998) relata o experimento realizado por Luria para se observar o processo de simbolização na escrita. As crianças que ainda não eram alfabetizadas precisavam se lembrar de um certo número de frases, porém era uma quantidade que ultrapassava a sua capacidade de memória, então era dado a elas uma folha de papel e pedido para que grafassem ou representassem as palavras que estavam sendo faladas, para que pudessem se lembrar. Foi observado que em crianças de três a quatro anos, os escritos que foram anotados não ajudaram no processo de lembrança, porém, alguns casos destoavam desta regra. Nestes casos, mesmo os traços não tendo sentido, quando a criança reproduzia as frases, era como se estivesse lendo, repetindo, o rabisco que representava cada frase.

Diante deste contexto, segundo Vygotskii (1998, p.152) “surgia então uma relação inteiramente nova para esses rabiscos e para a atividade motora auto-reforçadora: pela primeira vez os traços tornavam-se símbolos mnemotécnicos”, ou seja, algumas crianças colocavam traços em locais distintos da página e o associava a uma determinada frase, então esses traços auxiliavam na memória. Mesmo não se tratando ainda de uma escrita convencional, esse estágio foi considerado pelo autor como um primeiro precursor da futura escrita.

Percebe-se, portanto, que a criança evolui nas suas formas de representação, utilizando-se de gestos, da brincadeira e do desenho, para então chegar à escrita, sendo esta a forma mais complexa dentre todos os simbolismos. Então, “[...] o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita.” (Vygotskii, 1998, p. 153). Existe de fato uma linha histórica que conduz à linguagem escrita, de modo que um simbolismo que já está desenvolvido, dá apoio ao outro que ainda não está, mas vai se desenvolver.

Diante deste contexto, Vygotskii (1998, p.153) destaca que

[...] desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala.

O autor ressalta, ainda, a importância de a escrita ter significado para a criança, constituindo-se em uma tarefa relevante para a vida, ou seja, que a leitura e a escrita

se tornem necessárias à criança e que não seja um processo puramente mecânico. A escrita deve ocorrer frente à uma necessidade e ser relevante para a vida. Os professores podem privilegiar situações em que as crianças incorporem elementos da cultura escrita em suas brincadeiras e em seus desenhos.

Diante do abordado, percebe-se a relevância de olharmos para a prática do professor em sala de aula, pois as atividades simbólicas que a compõe afetam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Nesse processo, outro conceito relevante cunhado por Vigotski é o de zona de desenvolvimento iminente. Conforme explica Prestes (2010), tal conceito retrata o que a criança consegue fazer com a ajuda do outro. No momento em que ela não necessita mais deste auxílio, ou seja, faz algo sem precisar de mediação, esta etapa caracteriza-se pela zona de desenvolvimento atual, nível efetivo de desenvolvimento da criança.

A principal característica da zona de desenvolvimento iminente é a possibilidade de desenvolvimento e não uma obrigatoriedade disto ocorrer. O que a criança consegue fazer com a ajuda de outro indivíduo, segundo Vygotskii (1998) pode ser, de certa maneira, mais indicativo do seu desenvolvimento mental do que o que ela consegue fazer sozinha, sem auxílio. Portanto, se o aprendizado se orientar para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, ele será ineficaz para o desenvolvimento global da criança, pois ela não avançará para um novo estágio de desenvolvimento

A zona de desenvolvimento iminente nos permite, “[...] delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vygotskii, 1998, p.113).

O aprendizado cria a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, ele desperta processos internos de desenvolvimento que operam somente quando a criança tem interação com outros indivíduos e, de acordo com Vygotskii (1998, p. 118) “uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança”. Portanto, um aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental e movimenta diversos outros processos de desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento não coincide com o aprendizado, o processo de desenvolvimento avança atrás do processo de aprendizado (Vygotskii, 1998).

Percebe-se, portanto, a importância da mediação do professor, na medida em que ele, ao considerar o nível de desenvolvimento que a criança já alcançou, possa

potencializar seu desenvolvimento futuro. É justamente na zona de desenvolvimento iminente que a atuação do professor será mais profícua, o que demanda uma postura de escuta e um trabalho pedagógico intencional.

A mediação do professor está diretamente articulada com as suas crenças e concepções. Retomamos os pressupostos de Paulo Freire e Vigotski em torno do processo de alfabetização, do ensino da leitura e da escrita. O primeiro, no que se refere a um movimento emancipatório, por meio da dialogicidade; o segundo, em relação ao desenvolvimento do simbolismo e ao processo de significação, em que ler e escrever precisam fazer sentido para a criança e devem ser demandados frente a necessidades socioculturais. Com base nesses destaques, trazemos o conceito de letramento, abordado por Magda Soares, para contribuir na criação de motivos para ler e escrever.

### **1.3. Magda Soares e a proposta de alfalettrar**

O conceito de letramento surgiu pela necessidade de conhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais complexas e avançadas do que as práticas do sistema de escrita. No Brasil, este conceito aparece em meados dos anos 1980, segundo Soares (2017), sobretudo, frente à necessidade de se pensar nas habilidades para o uso da leitura e da escrita vincula-se a aprendizagem inicial da escrita, havendo um questionamento do conceito de alfabetização.

Com base em Soares (2017), até o Censo de 1940, o conceito de alfabetizado referia-se àquele que sabia ler e escrever. Já a partir do Censo de 1950 este conceito designava aquele capaz de ler e escrever um bilhete, ou seja, surge uma indicação de vínculo à uma prática de leitura e escrita, mesmo que simples, percebendo-se, com isso, uma extensão do conceito de alfabetização em direção ao do letramento. Na divulgação dos resultados do Censo de 1991<sup>2</sup> termos como “analfabetos funcionais” e “iletrados” foram incorporados para criticar os índices de alfabetização baseados apenas no saber ler e escrever um bilhete, o que também começava a aproximar o conceito de alfabetização ao de letramento.

---

<sup>2</sup> O Censo de 1990 foi adiado e realizado em 1991.

Soares (2017) menciona que as discussões envolvendo a alfabetização e o letramento se deram de formas distintas entre o Brasil e outros países, como é o caso da França e os Estados Unidos, explicando que

Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy* -, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização [...]. (Soares, 2017, p. 36).

Enquanto nesses países as discussões sobre os problemas nos usos da leitura e da escrita em práticas sociais e as dificuldades em aprender o sistema de escrita são tratados de forma independente, no Brasil, essa aproximação dos dois conceitos tem levado a uma inadequada fusão dos dois processos.

O conceito de letramento pode ser definido, de acordo com Soares (2022, p. 27) como sendo “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita [...]”, ou seja, a capacidade de ler e escrever com objetivos diferentes, como por exemplo para se orientar, para se informar, para interagir, para memorizar; a capacidade de produzir e interpretar variados textos e gêneros; ler e escrever de maneiras diferentes a depender do objetivo; se inserir efetivamente no mundo da escrita. Em uma de suas obras mais antigas, “Letramento: um tema em três gêneros” (Soares, 1998, p. 18), Magda Soares conceituou letramento como “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência [*sic*] de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. O que se destaca em um primeiro aspecto no conceito de letramento são os efeitos que a participação em práticas de leitura e de escrita trazem para as pessoas, levando-as a uma nova condição.

Já o conceito de alfabetização pode ser definido, conforme explica Soares (2022, p. 27) como sendo um “processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]”, ou seja, ter o domínio de um sistema de representação, incluindo normas ortográficas, habilidades motoras, bem como o uso do lápis e da borracha, postura corporal no momento da leitura e da escrita, a direção da escrita, organização espacial, entre outras técnicas, de acordo com a autora.

Conforme explicado por Soares (2004), diante das concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a criança se insere no mundo da linguagem escrita simultaneamente através dos processos da alfabetização e letramento. A alfabetização como sendo a aquisição do sistema convencional da escrita e o letramento como sendo o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, ou seja, as práticas que envolvem a linguagem escrita, alterando a condição da (s) pessoa (s).

Soares (2022, p. 27) argumenta que

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

A alfabetização, portanto, de acordo com Soares (2004), deve se desenvolver no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, através de atividades de letramento, sendo que este só pode se desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, dependendo, então, da alfabetização. A autora defende que o processo de apropriação e de desenvolvimento da escrita depende de três aprendizagens sobrepostas, como se fossem camadas: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética; a aprendizagem da leitura e da escrita de textos; e a aprendizagem sobre os contextos culturais e sociais de uso da escrita (Soares, 2022).

É incorreto dissociar alfabetização e letramento, pois a entrada da criança no mundo da escrita se dá pela aquisição do sistema de escrita e pelas habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais, ou seja, são processos indissociáveis e interdependentes, de acordo com Soares (2017). É necessário promover a conciliação desses dois processos, sem perder a especificidade de cada um. A alfabetização envolve, entre muitas questões, a consciência fonológica e fonêmica, relações entre grafemas e fonemas, codificações e decodificações da escrita. O letramento, por sua vez, envolve a interação com diferentes gêneros textuais e a participação em experiências com a leitura e a escrita, possibilitando a imersão da criança na cultura escrita. Portanto, a alfabetização deve ocorrer em contextos de letramento, tomando o texto como eixo central e articulador de ambos os processos.

Para alfabetizar e letrar de uma forma concomitante e inseparável é preciso entender o processo de aprendizagem do sistema alfabético, o qual envolve habilidades para se apropriar de um sistema de representação e também é necessário entender o processo de aprendizagem de leitura e produção de texto, o qual envolve habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em variados contextos (Soares, 2022).

O processo de alfabetização abre portas para a cultura da escrita, e envolve a criança, a escrita alfabética, o professor e a interação entre ambos. Vivemos em uma sociedade imersa no mundo da escrita, portanto, a criança tem contato com o mundo letrado mesmo ainda não frequentando a escola, ou seja, ela tem experiências com a língua escrita através do contexto sociocultural e familiar. Para que a criança compreenda que a escrita alfabética é um sistema de representação de sons por letras, ela precisa da interação entre seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e a aprendizagem sistematizada na escola, para que possa, desta maneira, se apropriar do sistema de escrita alfabética (Soares, 2022).

Soares (2022) evidencia que desde pequenas as crianças, que têm oportunidades, desenham e escrevem imitando os adultos. Elas percebem que a escrita são traços, linhas, o que, posteriormente, permite a compreensão por parte delas de que a escrita é a representação de sons da fala. À medida que a criança convive com a escrita, inserida em diversos contextos, sobretudo o escolar, ela passa a compreender que a escrita é feita de letras e não de desenhos ou rabiscos, pois passa a ter contato com seu nome escrito, observa palavras em sua sala de aula, alfabeto, livros de histórias infantis, entre diversas outras possibilidades.

Para Soares (2022) alfabetizar letrando é possibilitar que a criança se insira no mundo da escrita através da aprendizagem da leitura, interpretação de textos, aprenda a escrever de forma contextualizada e não apenas para praticar ações de identificação de grafemas e fonemas e nem reduzidas à codificação e decodificação. É relevante oportunizar, simultaneamente, experiências com diferentes gêneros textuais, reconhecendo e se inserindo em contextos de usos sociais da leitura e da escrita.

Na obra “Alfabetização e letramento” Soares (2017) explica que a inserção no mundo da escrita envolve três complexas dimensões. A primeira é a dimensão linguística, que se caracteriza pela conversão da oralidade em escrita, a segunda é a dimensão cognitiva que se refere às reflexões que emanam da interação com o



sistema de escrita e com o texto e a terceira é a dimensão sociocultural que é a inserção de atividades de leitura e escrita a práticas sociais. Diante disto, há divergências sobre qual é o objeto da alfabetização, havendo, por um lado, os que consideram que o objeto é o domínio dos sistemas alfabético e ortográfico e, por outro lado, há os que defendem que o objeto da aprendizagem da escrita são os gêneros e portadores de textos, utilizados em contextos variados. Uma terceira consideração defende que o objeto da alfabetização é a língua escrita como um todo, envolvendo todas as dimensões. Essas questões causam divergências quanto aos métodos de alfabetização.

Segundo Soares (2017), ao se tomar como objeto da alfabetização os sistemas alfabético e ortográfico, assume-se que o que funciona na alfabetização é o ensino sistemático de palavras e textos, evidenciado as relações grafema-fonema e, isto serviria, posteriormente, como base para o desenvolvimento das habilidades de uso da escrita nas práticas sociais. Por outro lado, ao se ter como objeto da alfabetização a interação com o material escrito, assume-se que o que funciona na alfabetização é o uso de escrita nas práticas sociais, por meio de material escrito, de modo que, posteriormente, a criança vai construindo o conhecimento das relações grafema-fonema, indutivamente.

Já os que consideram o objeto da alfabetização o sistema notacional de escrita e as interações com uma diversidade de material escrita, tem-se que a alfabetização deve envolver a tecnologia da escrita, em toda a sua especificidade e também a produção de textos de diferentes gêneros textuais, de modo a permitir experiências reais de leitura e escrita. Soares (2017) defende o ensino integrado das dimensões da aprendizagem da escrita, já que o processo em etapas sequenciais pode levar a uma concepção distorcida da língua escrita.

A autora complementa que

Em busca de resposta a *o que funciona na alfabetização*, à reflexão sobre conceitos e métodos, é necessário que se acrescente uma reflexão sobre o objetivo que se persegue, quando se busca um bom “funcionamento” na alfabetização – que se acrescente um *para que* ao *o que* e ao *como*. (Soares, 2017, p. 135)

O trecho acima indica a importância de se refletir, para além de questões apenas metodológicas, sobre os objetivos em torno da alfabetização, se o objetivo é alfabetizar para codificar e decodificar palavras, alfabetizar para que a criança

desenvolva habilidades de escrita ou alfabetizar para que a criança se insira efetivamente no mundo da escrita. É importante que o ensino se volte para uma plena inserção da criança na sociedade grafocêntrica, fazendo o uso da escrita em todas as suas dimensões e possibilidades.

Na obra “Alfabetização: a questão dos métodos”, Soares (2018) discorre sobre a perspectiva semiótica. A operação semiótica é a ação por meio de signos e, portanto, as atividades simbólicas envolvem uma operação semiótica. Com relação à escrita, os signos são as letras e outras marcas gráficas que as acompanham, na brincadeira de faz de conta, o signo está presente nos movimentos feitos com os objetos levando-os a ter uma outra função representativa, com relação ao desenho, os signos são os traços no papel, que juntos representam algo, e na fala estão presentes os signos sonoros.

Soares (2018), fazendo uma referência a Vigotski, menciona que os rabiscos, os desenhos e a brincadeira de faz de conta são atividades que fazem parte da pré-história da linguagem escrita, são momentos que antecedem a língua escrita e que, a criança, ao atribuir a função de signos aos objetos, ela “[...]constrói sistemas de representação, precursores e facilitadores da compreensão do sistema de representação que é a língua escrita”. (Soares, 2018, p. 57).

A autora enfatiza que esta perspectiva de Vigotski é fundamentalmente semiótica e tem uma grande relevância para o desenvolvimento do simbolismo, que resultam em atividades de representação. Portanto, atividades como o desenho, os rabiscos e a brincadeira de faz de conta, a fala fazem parte do processo de desenvolvimento da língua escrita, pois oportunizam a atribuição de signos a significados.

Para se aproximar da perspectiva semiótica, Soares (2018) faz uma referência ao experimento de Luria, já mencionado anteriormente, em que crianças de 3 a 5 anos que não estavam alfabetizadas precisavam se lembrar de certo número de palavras ou frases que foram apresentadas a elas. Usando a escrita como recurso para se lembrarem, em um primeiro estágio alguns rabiscos não serviram como auxílio para a memória. Em um segundo estágio, algumas marcas não diferenciadas serviram de auxílio para que as crianças se lembrassem de algumas frases, o que foi considerado um precursor da escrita, já que as marcas se aproximavam do signo. Já em um terceiro estágio apareceram rabiscos mais curtos que representavam as palavras e rabiscos mais longos que representavam as frases, de acordo com Soares (2018, p.

61) “Esse estágio, em que a marca gráfica refletia apenas a percepção da extensão e ritmo da cadeia sonora, evoluía para marcas que passavam a refletir o conteúdo de palavras e frases”. No experimento, as crianças passavam do uso de marcas gráficas para uma representação nomeada por Luria (2017) de escrita simbólica, constituída por desenhos que simbolizavam o conteúdo em questão. Neste momento o registro se tornava um signo, o que se aproximava de uma escrita pictográfica. Portanto, antes de efetivamente aprender a linguagem escrita, a criança opera por meio de signos em diversos contextos, como na brincadeira de faz de conta, no desenho e na fala.

Com relação à Educação Infantil, Soares (2017) defende a presença da alfabetização e do letramento nesta etapa de ensino, explicando que a criança, antes de iniciar a sua vida escolar, já tem contato com a leitura e a escrita, afinal, vivemos em uma sociedade grafocêntrica. Portanto, colocar em dúvida a presença da alfabetização e do letramento na Educação Infantil, seria como desconsiderar o seu contexto cultural e ignorar o que a criança já traz de conhecimento.

O início do acesso à escrita não se reduz ao processo de decodificar e grafar palavras, vai além disso, como conhecer diferentes gêneros e fazer o uso deles, compreender o que é lido, participar de eventos que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, se familiarizar com o mundo da escrita, conforme explica Soares (2017). Portanto, na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental a presença de diversas atividades simbólicas é de extrema relevância, como já nos apontou Vygotskii (1998). Assim, a produção de desenhos, a oferta de objetos diversificados nas brincadeiras de faz de conta, a presença frequente da literatura, que subsidia formas de imaginar, criar e dizer oferecem recursos semióticos potentes para o processo de alfabetização.

Além disso, as cantigas de roda, parlendas, trava-línguas, poemas, são alguns exemplos de práticas de letramento que podem estar articuladas à alfabetização, pois contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica. Da mesma forma, a leitura de histórias é uma prática indispensável de letramento, possibilitando a inserção da criança no mundo da escrita, explorando que as histórias têm autores e ilustradores, oportunizando a ampliação do repertório cultural das crianças, desenvolvendo habilidades de compreensão de texto, e pode articular-se à alfabetização, ao explorar que textos são lidos da esquerda para a direita, de baixo para cima e que as folhas têm páginas, por exemplo. Além das histórias infantis, é importante que as crianças tenham experiências com textos de diversos gêneros,

como publicitários, jornalísticos, informativos, histórias em quadrinhos, promovendo reflexões sobre o objetivo de cada gênero textual e os seus modos de lê-los (Soares, 2017).

Da mesma forma, atividades de escrita podem ser propostas com finalidades relevantes, em que se evidencie os motivos para se escrever, como registrar como auxílio de memória, construir cartazes de trabalhos desenvolvidos, ditar para o adulto uma carta para enviar a alguém, entre outros exemplos. Atividades de alfabetização e de letramento precisam se desenvolver de forma integrada, sendo que a alfabetização deve ser considerada como um caminho para o envolvimento em práticas de leitura e escrita.

A partir de todas essas discussões relacionadas ao processo de alfabetização e letramento, abordaremos no tópico seguinte as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ambas com orientações curriculares em âmbito nacional. Os documentos oficiais para a área da educação são responsáveis por estabelecer princípios básicos da educação, regular e orientar o planejamento curricular, norteando os conteúdos das escolas. O olhar foi para as formas como alfabetização e letramento são consideradas, bem como o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

#### **1.4. Documentos orientadores**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) são responsáveis por orientar a organização das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino. A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O documento considera os sujeitos da Educação Básica como ativos social e culturalmente, que aprendem e interagem.

Com relação à Educação Infantil, o documento enfatiza que esta etapa “[...] tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 2013, p. 36). Os sujeitos desta etapa, conforme explica o documento, devem se sentir acolhidos e respeitados pela escola e pelos profissionais que atuam na instituição de ensino, devendo haver também um respeito aos limites e potencialidades de cada criança.

O documento ainda explicita que “[...] este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.” (Brasil, 2013, p. 36). O documento complementa que

nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo [...] (Brasil, 2013, p. 37).

Nota-se que as interações e as brincadeiras são eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil. O documento em questão também afirma que as práticas durante esta etapa devem estar permeadas por jogos, brinquedos, brincadeiras e atividades lúdicas. Há menção para o contato com as diferentes linguagens “representadas, predominantemente, por ícones – e não apenas pelo desenvolvimento da prontidão para a leitura e escrita –, como potencialidades indispensáveis à formação do interlocutor cultural”. (Brasil, 2013, p. 37).

Com relação ao Ensino Fundamental, o documento inicia esclarecendo que esta etapa se divide em duas fases, sendo chamadas de anos iniciais (estudantes de seis a dez anos) e anos finais (estudantes de onze a quatorze anos) e faz uma menção à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, destacando que

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o consequente redimensionamento da Educação Infantil. (Brasil, 2013, p. 38).

O documento ressalta que os objetivos da Educação Infantil devem se prolongar durante os anos iniciais do Ensino Fundamental explicando que

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social. (Brasil, 2013, p.38).

Dentre os objetivos do Ensino Fundamental o documento menciona “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” e enfatiza o “foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos [...]”. (Brasil, 2013, p. 38).

Com relação aos momentos de transição, o documento traz algumas menções e destaca que

A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2013, p. 69).

O trecho explicita a importância de se manter uma continuidade entre as etapas de ensino, evitando possíveis rupturas, porém não aborda de forma detalhada as maneiras e os caminhos que devem ser seguidos para manter essa continuidade.

Em um outro trecho o documento segue explicando que

Um desafio com que se depara o Ensino Fundamental diz respeito à sua articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e com o Ensino Médio. A falta de articulação entre as diferentes etapas da Educação Básica tem criado barreiras que dificultam o percurso escolar dos alunos. Para a sua superação é preciso que o Ensino Fundamental passe a incorporar tanto algumas práticas que integram historicamente a Educação Infantil, assim como traga para o seu interior preocupações compartilhadas por grande parte dos professores do Ensino Médio, como a necessidade de sistematizar conhecimentos, de proporcionar oportunidades para a formação de conceitos e a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras. (Brasil, 2013, p. 120).

O documento também traz uma passagem que destaca a continuidade entre as etapas de ensino no contexto de ampliação do Ensino Fundamental, mencionando que

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que

proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (Brasil, 2013, p. 121).

Há neste trecho a defesa de que o Ensino Fundamental deve recuperar o caráter lúdico que há na Educação Infantil, tornando as aulas mais prazerosas e com espaço para a participação ativa dos alunos.

Finalizando as menções à transição, o documento destaca que

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade. (Brasil, 2013, p.121)

Nota-se, portanto, que há menções ao momento de transição entre as etapas de ensino, porém de forma pouco detalhada e delegando às escolas tal responsabilidade.

Com relação à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), este é um documento normativo que define as aprendizagens consideradas essenciais para serem desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua escolaridade.

Com relação à etapa da Educação Infantil, o documento, logo no início, destaca a interação e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica nesta etapa de ensino. O documento reforça o argumento ao destacar que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2018, p. 37).

As interações e as brincadeiras, conforme explicitado no documento, permitem a construção e a apropriação de conhecimentos por meio da interação com o adulto e entre as próprias crianças, possibilitando que elas aprendam, se desenvolvam e socializem (Brasil, 2018).

O documento reforça que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil devem estar “[...] sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes” (Brasil, 2018, p. 44).

Na Educação Infantil a BNCC é organizada por direitos de aprendizagem e desenvolvimento em cinco campos de experiência, sendo eles “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”.

Trazendo um destaque para o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, no que se refere às crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), o documento traz diversos objetivos de aprendizagem, entre eles que as crianças expressem suas ideias e sentimentos através da linguagem oral, escrita espontânea, desenhos e outras formas de expressão, inventem brincadeiras, poemas e canções, folheiem livros tentando identificar palavras conhecidas, recontem e produzam suas próprias histórias (escrita espontânea), levantem hipóteses com relação à linguagem escrita, registrando palavras por meio da escrita espontânea, identifiquem gêneros textuais, entre outros objetivos (Brasil, 2018).

Nota-se que o documento traz como objetivo para esta etapa o contato com textos de diferentes gêneros e destaca que as crianças devem se expressar por diversas formas, como através do desenho, da oralidade e da escrita espontânea, além de destacar as brincadeiras como parte importante desse processo. O documento sugere, portanto, que já na Educação Infantil a criança se aproprie da linguagem escrita através do contato com os diversos gêneros textuais, como por exemplo por meio da produção de suas próprias histórias orais e escritas.

Ao final da etapa da Educação Infantil, o documento traz o tópico “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, destacando que essa passagem requer uma atenção especial, explicitando que

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

O documento segue destacando a importância de se ter relatórios de aprendizagem que relatem as vivências da criança durante a Educação Infantil, além



de visitas entre professores das escolas das duas etapas de ensino, visando facilitar a inserção das crianças no Ensino Fundamental, destacando que haja um equilíbrio entre as mudanças. (Brasil, 2018).

Com relação ao Ensino Fundamental, a BNCC é organizada por competências e habilidades, áreas de conhecimento e componente curriculares. Logo no início desta etapa, o documento destaca a importância da articulação com as vivências anteriores na Educação Infantil, destacando que

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (Brasil, 2018, p. 57).

O trecho acima destaca que as situações lúdicas devem ser valorizadas durante o ingresso no Ensino Fundamental, para que haja uma articulação com a Educação Infantil, sendo que essa articulação deve progredir a partir de novas experiências.

No que se refere a área de Linguagens para os anos iniciais, o documento traz um destaque para as práticas de linguagem, mencionando que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2018, p. 63).

Além deste destaque, entre as diversas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental, uma delas é

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (BRASIL, 2018, p. 65)

Percebe-se que aqui o documento trata a linguagem como interação e produção humana. O componente Língua Portuguesa presente na BNCC destaca que

a proposta tem a centralidade em textos, ou seja, o aluno deve ter contato com diferentes gêneros textuais e relacioná-los aos seus contextos de produção. O documento enfatiza que

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

No entanto, apesar de a BNCC assumir a linguagem como interação e produção humana, no 1º ano do Ensino Fundamental a ênfase dada é, explicitamente, os aspectos voltados ao funcionamento do sistema de escrita alfabética, sem evidenciar os textos como eixo do trabalho. Há uma forte preocupação com a escrita convencional.

Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (Brasil, 2018, p. 89).

Ao enfatizar que o trabalho no 1º ano deve focalizar os aspectos fonológicos, destacando o investimento na compreensão das complexas relações entre sons e letras, o documento promove um afastamento das relações entre alfabetização e letramento. Sugere uma sequência linear, em que primeiro se aprende a mecânica de da escrita alfabética para depois ler e escrever autonomamente – não há espaço para produções escritas provisórias, em que as crianças elaboram e expressam as suas hipóteses momentâneas sobre o funcionamento da escrita. Na Educação Infantil, esse espaço está evidenciado, mas no 1º ano, há espaço apenas para escritas convencionais. O desenho e as brincadeiras (não necessariamente de faz de conta) são mais mencionados nos componentes de Artes e Educação Física.

## **CAPÍTULO 2: A REVISÃO DE LITERATURA**

Tendo em vista que esta pesquisa busca problematizar tanto as práticas pedagógicas em torno da escrita e da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental, como também problematizar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, este capítulo apresenta a revisão de literatura, com o propósito de explorar o cenário da transição das crianças entre essas duas etapas, apresentado em pesquisas sobre a temática.

Conforme explicitado no capítulo anterior, ler e escrever representam inserção social, afinal, nossa sociedade se organiza em torno da leitura e da escrita, portanto, aprender a ler e a escrever é um direito e possibilita que o indivíduo tenha acesso ao mundo letrado. Diante deste contexto, o ingresso no Ensino Fundamental representa uma valorização social, pois marca o início do processo de alfabetização.

Considerando a escrita, os gestos, as brincadeiras de faz de conta, os desenhos e a fala como sistemas simbólicos, sendo a escrita o mais complexo e o último a ser desenvolvido, ressalta-se a importância da articulação entre esses sistemas, como base para o processo de alfabetização. Ler e escrever envolve, portanto, um simbolismo que não se inicia com o aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, não se inicia com o ingresso no 1º ano, mas sim, com as atividades simbólicas, tais como o desenho e o brincar de faz de conta que, por sua vez, são atividades que estão muito mais presentes na Educação Infantil do que no Ensino Fundamental. Portanto, diante disto, é importante pensar em uma revisão de literatura que trate desse momento de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, envolvendo as atividades simbólicas que são fontes de desenvolvimento e que impactam no processo de apropriação da linguagem escrita. Consideramos importante e necessário investigar o espaço que essas atividades têm recebido em uma etapa e em outra, de acordo com as pesquisas que discutem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

### **2.1. Caminhos percorridos na revisão de literatura**

Realizamos uma revisão de literatura no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), via acesso Cafe (Comunidade Acadêmica Federada). Para a realização das buscas, usamos os

seguintes descritores: Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, além da delimitação temporal entre os anos de 2017 a 2022. Inicialmente foram encontrados 39 artigos, sendo que 18 foram excluídos, pois dez deles estavam duplicados na plataforma da CAPES e os outros oito artigos tratavam de assuntos que não dialogavam com o tema da pesquisa em questão, discutindo outras formas de transição – transição demográfica e a transição em contextos de alguns componentes curriculares. Foram selecionados 21 artigos para a análise, que teve início com a leitura integral dos textos e, em seguida, com a sistematização das questões centrais de cada artigo. O quadro 1 apresenta as informações bibliográficas das pesquisas selecionadas:

Quadro 1: Informações bibliográficas dos artigos selecionados para a revisão de literatura

| Artigo                                                                                                            | Revista                                     | Autor                                                                                                 | Ano de publicação |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar         | Revista de Didática e Psicologia Pedagógica | AGUIAR, Sinara Narciso de Lima; BISSOLI, Michelle de Freitas                                          | 2022              |
| Educação infantil e o Ensino Fundamental: a relação entre o docente e as teorias desenvolvimento humano           | Revista Thema                               | CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira | 2018              |
| A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo                     | Psicologia Escolar Educacional              | CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana                                            | 2020              |
| “Eu tô assustado. Não quero sair da minha escola.”                                                                | Revista Aleph                               | CARMO, Débora de Lima do; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede                                           | 2018              |
| A transição da educação infantil ao ensino fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita. | Devir Educação                              | CARVALHO, Bruna                                                                                       | 2022              |
| O lúdico na transição dos educandos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental                | Revista Saber Digital                       | CARVALHO, Carolina Marques de; OLIVEIRA, Kelly Gonçalves de; RIBEIRO, Aline Aparecida de Souza.       | 2021              |
| Da educação infantil ao ensino fundamental – apontamento sobre a formação docente aos acontecimentos como         | Revista Aleph                               | CRUZ, Letícia Santos da                                                                               | 2018              |

|                                                                                                                                                                 |                                     |                                                                                         |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------|
| potencialidade para os encontros e sentidos                                                                                                                     |                                     |                                                                                         |      |
| Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil                                                                                                  | Cadernos De Pesquisa                | CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira                           | 2019 |
| A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças                                                                               | Revista Diálogo Educacional         | FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves             | 2020 |
| Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental                        | Ensino em Re-Vista                  | GONÇALVES, Luciana dos Santos; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da           | 2021 |
| Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental                                                                                    | Revista Contemporânea de Educação   | KREMER, Claines; GOBBATO, Carolina; FORELL, Leandro                                     | 2018 |
| A formação continuada a partir da política departamental de articulação entre ciclos e níveis educativos: a experiência do departamento de atlântico – Colômbia | Cadernos Cajuína                    | KUCYBALA, Fabíola dos Santos; BEZERRA, Francisco José Souza; PARIS, Bruna Vargas        | 2021 |
| . Articulação entre educação infantil e ensino fundamental: elementos que favorecem a transição para a alfabetização                                            | Revista Brasileira De Alfabetização | KUCYBALA, Fabíola dos Santos; FELICETTI, Vera Lucia; ROBAYO, Adriana del Rosario Pineda | 2022 |
| Alfabetizar ou não as crianças de seis anos? Uma análise dos discursos especializados no contexto da ampliação do ensino fundamental                            | Revista Educação e Emancipação      | LEME, Andressa Caroline Francisco; LIMA, Ana Laura Godinho                              | 2021 |
| Apostamentos sobre a construção do sentido de número e o processo de transição para o ensino fundamental nos documentos oficiais de ensino de matemática        | Diversitas Journal                  | MARQUES, Amanda Cristine Lopes; LOZADA, Claudia de Oliveira                             | 2021 |
| A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes                                                 | Educação em Análise                 | MELLO, Suely Amaral                                                                     | 2018 |
| A centralidade das infâncias e do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental                                                           | Ensino em Re-Vista                  | MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo; FARIA, Daniella Salviana                            | 2019 |
| O que encontramos sobre a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos: uma imersão ao banco da capes entre 2007 a 2017     | Revista Brasileira De Alfabetização | NOVICKI, Lurdete Castelan                                                               | 2021 |

|                                                                                                      |                                              |                                                                        |      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------|
| Transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental: análise de documentos oficiais | Revista Inter-Ação                           | SANTOS, Mayra Maria de Oliveira; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco | 2021 |
| O papel do brincar e do desenho no desenvolvimento da linguagem escrita                              | EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação | SOUZA, Thaís Oliveira de; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte              | 2020 |
| “Aqui a gente é bem maior”: significações infantis sobre entrar na escola aos seis anos              | Revista Pedagógica                           | ZANATTA, Joana; ALVES, Solange Maria                                   | 2020 |

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro nos demonstra que não há uma recorrência quanto aos periódicos em que os artigos foram publicados. Observamos três revistas – Aleph, Ensino em Re-vista e Revista Brasileira de Alfabetização – que aparecem duas vezes cada uma. Igualmente em relação aos autores, apenas Fabíola Kucybala tem dois artigos sobre a temática, na seleção feita.

Os artigos foram organizados em torno de cinco eixos temáticos: pesquisas documentais, pesquisas que discutem a transição na perspectiva da alfabetização, pesquisas que discutem a transição na perspectiva do brincar, pesquisas que tratam da transição na perspectiva das crianças e pesquisas que discutem a transição na formação de professores. A seguir, apresentamos cada um dos temas detalhadamente.

#### *2.1.1. Pesquisas que discutem o processo de transição em documentos oficiais e em material bibliográfico*

As pesquisas encontradas abordam a transição em documentos oficiais, em diálogo com questões conceituais e com as práticas pedagógicas. Nove artigos compõem esse eixo.

Gonçalves e Rocha (2021) tiveram o objetivo de analisar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e iniciam mencionando a Constituição Federal de 1988, que trouxe a garantia do direito das crianças à Educação Infantil, sendo que este direito foi reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Realizaram um levantamento sobre quais os documentos que fazem menção à transição da Educação para o Ensino Fundamental.

Encontraram quatro cadernos publicados pelo Ministério da Educação, em

1993, que trazem considerações sobre a Educação Infantil, apresentando o conceito de criança como um sujeito ativo. Este material foi identificado pelas autoras como as primeiras publicações no âmbito federal que apresentaram diretrizes para o trabalho nesta etapa de ensino. No entanto, não encontraram menção a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1997, apresentou as diretrizes para a construção do currículo da Educação Infantil, logo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, incluir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Neste documento há uma breve passagem que aborda o reconhecimento da importância da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Em 2005, a Política Nacional de Educação Infantil abordou a importância da articulação entre as duas etapas de ensino, porém, também de uma forma sucinta. As autoras destacaram, ainda, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, de 2006, que enfatizaram a recomendação de que fosse garantida uma transição pedagógica adequada das crianças.

Gonçalves e Rocha (2021) também destacaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de 2009 e a Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018, assim como Santos e Lucas (2021). As Diretrizes mencionam a transição por duas vezes, em um tópico intitulado “Articulação com o Ensino Fundamental” e evidenciam que as instituições de Educação Infantil deveriam garantir estratégias adequadas aos momentos de transições, buscando a continuidade dos processos de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, aborda a transição destacando a necessidade no acompanhamento das práticas pedagógicas na Educação Infantil. O conhecimento das atividades vivenciadas pelas crianças, bem como os conhecimentos a respeito do que já sabem, constituem-se em um modo de garantir um processo contínuo para o Ensino Fundamental. O documento em questão também menciona a relevância de o Ensino Fundamental adotar a ludicidade no processo de aprendizagem, articulando-se às vivências na Educação Infantil.

Santos e Lucas (2021) complementam que o uso de relatórios de aprendizagem é uma importante ferramenta para o registro do processo educativo de cada criança, constituindo-se em documento de registro relevante para uma transição entre as etapas em questão. As autoras, ainda, apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, publicadas em 2010, que explicita a

necessidade desafiadora de o Ensino Fundamental articular-se com as demais etapas de ensino, assegurando um percurso contínuo de aprendizagem. As autoras destacam que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas que se completam e apresentam uma dependência mútua, sendo necessário haver, portanto, uma reorganização das práticas pedagógicas.

Além de todos esses documentos citados acima, o artigo de Aguiar e Bissoli (2022) teve o objetivo de apresentar uma revisão teórica e documental com o foco na transição. As autoras destacaram os documentos que abordam o período da transição já citados e fazem menção ao documento Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais, elaborado para nortear e fomentar discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, implicando na inclusão de um ano mais no início desta etapa de ensino. Tal documento destaca que a transição entre as duas etapas deve ocorrer sem rupturas e sem malefícios para o processo de escolarização das crianças. Na análise dos diversos documentos, as autoras identificaram que a atividade principal da criança na Educação Infantil era o jogo e a atividade lúdica, passando, agora, no 1º ano do Ensino Fundamental, a ser a atividade de estudo. Diante disso, é importante haver reflexões sobre o que fazer para reduzir os efeitos dessa mudança. A etapa da transição, segundo as autoras, caracteriza-se por um momento que exige cuidado, tempo e espaço.

Nos três artigos acima citados, a transição entre as duas etapas de ensino é contemplada pelos documentos oficiais, com o objetivo de alertar para a continuidade dos processos de aprendizagem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, embora façam isso de maneira breve e geral.

Além de a transição entre as etapas mencionadas serem exploradas com brevidade nos documentos oficiais, Mello (2018) faz ponderações sobre a ausência de uma teoria pedagógica que oriente o trabalho docente. Defende que a teoria Histórico-Cultural é capaz de oferecer elementos para a prática pedagógica, pois traz subsídios para se pensar a educação e os processos educativos, concebendo o ser humano como produto da história. Aprendemos com o outro, precisamos do outro para nos apropriarmos da cultura, portanto o professor tem o papel intencional de promover o desenvolvimento de seus alunos. Diante disto, a autora destaca que a teoria em questão coloca a atividade do professor como sendo a mais importante, afinal, ele é o responsável por promover, com intencionalidade, a humanização. Para isso, evidenciou a necessidade de formação de um professor pesquisador e produtor de



conhecimento.

No mesmo sentido, Camargo, Camargo e Souza (2018) investigaram as contribuições de algumas teorias do desenvolvimento humano para os docentes na etapa da transição. As autoras destacaram que a relação entre o desenvolvimento humano e a prática docente é extremamente importante, principalmente nesta etapa de transição, pois possuir um conhecimento das teorias é indispensável para se adaptar aos diferentes contextos de uma sala de aula.

Cruz (2018) discute a transição no âmbito da formação de professores e das práticas pedagógicas, com base, especialmente, em Saviani e Nóvoa. Evidenciou que a concepção de Educação Infantil exerce total influência sobre a organização do trabalho docente. De um lado, a compreensão de que a finalidade da Educação Infantil é preparar as crianças para o Ensino Fundamental; de outro, a concepção de uma Educação Infantil como uma etapa sem conteúdo. Este cenário pode tanto configurar-se em práticas que não respeitam as especificidades de cada segmento, como promover experiências espontâneas que pouco potencializam as possibilidades de desenvolvimento. Ressaltou que formação pedagógica contínua pode ser o caminho para as reflexões sobre as práticas, que produzam saberes que considerem as especificidades da criança e que possam ser reorganizadas, reelaboradas, (re)construídas.

Novicki (2021) também discute as práticas pedagógicas, por meio de levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES). Focaliza em pesquisas sobre as práticas pedagógicas de docentes do 1º ano do Ensino Fundamental. Indica que os participantes reconhecem a importância do lúdico para o desenvolvimento dos alunos, porém as brincadeiras não estavam presentes. Mostraram que havia uma falta de tempo destinado a elas e uma desvalorização desta atividade no momento em que a criança ingressa no Ensino Fundamental, confirmando que esta etapa de ensino estivesse voltada quase que exclusivamente, à alfabetização. A autora afirma que as pesquisas revelaram uma inadequação de práticas pedagógicas relacionadas ao 1º ano, especialmente, quando da ampliação do Ensino Fundamental, que passou a acolher crianças de seis anos de idade. As práticas mencionadas caracterizavam-se por não considerar a interação social, rompendo com a experiência entre pares na sala de aula, além de reduzir o contexto lúdico, o que pode fazer com que as crianças estabeleçam uma relação negativa com o aprender.

Carvalho, Oliveira e Ribeiro (2021), por meio de uma revisão de literatura, discutiram as expectativas dos professores no processo de transição. O estudo revelou uma desarticulação entre as etapas de ensino e também uma redução das vivências lúdicas no momento de ingresso no Ensino Fundamental, prevalecendo atividades direcionadas ao processo de alfabetização. Segundo as autoras, as vivências na Educação Infantil deveriam ser a base para as vivências no Ensino Fundamental e que os professores devem conhecer as especificidades do trabalho em cada etapa, para efetivar um processo de transição marcado pela continuidade. Além disso, as autoras abordam a necessidade de inclusão de estratégias de transição nos currículos das escolas.

Marques e Lozada (2021) discutiram o processo de construção do sentido de número e sua relevância no processo de transição, por meio de análise da Base Nacional Comum Curricular, de 2018 e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, do município de Maceió. As autoras destacaram a importância da articulação entre as duas etapas de ensino, frisando que os relatórios de aprendizagem têm a possibilidade de registrar as habilidades que foram ou não devidamente desenvolvidas na Educação Infantil, para que os docentes possam planejar suas atividades visando dar uma continuidade nessas aprendizagens durante o Ensino Fundamental.

Portanto, concluímos neste eixo temático que os documentos oficiais, desde a Constituição de 1988, reconhecem a importância da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, porém, de forma pouco detalhada, não apenas em termos das condições para isso, mas também em relação às ações mais concretas que poderiam contribuir para uma continuidade entre as etapas. Esse planejamento fica sob responsabilidade das escolas e dos professores, o que não favorece a concretização de práticas de transição. A formação docente é um aspecto importante para se pensar continuidades e progressão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o conhecimento do professor acerca das especificidades de cada faixa etária é indispensável para a garantia de efetivas aprendizagens dos alunos.

#### *2.1.2. Pesquisas que discutem a transição na perspectiva da alfabetização*

Três artigos discutiram a transição nesta perspectiva. Leme e Lima (2021) tiveram o objetivo de analisar discursos pedagógicos veiculados em revistas e

documentos oficiais sobre o momento mais adequado para o início da alfabetização, no contexto da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Descreveram um cenário em que, culturalmente, a Educação Infantil é vista como uma etapa destinada ao cuidado e à socialização das crianças e, conseqüentemente, o ensino sistemático da alfabetização é deixado para o momento de ingresso no Ensino Fundamental. Os resultados dessa análise de artigos acadêmicos, documentos oficiais e textos publicados em revistas destinadas à professores, revelaram que houve diversos anseios acerca dessa ampliação, entre eles a preocupação de alguns docentes com relação à imaturidade das crianças que chegavam no Ensino Fundamental e um possível fracasso em sua alfabetização. No contexto de ampliação do Ensino Fundamental, as discussões sobre o tema estavam voltadas diretamente a esta etapa de ensino, sendo que a Educação Infantil não foi tratada com a mesma preocupação. Além disso, Leme e Lima (2021) abordaram que no discurso educacional, a Educação Infantil está associada ao desenvolvimento espontâneo, livre e o Ensino Fundamental a um aprendizado formalizado, com atividades planejadas.

Carvalho (2022) teve o objetivo de tecer considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. A autora destacou que existem muitas mudanças na vida das crianças no momento em que elas ingressam no 1º ano, bem como mudanças físicas da escola e o contato com professores novos. Além disso, a autora revela que as exigências das famílias e da sociedade com relação à alfabetização intensificam-se no momento de ingresso no Ensino Fundamental. A criança não é mais uma pré-escolar, mas também ainda não é um estudante do Ensino Fundamental, ou seja, trata-se de um período crítico, onde ela parece deixar de ser criança para ser aluno.

Carvalho (2022), ainda afirma que é importante que o professor da Educação Infantil conheça as especificidades do trabalho realizado no Ensino Fundamental, bem como do desenvolvimento das crianças no 1º ano, e que o professor do Ensino Fundamental também conheça o trabalho da Educação Infantil e o desenvolvimento das crianças que lá estão. Desta forma, há grande possibilidade de minimizar rupturas. A autora conclui que o trabalho pedagógico, destacando-se o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, deve ter uma continuidade prevista nos componentes curriculares.

Kucybala, Felicetti e Robayo (2022) apresentaram um panorama do que vem sendo discutido nos âmbitos brasileiro e colombiano na etapa da transição, tendo

como foco os processos relacionados à alfabetização. Revelaram que no contexto brasileiro são poucos os trabalhos que abordam a transição na perspectiva das melhorias do processo de alfabetização, mas, no contexto colombiano nenhum estudo acerca da transição discutiu a alfabetização. Os autores afirmaram que há a necessidade de pesquisas que aprofundem tal temática, com o objetivo de contribuir para a melhoria da prática do professor, fazendo com que o processo de alfabetização esteja em uma perspectiva de letramento e não em um processo mecânico.

Observamos uma grande preocupação com a alfabetização das crianças que chegam no Ensino Fundamental, tanto por parte de familiares como da escola e uma consequente ausência desta discussão, envolvendo a Educação Infantil. Para nós, isso impacta nas possibilidades de continuidade em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita, à medida que não se evidencia a intencionalidade nas práticas pedagógicas em ambas as etapas em relação ao importante papel da literatura e as práticas sociais de leitura e de escrita que subsidiam as reflexões sobre o funcionamento da escrita, bem como sobre os sentidos de ler e de escrever.

### *2.1.3. Pesquisas que discutem a transição na perspectiva do brincar*

Este eixo também é composto por três artigos. Souza e Constantino (2020) apresentaram reflexões teóricas a respeito do papel do brincar e do desenho para o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças na etapa da transição. Explicaram que na idade pré-escolar, o brincar é a principal via para o desenvolvimento infantil, já na idade escolar a atividade de estudo é a central. Pautadas pelas ideias de Vigotski, abordaram a relação entre o brincar e o desenvolvimento da escrita. Elas retomam a relação entre o gesto e o signo escrito, trazendo o desenho como exemplo, pois quando a criança mostra o seu desenho, ela busca, através de gestos, representar o que traçou na folha. Ao desenhar, a criança representa algo, fato este que também é observado no brincar. Durante a brincadeira de faz de conta, um objeto pode ganhar o significado de outro pelos gestos que o acompanham. A representação simbólica no brincar é um tipo de linguagem que leva até a linguagem escrita. As autoras afirmam a necessidade de se encontrar caminhos para que a etapa da transição não apresente uma oposição entre brincar e estudar, porque toda atividade simbólica mantém uma articulação entre si, o que impacta no desenvolvimento da linguagem escrita.

Carbonieri, Eidt e Magalhães (2020) apresentaram o objetivo de compreender

a brincadeiras de papéis sociais e das atividades produtivas na formação de capacidades psíquicas necessárias à atividade de estudo. As autoras apoiam-se em Elkonin e Mukhina para afirmarem que na idade pré-escolar a brincadeira é a principal atividade, pois é dela que se originam mudanças na psique infantil, com destaque para a brincadeira de papéis sociais, pois através dela é possível desenvolver a imaginação, o autodomínio e a correção emocional da conduta. Além disso, através da brincadeira de papéis sociais a criança pode reproduzir e compreender as relações entre as pessoas, o que promove o desenvolvimento psíquico infantil.

Com a entrada no Ensino Fundamental, conforme explicam as autoras, a mudança da atividade lúdica para a atividade de estudo faz com que ocorra uma enorme transformação no nível de exigência em relação às crianças. Nesse sentido, alertam que, muitas vezes, tais exigências impactam na maneira de conduzir o trabalho com as crianças e que confrontam com as suas necessidades e motivações, causando incompreensões de conteúdos escolares.

Miranda e Faria (2019) buscaram compreender de que forma o lúdico, o brincar e a infância são concebidos em um Colégio de Aplicação. Também trazem uma passagem de destaque para a importância do brincar quando afirmam que a brincadeira é uma característica peculiar das crianças e que permite que elas se apropriem do mundo e compreendam a realidade. Apesar destes destaques para a relevância do brincar, afirmam que à medida que as crianças avançam para o Ensino Fundamental, as pesquisas mostram a ausência das brincadeiras no cotidiano escolar. As autoras mencionam a Declaração Universal dos Direitos das Crianças do ano de 1988 que reconhece o lúdico como um direito das crianças.

As autoras afirmaram que na escola em que foi realizada a pesquisa, as professoras participantes reconheciam e sabiam que as situações lúdicas eram cruciais para o desenvolvimento das crianças e realizavam várias propostas de jogos e brincadeiras para as turmas da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, porém, as autoras identificaram cenários de cisão entre os segmentos, pois, segundo elas, existem ainda diversos desafios para a construção de uma “escola brincante” (Miranda; Faria, 2019, p.849). Completam esses argumentos trazendo a questão da aceleração do desenvolvimento infantil, quando afirmam que há uma pressão para que as crianças assumam responsabilidades cada vez mais cedo e uma consequente aceleração das aprendizagens, principalmente aquelas relacionadas à alfabetização, reflexo este da sociedade capitalista em que vivemos.

A leitura desses artigos evidencia a relação entre o brincar e o desenvolvimento da linguagem escrita, aspecto tão importante e significativo para o desenvolvimento das crianças. Porém, o que observamos, em grande parte das vezes, é que os momentos destinados às brincadeiras são retirados ou reduzidos da rotina das crianças que ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental, causa de grande ruptura entre as duas etapas de ensino. Existem muitos desafios para que as vivências com brincadeiras sejam consideradas quando esta criança ingressa no Ensino Fundamental, de modo que se evite descontinuidade entre os processos de aprendizagem. Por outro lado, embora bastante frequente na Educação Infantil, a brincadeira, às vezes carece de planejamento intencional e de mediação para se constituir em experiência mais potente para o desenvolvimento das crianças.

#### *2.1.4. Pesquisas que discutem a transição na perspectiva das crianças*

As pesquisas que discutem a transição nesta perspectiva são compostas por cinco artigos. Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) analisaram os sentidos atribuídos pelas crianças à transição, através de narrativas. Afirmaram que durante a pesquisa ficou evidente uma atração das crianças pelo conhecimento escolar, mas, ao mesmo tempo, também foram reveladas algumas tensões, bem como a abdicação do tempo do brincar cedendo lugar para o ato de aprender. No Ensino Fundamental, conforme relatado pelas crianças, o foco estava voltado para as responsabilidades de alunos, sendo que a ludicidade era, por muitas vezes, desconsiderada no momento de aprender.

Essas crianças que participaram da entrevista, conforme explicam as autoras, revelaram [...] “uma representação de escola na qual o aprender se opõe ao brincar e o dever, ao prazer” (Furlanetto; Medeiros; Biasoli, 2020, p. 1242), como se elas não tivessem mais esse direito, mas sim o dever de serem maduras, fato este que pode ser observado na fala das crianças no momento em que expressam que precisam ficar sentadas em suas carteiras e impossibilitadas de conversar com os colegas. As autoras notaram que nem todas as crianças sentiam-se preparadas para esse novo momento, demonstrando a vontade de retornar para um ambiente mais seguro e acolhedor.

Cruz e Schramm (2019) destacaram as perspectivas acerca de experiências educativas, a partir de pesquisas que ouviram crianças da Educação Infantil pelo

Brasil. Os estudos evidenciaram que as falas das crianças revelaram o desejo de conviverem em espaços agradáveis, com bastante brinquedos e com oportunidades para brincar. As autoras também destacaram que as falas das crianças revelaram preocupações com relação a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, principalmente relacionadas a aprendizagens, manutenção das oportunidades de brincadeiras e interações com os colegas.

Estes medos e tensões também foram observados na pesquisa de Carmo e Maia (2018), no momento em que as autoras trazem um episódio de integração das crianças do último agrupamento da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental e relataram observarem nas crianças as expressões de curiosidade e medo no momento em que fazem uma visita ao Ensino Fundamental da escola pesquisada. Durante a visita ao Ensino Fundamental, uma das crianças da Educação Infantil, diante de um espaço novo, disse a seguinte frase: “Eu quero sair daqui. Eu tô assustado. Não quero sair da minha escola” (Carmo; Maia, 2018, p.126). Quando as crianças foram conhecer uma das salas de aula do 1º ano, elas se depararam com carteiras enfileiradas, crianças sentadas e em silêncio, ou seja, estavam diante de uma outra configuração de escola. Nesse momento, uma das crianças foi em direção à sua professora e disse “Eu não quero fazer prova” (Carmo; Maia, 2018, p.126). Diante destas situações, Carmo e Maia (2018) ressaltaram a importância de se pensar na construção de vínculos durante essa transição, de modo a garantir uma verdadeira inserção, adaptação e acolhimento durante esse momento.

Kremer, Gobbato e Forell (2018) afirmaram que na escola em que foi realizada a pesquisa, havia alguns esforços para promover a articulação entre as duas etapas de ensino, bem como a formatura da Educação Infantil, a qual configurou-se como um preparo para o ingresso no Ensino Fundamental. Nos relatos das crianças que estavam na Educação Infantil, os autores observaram que elas estavam entusiasmadas com as novidades do 1º ano do Ensino Fundamental, sendo que, [...] “predominaram, em suas narrativas, a leitura e a escrita como uma projeção para o futuro” (Kremer; Gobbato; Forell, 2018, p. 96) e reivindicavam tempo para brincadeiras. No momento em que estas mesmas crianças ingressaram no 1º ano, a quantidade de propostas de atividades voltadas à escrita ocasionou em uma consequente diminuição das brincadeiras na rotina escolar, sendo que as falas das crianças também demonstraram uma insatisfação quanto ao tempo de brincar durante o recreio. Diante deste contexto, os autores ressaltaram que a expectativa que as

crianças revelam com relação à alfabetização vem atrelada a tensões que estão relacionadas, sobretudo, à ausência de brincadeiras. Todos esses elementos, de acordo com os autores, deveriam ser revistos, através de mudanças nas estratégias pedagógicas, de modo a garantir as especificidades da infância durante o processo de transição.

Zanatta e Alves (2020) apresentaram o objetivo de conhecer o significado infantil sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mostrando que as falas das crianças evidenciaram uma Educação Infantil focada em procedimentos mecânicos no momento de lidar com letras e números, bem como se evidenciava na fala de uma das crianças, quando a mesma diz que realizou uma atividade em que escreveu muito e fez cópias de um livro até encher a folha, situação esta que, segundo as autoras, revela uma pré-escola que se opõe à sua tarefa de desenvolver por exemplo, a imaginação e a criação. Além disso, as autoras destacaram que as crianças pouco se lembraram das situações de brincadeira e de jogo. A passagem para o Ensino Fundamental, segundo as autoras, não se caracterizou, necessariamente, como um processo traumático, as falas das crianças revelaram que ir para o Ensino Fundamental significava “ser mais grande” (Zanatta; Alves, 2020, p.12) e estudar, caracterizando a atividade de estudo como sendo a principal. Esta etapa de transição, de acordo com as crianças, estava caracterizada pelo estudar e relacionava-se com uma novidade.

A partir da leitura dos artigos acima citados, foram evidenciadas expectativas e tensões por parte das crianças, tensões estas que estavam relacionadas principalmente à diminuição do tempo para brincar. Percebe-se que as crianças, na maior parte das vezes, sentem-se atraídas pelas inovações, porém esta atração está atrelada a medos e inseguranças, pois o ambiente será novo e o tempo destinado às brincadeiras é, na maioria das vezes, preenchido por atividades relacionadas à leitura e escrita. É necessário acolher as crianças durante a etapa de transição, fornecendo-lhes segurança e respeitando suas singularidades, de modo a garantir que as vivências da Educação Infantil, bem como atividades lúdicas e brincadeiras, não sejam rompidas com o ingresso no Ensino Fundamental. Apesar de a Educação Infantil ser considerada o lugar de brincar e da ludicidade, há realidades que mostram um cenário em que predomina um trabalho preparatório, em que as crianças se veem às voltas com cópias sem uma finalidade clara e treinos motores.



### *2.1.5. Pesquisa que discute a transição na formação de professores*

Apenas um artigo problematiza a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa de campo, apresentando o trabalho realizado em oficinas para professores que atuavam em turmas de transição entre a pré-escola e o 1º ano do Ensino Fundamental. Kucybala, Bezerra e Paris (2021) descrevem uma experiência de formação continuada realizada no Departamento de Atlântico, na Colômbia, que explorou reflexões sobre as práticas pedagógicas que respeitem a criança durante o processo de transição, bem como buscou a conscientização dos docentes sobre a importância deste momento. Este Departamento promoveu oficinas teórico-práticas, proporcionando aos docentes a problematização de situações concretas, com o objetivo de que buscassem, permanentemente, o aperfeiçoamento de suas práticas. As oficinas incentivaram o diálogo com outros profissionais da educação, viabilizando possibilidades e contribuições para o trabalho em sala de aula.

## **2.2. Síntese final**

Com a leitura dos artigos que foram selecionados para análise, esta revisão de literatura permitiu identificar o cenário da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental apresentado em pesquisas que abordaram esta temática.

Conforme observado no início do artigo, diversos documentos oficiais reconhecem a necessidade de se cuidar do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Entretanto, as menções feitas são breves e generalizadas, delegando aos professores e às escolas tal responsabilidade.

As pesquisas também permitiram perceber que as crianças se sentem atraídas pelas novidades do 1º ano do Ensino Fundamental e possuem expectativas relacionadas ao novo ambiente, novos professores e diferentes aprendizagens que as aguardam. Entretanto, essa atração, muitas vezes, vem atrelada a medos, ansiedades e inseguranças que estão relacionados, principalmente, à diminuição do tempo para brincar, cedendo lugar a atividades em cadernos com escritas pouco envolventes.

Outro dado que os artigos indicaram foi uma grande preocupação da comunidade escolar e dos familiares dos alunos com relação à alfabetização das crianças que adentram o 1º ano do Ensino Fundamental, havendo, muitas vezes, uma

desvalorização das vivências da criança na Educação Infantil.

A brincadeira de faz de conta é uma atividade bastante presente na rotina escolar das crianças da Educação Infantil, porém, as pesquisas revelaram que no momento em que elas ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental, essa atividade é extinta ou diminuída da rotina escolar da criança. A articulação entre atividades simbólicas com as brincadeiras, o desenho, a fala e a escrita contribuem para uma inserção mais significativa das crianças no universo simbólico.

Diante do cenário exposto, percebe-se a relevância de se pensar na formação docente. O conhecimento do professor a respeito das especificidades de cada faixa etária é fundamental para o processo de transição entre as etapas de ensino e de uma efetiva aprendizagem para as crianças.

As pesquisas evidenciaram, por diversas vezes, rupturas entre as etapas de ensino, causando descontinuidades nas aprendizagens das crianças e mostrando práticas que não respeitam as suas especificidades, o que gera angústia e tensão.

### CAPÍTULO 3: MÉTODO

Este capítulo aborda as técnicas e os procedimentos utilizados na pesquisa em questão. Retomamos o problema central que norteou o estudo: que atividades simbólicas se desenvolvem em um 1º ano do Ensino Fundamental que possibilitem continuidades em relação à Educação Infantil de forma a subsidiar o processo de alfabetização? Para responder a esta questão, o objetivo geral foi analisar as percepções de professoras, estudantes e seus familiares, quanto ao processo de apropriação da linguagem escrita e da leitura, no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como oportunidades de realização de outras atividades simbólicas, próprias da infância.

Pesquisa, conforme é explicado por Gil (2008), trata de um procedimento sistemático, com o objetivo de encontrar respostas aos problemas propostos. Ela é desenvolvida através da utilização de técnicas e métodos científicos até a apresentação dos resultados.

A pesquisa, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.155), “[...] é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade [...]”.

Esse estudo pauta-se por uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa é capaz de representar diferentes perspectivas e visões dos participantes de um estudo, além de abranger diferentes contextos que influenciam nos eventos humanos (Yin 2016).

De acordo com o que afirma Gil (2008), esta se classifica como exploratória, tendo em vista seu objetivo. As pesquisas exploratórias buscam proporcionar maior familiaridade com o problema e aprimorar ideias.

Na pesquisa em questão, foi explorada a rotina dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental com o foco nas práticas docentes em relação ao processo de alfabetização. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa de campo. Neste tipo de investigação a fonte de dados é o campo e o pesquisador preocupa-se com aquele determinado contexto, afinal, as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no ambiente habitual de ocorrência, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994).

A pesquisa de campo, segundo Ludke e André (1986), possibilita ao pesquisador um contato direto com o ambiente que será investigado, através de um intenso trabalho.

O campo de pesquisa foi uma instituição pública municipal de Ensino Fundamental, localizada na região metropolitana de Campinas. A escolha da escola se justificou pelo fato de que o Grupo de Pesquisa Linguagens, desenvolvimento humano e atividade pedagógica realiza um estudo sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com a participação de seis escolas municipais, sendo quatro delas de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental. Portanto, a escolha se deu por uma destas escolas de Ensino Fundamental que mantém parceria com a pesquisa maior intitulada “Construindo pontes entre Educação Infantil e Ensino Fundamental”, financiada pelo Programa de Pesquisa em Educação Básica da FAPESP/SEDUC.

A escola participante da pesquisa oferece Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) no período da manhã e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. As salas de aula da escola são compostas por lousa digital com projetores, computadores e ventiladores. O laboratório de informática conta com computadores, ar-condicionado, projetor, sala de edição de vídeo e gravação de áudio (Figura 1). A biblioteca (Figura 2) é composta por diversos livros de diferentes gêneros para serem explorados e estão organizados em prateleiras. O espaço é composto por mesas e cadeiras, para que os alunos possam se sentar durante as leituras.

Figura 1: Informática



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 2: Biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora

A escola oferece um amplo espaço externo (Figura 3) com área verde, além de uma quadra coberta (Figura 4) e outra descoberta. Ainda no espaço externo há um quiosque com mesas de ping-pong, parque de areia (Figuras 5 e 6) com brinquedos,

como escorregadores, balanços e gangorras. Há um ateliê de artes composto por mesas e cadeiras e materiais, como tintas, papéis e lápis para serem utilizados nas aulas. A escola tem ainda uma cozinha e um refeitório. Há também, nas paredes dos corredores da escola, a presença de mensagens escritas em diversos locais (Figura 7).

Figura 3: Área externa



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 4: Quadra



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 5: Parque



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 6: Parque



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 7: Parede de um corredor



Fonte: Acervo da pesquisadora

É importante destacar que, de maneira geral, a Rede Municipal de Educação de Campinas se destaca por prover recursos necessários para as escolas, como é o caso desta instituição de ensino pesquisada, que apresenta uma boa infraestrutura, como as lousas digitais nas salas de aula, laboratório com computadores e sala de edição de vídeo e gravação de áudio.

Para atingir o objetivo proposto – analisar as percepções de professoras, estudantes e seus familiares, quanto ao processo de apropriação da linguagem escrita e da leitura, no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como oportunidades de realização de outras atividades simbólicas, próprias da infância, a pesquisa em questão contou, em uma de suas etapas, com a observação, a qual possibilitou o contato direto da pesquisadora com o fenômeno pesquisado. Conforme defendido por Ludke e André (1986) a observação como procedimento metodológico de pesquisa deve ser controlada e sistematizada, necessitando de um planejamento e preparação rigorosa, permitindo, desta forma, a produção dos dados importantes para o estudo. A observação contou com um roteiro previamente elaborado (Apêndice I) e com registros em diário de campo, com o objetivo de registrar o que for preciso sem interferir no ritmo das atividades e na dinâmica das turmas (Yin, 2016). “O conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva” (Lüdke; André, 1986, p. 30). A primeira pressupõe um registro detalhado do que se observa e a segunda inclui as impressões pessoais da pesquisadora.

Foi observada a rotina escolar de duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, com o foco nas práticas docentes em relação ao processo de alfabetização. Durante o tempo de observação as professoras das duas turmas inseriram de forma acolhedora a pesquisadora como integrante do grupo. No primeiro dia de ida ao campo, fizeram a apresentação para a turma dizendo o nome da pesquisadora e contando às crianças que ficaria com elas durante um tempo, observando as atividades e a rotina na escola. Durante o período de observação as professoras mostravam as atividades que as crianças já haviam feito e contavam sobre a evolução delas, compartilhando com a pesquisadora o processo de aprendizagem.

Foram 12 encontros de observação, sendo 6 encontros em cada turma, nos meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2023 e aconteceram duas vezes na semana, sendo às quintas-feiras das 7h até as 11h30 na turma do 1º ano B e às sextas-feiras, das 7h até as 11h30 na turma do 1º ano A. Embora a transição entre as etapas de ensino ocorra no início do ano letivo, a pesquisa foi realizada no fim do ano, o que significa que as propostas desenvolvidas no início do ano letivo não foram observadas.

O roteiro elaborado permitiu organizar esse momento e destacar os principais pontos de análise, como a observação dos momentos de leitura, escrita, desenho, oralidade, brincadeiras e atividades propostas pelas professoras durante a rotina com as turmas.

Além da observação, foram realizadas entrevistas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.134), a entrevista “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

A entrevista, segundo Ludke e André (1986), é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, permitindo uma relação de interação entre o pesquisador e o participante, além de possibilitar uma captação imediata da informação desejada. Para esse estudo, a entrevista foi realizada com as duas professoras titulares das salas e com três mães de alunos.

A professora do 1º ano A está na área da educação desde 2015. De junho de 2015 a janeiro de 2019, atuou como monitora escolar (auxiliar de educação em creche), na Rede Municipal de Educação de Campinas. No ano letivo de 2019 foi professora de Educação Infantil em uma creche, mantendo-se na mesma rede. Em



2021 foi designada como professora de Educação Básica II (Anos Iniciais) na escola em que a pesquisa foi realizada, atuando com o 1º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2021, 2023 e 2024. É especialista em Educação Infantil, em Alfabetização e Letramento e em Educação Especial e Inclusiva. Atualmente cursa Mestrado Profissional em Educação, dedicando-se a pesquisar sobre livros infantis e as relações étnico-raciais.

A professora do 1º ano B está na área da educação desde 2013, iniciando a sua atuação na Rede Municipal de Educação de Campinas como Agente de Educação Infantil. Trabalha na escola em que a pesquisa foi realizada desde o ano de 2018 como professora de turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, exceto no ano de 2022 que atuou com uma turma de segundo ano. É formada em Pedagogia desde o ano de 2013 e pós-graduada em Alfabetização e Letramento. Para garantir o anonimato das professoras, na transcrição das entrevistas foram utilizados nomes fictícios, sendo Violeta representada pela professora do 1ºano A e Margarida pela professora do 1ºano B.

O contato com as mães foi realizado através de telefonemas, seguido do agendamento de dias e horários que seriam mais adequados para cada uma. Para a entrevista com as mães, foram feitos diversos contatos telefônicos, porém foi desafiador conseguir conciliar a disponibilidade delas em relação aos horários possíveis para concretizar essa realização. A maior parte das famílias trabalhava o dia todo. Além disso, havia outros impedimentos relacionados às condições de vida de parte das famílias das crianças. Portanto, a entrevista contou com a participação de apenas três mães. Incluímos esses dados, pois acreditamos que suas falas contribuem para pensarmos o processo de passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sonora as considerações sobre esse processo, sob o olhar das famílias. Duas entrevistas foram realizadas presencialmente, no próprio ambiente escolar e a outra foi realizada remotamente, conforme opção da mãe.

As mães participantes da pesquisa atuam profissionalmente. Para garantir seus anonimatos, durante a transcrição das entrevistas foram utilizados nomes fictícios para elas, sendo chamadas de Hortência, Jasmin e Dália. Hortência é Agente de Organização Escolar, Jasmin é professora de Ensino Fundamental e Dália atua na área da limpeza. Com relação aos filhos de Hortência e Dália, eles frequentaram uma escola Municipal de Educação Infantil que fica próxima à atual de Ensino Fundamental



e o filho de Jasmin frequentou uma escola privada de Educação Infantil. Os filhos destas três mães estão na turma do 1º ano B da escola participante da pesquisa.

As entrevistas com as duas professoras e com as mães foram realizadas no próprio ambiente escolar, na biblioteca da escola, de forma presencial, exceto a entrevista com uma mãe que preferiu realizar de forma remota, argumentando que facilitaria a conciliação com a sua rotina de trabalho. A entrevista contou com o recurso de audiogravação, além do consentimento das participantes.

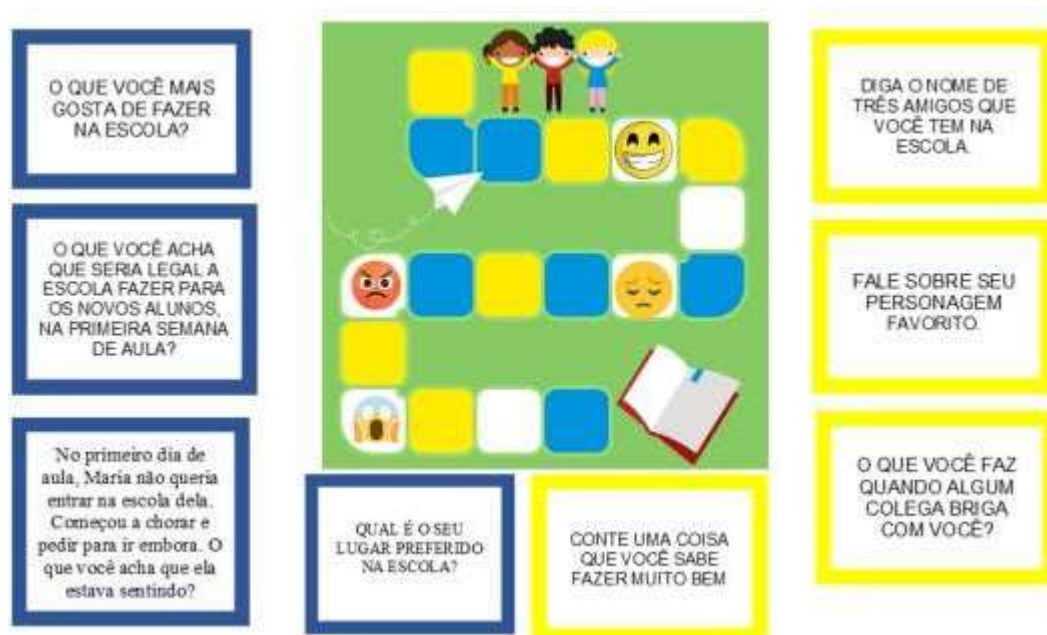
A pesquisa contou também com uma conversa com os alunos, afinal, são eles os diretamente afetados pelas práticas pedagógicas, além disso, segundo Passeggi *et al* (2012, p.3) “[...] é necessário dar visibilidade às vozes das novas gerações dos atores sociais que ingressam na escola, possibilitando que falem das instituições educacionais reais por elas frequentadas”. As narrativas com crianças nos permitem torná-las sujeitos ativos e incluir suas vozes no processo de análise do ambiente educacional, além de possibilitar o entendimento de como elas estão fazendo representações.

Para a conversa com as crianças, a proposta foi a utilização de um jogo como recurso mediador. Esse jogo faz parte de uma pesquisa maior intitulada “Construindo pontes entre Educação Infantil e Ensino Fundamental”, financiada pelo Programa de Pesquisa em Educação Básica da FAPESP/SEDUC. Ele foi planejado para crianças do último ano da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de entender as suas percepções sobre a rotina escolar, envolvendo momentos de leitura, escrita, desenho e brincadeiras e também conversas relacionadas à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pelo olhar das crianças.

Cada turma era composta por 30 alunos. Houve a participação de 42 crianças no jogo, sendo 17 da turma do 1º ano A e 25 da turma do 1º ano B. O jogo em questão é composto por um tabuleiro, um dado, peões e cartas com perguntas. No tabuleiro havia um percurso com casas brancas, amarelas e azuis, então, de acordo com a dinâmica do jogo, cada criança, na sua vez, jogava o dado e andava com o peão, conforme a correspondência numérica do dado. Ao cair numa casa branca nada acontecia, no entanto se o peão parasse em uma casa amarela ou azul, a criança pegava uma carta da cor correspondente. As cartas amarelas correspondiam a perguntas pessoais da vida da criança, relacionadas à comida preferida, animal de estimação, brincadeira favorita, entre outras, já as cartas azuis eram compostas de perguntas referentes à rotina escolar no 1º ano, a momentos de leitura e de escrita,

brincadeiras, contato com histórias e opiniões das crianças a respeito das atividades que estão presentes em sua rotina, observadas pela pesquisadora. A Figura 8 ilustra o tabuleiro do jogo de percurso e exemplifica algumas questões em cada cor de carta. O jogo completo encontra-se no Apêndice II.

Figura 8: Jogo de percurso como recurso mediador das conversas com as crianças



Fonte: Elaborado pelo Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica

O jogo foi realizado em pequenos grupos, variando de três a cinco crianças por partida e aconteceu no laboratório de informática da escola, por ser um local silencioso. Cada partida teve uma média de 20 a 30 minutos de duração. Os horários para a realização do jogo foram combinados previamente com as professoras, de modo a não haver prejuízo para a rotina das crianças. Durante as partidas, mesmo as perguntas sendo direcionadas a uma criança por vez, todas daquele grupo poderiam responder àquela mesma pergunta, e esta situação foi observada na maior parte das vezes, pois quando determinada criança estava respondendo à pergunta que caiu na sua “casa” do tabuleiro, as outras também se manifestavam sobre aquele assunto que estava sendo abordado. O jogo permitiu a interação entre as crianças e elas demonstravam se sentir ansiosas para saber qual pergunta teriam que responder e quem iria chegar ao final primeiro.

O jogo foi vídeogravado, com o objetivo de se obter uma análise mais detalhada da situação. O material foi assistido recorrentemente e foi realizada uma transcrição seletiva, focando em momentos de maior interesse.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada com o parecer número 6.326.943, atendendo a todos os critérios éticos e envolvendo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas professoras e famílias, o Termo de Uso de Imagem e Voz assinado pelos responsáveis dos alunos, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelos alunos.

### **3.1. Metodologia de análise do material empírico**

Para a análise do material empírico, com inspiração em Yin (2016), a pesquisa seguiu um ciclo de cinco fases, sendo eles a compilação, decomposição, recomposição, interpretação e conclusão. A compilação tem o objetivo de formar uma base de dados, caracterizada pela organização do diário de campo, pela transcrição das entrevistas com os familiares e com as professoras e pelas transcrições das gravações do jogo realizado com as crianças.

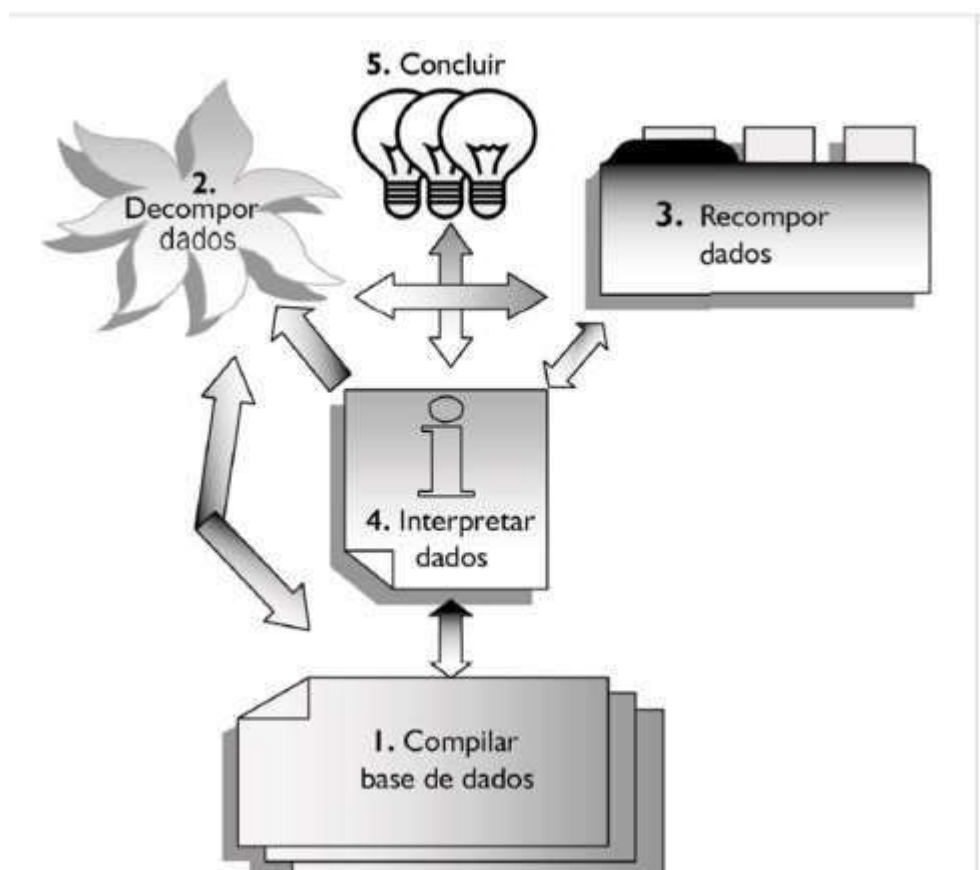
A segunda fase, denominada decomposição, caracteriza-se pela reorganização dos fragmentos e foi composta pela leitura minuciosa do diário de campo e das transcrições das entrevistas e das rodadas do jogo, observando, portanto, o que foi recorrente entre elas e o que foi inusitado, utilizando, para isso, o recurso de marcação por cores, com o objetivo de descobrir temas para análise.

A recomposição, caracterizada pela terceira fase, foi feita por meio da análise do material empírico produzido em cada um dos instrumentos já citados – observação das salas de aula com registro em diário de campo, entrevistas com as duas professoras e com três mães de alunos e conversas com as crianças, mediadas por um jogo. Mergulhando detidamente na produção empírica de cada fonte de dados identificamos temas e construímos dois eixos de análise: (i) o trabalho no campo da linguagem; (ii) pensando o acolhimento das crianças no 1º ano. Nesse processo analítico identificamos as situações que foram recorrentes, eventuais, ou seja, que não tiveram regularidade, e as inusitadas.

A quarta fase referiu-se, à luz do objetivo da pesquisa, a articulação entre o material organizado nos dois eixos e o diálogo com o referencial teórico. A última etapa caracterizou-se pelas sínteses dos processos de análise.

As cinco fases descritas acima não possuem uma sequência linear, elas têm relações recursivas e interativas, sendo que todo esse processo ocorre durante um período prolongado de tempo (Yin 2016). A Figura 9 abaixo esquematiza o ciclo analítico proposto por Yin (2016) e as suas cinco fases.

Figura 9: As cinco fases do processo de análise e suas interações



Fonte: Robert K. Yin, 2016, p. 184

## **CAPÍTULO 4: O VIVIDO NO 1º ANO NA ESCOLA OBSERVADA: A APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

A apresentação deste capítulo está organizada segundo cada fonte de dados, iniciando-se pela observação das salas de aula, envolvendo a dinâmica e a rotina das turmas, focando nos momentos de leitura, escrita, oralidade, desenho e brincadeiras e, em seguida, sendo apresentada as entrevistas realizadas com as professoras titulares das salas, a conversa com as crianças e as entrevistas com as mães de alunos. O material empírico das entrevistas e da conversa com as crianças permitiram a construção de dois eixos de análise: (i) o trabalho no campo da linguagem; (ii) pensando o acolhimento das crianças no 1º ano. O trabalho com a linguagem ganhou um destaque especial nesta pesquisa pois acreditamos que é um campo potente para o desenvolvimento das crianças e que pode se constituir em uma continuidade do vivido na Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Com relação ao acolhimento das crianças, este é outro ponto importante para se pensar esse momento de transição, percebendo o olhar das crianças com relação a esse momento de passagem, entendendo como as professoras planejam esse acolhimento e como as mães percebem a transição entre as etapas.

### **4.1. Rotina e organização da dinâmica das salas de aula**

Nas duas salas de aulas que foram observadas havia saquinhos com livros fixados na parede, sendo acessados pelas professoras e pelas crianças nos momentos de leitura em sala de aula, atividades das crianças coladas por toda a sala, cartaz com um silabário plástico fixado na parede, contendo as sílabas com letras de forma, alfabeto acima da lousa, cartaz com números de 1 a 100 na parede e computador e projetor nas salas. Com relação à organização das crianças, elas sentaram-se em duplas durante todo o tempo de observação.

Quando as crianças chegavam na escola, por volta das sete horas da manhã, era servido um café da manhã para as que desejavam. Depois deste momento elas faziam a fila com as suas respectivas professoras e iam para a sala de aula. Neste momento as crianças sentavam-se em seus lugares, retiravam a agenda da mochila e entregavam para a professora.

Na turma do 1ºB, durante o dia da observação, depois da entrega das agendas as crianças iam para o parque, pois era o dia e o horário que estava disponibilizado para essa turma. No 1ºA, normalmente a professora iniciava com uma contação de história e o parque estava agendado para a última aula. De acordo com o cronograma da escola, as crianças do 1º ano têm aulas de Arte e de Educação Física duas vezes na semana para cada um dos componentes curriculares. Com relação ao parque, as turmas o frequentam uma vez por semana, em dias e horários já estabelecidos para cada turma.

Com bastante frequência as duas professoras projetavam músicas na lousa digital que havia nas salas e colocavam para as crianças ouvirem e, nestes momentos, elas se levantavam de suas cadeiras e cantavam e dançavam junto com a música, o que permitia que elas se movimentassem e interagissem bastante entre si, cantando e comentando sobre as músicas. Normalmente essas músicas remetiam às letras do alfabeto.

Com relação ao intervalo, este tinha a duração de 25 minutos. Era um momento em que as crianças se alimentavam e podiam brincar livremente pelos espaços da escola. De acordo com o observado, nestes momentos elas brincavam de pega-pega pela área externa da escola, jogavam futebol, brincavam de ping-pong e tinham acesso aos brinquedos do parque, como escorregadores, gangorras e balanços. Usavam baldinhos e pás para brincarem com a areia e jogavam futebol. Portanto, as oportunidades para brincar aconteciam nos momentos diários durante o intervalo e no parque da escola, uma vez na semana, onde permaneciam por um período de cinquenta minutos.

Além desses momentos para as crianças brincarem, também foi observado que as professoras, ao longo da rotina, destinaram um tempo para que as crianças brincassem dentro da sala de aula e no espaço externo. Na sala de aula, nos armários, havia potes com massinha e caixas com peças de montar, sendo acessados pelas crianças nos momentos permitidos pelas professoras.

Com relação aos momentos de brincadeiras fora da sala de aula, as professoras disponibilizavam a massinha e as peças de montar e as crianças brincavam na área externa, espaço este que era amplo e permitia bastante movimentação e interação entre as crianças, pois elas circulavam com liberdade e formavam pequenos grupos, ora brincando com massinha, ora com as peças de montar e também corriam pelos espaços brincando de pega-pega.

#### *4.1.1. A contação de histórias*

Durante o tempo de realização da pesquisa foi percebido que as crianças ouvem frequentemente histórias lidas por suas professoras. Foi notado que este é um momento de muito prazer para as crianças, pois, durante as leituras das histórias, elas ficavam muito atentas e faziam, o tempo todo, inferências sobre o enredo no momento em que a professora contava. Sempre ao final da contação as professoras abriam espaço para que as crianças falassem sobre o que ouviram e dessem suas opiniões sobre a história. Neste momento a participação era muito grande e envolvia a turma.

As crianças também tinham a oportunidade de frequentar a biblioteca da escola uma vez na semana. O local possui uma variedade de livros de diversos gêneros para elas acessarem. Em alguns momentos a bibliotecária escolhia uma obra e fazia a leitura para as crianças e, em outros, elas escolhiam o livro que queriam e sentavam-se nas cadeiras do local para olhá-los. Durante as observações as crianças demonstraram muito interesse em ir até a biblioteca e se entusiasmavam para ter contato com os livros, tentando, em diversos momentos, ler as palavras e observar as imagens presentes nos livros. Era também um momento de grande interação entre as crianças, pois conversavam umas com as outras a respeito dos livros, das imagens, do enredo das histórias, das palavras ali presentes e agiam como leitores.

#### *4.1.2. Momentos de brincadeira*

Durante o tempo da pesquisa foram observadas situações de brincadeiras em diversos momentos e ambientes, como no parque, na área externa da sala de aula, nos momentos diários de intervalo e após a refeição das crianças.

Com relação ao parque, como já mencionado, cada turma o frequentava uma vez na semana. Nele, as crianças exploravam os brinquedos disponíveis (balanços, escorregador e gangorra). Além dos brinquedos, em grande parte do tempo elas ficavam sentadas na areia, utilizavam os baldes e as pás e criavam diversas situações de faz de conta. Uma das situações observadas foi a criação de uma festa de aniversário. Um grupo de crianças, enrolando pedacinhos de areia úmida em formato de círculos, fizeram os docinhos e o bolo da festa.

Criança 1<sup>3</sup>: Esse é o brigadeiro! – fazendo bolinhos com a areia.

Criança 2: Vou pegar a vela! – depois de fazer um bolo com a areia, pega um galho de árvore e espeta nele.

Outras crianças se aproximam e se inicia um “Parabéns a você”! Em seguida, todas começam a comer os doces e o bolo:

Crianças 3: Que bolo gostoso, quero mais um pouco! (Extraído do diário de campo, 26/10/2023)

Outra situação observada em vários momentos foi a reprodução de cenas de mães e filhas. Em uma delas a mãe acordava a filha pela manhã dizendo que estava na hora de ir para a escola.

Criança 1: Você precisa comer antes de ir pra escola! – levando um balde com areia até a filha.

Criança 2: Comi tudo! Terminei, mamãe! (Extraído do diário de campo, 27/10/2023)

Após finalizarem a encenação do café da manhã, foram para a escola de mãos dadas.

Mais uma cena observada no parque foi a representação de um passeio no clube entre pais e filhos. Na cena, as crianças que estavam fazendo o papel dos filhos, estavam deitadas na areia com os olhos fechados, reproduzindo que estavam dormindo. Em seguida, as crianças que estavam fazendo o papel dos pais se aproximaram dos filhos e os acordaram dizendo que estava na hora de ir ao clube.

Criança 1: Acorda, filho! Você tem que comer pra ir pro clube! – levando até o filho um balde com areia.

Criança 2: Já comi! Tô trocando de roupa! – encenando estar vestindo roupas de banho. (Extraído do diário de campo, 09/11/2023)

Em seguida, deram as mãos para os pais e seguiram em direção ao clube. Em um determinado local do parque, encenaram que estavam dentro de uma piscina nadando e se divertindo.

Em outros momentos as crianças também ficavam sentadas na areia apenas criando formas diferentes com os baldes e as pás e mostrando as criações para os colegas.

Com relação às brincadeiras na área externa da sala de aula, foi observado um momento em que as crianças do 1º ano A brincaram com peças de montar de plástico. Foram vistas diversas situações de brincadeiras com as peças. Em uma determinada

---

<sup>3</sup> Na dinâmica da observação não foi possível identificar as crianças e seus nomes. Por isso usamos a numeração e em cada excerto as crianças participantes recebem a numeração iniciando pelo número 1



situação um grupo de crianças brincou de salão de beleza, onde as peças de montar reproduziam objetos de salão, como esmaltes, pinças de sobrancelha e tesoura para cortar o cabelo. Nesse salão havia clientes que iam sendo chamadas para cortar o cabelo, pintar as unhas e fazer a sobrancelha, sendo que todas essas ações eram reproduzidas com as peças de montar e, ao final, as clientes faziam o pagamento entregando também algumas destas mesmas pecinhas que representavam, nesse momento, o dinheiro.

Criança 1: Pode entrar, chegou a sua vez! – chamando a cliente.

Criança 2: Eu quero cortar o cabelo e pintar a unha! (Extraído do diário de campo, 24/11/2023)

Enquanto isso a outra cabeleireira do salão estava finalizando a sobrancelha de outra cliente.

Criança 1: Acabei sua sobrancelha, agora você tem que me pagar!

Criança 2: Tá aqui, agora você precisa me dar o troco! – entregando algumas peças de montar. (Extraído do diário de campo, 24/11/2023)

Outra situação observada foi a de um outro grupo de crianças que representou serem entregadores de caixas, então, utilizando as peças de montar elas criaram diversas caixas, carros e uma pista para que os automóveis passassem com as caixas sobre ela, reproduzindo estarem entregando-as pela cidade.

Criança 1: Coloca essa caixa nesse caminhão!

Criança 2: Nossa! Essa caixa aqui tá pesada! Vou entregar ela!

Criança 3: Tô saindo pra entregar as minhas! (Extraído do diário de campo, 24/11/2023)

Uma outra situação também observada foi um momento em que uma das crianças montou com as peças a sílaba “CA” e mostrou orgulhosa para a professora, dizendo a ela que havia conseguido formar a sílaba inicial do seu nome, a professora Violeta aplaudiu e parabenizou-a.

Em um outro dia de observação, as crianças do 1º ano B também foram para a área externa da sala de aula e a professora disponibilizou massinha e algumas fitas para que as crianças brincassem de cobra cega. Elas alternavam as brincadeiras, ora brincando com a massinha, ora com as fitas. Enquanto estavam com a massinha, criavam diversas formas, como bolos de aniversário, doces, construíam bonecos e criavam diversas situações, como festas de aniversário, idas ao restaurante, passeios para pescar, construindo peixes e lagos com a massinha. As crianças que estavam

com as fitas, brincavam de cobra cega, então a professora ficava próxima para auxiliar nas regras da brincadeira e participava dela em alguns momentos.

Com relação aos momentos diários de intervalo, assim que as crianças terminavam de se alimentar elas podiam brincar livremente por todo o espaço da escola, por um período de 25 minutos. Nesses momentos grande parte delas ia para as mesas de ping-pong para jogar, outras brincavam de pega-pega, tendo a escola toda para correr e outras iam para o parque, conforme suas preferências.

Todos esses momentos de brincadeiras permitiam uma intensa interação entre as crianças e a possibilidade de explorar todo o espaço da escola.

#### *4.1.3. Atividades de escrita, leitura, oralidade e desenho*

Durante o período de observação, nas duas turmas as professoras trabalharam atividades que estavam relacionadas ao projeto “Brinquedos e brincadeiras”, além de atividades no livro didático e folhas avulsas com propostas voltadas às necessidades da turma, segundo as professoras.

O projeto descrito acima foi realizado durante o segundo semestre com as duas turmas de 1º ano. Esse projeto englobava, além da língua portuguesa, atividades de história, geografia, matemática e ciências. Ele era composto por oficinas, com diversas atividades práticas.

Durante o tempo de observação eu presenciei dois momentos em que as crianças confeccionaram cartazes que estavam relacionados ao projeto da turma “Brinquedos e brincadeiras”. Os dois cartazes resultaram de um trabalho realizado com a turma durante todo o semestre, o qual envolvia brincadeiras em contextos variados, como por exemplo as brincadeiras indígenas e as africanas.

O projeto em questão iniciou-se antes da minha ida ao campo, portanto, eu pude observar apenas algumas propostas que estavam contextualizando a confecção desses cartazes. Uma das propostas que contextualizava essa confecção foi um momento de brincadeiras na área externa da sala de aula com as crianças do 1º ano B e que contou com a participação da professora da turma. Primeiramente, em sala, a professora explicou às crianças que existiam algumas brincadeiras que eram de origem africana e, para exemplificar, ela projetou na lousa as imagens dessas brincadeiras que eram intituladas “Brincadeira do Leão”, “Terra e Mar” e “Jogo da Jiboia”. Em seguida, ela levou a turma para a área externa da sala de aula e explicou

as regras das três brincadeiras. Na “Brincadeira do Leão” uma criança ficava com os olhos vendados e tinha que conseguir pegar as outras, sem enxergá-las. Na brincadeira “Terra e Mar” a professora fez duas marcações no chão com giz, sendo que uma marcação correspondia à “Terra” e a outra ao “Mar”, então as crianças ficavam em fila no meio dessas duas marcações e quando a professora dizia “Terra”, todos tinham que pular na marcação delimitada, quando ela dizia “Mar”, tinha que pular na outra, e assim foi até restar apenas uma criança. Na brincadeira “Jogo da Jiboia” a professora desenhou um quadrado no chão com giz e as crianças tinham que correr do pegador apenas por cima da linha demarcada, se saíssem do quadrado, perdiam.

As três brincadeiras foram realizadas por diversas vezes, pois as crianças pediam para brincar novamente. A professora participou das três brincadeiras, o que fez com que as crianças se envolvessem ainda mais, pois, o tempo todo, demonstraram em seus rostos uma satisfação em ver a professora brincando com elas.

Diante disto, foi observada a confecção de dois cartazes, em dias diferentes. O primeiro deles envolveu a elaboração de um cartaz sobre brincadeiras, que foi produzido em pequenos grupos. Inicialmente a professora explicou às crianças que elas criariam um cartaz sobre as brincadeiras, em seguida, ela organizou a sala para que a turma fizesse grupos de quatro crianças em cada um. Ela distribuiu uma cartolina para cada grupo para a criação do cartaz e entregou imagens de diferentes brincadeiras para cada criança. Inicialmente as crianças escolheram as suas brincadeiras preferidas e recortaram. Em seguida a professora foi auxiliando os grupos com relação a delimitação de espaço no momento de colar essas brincadeiras no cartaz, pois precisava ter espaço para as brincadeiras de todos daquele grupo e para a escrita do nome de cada uma.

Depois de finalizarem a colagem das figuras na cartolina, as crianças iniciaram a escrita de cada brincadeira escolhida. O nome da brincadeira já estava escrito junto às figuras quando a professora entregou, então algumas crianças olhavam a escrita e copiavam no cartaz, já outros tentavam escrever à sua maneira e depois iam conferir para saber se escreveram da maneira convencional. Nesse momento de escrita, a professora circulava pelos grupos auxiliando-os na formação das palavras. O tempo todo as crianças se ajudavam no momento das escritas. Foram observadas, por exemplo, situações em que uma das crianças do grupo se esqueceu do nome de

determinada letra que estava escrevendo, então um dos colegas do grupo se aproximou e disse o nome da letra para ela. Em outro momento uma das crianças percebeu que o seu colega ao lado estava fazendo a cópia da palavra de forma errada, então foi lá e corrigiu o colega. Além disso, conforme iam terminando as escritas das palavras, iam mostrando aos colegas, demonstrando uma satisfação por estarem confeccionando aquele cartaz e ter ali o registro da sua escrita.

As crianças se envolveram muito nesta proposta, pois o tema das brincadeiras é de bastante interesse da turma e a organização da proposta em grupo permitiu a interação entre os pares e trocas de aprendizagens no momento da escrita dos nomes das brincadeiras.

A segunda proposta, realizada em outro momento, foi a confecção de outro cartaz que também envolvia as brincadeiras. Para essa proposta, a professora levou as crianças para a área externa da sala de aula, onde fica o ateliê de artes. O local é coberto e composto por mesas e cadeiras, então as crianças escolheram os locais que queriam se sentar, formando grupos de quatro a cinco alunos. A professora entregou uma cartolina para cada grupo e imagens de diferentes brinquedos que já estavam recortados. Cada cartolina estava dividida em “Brinquedos de plástico”, “Brinquedos de pano” e “Brinquedos de vidro”. As crianças foram organizando as imagens dos brinquedos nos locais corretos, colando os que eram de plástico, os que eram de pano e os que eram de vidro nos locais determinados. A professora circulava entre os grupos auxiliando-os na colagem.

Outra proposta que foi observada e que envolveu o projeto da turma foi a experiência em sala de aula, observada na turma do 1º ano A. Nesta atividade a professora realizou uma experiência envolvendo água e alguns objetos.

Antes de iniciar a experiência, para contextualizar a proposta a professora conversou com a turma sobre os diferentes tipos de brinquedos que existem, dizendo às crianças que existem brinquedos de papel, tecido, madeira, ferro, plástico, vidro, terra e água. No momento em que ela foi falando sobre esses diferentes materiais de que os brinquedos podem ser feitos, ela foi escrevendo os nomes desses materiais na lousa. Na sequência ela pediu para que as crianças tentassem ler, junto com ela, as palavras escritas na lousa, então todas foram lendo junto com a professora os nomes dos materiais. Ao final da leitura ela contou às crianças que existem diversas brincadeiras que são feitas com água e projetou na lousa algumas delas para elas

conhecerem. A partir disto, disse às crianças que elas fariam uma experiência que também envolvia água.

Para iniciar a proposta, primeiro a professora colocou uma caixa de plástico grande sobre a mesa, na frente da lousa, de modo que todos as crianças pudessem enxergá-la. Em seguida ela encheu a caixa com água. A professora explicou às crianças que ela colocaria alguns objetos na água para saber se iriam flutuar ou afundar. Para a experiência ela utilizou uma bola de gude, uma pedra, uma rolha e uma bexiga. Antes de colocar os objetos na água, a professora foi perguntando para a turma qual era o palpite. Ela foi mostrando um objeto por vez e as crianças foram dizendo as suas opiniões, uns diziam que determinados objetos iriam afundar e outros diziam que flutuariam. Nesse momento as crianças demonstraram expressões de curiosidade e ansiedade para saber se acertariam em seus palpites.

Em seguida a professora iniciou a experiência. Primeiro ela colocou a bexiga na água e as crianças descobriram que ela boiava, em seguida ela colocou a rolha que também boiou, depois ela colocou a pedra e a bola de gude e as crianças viram que esses dois objetos afundavam. Ao final, as crianças que acertaram em seus palpites comemoraram batendo palmas e demonstrando uma satisfação em seus rostos. Elas escreveram no caderno do projeto o nome do material que cada objeto da experiência era feito. Escreveram, por exemplo, “vidro”, representando o material da bola de gude e “cortiça”, representando o material da rolha. A professora foi construindo essas palavras junto com a turma na lousa, enfatizando os sons das sílabas e, ao final, eles fizeram a cópia da forma convencional dessas palavras. Na sequência os alunos responderam a algumas questões de interpretação marcando com um “X” se “sim” (determinando objeto da experiência afundou) ou “não” (determinado objeto da experiência não afundou). Para essas questões de interpretação, a professora foi lendo as frases para os alunos e auxiliando-os no momento de marcar os “X”.

Ao final desta experiência a professora iniciou outra que também estava proposta nesse caderno do projeto, que era a da água e o óleo. A atividade em questão propunha que as crianças dessem seus palpites sobre esses dois líquidos, se eles se misturavam ou não. Sem ainda saberem a resposta correta, as crianças marcaram com um “X” se “sim” (os líquidos se misturam) ou “não” (os líquidos não se misturam). Algumas crianças palpitararam que sim e outros que não, então cada uma marcou conforme o seu palpite. Na sequência a professora projetou na lousa um vídeo

que mostrava essa experiência. No momento em que o vídeo estava passando as crianças assistiram concentradas, demonstrando expressões de curiosidade para saberem se os líquidos iriam ou não se misturar. Ao final do vídeo elas descobriram que a água e o óleo não se misturam, então voltaram para o caderno e marcaram com um “X” a resposta correta.

A próxima atividade observada foi o portfólio de brincadeiras, atividade também relacionada ao projeto e que foi observada na turma do 1º ano A. Para contextualizar a proposta, a professora projetou na lousa um texto intitulado “Jogos”. Esse texto abordava as brincadeiras de crianças indígenas.

A professora realizou a leitura do texto que estava projetado na lousa, as crianças iam acompanhando atentos a leitura e foram juntos fazendo a interpretação do que estavam lendo, então a cada parágrafo havia uma discussão sobre o que as crianças estavam entendendo daquela parte do texto. Nesses momentos havia grande participação das crianças, pois elas iam comentando sobre a leitura e fazendo inferências. Em seguida a professora também projetou na lousa algumas imagens de brinquedos utilizados por crianças indígenas, como por exemplo a peteca. O nome do brinquedo em questão também estava aparecendo projetado na lousa. A professora, então, solicitou que determinada criança lesse o nome que estava escrito abaixo da imagem e ela assim o fez. Em seguida a professora Violeta projetou na lousa um pequeno trecho que explicava a origem da peteca, então solicitou que outra criança lesse aquele texto. Ela repetiu esse processo por diversas vezes, com vários brinquedos e as explicações de suas origens. Ao final, muitas crianças haviam feito as tentativas de leitura. Nesse momento elas ficavam tentando chamar a atenção da professora para que ela as escolhesse para fazer a leitura e demonstravam satisfação quando eram escolhidas. Algumas crianças leram com facilidade e outras precisaram do apoio da professora, sendo que nestes casos ela ia fazendo a leitura junto com a criança.

Na sequência, a professora entregou uma folha sulfite para cada criança e pediu para que elas escolhessem a imagem da brincadeira que mais gostaram para colar na folha. Elas escolheram, recortaram e colaram. Em seguida as crianças escreveram o nome da brincadeira abaixo da imagem. Os nomes das brincadeiras já estavam escritos próximos às imagens, então os alunos fizeram a cópia. Ao final, a professora criaria um painel com todas essas produções para expor na sala de aula.

Outra proposta envolvendo o projeto foi um ditado, observado na turma do 1º ano A. A professora pediu para que as crianças abrissem o caderno para escreverem as palavras que seriam ditadas por ela. As palavras escolhidas pela professora tinham relação com o projeto “Brinquedos e brincadeiras” que estava sendo trabalhado com a turma, portanto, eram palavras que já estavam sendo exploradas com as crianças e faziam parte da rotina delas. As palavras utilizadas para o ditado foram: anel, corda, panelinha, carrinho, bambolê, boneca, peteca, giz e bola. Primeiro as crianças escreveram as palavras livremente, como consideravam e, em seguida, a professora discutiu a construção da escrita de cada palavra na lousa com as crianças e elas fizeram as correções, cada uma em seu caderno, escrevendo a palavra de forma convencional, ao lado da escrita inicial. Foi observado um envolvimento das crianças na proposta, pois eram palavras que faziam parte do contexto delas e elas demonstravam uma vontade em escrever as palavras corretamente e ficaram ansiosos para corrigi-las e saber se acertaram.

Outra atividade que também fazia parte do projeto da turma foi uma criação de nomes de brincadeiras observada na turma do 1ºano A. Inicialmente a professora entregou o caderno do projeto às crianças e iniciou uma discussão com elas que estava voltada às brincadeiras antigas. A professora perguntou à turma se conheciam algum tipo de brincadeira que os seus pais brincavam quando eram crianças. Nesse momento algumas responderam que não sabiam quais brincadeiras seus pais faziam na infância e outras começaram a citar algumas brincadeiras que elas achavam que os seus pais brincavam.

Ao final da discussão a professora projetou na lousa algumas imagens de brincadeiras realizadas em épocas antigas, como por exemplo a brincadeira com pedrinhas e cabo de guerra. A maior parte das crianças quando viu as imagens disse à professora que não conheciam essas brincadeiras, já outras disseram que já tinham visto. Em seguida, iniciaram a atividade proposta. No caderno do projeto havia imagens de algumas brincadeiras que eram feitas antigamente, a proposta era a de que as crianças olhassem a imagem de cada brincadeira e criassem um nome para elas. Nesse momento as crianças foram observando as imagens e pensando em diversos nomes para as brincadeiras.

Havia uma imagem que mostrava crianças puxando uma corda, então um dos alunos disse em voz alta que aquela imagem poderia se chamar “Cabo de guerra”, os colegas de turma concordaram, então a professora fez a construção dessa palavra na

lousa junto com as crianças, enfatizando os sons das sílabas e elas a copiaram no caderno, abaixo da imagem da brincadeira. Havia outra imagem que retratava crianças manuseando pequenas pedrinhas no chão, então um dos alunos disse em voz alta que aquela brincadeira poderia se chamar “Mata pedrinha”, então a professora perguntou à turma se todos concordavam com aquele nome. Depois da confirmação, ela fez a construção daquelas palavras na lousa junto com as crianças e, em seguida, fizeram a cópia no caderno, abaixo da imagem da brincadeira.

Houve um envolvimento da turma na proposta, pois eles ficaram bastante tempo observando as imagens das brincadeiras e comentando sobre elas com os colegas que estavam próximos, fazendo inferências sobre as características das imagens, como o ambiente, as roupas das crianças que estavam retratadas nas imagens, as cores dos objetos que apareciam nas brincadeiras e outros comentários e, desta forma, também tiveram a oportunidade de conhecer outros tipos de brincadeiras que talvez eles ainda não tivessem tido contato ou desconheciam.

Outra atividade observada que também fazia parte do projeto foi a ficha da brincadeira, atividade observada nas duas turmas. Essa proposta foi enviada para casa, com o objetivo de ser realizada em família.

Inicialmente as professoras explicaram às crianças que elas levariam uma lição que seria feita em casa, junto com a família. Em seguida elas entregaram uma ficha para cada criança. Nesta ficha havia um espaço para que elas colocassem seus respectivos nomes. Abaixo do nome havia informações que deveriam ser preenchidas sobre as brincadeiras, como “Nome da brincadeira”, “Quem ensinou”, “Número de participantes”, “Material necessário para brincar”, “Como se brinca” e, ao final, um espaço para ilustrar a brincadeira.

Nesta ficha, portanto, cada criança deveria escolher uma brincadeira de sua preferência e escrever, com o auxílio da família, as informações citadas acima. A proposta das professoras era de construir um livro de brincadeiras com a ficha de cada criança.

Na sala do 1º ano A foi observada a confecção de um fantoche que teve o objetivo de estimular a oralidade da turma, segundo a professora. Ela iniciou explicando que as crianças criariam um fantoche e depois de finalizado iriam apresentar uma história para a turma. Ela pediu para que se organizassem para a apresentação e elas mesmas escolheram os colegas para fazerem o teatro e criaram, em pequenos grupos, uma história para apresentar. Foi um momento em que a



professora oportunizou que as crianças escolhessem seus colegas para compor o grupo de trabalho. Nessa condição os grupos variaram de duplas até quatro crianças para a criação e apresentação das histórias.

A professora entregou uma folha sulfite para cada criança, diversos papéis coloridos, tesoura e cola para que enfeitassem o fantoche da maneira que quisessem. Primeiro, com a orientação da professora, as crianças dobraram a folha sulfite ao meio e colaram as bordas do papel, deixando apenas um lado aberto para que encaixassem suas mãos e movimentassem o fantoche. Em seguida, desenharam o rosto do fantoche com lápis, criando os olhos, a boca e o nariz e finalizaram enfeitando com papéis coloridos. Algumas crianças usaram os papéis coloridos para fazer o cabelo do fantoche e outros para enfeitar a parte de baixo do papel imitando uma roupa, já outros decidiram fazer os cabelos do fantoche com lápis e usaram os papéis coloridos para colarem em outras partes do fantoche. Durante a criação as crianças iam mostrando aos amigos e trocando opiniões sobre cores e maneiras de fazer e enfeitar o fantoche. Ao mesmo tempo em que criavam os fantoches elas já iam conversando com o grupo e organizando a história que seria apresentada. Quando ficou pronto a professora pediu para que as crianças iniciassem as apresentações. Neste momento a professora também permitiu que elas mesmas se organizassem com relação a ordem das apresentações, conforme elas iam se manifestando.

Alguns grupos criaram histórias mais curtas e apresentaram falas em tom mais baixo, já outros grupos criaram histórias mais longas e falaram com mais entonação. Os fantoches fizeram os papéis de “filho”, “amigo”, “pai”, “mãe”, “lobo mau” e as histórias ocorreram em contextos variados, como em florestas, clubes e casas de amigos. Ao final de cada apresentação havia aplausos de toda a turma, fazendo com que se sentissem orgulhosas da criação, pois se percebia pelo rosto das crianças uma satisfação e alegria de ter criado e apresentado uma história para a turma.

Houve muita interação entre as crianças e uma grande exploração da linguagem oral, pois durante a criação do fantoche elas trocavam opiniões o tempo todo com os colegas que estavam próximos sobre o modo de enfeitar o personagem, quais cores usar, onde colar os papéis coloridos e se o colega estava gostando do resultado, além do momento de criação da história, pois conversaram sobre o teatro que iriam apresentar, como por exemplo decidindo quais os personagens que fariam parte da história, onde ela iria acontecer e a divisão das falas. As crianças exploraram

diferentes contextos no momento de apresentar o teatro para a turma, criando histórias diferentes e em contextos variados.

Conforme explicitado nos documentos oficiais que orientam o trabalho na Educação Infantil, o eixo orientador do currículo desta etapa de ensino é a interação e a brincadeira. Nota-se que esta proposta abriu espaço para o faz de conta, a imaginação e a criação, além de oportunizar a interação entre as crianças durante toda a proposta; desde a confecção do fantoche até o momento de apresentação das histórias.

Também foram observadas atividades em folhas avulsas, na turma do 1º ano B. Nesse momento as crianças já estavam no final do ano letivo e a professora buscava reforçar alguns conteúdos que julgava necessário. Foram observadas cinco atividades em folhas soltas. A primeira foi um jogo dos 7 erros e um labirinto, então a professora imprimiu os jogos e entregou às crianças. Elas marcaram os 7 erros da primeira atividade e concluíram o labirinto da outra e, em seguida, pintaram as imagens que estavam nas folhas. A segunda proposta foi uma atividade de completar os espaços com as letras que faltavam em determinadas palavras, então a professora imprimiu a atividade, entregou às crianças e explicou o que deveria ser feito. Inicialmente elas tentaram, a sua maneira, colocar as letras que faltavam nas palavras. Em seguida, a professora fez a correção na lousa e as crianças verificaram a resposta e corrigiram, se era necessário. Após esse momento elas pintaram com a cor laranja as vogais e com a cor amarela as consoantes. Quando as crianças finalizaram, a professora projetou na lousa uma música que remetia às letras do alfabeto e todos cantaram e dançaram juntos. A terceira proposta foi uma atividade em que as crianças precisavam completar as palavras com a primeira letra que estava faltando, essas letras eram todas vogais, então havia palavras como: avião, estrela, ilha, osso e uva, que estavam escritas sem a letra inicial. As crianças completaram com as vogais que estavam faltando e, novamente, a professora fez a correção na lousa, para que pudessem verificar e corrigir, se necessário. A quarta proposta foi uma atividade de pintar imagens. A professora entregou a folha e explicou às crianças que teriam que pintar apenas as imagens que estavam relacionadas com as suas respectivas vogais. Nesta proposta havia um espaço com todas as vogais e, ao lado de cada uma, apareciam diversas imagens de objetos. As crianças deveriam pintar apenas a imagem que se iniciava com a vogal que estava ao lado, por exemplo: ao lado da vogal “a” havia diversas imagens e, então, as crianças deveriam pintar apenas

a imagem da árvore. Assim, ocorreu com todas as outras vogais. A professora realizou essa atividade junto com a turma, enfatizando o som das vogais iniciais de cada imagem, para que as crianças percebessem a vogal que remetia àquele som. Após identificarem, preenchiem no espaço correspondente. A quinta proposta foi uma atividade de contar o número de sílabas. A professora entregou a folha e explicou às crianças que elas precisavam escrever ao lado de cada palavra, o número de sílabas (partes sonoras) que ela tinha. As crianças foram falando em voz alta as palavras e contando com os dedos quantas vezes elas abriam a boca para falar cada palavra. A professora auxiliou nesse processo de repetir a palavra e contar com os dedos. Em todas essas propostas realizadas em folhas avulsas as crianças tiveram o auxílio da professora para a realização e ela fez as correções na lousa junto com a turma. A organização da sala de aula com as crianças sentadas em duplas contribuiu bastante para que elas pudessem, ao longo das atividades, conversarem com o colega ao lado sobre elas e se ajudarem.

Para finalizar, em um dos últimos dias de observação, no final do ano letivo, essas duas turmas de 1º ano foram convidadas a assistir uma peça de teatro criada pelos alunos do quarto ano do Ensino Fundamental. A peça foi apresentada na área externa da escola e era intitulada de “Jabulani, a Leoa”. Além das crianças e de suas professoras, a diretora e o coordenador da escola também estavam presentes e assistiram à peça junto às turmas.

Quando os alunos maiores estavam se preparando para apresentar a peça, as crianças do 1º ano A e B demonstravam expressões de curiosidade e ansiedade para que o teatro começasse logo. Durante a peça elas ficaram impressionadas e muito atentas à todas as falas e gestos que foram acontecendo durante a apresentação. Em alguns momentos da peça, elas conversavam com o colega que estava sentado ao lado fazendo alguma inferência sobre o que estavam assistindo e, em outros momentos, riam de algumas cenas. Ao término da peça, os alunos que apresentaram foram parabenizados com muitos aplausos.

Percebemos, diante das atividades descritas acima, propostas contextualizadas envolvendo a leitura, a escrita, a oralidade e o desenho, que estavam relacionadas com o projeto semestral das turmas sobre brinquedos e brincadeiras. Mas, por outro lado, havia propostas de atividades descontextualizadas para as crianças, como as oferecidas em folhas soltas, como por exemplo o preenchimento de letras em palavras escolhidas aleatoriamente, sem um contexto significativo de uso

e excessivas. Além disso, a maior parte das propostas de atividades que envolviam a escrita, visavam a sua forma convencional, o que não garante a reflexão por parte das crianças, pois, se a todo momento a intenção for sempre a escrita convencional, tendo sempre ela como referência, isso pode desestimular a criança a arriscar, a escrever espontaneamente refletindo sobre o funcionamento da linguagem escrita. Somado a isso ressaltamos que uma prática frequentemente observada foi a cópia do alfabeto e dos numerais no caderno durante a escrita do cabeçalho, caracterizando-se por um treino motor que visa a memorização das letras e dos números, que não garante que as crianças se apropriem do nome das letras e, ainda, descaracteriza o uso da escrita frente a um motivo, a uma necessidade, além de poder cansar e trazer um estresse para as crianças nesses momentos.

Nota-se, portanto, que por um lado havia propostas de leitura e escrita que ocorriam em contextos significativos de uso e, por outro lado, havia propostas de cópia como meio para memorização e treino motor.

Consideramos importante destacar uma prática interessante realizada por esta instituição de ensino envolvendo a oralidade, a escrita e o desenho. Uma vez por trimestre há a realização de assembleias com os alunos desta escola e esta prática será detalhada no tópico seguinte.

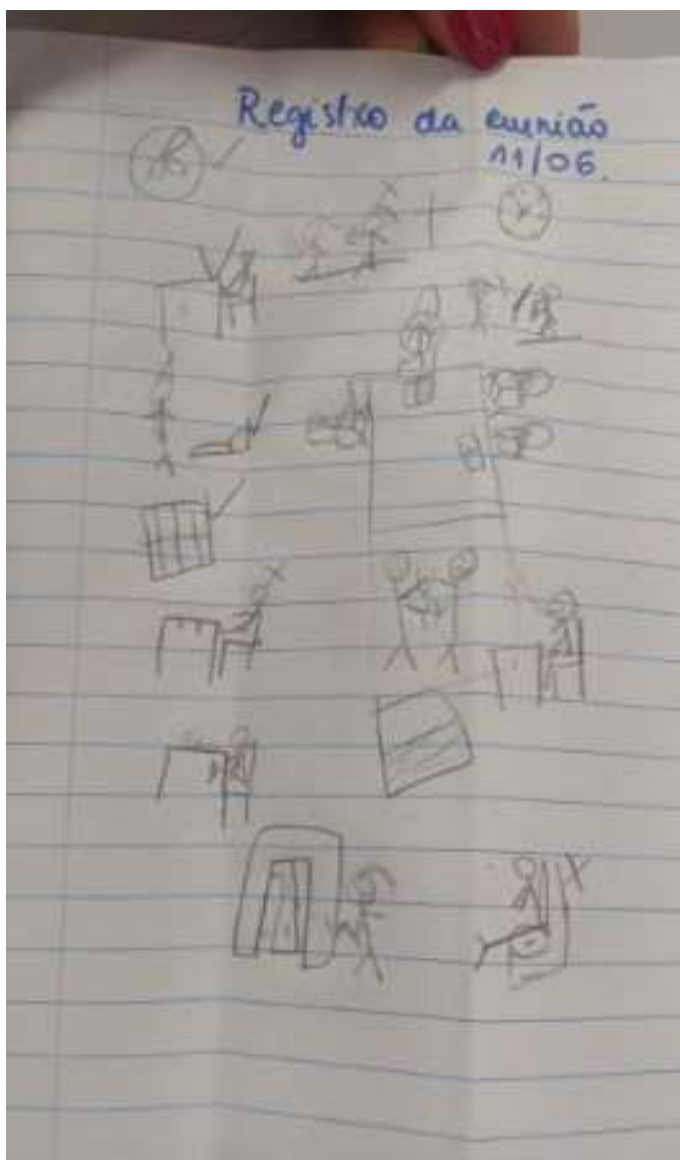
#### *4.1.4. Assembleia*

Durante as partidas do jogo com as crianças, houve um momento em que um dos alunos da professora do 1º ano A comentou que uma das coisas que mais gostava de fazer na escola era participar da assembleia. Com base nessa informação, durante as entrevistas a professora Violeta foi questionada a respeito desse trabalho.

Conforme explicado pela professora a assembleia dos estudantes é um evento que ocorre com os alunos que estão no 1º ano do Ensino Fundamental até os alunos que estão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois a escola defende uma gestão democrática e segue a premissa de que todos os segmentos dentro da escola tenham voz e participação. As assembleias acontecem, normalmente, uma vez por trimestre. De acordo com a explicação da professora, em um primeiro momento, em sala de aula, os alunos fazem um levantamento de situações que eles gostariam que mudasse, melhorasse ou que não estavam deixando-os contentes na escola. Após o levantamento das demandas, há a escolha do representante da assembleia através do voto, onde cada turma tem um representante. Os escolhidos para representarem

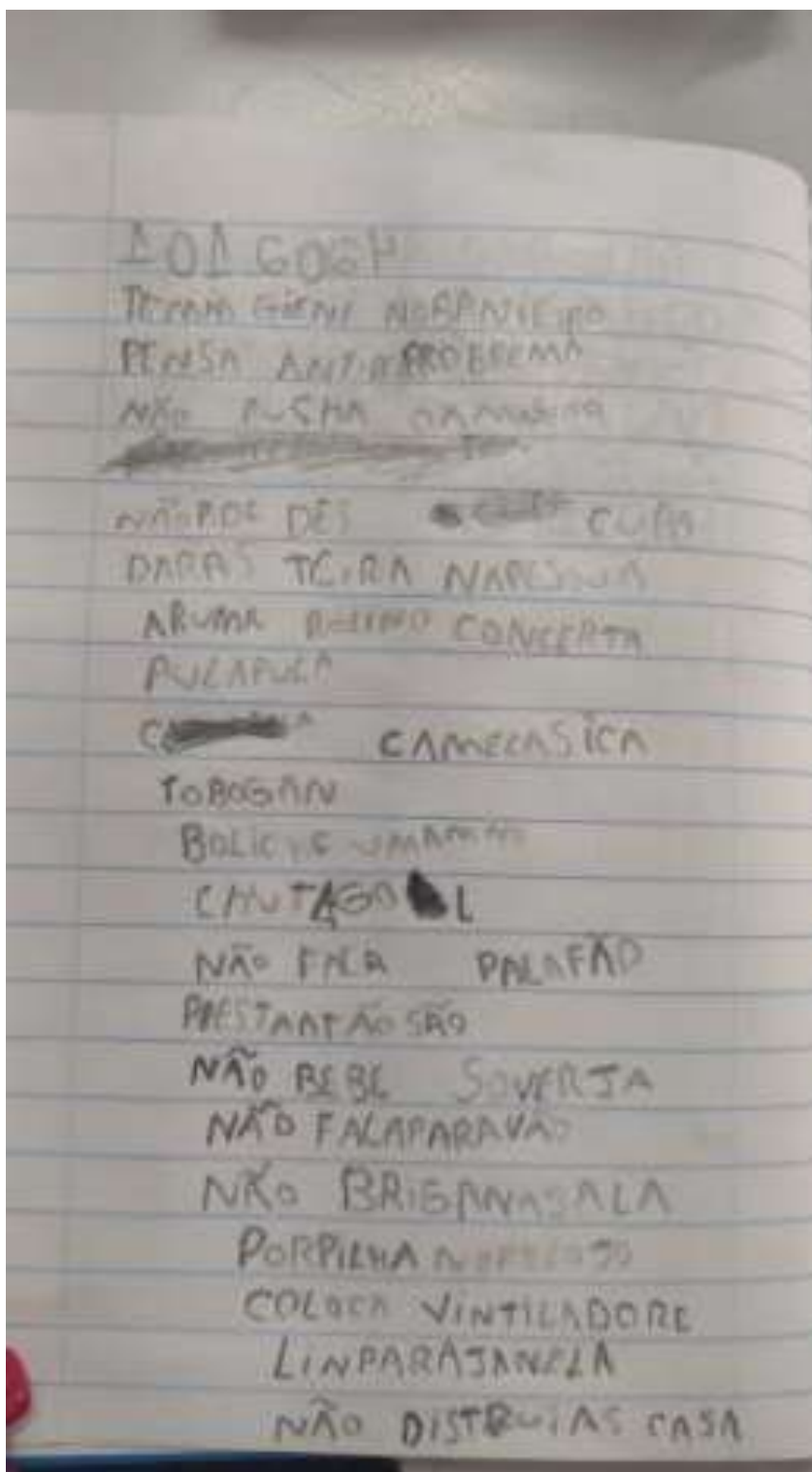
as demandas das suas respectivas turmas se dirigem para uma reunião com a orientadora pedagógica da escola e passam as demandas da turma para ela. Há uma variação na maneira de registrar essas pautas, podendo estas serem escritas pelas próprias crianças, à sua maneira, podem também serem registradas através de desenhos ou também ter a professora como escriba das demandas da turma. Conforme explicado pela professora Violeta, na primeira assembleia do ano, o registro da pauta das demandas da turma é feito por meio de desenhos (Figura 10) e, nas próximas, ela os deixa livres para registrarem da forma que preferirem (Figura 11).

Figura 10: Pauta desenhada



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 11: Pauta escrita



Fonte: Acervo da pesquisadora

Após a reunião com a orientadora pedagógica há uma devolutiva para as crianças, com os resultados da reunião, ou seja, as demandas que serão atendidas e as que não são possíveis no momento. A professora exemplificou algumas demandas

que não foram possíveis de serem atendidas e outras que foram. Um dos exemplos de demandas solicitadas pelos alunos e que foi explicado a eles que não seria possível atender naquele momento era a construção de uma piscina na escola. Dentre as demandas que foram atendidas, um exemplo foi a solicitação de vidros novos, pois havia alguns quebrados pela escola, então os vidros foram trocados. Outro exemplo foi a queixa de que as carteiras estavam sujas, então todos se juntaram e limparam as mesas junto com a professora. Outra questão que era bastante apontada pelos alunos era a reclamação do sinal, que era muito barulhento e “gritava”, diante disso a escola trocou por um sinal musical, com variadas músicas infantis ao longo do período de aula. Segundo a professora Violeta houve um ano em que os alunos levaram a questão do bullying para a reunião, pois eles não estavam gostando de alguns apelidos que estavam sendo dados a eles, então essa questão foi abordada com toda a escola.

A assembleia nesta instituição de ensino é uma prática que dá voz aos alunos, permitindo que eles discutam mudanças que consideram pertinentes em sua escola. A assembleia revela uma prática de letramento, pois os alunos utilizam a escrita frente a um motivo, uma razão, uma necessidade, que é a de realizar mudanças em sua própria escola.

## **4.2. O que dizem os participantes da pesquisa**

### *4.2.1. Entrevista com as professoras*

#### *4.2.1.1. O trabalho no campo da linguagem*

Inicialmente as professoras explicaram sobre o desenvolvimento do projeto “Brinquedos e brincadeiras” observado durante o tempo da pesquisa, conforme os trechos destacados abaixo:

Professora Violeta: Esse foi o primeiro ano que a gente fez o projeto “brincadeiras”, já era uma coisa que eu queria há algum tempo, ele é um projeto bem amplo que pega todos os componentes e que eu usei no segundo semestre inteiro. Nesse projeto tinha oficinas, tinha parte prática, tem leitura, tem escrita, tem Matemática, História Geografia, Ciências, a ideia é que as crianças testassem, fizessem praticamente tudo. Logo no início dele a gente fez um bilboquê com garrafa pet, a ideia era que as crianças vissem que brinquedos não precisavam necessariamente sair de uma loja, a gente

também pode criar em casa. A questão de desenhar uma amarelinha com giz, desenhar na areia que também dá, então a ideia é que a gente abrangesse um pouco mais esse contexto das brincadeiras.

Professora Margarida: O projeto dos brinquedos e das brincadeiras mostra onde é o principal lugar que as crianças constroem a cultura também dentro da nossa comunidade. Esse é um projeto totalmente interdisciplinar, por exemplo as brincadeiras em lugares do mundo diferentes, em várias épocas, como por exemplo a bicicleta que é um brinquedo hoje é um meio de transporte, como os brinquedos são feitos, de que material cada coisa é feita. Nesse projeto tem desenho, recorte, colagem, a própria brincadeira fora da sala é uma atividade, nós fizemos oficinas, a gente construiu brinquedos, petecas, bilboquês, eles brincaram de cama de gato, a gente construiu brinquedos de papel também, brincamos com água, fizemos experiências na água, eles passaram a escrever, a registrar muito menos do que seria com material convencional, mas o significado aumentou em uma amplitude sem comparação, mas tinha bastante registro também, tentativa de escrita, registro por exemplo você brinca com alguma brincadeira, por exemplo ovo choco, depois voltava e explorava esse texto, ah, isso aqui é uma parlenda, o que mais de parlenda tem nas brincadeiras que a gente faz? E aí às vezes aparecia uma outra parlenda e íamos brincar com ela também, até essa discussão de que pra que serve a parlenda.

As falas das professoras mostram a interdisciplinaridade do projeto “Brinquedos e brincadeiras”, permitindo atividades práticas, como a construção de brinquedos, e também garantindo a interação e a troca entre as crianças nos momentos de brincadeiras e oficinas, fato este que condiz com o observado durante a pesquisa, pois as atividades que englobavam esse projeto possibilitaram a realização de muitas brincadeiras na área externa da sala de aula, confecções e atividades em grupos, o que garantia uma intensa interação entre as crianças durante a realização do projeto. A interação e a brincadeira estavam bastante presentes nas propostas de atividades desse projeto das duas turmas, o que pode se configurar em uma possibilidade de continuidade da Educação Infantil, já que os documentos oficiais mencionam que esses dois eixos devem ser o foco do trabalho desta etapa, além do mencionado pelas crianças durante o jogo quando elas contam que a brincadeira era uma das atividades mais frequentes na escola de Educação Infantil. Com relação aos resultados obtidos na revisão de literatura, esta escola em questão diferencia-se, no que se refere à frequência de experiências de interação e de brincadeiras na rotina das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, possibilitando minimizar as rupturas no processo de passagem de uma etapa para a outra.

A professora Margarida ainda relatou sobre a realização de uma oficina de brinquedos com a turma, atividade relacionada ao projeto em questão, de acordo com o trecho abaixo:



Professora Margarida: A oficina de brinquedos, a intenção dela era concretizar o conteúdo que a gente foi conversando, porque o tema era do que são feitos os brinquedos, então o que e como, então era promover essa percepção de que eles podem construir brinquedos, o disparador do projeto foi a história “A menina da cabeça quadrada”, nessa história ela tinha essa cabeça porque ficava só no tablet e assistindo muita televisão, então pra cabeça ficar redonda tinha que fazer coisa redonda, aí eles vão jogar bola, andar de bicicleta, correr e as cabeças vão voltando ao normal. Aí eu fui conversar com as crianças sobre o projeto e teve essa proposta de fazermos coisas redondas, inclusive um dos motivadores do projeto é que eles estão perdendo muito do desenvolvimento sentados, segurando uma tela na mão ou olhando a tela presa na parede. Dentro dessa construção também de que eles precisam fazer essas coisas redondas e daí essa coisa de sair, brincar fora, brincar bastante e mostrar que eles podem construir brinquedo, que eles não precisam de um brinquedo comprado, nem do tablet pra se divertir.

Neste trecho a professora menciona a realização de uma oficina de brinquedos que partiu da leitura de uma história infantil. A proposta incentivou a brincadeira entre as crianças e a construção dos seus próprios brinquedos.

A leitura também foi um tema abordado na entrevista com as professoras. Durante a conversa, elas relataram que a leitura é explorada com frequência na rotina escolar do 1º ano e também ressaltaram a sua importância para o desenvolvimento das crianças, conforme mostram os trechos abaixo:

Professora Violeta: Eu acredito muito no poder da leitura, minha pesquisa fala sobre livros e eu acredito demais que os livros eles podem ajudar as crianças. Eu sempre começava o dia lendo, porque ler pra mim é uma coisa que me dá prazer, ela é muito importante. Eu já faço a seleção dos livros bem antes, então toda semana tinha que ter um livro de cultura afro-brasileira, toda semana tinha que ter uma coisa indígena, então tinha que ter um livro indígena, um livro que trouxesse a cultura afro, pra mim ele é essencial.

Professora Margarida: Sobre a leitura, a gente faz a leitura um hábito, então é uma raridade o dia que eu não leio nada pra eles, é um ritual diário, eu sou apaixonada por literatura infantil e eu acho que é o único jeito de refletir é você ler e mostrar o quanto isso é legal, eles gostam também bastante, prestam bastante atenção.

Nota-se que a professora Violeta trata a leitura como algo indispensável para as crianças, pois ela afirma que a primeira atividade do dia é uma contação de história. Esta ser a primeira atividade do dia demonstra o papel que a leitura tem para essa professora, ou seja, atividade primordial para os seus alunos. Além disso, ela menciona fazer uma seleção antecipada de livros que deseja que seus alunos tenham acesso, garantindo uma diversidade de temas para serem abordados.

A professora Margarida comenta ser uma raridade o dia que não realiza uma leitura para os seus alunos, o que indica, portanto, que podem existir dias em que a

leitura não ocorra. A professora também relaciona a leitura a oportunidades de reflexão e destaca o interesse da turma por histórias, conforme o trecho destacado abaixo:

Professora Margarida: Eles se interessam muito por histórias. Eu percebo na maioria, percebo que é até uma ansiedade por acessar aquilo, dentro da escola, dentro das relações interpessoais deles você pode notar que é até um espaço de poder, o saber. “Ah, por que eu já sei”, “Você ainda nem sabe”, a gente precisa até mediar pra que não vire atrito, eles têm uma avidez por saber, então é um lugar de poder e a gente tem que direcionar isso pra que não seja tóxico.

As falas das duas professoras condizem com o observado na rotina escolar das crianças, pois, durante o tempo de observação, a leitura de histórias foi uma prática frequente nas duas turmas de 1º ano. Nesse momento de contação de histórias, conforme observado, as crianças tinham oportunidades de comentarem sobre a leitura enquanto as professoras liam, faziam inferências e interagiam com os seus pares durante todo o tempo da leitura e também ao final, sendo este um momento de interação, reflexão e exploração da linguagem oral.

Uma das professoras menciona o trabalho com os livros, conforme mostra o trecho abaixo:

Professora Violeta: Então a gente faz todo dia a leitura e eu gosto de passar o livro na mão deles, porque a ideia é que eles passem o livro, folheiem, olhem, tentem identificar o que eles já estão familiarizados, por exemplo a letra do nome, palavras que eles já viram, então a leitura é importante.

O livro também é utilizado como um recurso pedagógico que possibilita a identificação de letras e palavras, conforme mencionado pela professora Violeta. Ela ressalta a importância de se iniciar essa exploração a partir do nome, ou seja, como base para reflexão sobre a escrita. O nome pode ser considerado uma palavra texto, pois é identidade, não é uma palavra isolada, mas sim, uma escrita representativa da identidade.

A professora Margarida destaca que o trabalho com a leitura se inicia a partir de textos, músicas ou parlendas, conforme indica o trecho abaixo:

Professora Margarida: No dia a dia, quando eu levo um texto pra eles explorarem, eu prefiro que seja um texto conhecido mas nem tanto, que eles não tenham domínio ou uma música, principalmente músicas e parlendas, daí dentro disso eu peço pra localizar uma palavra que eles tenham já

condição de encontrar dentro daquela estrutura, mas eles são obrigados a observar todo o resto do texto, a estrutura do texto, pensar nessa função do texto, eu trabalho bastante com interpretação também, de ler um texto e conversar sobre o que se passou ali, o que tentou dizer.

O trecho mostra que a professora também demonstra uma preocupação em explorar a localização de palavras em um texto, permitindo que as crianças encontrem palavras parecidas ou levanten hipóteses sobre a escrita de alguma palavra representativa, demonstrando uma preocupação com o contexto, pois ela afirma que parte principalmente de cantigas e músicas para que os alunos localizem palavras.

As duas professoras indicam essa preocupação em pensar o sistema de escrita alfabética pelo contexto da linguagem escrita em funcionamento, como através de cantigas, músicas e o próprio nome, para então fazer uma exploração de letras e fonemas.

A professora Violeta faz um destaque do uso da literatura infantil para trabalhar o bullying durante a assembleia da escola, conforme destacado no trecho abaixo:

Professora Violeta: Esse ano a gente voltou a fazer assembleia com os alunos, aí os representantes se reuniram e chegou-se a um consenso que a gente precisava falar sobre Bullying, aí a gente trouxe um livro “Tudo bem ser diferente”, mostrei o livro, li o livro com eles e fomos conversar o que eles entendiam por Bullying, saiu ali crianças que já sofreram Bullying, crianças que confundiram Bullying com racismo, aí a gente tenta diferenciar, lógico que nessa idade ainda tem uma dificuldade de compreender isso, mas já sabem que isso existe, então o livro pra mim ele é um disparador, principalmente pra ter essa interação de uns com os outros.

Nota-se que a literatura infantil também é utilizada para debater temas dentro da escola, como os que surgem na assembleia de alunos, neste caso, o bullying.

Durante as entrevistas, a prática da escrita também foi explorada na conversa com as professoras. Com relação a essa prática, as professoras foram questionadas a respeito da forma com que trabalham a escrita com seus alunos e como ela é realizada na rotina do 1º ano:

Professora Violeta: ...a gente vem trabalhando, principalmente lembrando de palavras que lembrem seu nome, sempre focando no seu nome, pra que eles possam ir juntando, então assim, uma estratégia pra mim é sempre voltar no nome, no nome do amigo, sempre tentando puxar pra algo que eles conhecem, já viram

Professora Margarida: ...a gente apresenta um texto, pra não apresentar só um alfabeto e os fonemas, então assim, alguma cantiga, principalmente cantigas que eles aprendem na Educação Infantil ou musiquinhas que eles

gostam bastante. Tinha por exemplo aquela menina moleca do Palavra Cantada e aí dentro desses textos a gente vai localizando as palavras que tenham os fonemas que a gente gostaria de apontar e também apresentamos as sílabas, mas assim, dentro desse contexto de que o som faz parte de uma palavra, mas a palavra ela faz parte de alguma criação, no texto, em uma música, uma parlenda, que são textos que têm mais a ver com a infância, que chamam mais atenção deles nessa idade

Conforme os trechos citados acima, a professora Violeta mostra que o aprendizado da escrita se inicia, principalmente, através do trabalho com o nome, tanto próprio como o do colega de sala, revelando a importância de se começar esse trabalho através de palavras que os alunos já tiveram contato, ou seja, palavras que fazem parte do cotidiano do aluno.

A professora Margarida demonstra uma preocupação em contextualizar a escrita, sendo importante iniciá-la através do contato com cantigas e músicas que os alunos já conhecem, para então trabalhar com a localização de palavras dentro desses textos. A professora em questão também ressaltou a importância de se ter um motivo para escrever, conforme mencionado no trecho abaixo:

Professora Margarida: A escrita vai sempre relacionada com esse material, com esse conteúdo, sempre primeiro promover o significado de qualquer conteúdo escrito e baseado naquilo, observar os detalhes da formação da palavra, então as sílabas, os fonemas mais simples, mais complexos, mas sempre relacionados com essa coisa mais lúdica e com essa intenção de que o texto tem uma função e que a gente escreva baseada em um bom motivo.

A professora mostra uma preocupação em relacionar a escrita a um texto, seja à alguma música, cantiga ou parlenda, para que o aluno possa perceber que as palavras fazem parte de um contexto e que cada texto tem a sua função.

As professoras também foram questionadas a respeito da frequência com que trabalham a escrita com seus alunos, indicando em suas falas que esta prática é bastante frequente na rotina do 1º ano, conforme mostram os trechos abaixo:

Professora Violeta: Escrever coisas eles escrevem todos os dias, uma das coisas que a gente usa como critério para o material de Matemática é que todo dia tem que ter uma resposta ou uma interpretação ali no meio, uma interpretação de texto ali no meio.

Professora Margarida: Duas vezes por semana, isso é garantido que a gente senta, escreve, tentativas, escrita dirigida, escrita silábica. As vezes não é bem escrita com lápis, a gente recorta, ordena, cola, monta as palavras.

A professora Violeta menciona que a prática da escrita não ocorre somente durante as aulas de Língua Portuguesa, mas também em atividades de interpretação na área da Matemática, por exemplo. A professora Margarida mostra que utiliza em sua rotina práticas de escrita variadas, não somente a escrita com lápis, mas também através de atividades de recorte, colagem e montagem, o que revela uma diversidade de materiais relacionados à escrita.

Durante as observações das salas de aula, foi notado que as crianças realizam a cópia do alfabeto no caderno, então as professoras foram questionadas a respeito da frequência com que isso ocorre, conforme destacado nos trechos abaixo:

Professora Violeta: Tem dia que eles escrevem o alfabeto, tem dia que é o numeral, porque todo dia fazer os dois é complicado, então o dia que eu for trabalhar matemática a gente faz o alfabeto, no dia que eu vou trabalhar língua portuguesa, eles fazem o numeral.

Professora Margarida: Nem sempre, mas bastante. Na lousa, eles copiam ou o alfabeto ou o numeral, se for um dia que eu vejo que tá muito rápido ali eu já coloco os dois juntos, uma quantidade maior ou menor de números. No começo eles faziam o alfabeto e até 10, agora tem criança que já faz sozinha até 100, mas não é todo dia da mesma forma, eu alterno.

Nota-se que as duas professoras relatam que a escrita do alfabeto é bastante frequente na rotina dos alunos do 1º ano, portanto há o uso de uma estratégia de memorização do alfabeto através da sua cópia quase que diária.

A professora Margarida mencionou uma preocupação que ela tem com relação à escrita, conforme o trecho abaixo:

Professora Margarida: ...essa coisa de tem que escrever, dói a mão, tem adulto que esquece que teve seis anos e são mãozinhas pequenas que se cansa. Tem que ter esse olhar do cansaço deles.

A professora mostra uma preocupação com relação ao cansaço dos alunos nos momentos de escrever. Nota-se que ao mesmo tempo em que há essa preocupação, há, em contrapartida, a cópia bastante frequente do alfabeto no caderno dos alunos do 1º ano.

Percebe-se, portanto, que a escrita ocorre, na maior parte das vezes, em contextos significativos de uso, através do trabalho com textos que, por sua vez, são de interesse dos alunos. Porém, há momentos em que a escrita é utilizada como estratégia de memorização, como durante a cópia do alfabeto.

Muitas vezes as práticas de leitura e de escrita aparecem na rotina de maneira articulada. As professoras, então, comentaram sobre o que elas têm feito para oportunizar a aprendizagem da leitura e da escrita, conforme mostram os trechos abaixo:

Professora Violeta: Leitura e escrita a gente vem por exemplo em uma discussão, conversa, “Tenta escrever pra mim, tá vou deixar aqui circulado o que você escreveu, vou escrever aqui agora do lado”, então é sempre assim, você escreveu aqui, eu vou te mostrar o correto aqui e a gente vai sempre construindo essa junção. Para o ano que vem eu estou tentando me organizar pra inserir mais momentos de jogos, de letras móveis, de escrita que não seja só aquele processo de fazer com a mão, mas que seja mais maleável.

Professora Margarida: autores dessa construção, de falar o que eles querem, o que eles esperam, o que eles têm interesse e oferecer um nível de autonomia no desenvolvimento disso, que não seja eu dizendo ali o tempo inteiro como é, mas dando oportunidade para que eles percebam como é, ali no fazer, oferecendo autonomia.

A professora Violeta, em sua fala, demonstra preocupação em oferecer como referência a escrita convencional. A comparação entre a escrita provisória da criança e a convencional da professora tem influências que não garantem a reflexão, pois podem inibir, abater a confiança e desestimular a criança a arriscar e a estabelecer relações lógicas sobre o funcionamento da escrita.

A professora Margarida ressalta a importância de incentivar a autonomia dos alunos, de modo que eles demonstrem o que têm interesse em ler e em escrever, ou seja, não é sempre a professora, o tempo todo, que vai estabelecer o que deve ser lido e o que deve ser escrito. Esse contexto permite que os alunos sejam participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que as escolhas das atividades façam sentido aos alunos e sejam de seus interesses.

Com relação à escolha de propostas de leitura e escrita, as professoras comentaram sobre algumas atividades que consideraram bons exemplos para o trabalho com a alfabetização, conforme mostram os trechos abaixo:

Professora Violeta: Por exemplo uma atividade que tinha um texto, eu dava uma ilustração e eles tinham que escrever um texto, a ilustração era exatamente as brincadeiras que a gente aprendeu aqui na escola, então uma era a Mônica pulando amarelinha e aí as crianças foram escrevendo, teve um que escreveu assim “A Mônica não está pulando amarelinha porque a amarelinha dela não tem números”, lógico que não apareceu com essa grafia, mas dá pra identificar as palavras.

Professora Margarida: Tinha uma atividade que eu uso bastante no começo do ano que eu chamo de monta palavras, tem uma tabelinha e aí tá tudo

bagunçado, figura, e cada figura tem um pedacinho da palavra, então eles recortam todos os quadradinhos, que já é um trabalho de coordenação motora, porque no 1º ano eles não chegam com isso feito, nem tesoura às vezes eles não sabem usar, então eles recortam tudo, depois eles têm que separar as figuras que têm a mesma imagem, então essa separação e depois eles vão ordenar na ordem certa e isso têm as habilidades matemáticas, ordenação, diferenciação e outras.

A professora Violeta comenta sobre uma proposta de atividade em que as crianças escreveram pequenos textos e fizeram a leitura do trecho escrito para a professora. A escrita partia de uma ilustração que já estava sendo trabalhada com as crianças, ou seja, aquela escrita estava contextualizada, pois estava inserida em um projeto maior da turma sobre brinquedos e brincadeiras, portanto aquele tema já estava sendo abordado com a turma e era de interesse dos alunos.

A professora Margarida relata um trabalho de leitura e escrita englobando atividades de coordenação motora, como o recorte e a colagem, e também desenvolvendo habilidades na área da Matemática, como ordenação e diferenciação.

A professora Violeta complementa que

Professora Violeta: Pensar no que eles se interessam, por exemplo tem um foco, vamos falar de brincadeiras, então pra falar de brincadeiras, começa com a ideia de ter um vídeo próximo da realidade deles, por exemplo, a gente pegou um vídeo que é de uma escola no Paraná, então a ideia é que saia de uma realidade bem próxima deles, se vai ter leitura e escrita tem que ser de uma coisa que eles vivenciaram, primeiro eles vivenciam, depois eles fazem a atividade.

A fala da professora demonstra uma preocupação com a contextualização das propostas, partindo da realidade das crianças para, então, ampliar os conhecimentos. Vivenciar as propostas por meio de vídeos, brincadeiras, conversas e leituras tornam a atividade mais significativa para a criança.

Durante a entrevista as professoras comentaram sobre o que representa aprender a ler e a escrever para elas, conforme mostram os trechos abaixo:

Professora Violeta: Eu venho de uma família pobre, do interior e a minha família começa a ler a partir da geração da minha mãe, e mesmo a minha mãe, não termina o Ensino Fundamental, meus pais não terminaram, aí a minha avó, mãe da minha mãe, ela é uma pessoa analfabeta, estava escrito isso no RG dela, estava escrito “não alfabetizada”, aí quando eu vou votar a primeira vez minha mãe fala “Nossa, lembro quando a sua avó pode votar a primeira vez”, aí a minha avó pedia para as filhas colocarem o nome dela escrito em um caderno e ela passa vários dias treinando, porque ela não queria colocar o dedo, então a leitura e a escrita pra mim ela adquiriu um significado a partir disso, a partir do momento em que eu tive que fazer esse

movimento. A leitura e a escrita têm que servir pelo menos pra você entender o dia a dia, pelo menos pra você pegar um ônibus, conseguir ler pra onde vai aquele ônibus. A ideia é a leitura e a escrita ela seja isso, uma coisa que esteja muito próxima do seu dia a dia, então por isso que a gente fala “Gente, lê ali plaquinha da rua, lê ali o nome das coisas que a gente gosta de comer”, a ideia é isso, a leitura e a escrita pra mim elas têm que ser muito próximas.

Professora Margarida: É entrada no mundo de possibilidades, é uma coisa muito bonita. Eu falo que alfabetizar é fazer alquimia, você pega qualquer coisa e transforma em ouro, porque a alegria de quando a criança percebe, acho que nunca vão conseguir documentar, porque você nunca vai estar com uma câmera ali no momento em que a criança se dá conta de que ela sabe escrever, de que ela conseguiu ler. Para mim é um privilégio ajudar as crianças a acessarem isso, porque o contrário disso eu considero como uma grande violência, um limitador pra um mundo que é todo escrito, que precisa ser lido.

A professora Violeta traz um relato do quanto a leitura e a escrita são capazes de inserir um indivíduo na sociedade, permitindo que ele participe das atividades da sociedade e esteja inserido na cultura. Ela mostra o quanto a leitura e a escrita devem servir para atos do dia a dia, como pegar um ônibus e ler as placas, sendo que o contrário disso, como menciona a professora Margarida, seria um ato de violência e limitação, ou seja, seria negar o direito de ser cidadão.

A professoras também foram questionadas a respeito das suas compreensões sobre alfabetizar letrando, conforme mostram os trechos abaixo:

Professora Violeta: A gente alfabetiza letrando porque vem ainda do momento que a gente teve essa alfabetização, lógico que a gente tenta quebrar esse paradigma de aprendi assim, vou ensinar assim. Nesse momento que a gente tá vivendo, que as crianças têm muita dificuldade de concentração, muita dificuldade de focar, ainda esse método de alfabetizar letrando, “Olha vamos repetir isso” ainda pode ser uma maneira mais fácil de acessar as crianças. A gente tá vivendo um momento que as crianças ficam muito tempo expostas na tela, inclusive essa é uma fala que eu tenho com os pais no primeiro dia. O alfabetizar letrando fica mais próximo da compreensão, de buscar no mundo também essas referências. Tem uma primeira avaliação diagnóstica que eu faço que tem os itens de escola, tem um caderno, nesse primeiro dia eu escrevo meu nome na lousa e já mostro que meu nome se escreve com [fala cada letra de seu nome], aí as crianças vão escrever “caderno”, tem criança que vai e já coloca o CA, outros colocam a letra K, então a ideia é realmente buscar essa relação com esse mundo que eles estão acostumados a ver. “Professora, vou escrever Gabriel”, “Como é o nome daquele bichinho que faz miau? Como é a primeira sílaba?”, então eles vão relacionando com o dia a dia deles.

Professora Margarida: Totalmente, porque a escrita não tem finalidade nela mesma, pronto agora eu sei escrever, acabou. É pro mundo, é pra vida, pra tudo que eles vão viver depois daqui.

A professora Violeta menciona a importância de a escrita estar relacionada a situações cotidianas e que fazem parte do repertório dos alunos. A professora



Margarida relata uma finalidade, um uso social para a escrita, mostrando que os alunos farão uso desta prática quando saírem da escola, para as suas vidas e não apenas enquanto estão no ambiente escolar.

Com relação ao desenho, esta prática também foi explorada durante a entrevista com as professoras. Elas foram questionadas a respeito da frequência com que os seus alunos desenhavam, conforme destacado nos trechos abaixo:

Professora Violeta: A ideia é que os desenhos venham deles mesmos, você se desenha, você desenha o espaço.

Professora Margarida: Tem bastante, principalmente na aula de História, Geografia e Ciências, eles ilustram muito porque são questões que envolvem observação do entorno deles. Por exemplo, qual é seu brinquedo preferido? Eles ainda estão se alfabetizando, então é muita resposta com 'X' e com desenho. Por exemplo, desenhe a rua da sua casa, a parte do seu bairro que você mais gosta de ir, então muita coisa é ilustrada. Segunda e quinta eu direciono pra leitura e escrita, aí pouco desenho. Operação de Matemática a gente registra muito com desenho. O que eles não desenhavam de segunda e quinta é o que mais fazem nos outros dias.

A professora Violeta menciona que os desenhos devem ser uma criação das próprias crianças. A professora Margarida relata a utilização do recurso do desenho em duas ocasiões, a primeira como sendo um substituto da escrita, já que os alunos estão em processo de alfabetização, e a segunda com o objetivo de ilustrar alguma atividade, ressaltando que quando as atividades estão direcionadas para leitura e escrita, há pouco desenho.

As professoras comentaram também sobre a relação entre desenho e escrita, conforme observado abaixo:

Professora Violeta: Todas as atividades, principalmente com o 1º ano, têm que ter desenho, porque a gente entende que o 1º ano eles ainda têm essa questão de que como eles não dominam ainda a língua, estão em processo de aprender o alfabeto, o desenho é uma forma de se expressar. Então assim, faz o desenho, "O que está acontecendo no seu desenho?", tudo de um jeito que eles possam se expressar.

Professora Margarida: Normalmente as tentativas de escrita são mais já com as imagens, porque eu não posso correr o risco de depois eles esquecerem o que eles escreveram ali, e se o desenho deles não tem tanta qualidade por conta da idade, eu preciso garantir que depois quando eles acessarem eles lembrem, porque a escrita eu vou ter ajudado depois na correção, mas às vezes o desenho não tá tão bom pra lembrar o que foi que ele desenhava ali e às vezes a palavra tem tanto significado, mas ilustrar o que eles desenharam fica difícil. No final a gente fez um trabalho com legenda que chegamos a esse ponto de desenhar e legendar, então se eles ilustram algo com significado e tentam escrever, aí eles lembram.

A professora Violeta mostra que o recurso do desenho é utilizado como forma de expressão, já que as crianças ainda não estão alfabetizadas, portanto eles desenhavam e expressam oralmente o que aquilo significa. A professora Margarida ressalta que, no início, as tentativas de escrita estão apoiadas em imagens prontas, pois, ao explicitar que o desenho das crianças pode não ter tanta qualidade, considera que a estrutura do desenho apresentada por elas não contribuirá para que recuperem o que foi escrito. Parece avaliar que apenas um desenho mais elaborado pode servir de auxiliar de memória, para atribuir sentido à uma escrita ainda provisória.

A professora Violeta exemplifica uma atividade que realizou envolvendo o desenho, de acordo com o trecho abaixo:

Professora Violeta: uma reflexão bem legal que era perguntar para a criança quando foi a primeira vez que ela viu algo importante. Comecei a passar nas mesas observando e aí começou a sair “Professora, uma coisa muito importante foi a primeira vez que eu vi o arco-íris”, aí eu comecei a anotar e fotografar, aí foi uma das primeiras atividades que eu projetei, eu fotografei todos os cadernos, coloquei em um vídeo e fui passando, a criança que era a dona do desenho vinha, apresentava o seu desenho e contava para o colega o que era, então a ideia do desenho é que realmente seja isso, seja um momento em que a criança possa se expressar, aí foi uma atividade que rendeu muitas reflexões na sala e foi uma atividade gostosa. A ideia também é que o desenho esteja atrelado a toda atividade que a gente for fazer, por exemplo, vamos falar de brincadeiras, escreve e desenha pra gente qual brincadeira é essa, vamos fazer uma frase sobre o que você fez no final de semana, falou oralmente, escreveu, agora desenha isso.

A atividade relatada pela professora mostrou que o desenho foi utilizado como apoio à fala, para que as crianças contem sobre a brincadeira e escrevam também. A articulação entre diferentes formas de representação é potente para o desenvolvimento dos sistemas simbólicos, sobretudo a escrita, que é o mais rudimentar nessa fase escolar.

#### 4.2.1.2. Pensando o acolhimento das crianças no 1º ano

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi um tema abordado nas entrevistas com as duas professoras.

Durante a entrevista, foi questionado se elas receberam algum tipo de informação das crianças que chegaram no 1º ano, como relatórios de aprendizagem ou contato com a professora anterior da Educação Infantil, como mostram os trechos abaixo:

Professora Violeta: Não, nenhuma. A única coisa que a gente sabia era que a gente receberia uma aluna que tem autismo.

Professora Margarida: Zero. A única coisa que eu recebi foi que eu receberia alunos com laudo. Que chegaram no ponto de ter um laudo ao longo da Educação Infantil, só.

As respostas demonstraram que não houve qualquer tipo de aproximação entre as duas etapas de ensino.

Na ausência de informações sobre o grupo, as professoras acabam intuindo algumas práticas que podem acolher as crianças de uma maneira mais calorosa, aproximando-se ao que é mais comum acontecer em classes de Educação Infantil. Uma delas é a organização da sala em duplas, que pode contribuir para que uma criança possa conhecer a outra e iniciar a construção de vínculos de amizade.

Diante deste contexto, uma das professoras explicou a organização da sua sala de aula, conforme destacado no trecho abaixo:

Professora Violeta: Eu identifiquei que eu tinha muitos alunos com dificuldade de relacionamento, até de falar com quem tá do lado. Eu optei por não tirar nenhum material do meu armário, deixava tudo lá dentro, lápis de cor, cola, tesoura, borracha, tudo e aí quando eu coloquei eles em duplas, naquele momento eu não sabia como estava a hipótese de escrita. “Professora, eu não trouxe minha tesoura”, “Seu colega está do seu lado, você vai ter que pedir pra ele, tenta conversar com o seu amigo”. Nisso eu fui percebendo que as crianças estavam se abrindo mais para conversar, eu tenho alunos extremamente difíceis de conversa, respondem muito baixo e quando começaram a sentar em dupla eu percebi que eles se abriam mais pra conversar com o outro. Então o primeiro motivo de eles se sentarem em dupla era essa questão da comunicação.

Uma das características marcantes da Educação Infantil é a frequente possibilidade de interação entre os alunos e a exploração da linguagem oral. A Base Nacional Comum Curricular menciona que a interação deve ser um dos focos do trabalho para esta etapa. Essa organização da sala de aula com os alunos sentados em duplas é uma forma de permitir a interação e também de acolhimento para os alunos que estão chegando nesse novo local, nessa nova escola de Ensino Fundamental, de modo a possibilitar a interação entre pares e uma consequente exploração da linguagem oral, já que, conforme observado pela pesquisadora, essa configuração de sala de aula permite bastante interação entre os alunos e colaboração mútua nos momentos de atividades.

A professora Margarida também relata a sua opinião pela configuração da sala de aula, conforme mostra o trecho abaixo:

Professora Margarida: ...eu prefiro dupla ou grupo, porque assim, são muitos alunos e nem sempre eu vou conseguir ajudar todos, mas eles se ajudam muito entre si.

A professora, portanto, reforça o que foi abordado anteriormente, dizendo que essa configuração de sala de aula permite que os alunos se ajudem e colaborem uns com os outros.

Nota-se que, mesmo as professoras não recebendo qualquer tipo de informação sobre o aluno que chegou no 1º ano do Ensino Fundamental, elas criaram uma estratégia que permitiu a interação entre pares e que foi confirmado pelo observado durante a pesquisa, pois, em diversos momentos, como durante as contações de histórias e propostas de atividades envolvendo a escrita e o desenho, as duplas conversavam, faziam inferências sobre a proposta que estava sendo oferecida, tiravam dúvidas com o colega sentado ao lado sobre as letras durante uma atividade de escrita e também opinavam sobre desenhos e pinturas do colega.

#### *4.2.2. Os olhares das crianças sobre o 1º ano*

O jogo foi realizado em pequenos grupos, variando de três a cinco alunos por partida. Para a escrita deste tópico as falas das crianças das duas turmas de 1º ano foram reunidas. Por isso, não há identificação de que turma são – A ou B. Apenas apresentamos os nomes fictícios das crianças, para garantir o anonimato, pois as perguntas foram as mesmas para as duas salas.

##### *4.2.2.1. O trabalho no campo da linguagem*

A leitura foi um tema explorado durante o jogo com as crianças. Elas foram questionadas a respeito do contato com histórias, da leitura em sala de aula e se elas se lembravam de histórias lidas pela professora, conforme mostram os trechos abaixo:

Hugo: Sim, a professora contou a história do bolinho  
Helena: Eu lembro da história da Chapeuzinho Vermelho  
Clara: A história do ratinho correio

Cecília: Do ratinho, da criança e da vovó e a do rabanete  
 Aline: Da menina da cabeça quadrada  
 Rosa: Do fantasma  
 Roberto: Do passarinho Rafa  
 Theo: Do Lobo Mau

Durante essa conversa, os títulos de histórias foram memórias rápidas das crianças, fato este que revela que essa atividade é frequente na rotina dos alunos do 1º ano, o que condiz com o observado, pois as professoras faziam frequentemente leituras de histórias em sala de aula, além das visitas à biblioteca semanalmente.

A escrita foi um tema explorado durante o jogo com as crianças. Elas foram questionadas a respeito da importância da escrita e revelaram que notam a sua relevância, conforme trechos destacados abaixo:

Ronaldo: Quando chegar na faculdade vai ter que escrever muito e pra arrumar um trabalho bom. Também tem que colocar o nome nas coisas porque vai que cai e não sabe de quem é  
 Marta: Quando a gente mudar de sala vai ter que saber escrever, o nosso nome é importante escrever, colocar a data. Se a gente for trabalhar num lugar que tem que escrever a gente tem que saber  
 Vivian: Toda hora é importante, pra gente aprender, pra escrever a nossa vida

As crianças demonstram perceber um uso social para a escrita, uma função para ela que vai além da sala de aula, de acordo com os trechos acima. As respostas indicam possibilidades de inserção social, considerando uma perspectiva de futuro, como por exemplo o trabalho, mencionados por Ronaldo e Marta.

Elas também falaram a respeito do que mais escrevem na escola, conforme mostram os trechos abaixo:

Samuel: O cabeçalho  
 Renato: O abecedário  
 Ângela: O mês  
 Carlos: O nome inteiro, o nome da professora  
 Samara: Data  
 Clara: Alfabeto  
 Thomas: A rotina  
 Luciana: Números e a data  
 Luan: Campinas e os números até o cinquenta  
 Bárbara: Nome de brincadeiras  
 Vitória: Nome das frutas  
 Vitor: Nome de pessoas  
 Margarida: Nome de animais  
 Vivian: O alfabeto  
 Maria: Eu também fiz uma atividade na aula de Arte que eu desenhei a escola e escrevi sobre a escola  
 Carla: Eu escrevo lá em casa quando eu tô de folga também

Monica: É legal escrever porque a gente pode brincar de escolinha depois

Nas falas, as crianças demonstram que a escrita vem relacionada às informações exploradas no cabeçalho, a atividades que compõem o projeto “Brinquedos e Brincadeiras” e as que compõem o livro didático. As crianças ainda explicitam os usos da escrita em situações de lazer e de faz de conta, como também, em articulação com desenhos, em que estes são a base para os registros escritos. A maior parte das respostas indiciam motivos para se escrever, embora a escrita do alfabeto, numeral e a palavra Campinas estejam no contexto da escrita diária do cabeçalho, que remete a um tipo de registro que focaliza o treino motor e a memorização.

As crianças falaram sobre onde veem coisas escritas na escola e demonstraram perceber que ela está presente em diversos lugares, conforme mostram os trechos abaixo:

Marta: Tem os nossos desenhos escritos com os nossos nomes na parede, tem coisa escrita na lousa, na parede da escola [e] por fora tem coisa escrita [referindo-se a escrita fora da sala de aula]  
 Vitor: Nas blusas, nos shorts, no sapato, nos cadernos, na lição de casa  
 Carlos: Nas caixas, nos livros, nas mochilas  
 Luciana: Nas paredes têm o nome das pessoas  
 Cristiane: Nas cadeiras rabiscadas  
 Maria: Em uma parede tá escrito “Sonho, Força e Esperança”  
 Ronaldo: No caderno de Arte tem umas músicas escritas  
 Vitória: Na grade tem o recado que não pode colocar a chuteira ali  
 Carla: Ali tá escrito “saída” e “não correr”

Elas demonstraram perceber a existência da escrita em diferentes locais, tanto na escola como fora dela, incluindo as estampas escritas em roupas e sapatos. É interessante perceber que Luciana, Maria, Vitória e Carla mencionam onde há escrita e a informação que ela comunica.

O desenho também foi um tema explorado durante o jogo com as crianças. Com relação a esta atividade, elas foram questionadas sobre a frequência com que costumam desenhar, conforme os trechos abaixo:

Marta: Sim, quando a gente tem aula de Arte e um dia a professora deu um desenho pra gente pintar  
 Samuel: Lá em casa eu desenho e na aula de Arte, tem alguns desenhos que é só pra pintar  
 Aline: Sim, eu desenho quando a professora deixa e na aula de Arte e também na atividade que vai pra casa  
 Lorena: Na minha casa eu desenho mais

Nota-se, a partir das respostas das crianças, que elas reconhecem a presença do desenho majoritariamente na aula de Arte. No entanto, foi possível observar propostas das professoras envolvendo o desenho, como no momento da construção do fantoche e da ficha da brincadeira, atividades já citadas anteriormente. Porém, as crianças não as mencionam, sugerindo que o desenhar passaria por uma autorização das professoras e apenas nas aulas de Arte isso é oportunizado.

Elas também foram questionadas a respeito de suas atividades preferidas no 1º ano, conforme mostram os trechos abaixo:

Thomas: Eu gosto de todas as atividades dessa escola, todas  
 Luciana: Aula de Arte, Educação Física e Português  
 Vitor: Aula de Arte  
 Carlos: A minha é Português  
 Robson: A lição de casa porque dá pra aprender a ler  
 Aline: A minha é pintar  
 Cristiane: Matemática porque pode aprender as contas  
 Márcio: Matemática e eu não acho nenhuma difícil  
 Marta: Matemática fácil e também escrever o nome porque ela [a professora] vai ensinar e a gente vai aprender e se a gente for trabalhar no mercado tem que saber matemática  
 Ronaldo: Eu vou ser goleiro, então eu tenho que ser bom em Matemática pra calcular onde vai cair a bola  
 Margarida: Escrever a data  
 Bruno: Educação Física  
 Maria: Pintura porque depois dá pra escrever o que pintou  
 Vitória: Ir no parque e brincar de massinha  
 Ângela: Desenhar

Percebe-se que as crianças citam atividades de componentes curriculares como sendo suas preferidas. Pode-se inferir que, culturalmente, estar no 1º ano é um status que envolve muitos aprendizados e, talvez, as crianças, ao mencionarem os componentes curriculares, fortalecem esse status de novas configurações de aprendizagem, neste caso, em relação à matemática e à língua portuguesa, conforme citaram durante a conversa. As aulas de Educação Física e Arte, também citadas, embora sejam componentes curriculares, trazem a característica de serem atividades que são realizadas fora da sala de aula, com materiais diversificados, interação entre as crianças e movimentos corporais, como no caso da Educação Física, além da questão do desenho que ocorre, na maior parte das vezes, na aula de Arte, como já mencionado pelas crianças.

As crianças também comentaram sobre o que achavam que não deveria ter no 1º ano, conforme os trechos abaixo:

Luciana: Não devia ter muitas brincadeiras porque a gente tem que estudar  
 Barbara: Não devia ter adolescentes nessa escola  
 Vitor: Não devia ter pega-pega porque eu gosto mais de futebol  
 Carlos: Não devia ter atividade nem muito difícil e nem muito fácil  
 Renato: Não devia ter folga pra gente poder ficar estudando, porque eu quero aprender  
 Jaqueline: Não devia ter bagunça  
 Fernando: Não deveria estudar porque brincar é mais legal  
 Cristiane: Armários cheios porque podem quebrar  
 Robson: Xingar o outro  
 Thomas: Bagunça  
 Paulo: Armários enferrujados e mesas sujas  
 Julia: Lixo na escola  
 Vivian: Aluno gritando  
 Sara: Falar palavrão  
 Samara: Responder pra professora  
 Marta: Fazer a data porque é difícil e eu tive que fazer os números até o cem e não consegui  
 Margarida: Os números até o cem e tem dia que é até o cinquenta

Nota-se que as crianças mencionam situações relacionadas ao comportamento, como bagunça, gritar, xingar e falar palavrão e também relacionadas aos conteúdos escolares, como a cópia de números até o cem, mencionados por Marta e Margarida, prática esta que descaracteriza o que vinha sendo mencionado pelas crianças com relação à escrita, como o motivo, a razão para se escrever. É interessante observar que a atividade de estudo é apreciada por parte das crianças, mas inferimos que a questão dos significados atribuídos ao estudo é que faz que essa atividade seja relevante. Escrever a data pode ter um sentido necessário, mas escrever números até cinquenta ou cem parece não ter uma finalidade clara para as crianças. A recorrência da escrita de números e a extensão do registro – até cem – cansa e frustra.

Por fim, as crianças comentaram sobre o que achavam mais difícil de fazer na escola, conforme os trechos abaixo:

Maria: As contas de Matemática  
 Claudia: Quando tem que escrever porque algumas letras eu não sei  
 André: Fazer desenho na aula de Arte  
 Sara: Procurar as coisas que somem  
 Hugo: Pular corda  
 Ângela: Subir na árvore  
 Thomas: Fazer Educação Física  
 Samara: Eu não sei todas as letras e ler também é um pouco difícil  
 Ronaldo: Ler algumas coisas na sala é difícil



As repostas das crianças vêm relacionadas a conteúdos, como a leitura, a escrita e as contas de matemática e também a situações vivenciadas na escola, como procurar objetos que somem. Parece que o que é definido como difícil é o que elas ainda não sabem fazer, ou, talvez, considerem que ainda não fazem bem. Apenas Sara identifica um contexto desafiador, por si só.

#### 4.2.2.2. Pensando o acolhimento das crianças no 1º ano

Durante o jogo com as crianças, elas conversaram a respeito das atividades que realizavam com maior frequência enquanto ainda estavam na escola de Educação Infantil, conforme mostram os trechos abaixo:

Carlos: Brincava e fazia pouquinha atividade. Quase todo dia a gente ia lá fora brincar  
 Jaqueline: A gente brincava no parquinho  
 Ronaldo: Tinha três recreios que a gente brincava  
 Thomas: Eu brincava, estudava, desenhava e ouvia histórias  
 Luciana: A gente fazia atividade e a gente brincava  
 Sara: Aqui a gente também brinca, todo dia, mas lá brincava mais  
 Maria: Eu pintava  
 Robson: Eu desenhava  
 Vivian: Eu brincava e desenhava  
 Marta: A professora dava sempre desenho e tinha livros também

Nota-se, pelas respostas das crianças, que o brincar era a principal atividade na rotina escolar da Educação Infantil. Sara relata que havia mais oportunidades para brincar na escola do ano anterior, porém, ressalta que no 1º ano, escola atual, a atividade também ocorre com bastante frequência. Essa informação foi constatada nas observações das duas turmas. Ao lembrarem da Educação Infantil, o desenho também é mais citado.

Elas ainda foram questionadas a respeito do que mais gostavam de fazer na escola atual, no 1º ano do Ensino Fundamental, conforme os trechos abaixo:

Theo: Escrever o alfabeto  
 Ana: Fazer o numeral  
 Samanta: Fazer lição  
 Aline: Pegar livros  
 Maria: Desenhar e ir pra assembleia porque a gente pode mudar algumas coisas na escola e deixar melhor  
 Ronaldo: Contas e eu gosto de todas as aulas  
 Thomas: Estudar e aprender a ler e a escrever  
 Luan: Estudar  
 Rosa: Brincar

Cristiane: Brincar de pecinha, fazer matéria e escrever o nome dos brinquedos  
 Robson: Brincar de pega-pega, esconde-esconde e dança da cadeira  
 Vivian: Estudar e brincar  
 Marta: Do recreio porque a gente pode brincar

Nota-se que, dentre as atividades que as crianças citam como sendo as que mais gostam de fazer na escola, parte delas se refere as questões relacionadas a um tipo de conteúdo, como o alfabeto, as contas, a lição, a leitura, a escrita e o estudo. O que confirma o que traz a literatura em relação ao ingresso no 1º ano ser um acontecimento social valorizado. Há também uma menção aos livros, prática esta que, de acordo com o observado, é bastante frequente, pois as crianças vão à biblioteca da escola semanalmente. Uma das crianças menciona a assembleia, que é uma prática adotada por essa instituição de ensino, o que revela que ela tem a consciência de que pode alterar algumas coisas em sua escola e deixá-la melhor. Percebe-se também que uma grande parte das respostas estão voltadas para as brincadeiras, demonstrando que, mesmo o brincar sendo a principal atividade relatada pelos alunos quando ainda estavam na Educação Infantil, é uma atividade que permanece muito presente na rotina deles no 1º ano.

As crianças também falaram a respeito da contação de histórias, foram questionados sobre onde as professoras liam mais histórias, se era na escola anterior de Educação Infantil ou na atual de 1º ano, conforme mostram os trechos abaixo:

Lorena: No 1º ano e no [nome da escola de Educação Infantil anterior]  
 Soraia: No 1º ano, aqui também tem muita e muita  
 Fernando: No [nome da escola de Educação Infantil anterior] lia mais, mas aqui lê bastante  
 Clara: Aqui tem mais, tem todo dia  
 Theo: No [nome da escola de Educação Infantil anterior]  
 Julia: Aqui tem muita  
 Sonia: Nessa tem mais  
 André: Na do ano passado

As respostas das crianças indicam que a contação de histórias era uma prática bastante frequente, tanto na escola de Educação Infantil, como no 1º ano, fato este que confirma o observado e o informado pelas professoras.

Entende-se que mesmo as professoras não recebendo nenhum tipo de informação da criança que saiu da Educação Infantil e iniciou o 1º ano, atividades que normalmente estão muito presentes na Educação Infantil, como o brincar e a contação de histórias, permaneceram na rotina das crianças no 1º ano, conforme revelado pelas

professoras e pelas crianças, o que caracterizou, nestes aspectos, uma possibilidade de continuidade entre as duas etapas de ensino. No entanto, o desenho parece sofrer uma restrição de oportunidades na visão das crianças.

#### 4.2.3. *Entrevista com mães*

##### 4.2.3.1. O trabalho no campo da linguagem

Em um primeiro momento as mães foram questionadas se os seus filhos traziam alguma experiência de leitura e escrita enquanto ainda estavam na escola de Educação Infantil, de acordo com os trechos abaixo:

Hortênsia: Sim, a professora contava bastante história, ele chegou a trazer alguns livros emprestados. A escrita eu não lembro se tinha alguma coisa na escola referente a escrita.

Jasmin: Sim, durante o período de aula em sala a professora já tinha, como era particular, as apostilas, mas a professora não ficava presa à apostila, ela tinha aquilo como norte mas ela podia ir além daquilo, ela podia fazer atividade ali mas direcionar os projetos de acordo com o que as crianças também indicavam, mas aí ele tinha tanto a experiência da escrita, do início da leitura, eles desenhavam todos os dias, não só ali dentro de sala, em outros projetos e outros momentos também. Na aula de Música ele também sempre desenhava bastante.

Dália: Tinha mais desenho, ele desenhava, ele gostava de pintar, era mais desenho mesmo, escrita era bem pouco.

As mães contam sobre a frequente presença das histórias e do desenho na escola de Educação Infantil, o que condiz com a fala das crianças durante o jogo quando mencionaram sobre o que mais faziam na escola do ano anterior. Essas duas atividades foram bastante observadas durante o tempo da pesquisa nas duas turmas de 1º ano, o que pode se configurar em uma possibilidade de continuidade entre as duas etapas, no que se refere a essas propostas.

As mães foram questionadas sobre os comentários que mais eram trazidos em casa por seus filhos sobre a leitura e a escrita, conforme mostram os trechos abaixo:

Hortênsia: Ele conta. Ele fala que sabe ler e escrever, ele se sente seguro pra ler e escrever. Ele fala que faz as atividades e conta isso com prazer e orgulho. Foi muito importante pra ele esse ano, esse trabalho de alfabetização, até em relação à segurança dele em interagir com esse tipo de conteúdo no mundo. Ele lê placas, ele consegue ler um livro todo com letra

bastão, ele tem uma boa leitura, uma boa segurança. Eu atribuo isso ao trabalho muito bem feito da professora.

Jasmin: Eu estranhei bastante esse ano, não que ele não tem vontade de me contar, eu tento tirar dele o que ele fez de atividade, muitas vezes ele fala que não lembra. É uma coisa que como mãe eu ficava preocupada porque eu não sabia se era ele que não estava fazendo as atividades ou se era porque ele não estava contente. Quanto às atividades, a professora dele me falava que ele participava muito, que ele sempre levanta a mão, o caderno dele é completo, então me parece que ele participa da aula, que ele produz as atividades que ela pede, mas ainda assim, quando chega em casa ele não conta.

Dália: Ele fala que ele faz atividade, a aula de Arte também ele gosta muito.

Hortência demonstra que a criança relaciona a aprendizagem da leitura e da escrita a algo positivo, por meio de usos sociais, como a possibilidade de ler placas e livros, caracterizando práticas de letramento. Jasmin conta que a criança não fala sobre as atividades que realiza na escola, mencionando para a pesquisadora no início da entrevista que, mesmo tendo amigos na escola atual, acredita que o filho sentiu muito a falta da escola e dos colegas de sala da instituição anterior de Educação Infantil, o que poderia estar influenciando em seu comportamento atual. Nota-se, pela fala de Jasmin, como o acolhimento, a segurança e as amizades são fatores importantes para as crianças em momentos de mudanças, especialmente na transição da Educação Infantil para o 1º ano, como é o caso dessa criança.

Dália menciona que a criança faz atividades na escola e tem a sua preferência pela aula de Arte, sendo que essa mãe já contou anteriormente o prazer da criança pelo desenho, fato este que pode estar influenciando na sua preferência pela aula de Arte, já que foi constatado durante a conversa com as crianças que é justamente nesta aula que a prática do desenho mais ocorre.

As mães também foram questionadas sobre as experiências de leitura e escrita que os seus filhos vivem em casa, conforme indicam os trechos abaixo:

Hortência: Muita. Diariamente. Pelo menos em um momento do dia que é antes de dormir a gente sempre lê pelo menos uma história, mas isso desde sempre, desde bebê a gente tem leitura diária e ele gosta muito, sempre gostou muito.

Jasmin: Sim, desde bebê eu procuro ler bastante pra ele, cantar e aí ele tem bastante livrinhos em casa, gibi, então eu deixo ele escolher, agora ele está em uma fase de gostar bastante de gibi e vai também na biblioteca da escola. Eu procuro estar sempre lendo pra ele ou incentivando a ler uma placa, o que tiver pela frente. Eu percebo também que pra jogar no celular às vezes ele tem que ler, então tem o seu lado positivo.

Dália: Não. Ele gosta muito de pintar, ele gosta muito de ficar pintando, agora leitura não, só na hora mesmo de fazer atividade de tarefa de casa, só nesse momento, mas fora isso ele não pega. Eu gosto que todo dia tem uma tarefa, eu acho muito interessante isso, todo dia tem, todo dia a professora corrige e dá um ok, isso é muito importante, eu gosto muito disso. Quando não vem tarefa pra casa fica chato né, as crianças ficam sem fazer nada, aí eu gosto muito quando vem as tarefas de casa, e ele fala “Ó mãe tem tarefa de casa”, aí eu gosto dessa parte deles fazerem isso.

As mães Hortência e Jasmin contam que a leitura ocorre com frequência em suas casas, revelando o prazer das crianças em ouvir histórias. A presença da literatura infantil é uma prática de letramento importante para a criança, permitindo que ela perceba a existência de diversos tipos de textos e seus diferentes objetivos, observar que eles são lidos da esquerda para a direita, que as histórias possuem autores e assim por diante. A mãe Dália menciona que a criança realiza a leitura apenas durante a lição de casa e que tem preferência por outras atividades como a pintura, o que reforça a preferência da criança pela aula de Arte da escola, como dito anteriormente.

As mães também comentaram sobre o interesse dos seus filhos em aprender a ler e a escrever, conforme mostram os trechos abaixo:

Hortência: Ele sente que ele está crescendo, que as crianças grandes, as pessoas sabem ler e escrever, então o fato de adquirir esse tipo de habilidade é um marco de desenvolvimento pra ele, de crescimento, então eu acho que é nesse sentido, mas ele não verbaliza isso. Ele percebe a praticidade e o uso dessa habilidade quando ele vai fazer uma pesquisa, vai querer assistir um filme ele já consegue escrever e pesquisar o filme, em aplicativos de Streaming, mandar mensagem para o papai, para a vó, ele já consegue escrever, ele também identifica seus objetos pessoais com o nome e o endereço de casa, isso ele percebe, mas ele não verbaliza exatamente, ele sabe a importância pelo uso. Em casa ele escreve na parede “casa do Murilo”. Eu acho que ele sente mais segurança na leitura do que na escrita, porque escrever ainda demanda um esforço e na leitura ele já se sente bem mais à vontade, mas ele faz uso já da escrita sim, ensina o irmão a escrever o nome dele, quando o irmão quer assistir alguma coisa, ele pesquisa, enfim, ele usa a escrita, mas não tanto quanto a leitura.

Jasmin: Esse ano ele estava resistente com isso, porque ele começou na escola particular e ficou uns dois anos lá, então ele tinha bastante vontade de aprender a escrever, depois começou um processo de leitura lá. Esse ano ele ficou bem resistente, agora eu estou tendo que ter uma conversa com ele, tentando explicar a importância dele aprender a ler, porque ele fala “Não sei e não quero”.

Dália: Ele gosta mais de pintar.

Hortência demonstra que o filho percebe a importância do aprender a ler e a escrever pelo seu uso no dia a dia, ou seja, a criança percebe um uso social da leitura

e da escrita, notando que estas práticas estão inseridas na sociedade e na sua vida. A mãe ainda conta que o filho sente mais segurança na leitura do que na escrita, o que reforça o argumento de Vigotski quando o autor diz que a escrita é o sistema simbólico mais complexo e, portanto, o último a ser desenvolvido, além de reforçar a ideia de que a linguagem escrita não é apenas um conjunto de habilidades motoras, mas sim, um sistema muito mais amplo e complexo. A mãe Jasmin menciona novamente a resistência do filho em determinados momentos na escola atual, reforçando a ideia de que o sentimento de segurança, acolhimento e as amizades podem ter influência e refletir na aprendizagem da criança, pois, de acordo com ela, o filho sente muito a falta das amizades e do espaço da escola do ano anterior de Educação Infantil.

As mães foram questionadas sobre o que representa ler e escrever para elas, conforme os trechos abaixo:

Hortência: Eu acho que é o início de uma jornada, o início do Fundamental. É uma habilidade que é imprescindível para todos. Não teria a pretensão que ele se alfabetizasse tão cedo, mas ele se alfabetizou, então eu senti ele maduro, então eu vejo que é o início de uma jornada de sucesso e potencial, uma jornada de vida, porque eu enxergo que as crianças, ou no caso ele, se tivesse dificuldade nesse momento de alfabetização, de leitura e escrita, isso prejudicaria na sua jornada escolar, na sua vida, então eu fico feliz por ele estar caminhando bem nesse sentido.

Jasmin: Nossa é tudo. Eu falo pra ele que é uma porta de entrada para todo um mundo novo, conseguir acessar tantas coisas. Nosso mundo é letrado, tem coisas escritas por todos os lados, acessar a literatura, a informação também é através da leitura. Para acessar também as questões que vão além, Música, Arte, tudo.

Dália: Pra vida, sem leitura não vai pra lugar nenhum eu acho, eu acho que sem a leitura não tem um emprego, não tem uma comunicação legal, então ele aprender é muito bom, é muito gratificante. Eu venho terminar meus estudos agora, então eu sei o que é isso, é muito importante, a leitura é pra vida.

As três mães relatam a respeito da importância da leitura e da escrita para a vida, como sendo conquistas imprescindíveis para diversos contextos sociais, relacionando esse aprendizado à inserção social e a oportunidades de acesso à informação.

#### 4.3.3.2. Pensando o acolhimento dos alunos no 1º ano

As mães foram questionadas a respeito da experiência de seus filhos na escola de Educação Infantil, conforme mostram os trechos abaixo:

Hortência: Ele brincava. Ele estudava aqui no [escola de Educação Infantil anterior] e era mais atividades de brincadeiras, as atividades eram sempre muito livres, de pintura, desenho. Tinha uma ou outra atividade de letramento, tinha bastante música, porque era uma característica da professora dele, ela gostava bastante, mas nada formal, era tudo informal, bem lúdico e bem à vontade.

Jasmin: Ele gostava bastante. Ele teve um pouco de dificuldade de socialização, foi logo depois do período da pandemia né, então a gente ficou bem em isolamento, então quando ele voltou pra escola ele teve um pouco de dificuldade de socialização, ele também estava com um pouco de atraso na fala, então foi até um período que ele fez fono e conforme ele foi se adaptando na escola e com a fono aí foi fluindo, mas eu achei a escola bem acolhedora com todas essas questões dele, ao mesmo tempo que eles me passavam e cobravam dele, mas era uma cobrança em um sentido muito positivo, de ajudá-lo mesmo a evoluir.

Dália: Então, foi muito boa né, ele gostava muito, nunca tive reclamação, ele sempre falou que gostava, que estava gostando, então foi muito bom, uma experiência muito boa.

A mãe Hortência destaca o brincar, a pintura e o desenho como sendo as principais atividades na escola de Educação Infantil, confirmando o que as crianças também contam durante o jogo. O brincar e o desenho foram práticas também observadas na rotina dessas duas turmas de 1º ano, possibilitando uma continuidade entre as duas etapas, no que se refere a estas propostas. Jasmin relata sobre a questão do retorno das aulas após a pandemia e uma consequente dificuldade de socialização da criança, mostrando a importância do acolhimento e da criação de vínculos em momentos de mudanças na vida da criança, reforçando como o acolhimento da escola nesse momento foi importante.

As mães também relataram sobre o que os seus filhos mais contavam sobre a escola da Educação Infantil, enquanto ainda estavam lá, conforme mostram os trechos abaixo:

Hortência: O que ele mais contava em casa eram as músicas e as brincadeiras. Ele fazia algumas atividades que eu via expostas, mas ele não comentava muito.

Jasmin: Ele contava mais a parte da socialização dele com as crianças, do que eles brincaram, ou se tinha tido algum desentendimento, contava das atividades, cantava as musiquinhas que eles cantavam.

Dália: Ele contava sobre as atividades e as brincadeiras também, que ele gostava muito.

Nota-se nas falas das mães que os comentários que mais eram trazidos pelas crianças estavam relacionados às brincadeiras que faziam na escola, mostrando que essa era a principal atividade.

As mães foram questionadas sobre como foi a entrada dos filhos na escola de 1º ano do Ensino Fundamental, conforme indicam os trechos abaixo:

Hortência: Ele veio muito novo para o 1º ano, ele faz aniversário em fevereiro, a data de corte é março, então eu acho que ele é um dos mais novos da turma dele e eu como mãe e como professora não gostaria que ele tivesse vindo tão novo, tão imaturo, fiquei chateada porque eu acho que nessa idade ainda caberia mais brincadeira, mais espontaneidade e ele perdeu muito isso aqui. Ele estranhou muito também, chorava muito, ficava no portão da escola, gostou daqui, mas não foi uma transição que ele curtiu a princípio, foi difícil.

Jasmin: O que ele sentiu muito foi a mudança de escola, no início ele falava bastante que queria voltar pra lá. Ele sentiu falta dos amiguinhos, sentiu falta da professora, dos espaços que tinha lá, eles ficavam bastante fora da sala, aí ele sentiu bastante no começo.

Dália: Ele sentiu diferença porque agora é outra responsabilidade né, então assim, lá era mais brincadeira, pintura, agora é diferente né.

As três mães demonstraram em suas falas que sentiram a diferença entre uma etapa de ensino e outra e que essa mudança foi sentida pelas crianças também, principalmente com relação ao tempo destinado às brincadeiras e a oportunidades maiores de exploração do espaço externo da escola, mas isso não se confirma pelo observado e nem pelo que foi mencionado pelas crianças durante o jogo, pois elas contam que ainda brincam bastante na escola atual e há, de acordo com o observado, espaço para momentos de exploração de todo o ambiente escolar, como nos momentos diários de intervalo. Dália relaciona o ingresso no Ensino Fundamental à aprendizagem, exigindo responsabilidade da criança, demonstrando que na Educação Infantil era tempo de brincar.

As mães comentaram sobre o que elas achavam que os seus filhos mais sentiram falta durante essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, conforme mostram os trechos abaixo:

Hortência: Brincadeira, liberdade, espaço, espontaneidade. Ele falava que aqui não se brinca. Eles até tem alguns momentos no intervalo, mas assim, vinte minutos, meia hora. Tem um dia de recreação, que é o dia que a turma vai no parque, acho que alguns dias da rotina às vezes a professora leva, mas muito menos do que era na Educação Infantil que era uma coisa diária e tinha mais tempo, agora a prioridade é outra e ele estranhou bastante. Nós



sentimos muito e eu ainda sinto. O dia que ele mais gosta é o dia de quinta-feira que é o dia da recreação deles, é o dia que ele mais gosta e interage mais com os amigos e eu dou valor nessa interação social com os amigos. O conhecimento formal também tem valor, mas com seis anos eu acho que merecia brincar mais, caberia brincar mais. Atividades formais serem feitas de uma forma que permitisse mais liberdade de movimento, de expressão, de interação, então eu critico isso, nesse sentido.

Jasmin: Ele ainda sente. Não tenho certeza se é saudade daquela escola, porque mudou de escola ou se é pela diferença na vivência, de que lá era Educação Infantil e aqui já é Fundamental, eu não tenho muita certeza. Ele fala que aqui é muito difícil pra ele, a convivência com os colegas, eu acho que ele não conseguiu se adaptar muito bem.

Dália: É uma coisa mais relacionada a sério, um negócio sério né, é escrita, tem hora de brincadeira, tem hora de estudar, ele sentiu muita diferença sim.

A mãe Hortência mostra que sente muita falta do tempo destinado ao brincar, destacando que a criança tem essa oportunidade no 1º ano, mas que na Educação Infantil o tempo destinado a essa atividade era maior. Nota-se que mesmo as crianças tendo muitas oportunidades para brincar na escola atual, conforme o observado e o contado pelas crianças, o tempo destinado a essa atividade ainda é menor do que o da escola anterior e isso é sentido pela mãe. Jasmin reforça a ideia de que as mudanças são marcantes na vida de uma criança, por isso a importância e a relevância de se pensar cuidadosamente desse momento de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois fatores como a amizade, o acolhimento, a segurança e a criação de vínculos podem ser decisivos para a vida escolar da criança. Dália relaciona a aprendizagem da escrita a algo sério, revelando que a ideia de que o Ensino Fundamental está relacionado à seriedade e a Educação Infantil à um espaço livre e destinado a brincadeiras ainda pode estar bastante presente.

## **CAPÍTULO 5: DISCUTINDO A PERTINÊNCIA DE CONTINUIDADES ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: BUSCANDO A CONSTRUÇÃO DE PONTES**

A partir do observado durante o tempo da pesquisa, o projeto semestral “Brinquedos e Brincadeiras” realizado com as duas turmas de 1º ano, oportunizou que as crianças brincassem na área externa da sala de aula, criassem, confeccionassem brinquedos, montassem cartazes, realizassem atividades em grupos e escrevessem sobre isso. Foram momentos de intensa interação entre as crianças, subsidiando registros escritos. Os documentos oficiais que norteiam o trabalho na Educação Infantil, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam, como já apresentado, que o eixo orientador desta etapa deve ser as interações e as brincadeiras. Tais eixos puderam ser identificados nas propostas do projeto semestral das duas turmas observadas. As interações e as brincadeiras foram dois aspectos bastante presentes nestas atividades, o que representa uma possibilidade de continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em que as crianças têm experiências em diferentes espaços, com oportunidades de movimentação ampla e ainda com propostas que mobilizam o desenhar e escrever contextualizados e com função social, ou seja, fazendo o uso da escrita para se inserir em práticas sociais, como ler e escrever com objetivos diferentes, produzir e interpretar diferentes tipos de textos, escrever para lembrar, para interagir e, desta maneira, se inserir efetivamente no mundo da escrita, conforme explica Magda Soares (2022).

Com relação aos momentos de contação de histórias, de acordo com o observado, esta prática era frequente e permitia muita interação entre os pares e com a professora, o que subsidia o processo de alfabetização. Durante as leituras as crianças usavam uma série de estratégias, que não se referiam, necessariamente, à leitura da palavra escrita, mas faziam inferências sobre o conteúdo escrito, ao observarem a capa dos livros, ao elaborarem hipóteses sobre o que iria acontecer na história. Essas oportunidades também ocorriam no momento em que as crianças frequentavam a biblioteca da escola semanalmente, onde tinham acesso a diversos livros e faziam as suas escolhas. Sentavam-se ao lado dos colegas e conversavam sobre as imagens, as letras, as palavras, o enredo das histórias e agiam como leitores. Frequentar a biblioteca compõe práticas letradas valorizadas socialmente e constitui

um importante processo de formação do leitor. Nessa experiência as crianças observam o acervo, fazem escolhas, estabelecem critérios e inserem-se em atos de leitura relevantes para o processo de alfabetização. Durante a conversa com as crianças elas mencionam que a leitura de histórias foi uma prática muito presente na escola de Educação Infantil e nota-se que se manteve durante o 1º ano do Ensino Fundamental, demonstrando uma possibilidade de continuidade entre as etapas, no que se refere à esta prática. As professoras, durante a entrevista, também confirmam que fazem frequentemente leituras em sala de aula, utilizando também a literatura infantil para discutir temas mais amplos, como por exemplo o bullying.

Magda Soares (2017) destaca que a leitura de histórias é uma prática fundamental de letramento que deve se iniciar já na Educação Infantil, pois permite a inserção da criança no mundo da escrita. A autora complementa que, além das histórias infantis, é fundamental o contato das crianças também com outros gêneros textuais, para que possam interpretá-los e perceber que eles têm finalidades diferentes, como por exemplo textos informativos, jornalísticos, histórias em quadrinhos, entre outros.

Da mesma maneira, Paulo Freire (1989) quando menciona o processo de alfabetização, discorre sobre a leitura de mundo, afirmando que ela precede a leitura da palavra, ou seja, a criança antes mesmo de estar efetivamente alfabetizada, ela já faz diferentes leituras de mundo que podem ser explicitadas em suas falas, em suas brincadeiras, em seus desenhos, e este contato com as histórias e os textos ali presentes permite que elas avancem em suas leituras para a compreensão do mundo.

Com relação às práticas de leitura e escrita, de acordo com o observado, as crianças tinham contato com textos que contextualizavam as propostas, faziam leituras e escreviam, através da construção de cartazes e atividades em grupos, sobre o tema que estava sendo trabalhado. As mães, durante a entrevista, mencionaram que os filhos reconhecem a importância da leitura e da escrita nos usos do dia a dia, como quando enviam uma mensagem no celular para o pai, conseguem ler as placas de uma rua e identificam objetos pela leitura do nome neles grafada. Por isso, práticas mecanizadas de escrita vão em direção oposta ao que as crianças pensam e vivem fora da escola.

Durante as entrevistas as professoras contam que iniciam o trabalho com a leitura e com a escrita a partir de textos, músicas e parlendas e que, a partir deles, as crianças identificam palavras, observam a estrutura do texto e sua função e fazem a

interpretação do que está escrito. Ao trabalharem com músicas e parlendas, as professoras exploram um universo cultural e oportunizam que as crianças brinquem com as palavras, estabeleçam relações de sons e rimas e valorizem os textos orais para promover reflexões sobre a escrita. Nota-se que as professoras empreendem esforços para que propor atividades que partam de textos, corroborando o que Magda Soares (2022) sempre defendeu – que o texto é o eixo central de atividades de letramento e da aprendizagem do sistema de escrita alfabético, pois possibilita que as crianças percebam especificidades da cultura do escrito. A autora destaca que o texto é o articulador dos processos de letramento e de alfabetização. A aprendizagem do sistema alfabético deve envolver o entendimento de como ler e produzir um texto, aprender a escrever de forma contextualizada, interpretar o que se lê e não apenas para a identificação de grafemas e fonemas, reduzindo-se a um processo de codificação e decodificação.

A professora Violeta explica que trabalha com o nome das crianças da turma, mostrando que esse trabalho parte de palavras já conhecidas por elas. O nome não é uma palavra isolada, mas sim, uma escrita representativa de identidade, sendo importante de ser trabalhado. Durante a conversa com as crianças elas demonstram perceber uma função e um uso social para a leitura e a escrita, tanto em uma perspectiva bastante distante do momento que elas estão vivendo, como a oportunidade de emprego, mas também em situações mais próximas do seu dia a dia, como reconhecer pertences de alguém pela leitura dos nomes escritos nos objetos. Percebe-se que mesmo antes de se alfabetizarem as crianças reconhecem as finalidades da escrita e seus usos diversos. Isso é participar de experiências de leitura e escrita, mesmo antes de se alfabetizar, pois, conforme enfatiza Magda Soares (2022), vivemos em uma sociedade que está inserida no mundo da escrita, fazendo com que a criança tenha experiências com a linguagem escrita também em seus contextos familiares e culturais e, à medida que ela convive com a escrita, sobretudo no contexto escolar, essa compreensão avança.

Nota-se que foram observadas propostas bastante contextualizadas de trabalho com a leitura e a escrita, onde houve um motivo, uma razão para se ler e para se escrever, o que vai ao encontro ao conceito de letramento que, segundo Soares (2022), se refere à inserção em práticas sociais de leitura e escrita, onde a linguagem escrita seja utilizada frente a uma razão e um motivo e não apenas para codificações e decodificações de letras. No entanto, durante o período de observação, a produção

escrita se baseava, na maior parte das vezes, no resultado final da escrita convencional, embora tenha sido uma produção discutida com as crianças, com o destaque dos sons para a identificação das letras e a cópia ao final. Porém, ter sempre como base a escrita em sua forma convencional não garante que as crianças avancem em suas compreensões sobre o sistema de escrita alfabético e nem que reflitam sobre o funcionamento da língua escrita.

Uma prática bastante interessante envolvendo a escrita e o desenho é a assembleia de classe, prática frequente na escola observada. Ela permite que os alunos identifiquem o que precisa ser melhorado na escola e levem essas necessidades para o responsável analisar. A assembleia permite uma prática de letramento, pois os alunos, por meio de suas próprias escritas, desenhos ou tendo a professora como escriba, fazem uma pauta do que julgam necessário para mudar em sua própria escola, ou seja, a escrita sendo utilizada frente à uma razão, à uma necessidade para aquele determinado momento. Paulo Freire (1987) defende uma escola crítica e problematizadora, como sendo um local onde os alunos possam refletir e problematizar as ideias, enfatizando que a palavra não deveria ser privilégio de alguns, no caso, do professor, mas também do aluno, para que a dialogicidade da prática pedagógica ocorra, ou seja, que o aluno também seja ouvido e participe de discussões e reflexões. A dialogicidade, conforme explica o autor, só se dá se houver uma relação horizontal entre professor e aluno e se houver humildade, ou seja, ambos como sendo indivíduos que buscam saber mais, sem se fechar à contribuição do outro. A prática da assembleia nesta instituição de ensino permite que os alunos tenham voz, reflitam sobre as mudanças que julgam necessárias para a sua escola e discutam essas questões com seus professores, os quais estão abertos ao diálogo, a mudanças e, principalmente, em ouvir seus alunos, buscando compreendê-los.

Em oposição às propostas contextualizadas, também foi observado momentos de cópia frequente do cabeçalho, do alfabeto e dos numerais no caderno, prática que descaracteriza o que as crianças significam em relação à escrita, como o motivo, a razão, um contexto necessário para escrever. Durante as partidas do jogo, algumas crianças contam que não deveriam ter que copiar os números até o cinquenta ou até o cem no caderno, ou seja, elas parecem não ver um motivo social para esta prática. Saber o nome e o traçado das letras é um subsídio para a alfabetização, conforme destacado por Magda Soares (2022), ou seja, é também um conhecimento importante, pois são esses signos que as crianças precisam reconhecer para poder escrever. Mas

tratar esse conhecimento como algo que depende, exclusivamente, do treino repetitivo de copiar a sequência alfabética não garante a produção do conhecimento relevante em relação às letras: saber o seu nome e associá-lo a um traçado específico.

Com relação ao desenho, foram observadas propostas em que ele estava presente, como durante a realização da ficha da brincadeira e na confecção dos fantoches. As professoras mencionam que é uma prática que está presente na sala de aula. A professora Violeta comenta que os desenhos devem vir das crianças. Ela menciona também que o desenho é uma forma de expressão, já que os alunos estão em processo de alfabetização. A professora Margarida conta que opta por usar imagens para que as crianças possam escrever estabelecendo uma correspondência entre a imagem e a palavra escrita, ressaltando que quando as atividades estão direcionadas para leitura e escrita, há pouco desenho. Ela complementa dizendo que se o desenho não está bem estruturado ele não servirá para a criança se lembrar do que desenhou, trabalhando então com as imagens já prontas. Para ela, os desenhos ainda pouco estruturados não contribuem para que as crianças se lembrem do que escreveram. De fato, Vygotskii (1998) evidencia as relações entre sistemas simbólicos já desenvolvidos e os que estão em processo de estruturação. No momento em que o desenho ainda não está estruturado, o gesto ou a fala podem dar significado a ele. O autor defende essa articulação entre os sistemas simbólicos, onde o que já está estruturado dá significado àquele que ainda não está. Neste caso, o desenho poderia dar significado à escrita, porém, parece que a professora Margarida não vê uma relação profícua entre desenho e escrita, pois menciona nas entrevistas que há dias em que trabalha bastante com o desenho e outros em que trabalha com a escrita. O experimento de Luria (2017) mostra como o desenho, mesmo que ainda não esteja totalmente estruturado e detalhado, serve como apoio à memória. Nesse experimento as crianças usaram a escrita com uma finalidade, que neste caso era escrever para lembrar. Crianças que ainda não estavam alfabetizadas precisavam se lembrar de algumas palavras e frases que foram ditas a elas, então, em um primeiro momento, alguns rabiscos no papel não serviram como apoio à memória, porém, em um outro estágio, Luria (2017) observou o que conceituou como escrita simbólica; uma forma de registro que ajudava a criança a lembrar das palavras e frases. Era constituído de desenhos mais simplificados que representavam o conteúdo do que fora ditado a ela. Esse experimento revela o quanto o desenho pode servir como um apoio para a criança que está em processo de alfabetização, pois é um simbolismo mais

estruturado e independente, que viabiliza a significação de outro ainda não estruturado, neste caso a escrita. Por isso a importância de possibilitar, em sala de aula, que as crianças desenhem e escrevam, pois mesmo que a escrita ainda não tenha significado, o desenho dará o apoio necessário para que o significado daquela escrita seja recuperado.

Com relação às crianças, apesar de desenharem em sala de aula, é na aula de Arte que o espaço para essa produção é reconhecido por elas. Embora as aulas de Arte não tenham sido observadas durante o tempo da pesquisa, é um local com muita variedade de materiais, como pincéis, tintas, canetas e papéis, o que pode presumir que a prática do desenho tem um espaço significativo e reconhecido pelas crianças durante essas aulas.

No que se refere aos momentos de brincadeiras, de acordo com o observado, as crianças tinham a oportunidade de brincar diariamente durante o intervalo, semanalmente no parque e também em alguns momentos fora e dentro da sala de aula com as professoras. Durante as entrevistas, as mães relataram que sentem a falta de um tempo maior destinado às brincadeiras no 1º ano e que essa atividade era muito presente na escola anterior de Educação Infantil. Durante a entrevista, umas das mães quando comentou sobre o momento de ingresso no 1º ano disse que “É uma coisa mais relacionada a sério, um negócio sério né, é escrita, tem hora de brincadeira, tem hora de estudar...”. A fala demonstra que o ideário cultural de que na Educação Infantil se brinca e no Ensino Fundamental é estudo, pode estar ainda muito presente.

As brincadeiras de faz de conta estavam muito presentes, porém, sem tanta diversidade de objetos para fomentar, com amplas possibilidades, o desenvolvimento do simbolismo e do jogo de papéis. A incorporação, nas brincadeiras, de objetos representativos da cultura escrita poderia trazer alguma complexidade para esses momentos, quando, por exemplo, as crianças criaram, a partir de peças de encaixe, contextos de faz de conta como o salão de beleza. A inserção de blocos de papéis, cadernos, agendas, lápis para anotar os nomes dos clientes do salão, revistas, telefones ou celulares para ligarem para os clientes, poderiam potencializar a representação de faz de conta. Além disso, a mediação do adulto, neste caso o professor, poderia oportunizar novos questionamentos que também colaborariam para a riqueza da experiência.

Portanto, com base em Vygotskii (1998), a brincadeira de faz de conta como sendo um precursor da escrita, pode contribuir e fortalecer o desenvolvimento de outros simbolismos que ainda não estão estruturados. A inclusão e a diversificação de objetos da cultura escrita, nesses contextos de faz de conta, poderiam colaborar significativamente para a aproximação das crianças de contextos sociais de uso da escrita.

A brincadeira de faz de conta na idade pré-escolar é uma atividade que deveria ter o seu espaço garantido pelas instituições de ensino, pois ela pode exercer grande influência no desenvolvimento da criança. De acordo com Vygotskii (1998) o jogo de papéis oportuniza a realização de desejos que não são possíveis de serem concretizados no momento, como por exemplo quando a criança quer ocupar o papel de sua mãe, então, é na brincadeira que acontece a satisfação daquele desejo imediato. A criança então se envolve em um mundo imaginário onde os desejos podem ser realizados. Nesse sentido, a imaginação é um processo psicológico que surge da ação da criança. “Ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (Vygotskii, 1998, p. 123). Tal situação contém regras de comportamento, mesmo que elas não tenham sido estabelecidas formalmente, por exemplo no momento em que a criança se imagina como a mãe e uma boneca como a filha, há regras de comportamento maternal nessa relação, fazendo com que a criança utilize ações que sejam aceitáveis para essa determinada situação, encenando essa relação de mãe e filha. Vygotskii (1998, p. 125) afirma que “sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária”.

O maior autocontrole de uma criança ocorre nas situações de brinquedo, como por exemplo quando ela renuncia a uma atração imediata como a de comer uma bala quando esta não é comestível naquela brincadeira, portanto, o brinquedo ensina a criança “[...] a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras” (Vygotskii 1998, p. 131). Portanto, na brincadeira de faz de conta a ação tem um predomínio sobre o significado, pois a criança faz mais do que ela pode compreender. Quando, por exemplo, as crianças brincam de salão de beleza realizam ações próprias desse contexto real, ou seja, ações da realidade passam por essa experiência. Por isso, inserir junto com os brinquedos usuais outros que estão



presentes no contexto real de salão de beleza traz possibilidades de representações para além do que as crianças estão habituadas e cria zonas de desenvolvimento iminente, constituindo-se em fonte de desenvolvimento. Vygotskii (1998, p. 135) argumenta, portanto, que

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Aproximar as crianças no universo letrado por meio das situações imaginárias nos contextos das brincadeiras de faz de conta criadas por elas trazem oportunidades de uso e de observações da e sobre a linguagem escrita que mobilizam curiosidades importantes para induzir a circulação de informações e de formas de agir e de pensar em torno desse simbolismo.

Mukhina (1996) também destaca as diversas influências que a atividade do brincar de faz de conta tem no desenvolvimento da criança. Através do jogo de papéis, nomeado pela autora de jogo dramático, a criança pode satisfazer os seus desejos e reproduzir situações e relações do mundo adulto. O jogo possibilita mudanças na psique infantil e permite que a criança descubra relações entre adultos, bem como seus direitos e deveres.

Conforme explica Mukhina (1996, p. 156) “O papel no jogo dramático consiste em cumprir as obrigações que o papel impõe e exercer os direitos em relação aos demais participantes do jogo”. No momento do jogo a criança assume diversos papéis e cumpre com as determinadas funções, como por exemplo quando faz o papel de comprador e sabe que precisa pagar por uma mercadoria, ou quando se passa por um médico e sabe que tem deveres com o paciente.

Todo o conteúdo do jogo dramático, segundo Mukhina (1996) é permeado pela realidade da criança, como situações da vida familiar e acontecimentos relevantes. Quanto maior e mais diversificada a realidade da criança, mais variado será o seu jogo. Nesse sentido, as experiências de brincadeiras com uma diversidade de objetos oportunizadas na escola têm um papel relevante e essencial. A autora ressalta que “o conteúdo dos jogos se reduz exclusivamente a ações com objetos” (Mukhina, 1996, p. 157). O jogo aparece, portanto, a partir do objeto que a criança tem à mão. E acrescenta ainda que “durante a brincadeira insistem muito em fazer as coisas tal

como são feitas na realidade” (Mukhina, 1996, p. 160). Conforme os argumentos e o conteúdo do jogo vão se desenvolvendo, mais a criança compreende o conteúdo da vida adulta. Quanto mais a criança tem contato com a vida do adulto, mais ela compreende sobre a vida social, percebendo que os pais dialogam entre si, o médico receita medicamentos ao paciente, o vendedor precisa receber dinheiro pela mercadoria vendida, marca-se horário no salão de beleza, localiza-se ofertas em panfletos de supermercado, se oferece cardápios e anotam-se pedidos de clientes em sorveterias e restaurantes. Esse desejo de reproduzir as situações sociais do mundo adulto faz com que a criança necessite de companheiros durante a brincadeira e a organize envolvendo vários papéis. “No jogo conjunto as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente” (Mukhina, 1996, p. 163). O jogo em conjunto permite uma troca entre as crianças, pois cada uma traz a experiência da sua vida social, fazendo com que ele se torne mais rico e variado.

Durante o jogo a criança tem a possibilidade de se colocar no lugar de outra pessoa, prever o seu comportamento e atuar diante disto, além do fato de que o jogo exerce forte influência sobre a linguagem, pois a criança precisa se comunicar com os seus pares, demonstrando seus desejos e também compreender o que o outro está expressando verbalmente (Mukhina, 1996).

Diante do exposto, retomamos a perspectiva de Vygotskii (1998) e ressaltamos, com base em Magda Soares (2018), que estamos tratando de uma abordagem fundamentalmente semiótica, enfatizando que a brincadeira de faz de conta, como também o desenho fazem parte do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, pois, são também processos de representação que oportunizam a atribuição de signos a significados, ou seja, a criança opera por meio de signos antes do efetivo aprendizado da linguagem escrita, como durante as brincadeiras e nos desenhos. Nota-se, portanto, a importância da presença dessas atividades tanto na rotina escolar da criança na Educação Infantil, como no 1º ano do Ensino Fundamental. Não se trata de antecipação do ensino e muito menos de perspectiva preparatória. Nesta direção, assumimos a discussão feita por Brandão e Rosa (2011) e por Araújo (2017) no contexto da Educação Infantil e ampliamos as mesmas considerações para o Ensino Fundamental, de maneira especial para o 1º ano, sobre a relevância de se criar oportunidades de oferecimento de

situações em que a leitura e escrita se façam presentes como interação e interlocução, prática discursiva, espaço de enunciação e de troca, espaço de dizer [, afastando-se] (...) da perspectiva de treinamentos linguísticos descontextualizados e da apresentação de uma versão escolar da leitura e escrita.

É importante sublinhar (...), que, no contexto desse convívio e aprendizagem significativa da linguagem escrita, as crianças indagam também sobre os seus signos e o seu funcionamento, fazendo hipóteses e avançando em suas construções e aproximações sucessivas em relação ao sistema de notação – instrumento cultural importante para ampliar a participação na cultura letrada (Araújo, 2017, p. 350).

No ideário social ainda se preserva a compreensão de que na Educação Infantil se brinca e no Ensino Fundamental se estuda. A ênfase na alfabetização no início do 1º ano acentua essa forma de organização cindida, que é confirmada pelas orientações trazidas na Base Nacional Comum Curricular. O documento normativo ao discutir sobre as práticas de linguagem no 1º ano, enfatiza as relações grafema-fonema para o aprendizado da leitura e da escrita, o que pode levar, conseqüentemente, a práticas dissociadas dos usos sociais da língua, ou seja, no 1º ano do Ensino Fundamental as práticas podem, conseqüentemente, se basear em propostas descontextualizadas dos usos sociais da língua, muitas vezes sem espaço para as interações e as brincadeiras, podendo levar a rupturas durante a passagem de uma etapa para outra.

Embora no contexto pesquisado as brincadeiras estivessem bastante presentes na rotina das crianças no 1º ano, não significa que não poderiam ganhar mais complexidade, com a inclusão de diversificados elementos da cultura escrita, para que as crianças pudessem representar situações e se inserirem em práticas de escrita e de leitura, expressando curiosidades e hipóteses. Certamente, para que as crianças se alfabetizem é preciso mais que isso, embora essas experiências planejadas intencionalmente sejam muito importantes.

A configuração das carteiras oportunizadas pelas professoras permitia uma intensa interação entre as crianças durante as aulas. Nos momentos de escrita, as duplas se ajudavam, trocavam ideias e dúvidas. Nos momentos também em que estavam ilustrando e pintando em uma determinada atividade, perguntavam a opinião do colega que estava ao lado. Durante as contações de histórias as duplas faziam inferências sobre o que estavam ouvindo.

Para se pensar sobre continuidades entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, momento este de mudanças intensas na vida criança e que exigem cuidado, é importante destacar as falas da mãe Jasmin durante a entrevista, nos

momentos em que ela afirma que o filho não conta sobre as atividades que realiza na escola de 1º ano e que demonstra, em alguns momentos, resistência para as atividades da escola. A mãe menciona que o filho sente muito a falta dos amigos e da escola do ano anterior de Educação Infantil. Este fato revela o quanto a criação de vínculos, as amizades, o sentimento de segurança e o acolhimento são fatores imprescindíveis para a criança que chega no 1º ano do Ensino Fundamental, podendo afetar a sua relação com a aprendizagem e com o ambiente escolar. Isso reforça o argumento do quanto esse período de passagem deve ser olhado com muito cuidado e atenção dos profissionais que compõem uma instituição de ensino.

Nota-se, portanto, que boa parte das práticas pedagógicas observadas indicam possibilidades de continuidades em relação à Educação Infantil – (i) as crianças têm oportunidades frequentes de brincar, embora o planejamento desses momentos mereça atenção tanto quanto à variedade de objetos que contribuam para a construção de contextos de faz de conta que abram espaço para as práticas de escrita e de leitura, como também o planejamento da mediação pedagógica que possa mobilizar arranjos para a incorporação de objeto da cultura escrita no jogo de papéis; (ii) a literatura e os momentos de contação e de leitura de histórias; (iii) a preservação do espaço da produção de desenhos, como mais uma forma de registro auxiliar de memória, que podem ser acompanhados de escritas provisórias, tem papel crucial para o desenvolvimento da linguagem escrita.

O investimento em experiências que explorem os precursores da escrita como impulsionadores para o desenvolvimento da linguagem escrita pode se constituir em um processo significativo de continuidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. As propostas observadas, na maior parte das vezes, subsidiaram registros escritos de uma maneira contextualizada, mas também revelaram práticas que descaracterizam a presença da escrita diante de um motivo, uma razão para seu uso. A cópia do alfabeto e de numerais durante o cabeçalho, quase que diariamente é representativa de uma prática de treinamento motor, que vai na contramão do que as crianças concebem como a escrita funcionando na sociedade e na própria escola. Retomamos, portanto, que as divergências no campo pedagógico com relação ao processo de alfabetização influenciam na prática do professor em sala de aula, afetando diretamente no aprendizado das crianças e nas suas relações com o ler e escrever com sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do valor social que envolve o ingresso no Ensino Fundamental, acompanhado de um período de aprendizagens muito importantes em torno da leitura e da escrita, essa pesquisa partiu de dois pressupostos. O primeiro deles refere-se ao ingresso no 1º ano e a necessidade de se cuidar desse momento, pois tal processo merece o planejamento de um conjunto de ações de acolhimento e de reconhecimento de que essas crianças têm uma história escolar anterior; elas elaboram conjecturas sobre a escola de Ensino Fundamental, sobre as relações que se estabelecem nesse contexto, sobre questões do ensino, sobre a professora, as aprendizagens e sobre o seu desempenho, entre outras coisas. O segundo pressuposto é o de que todas as práticas pedagógicas que envolvem as atividades simbólicas podem se constituir em repertório de possibilidades de continuidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois as brincadeiras de faz de conta, a produção de desenhos pelas crianças e as produções orais e escritas são atividades simbólicas que podem se articular, uma oferecendo possibilidade para o desenvolvimento da outra, oferecendo possibilidades de significados para a constituição da outra, como por exemplo, ter materiais da cultura escrita disponíveis nas brincadeiras das crianças, para que ela se torne uma fonte rica de possibilidades de experiências com a escrita, assim como também oportunizar propostas de leitura e escrita que envolvam o desenho e a oralidade. Vigotski traz um estudo importante sobre a pré-história da linguagem escrita, destacando esse papel fundamental dos precursores da escrita no processo de construção dos simbolismos na infância.

A questão que norteou o estudo foi: que atividades simbólicas se desenvolvem em um 1º ano do Ensino Fundamental que possibilitem continuidades em relação à Educação Infantil de forma a subsidiar o processo de alfabetização? As diferentes fontes de dados desta pesquisa permitem uma reflexão sobre a possibilidade de continuidade entre as etapas.

Nessas duas turmas de 1º ano, de uma maneira interessante e singular, as crianças tinham diferentes oportunidades para brincar e, nesses momentos, elas interagiam com bastante intensidade. As professoras participavam, em alguns momentos, das brincadeiras e as crianças tinham acesso a brinquedos como peças de montar, baldes e pás, no parque, e massinha para esse processo criativo, e as

utilizavam em momentos de brincadeiras como o salão de beleza e as festas de aniversário.

Ter espaço para brincar é muito relevante, mas também seria importante que os objetos pudessem variar com mais frequência e que pudesse ter também, a partir dos contextos de brincadeiras criados pelas crianças, o oferecimento de objetos da cultura escrita que pudessem ampliar essas experiências, como por exemplo blocos e lápis para anotar os nomes das clientes do salão de beleza ou a receita do bolo na festa de aniversário. Isso não significa que a professora conduziria ou didatizaria a brincadeira, mas seria uma oportunidade relevante de oferecer o material e de fazer possíveis sugestões, e assim, as crianças poderiam representar situações contextualizadas pelas brincadeiras de criação de registros. Defendemos que, quanto mais esses objetos circularem em diferentes contextos de faz de conta, mais as crianças se aproximam das possibilidades de como escrever, para que, para quem e de que forma.

Com relação ao contato com a literatura, ela estava bastante presente na rotina das duas turmas, assim como as idas à biblioteca, possibilitando que as crianças tivessem contato com diversos livros e trocassem impressões a respeito das obras. A oralidade era bastante presente como mediadora nessa relação com a literatura.

No que se refere aos desenhos, pelas falas das crianças, a oportunidade de desenhar fica bastante marcada nas aulas de Arte, no entanto, foram observadas propostas de desenho em sala de aula. Havia propostas em que o desenho e a escrita estavam presentes, mas o que também foi possível inferir é as professoras parecem não reconhecer a potência do desenho aliado à escrita, como sendo um registro que poderia ajudar a criança a dar significado para o que ela está registrando, ou seja, o desenho como um auxílio para a memória, para que as crianças recuperassem o que escreveram. A articulação entre desenho e escrita pode ser muito potente para crianças que estão no 1º ano do Ensino Fundamental.

Com relação à escrita, há uma oscilação entre propostas de escritas mais contextualizadas e propostas mecânicas. Não foram observados momentos de produção de textos escritos pelas crianças, ou seja, espaço para elas pensarem o que escrever, para quem, de que maneira e refletirem sobre o funcionamento da própria linguagem escrita. Não foram observadas propostas em que as crianças escrevessem à sua maneira, mas sim, copiando da forma convencional. As professoras promoviam um diálogo reflexivo sobre a escrita das palavras, mas, em seguida, as crianças

copiavam da maneira convencional. Havia também a prática da cópia do alfabeto e dos numerais no caderno durante o cabeçalho, que era uma prática de escrita própria da escola, mas que é questionada, pois escreve-se o alfabeto para quem? Para que? Há uma artificialização da função da escrita, ou seja, é uma prática de treino sem uma finalidade social.

Nota-se como é importante pensar no acolhimento dessas crianças no 1º ano, pensando em atividades simbólicas que possam oferecer razões, motivos, e necessidades para as crianças escreverem, para que, de fato, se possa pensar em pontes, em continuidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A alfabetização como um processo discursivo é urgente de ser assumida, abandonando práticas de treino e memorização sem atribuição de sentido pelas crianças.

Os documentos oficiais que orientam o trabalho na Educação Infantil mencionam que as interações e as brincadeiras devem ser os eixos centrais para o trabalho com as crianças durante esta etapa. Conforme o observado, esses dois eixos estiveram presentes em muitas propostas dessas duas turmas de 1º ano que foram observadas, o que indica possibilidades de continuidade entre as duas etapas.

As práticas pedagógicas em torno dos precursores da escrita podem se constituir em ponte na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, portanto, é importante ressignificar as brincadeiras de faz de conta e o desenho como experiência profícuas, tanto para o desenvolvimento da escrita, como para inserir as crianças em práticas próprias da cultura escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Sinara Narciso de Lima; BISSOLI, Michelle de Freitas. Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 384–408, 2022. DOI: 10.14393/OBv6n2.a2022-65672. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/65672>. Acesso em: 27 nov. 2023.

ARAÚJO, Liane Castro de. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em 12 dez 2024.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf).

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. Educação infantil e o Ensino Fundamental: a relação entre o docente e as teorias desenvolvimento humano. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 4, p. 1335–1350, 2018. DOI: 10.15536/thema.15.2018.1335-1350.985. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/985>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar Educacional**, 24. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280>. Acesso em: 20 jun. 2023.

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**, (30). 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i30.39255>. Disponível em:



<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39255>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARVALHO, Bruna. A transição da educação infantil ao ensino fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita. **Devir Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e-387, 2022. DOI: 10.30905/rde.v6i1.387. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/387>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CARVALHO, Carolina Marques de; OLIVEIRA, Kelly Gonçalves de; RIBEIRO, Aline Aparecida de Souza. O lúdico na transição dos educandos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. **Revista Saber Digital**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 80-95, 2021. DOI: 10.24859/SaberDigital.2021v14n2.1137. Disponível em: <https://revistas.faa.edu.br/SaberDigital/article/view/1137>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CRUZ, Letícia Santos da. Da educação infantil ao ensino fundamental – apontamento sobre a formação docente aos acontecimentos como potencialidade para os encontros e sentidos. **Revista Aleph**, n. 31, 20 dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i31.39288>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39288>. Acesso em: 18 jun. 2023.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-34, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146035>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sJ3HkbigbTDmRLd49mrQ4dt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out.2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez.2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 maio.2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – 11 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.20, n.66, p. 1230-1254, jul./set. 2020. DOI: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS13>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v20n66/1981-416X-rde-20-66-1230.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2008.

GONÇALVES, Luciana dos Santos; ROCHA, Maria Silvia 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**, [S. l.], v. 28, n. Contínua, p. e035, 2021. DOI: 10.14393/ER-v28a2021-35. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60973>. Acesso em: 27 nov. 2023.

KREMER, Claines; GOBBATO, Carolina; FORELL, Leandro. Etnografia com crianças: significados da transição para o Ensino Fundamental. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.14064>. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Etnografia-com-crian%C3%A7as%3A-significados-da-transi%C3%A7%C3%A3o-Kremer-Gobbato/b2e8141109c844aaab21c2cb503b2313ff88e1c5>. Acesso em: 16 jun.2023.

KUCYBALA, Fabíola dos Santos; BEZERRA, Francisco José Souza; PARIS, Bruna Vargas. A formação continuada a partir da política departamental de articulação entre ciclos e níveis educativos: a experiência do departamento de atlântico – Colômbia. **Cadernos Cajuína**, v. 6, n.2. p. 24-37. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.52641/cadcaj.v6i2.473>. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/473/379>. Acesso em: 20 jun.2023.

KUCYBALA, Fabíola dos Santos; FELICETTI, Vera Lucia; ROBAYO, Adriana del Rosario Pineda. Articulação entre educação infantil e ensino fundamental: elementos que favorecem a transição para a alfabetização. **Revista Brasileira De Alfabetização**, n. 17, 5 jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022604>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/604>. Acesso em: 9 jun.2023.

LEME, Andressa Caroline Francisco; LIMA, Ana Laura Godinho. Alfabetizar ou não as crianças de seis anos? Uma análise dos discursos especializados no contexto da ampliação do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. p.348–375, 2021. DOI: 10.18764/2358-4319.v14n2p348-374. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17233>. Acesso em: 27 nov. 2023.

LUDKE; Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16.ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MARCONI, Marina De Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, Amanda Cristine Lopes; LOZADA, Claudia de Oliveira. Apontamentos sobre a construção do sentido de número e o processo de transição para o ensino fundamental nos documentos oficiais de ensino de matemática. **Diversitas Journal**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1346–1355, 2021. DOI: 10.17648/diversitas-journal-v6i1-1484. Disponível em: [https://diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal/article/view/1484](https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/1484).

Acesso em: 27 nov. 2023.

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, jan./mar.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/X4jPvfPn7NxtYFzSdKSy6rp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 5 jun. 2024.

MELLO, Suely Amaral. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes. **Educação em Análise**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 47–71, 2018. DOI: 10.5433/1984-7939.2018v3n2p47. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33683>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo; FARIA, Daniella Salviana. A centralidade das infâncias e do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 828–852, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n3a2019-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50989>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NOVICKI, Lurdete Castelan. O que encontramos sobre a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos: uma imersão ao banco da capes entre 2007 a 2017. **Revista Brasileira De Alfabetização**, n.15, p. 63-76, 9 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021496>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/496>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* O que contam as crianças sobre as escolas da infância: aportes teóricos sobre as narrativas na pesquisa com crianças. **XVI ENDIPE**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Unicamp- Campinas - 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: [http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/9123/1/2010\\_ZoiaRibeiroPrestes.pdf](http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf). Acesso em: 10 abr.2024.

SANTOS, Mayra Maria de Oliveira; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. Transição e articulação entre educação infantil e ensino fundamental: análise de documentos oficiais. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1578–1592, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i3.65145. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65145>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 1998.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação** (25), abril, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2022.

SOUZA, Thaís Oliveira de; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. O papel do brincar e do desenho no desenvolvimento da linguagem escrita. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 23–43, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.3956. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/3956>. Acesso em: 27 nov. 2023.

VYGOTSKII, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6a ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANATTA, Joana; ALVES, Solange Maria. “Aqui a gente é bem maior”: significações infantis sobre entrar na escola aos seis anos. **Revista Pedagógica, Chapecó**, v. 22, p. 1-18, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4730>. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4730>. Acesso em: 23 jun. 2023.

## APÊNDICE I

### Roteiro de observação da sala de aula

| <b>PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO: ATIVIDADES PROPOSTAS PELA PROFESSORA</b> |                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Registro de atividades de transição ou acolhimento</b>            | Proposta de atividade                                                                        |
| <b>Leitura</b>                                                       | Obra lida                                                                                    |
|                                                                      | Como foi realizada                                                                           |
|                                                                      | Grau de envolvimento da professora e dos alunos                                              |
|                                                                      | Interação ocorrida antes, durante e depois da leitura                                        |
|                                                                      | Houve alguma proposta relacionada à leitura? Qual?                                           |
|                                                                      | Outros momentos de leitura: biblioteca, em classe individualmente, em voz alta, etc.         |
| <b>Produção de escrita</b>                                           | Proposta de produção                                                                         |
|                                                                      | Produção coletiva, individual ou em pequenos grupos                                          |
|                                                                      | Grau de envolvimento da classe                                                               |
|                                                                      | Interação ocorrida antes, durante e depois da produção                                       |
|                                                                      | Houve uma finalidade explícita para a produção realizada?                                    |
| <b>Atividades no livro didático ou em apostilas e folhas</b>         | Tipo de atividade                                                                            |
|                                                                      | O que a atividade solicitava que os alunos fizessem?                                         |
|                                                                      | Qual foi a instrução dada pela professora e como foi feita?                                  |
|                                                                      | Os alunos compreenderam a proposta orientada pela professora?                                |
|                                                                      | Interação ocorrida antes, durante e depois da atividade                                      |
|                                                                      | Envolvimento dos alunos com a proposta. Tiveram dúvidas? Conseguiram realizar com autonomia? |
| <b>Análise e reflexão sobre o uso da língua</b>                      | Tipo de análise proposta. Derivou de que situação?                                           |
|                                                                      | Que reflexão gerou por parte dos alunos?                                                     |
|                                                                      | Interação ocorrida antes, durante e depois da proposta                                       |
|                                                                      | Recursos usados pela professora                                                              |

|                  |                                                                                                                                                    |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                  | Envolvimento dos alunos com a proposta                                                                                                             |
|                  | Tipo de proposta: roda de conversa, apresentação de trabalho ou outras                                                                             |
| <b>Oralidade</b> | <p>Interação ocorrida antes, durante e depois da proposta</p> <p>Recursos usados pela professora</p> <p>Envolvimento dos alunos com a proposta</p> |

## APÊNDICE II

### Jogo e cartas do tabuleiro



QUAL É A SUA  
HISTÓRIA  
PREFERIDA?  
FALE SOBRE  
ELA.

O QUE VOCÊ ACHA  
QUE NÃO DEVERIA  
TER NO PRIMEIRO  
ANO?

VOCÊ SE LEMBRA DE  
ALGUMA HISTÓRIA  
QUE A SUA  
PROFESSORA  
CONTOU?

**ONDE VOCÊ VÊ  
COISAS ESCRITAS NA  
ESCOLA?**

**O QUE VOCÊ ACHA  
MAIS DIFÍCIL DE FAZER  
NA ESCOLA?**

**VOCÊ GOSTA DE  
DESENHAR?  
QUANDO VOCÊ  
COSTUMA FAZER  
ISSO?**

**VOCÊ GOSTA DE  
OUVIR HISTÓRIAS?**

**QUANDO VOCÊ ACHA  
QUE É IMPORTANTE  
ESCREVER?**

**O QUE VOCÊ MAIS  
FAZIA NA ESCOLA  
DO ANO PASSADO?**

**FALE SOBRE SUA  
ATIVIDADE  
PREFERIDA NO  
PRIMEIRO ANO.**

**O QUE VOCÊ MAIS  
GOSTA DE FAZER NA  
ESCOLA?**

**O QUE VOCÊ  
COSTUMA  
ESCREVER  
NA ESCOLA?**

**CANTE UMA  
MÚSICA!**

**QUAL É A SUA  
COMIDA  
PREFERIDA?**

**QUAL É A SUA  
BRINCADEIRA  
PREFERIDA?**

**CRIE UM RITMO  
COM O CORPO  
PARA IMITARMOS!**

**ADIVINHE QUAL É A  
FRUTA PREFERIDA  
DO SEU COLEGA À  
ESQUERDA!**

**VOCÊ TEM UM ANIMAL  
DE ESTIMAÇÃO?**



**IMITE O SEU ANIMAL  
PREFERIDO.**

**ADIVINHE QUAL É A  
COR PREFERIDA DO  
SEU COLEGA À  
DIREITA!**

**QUAL É O SEU  
ESPORTE  
PREFERIDO?**