

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA EM CRUZ ALTA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA- LICENCIATURA**

TAUANA OLIVEIRA CORRÊA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DE
ALFABETIZAÇÃO: Descontinuidades e possibilidades**

**CRUZ ALTA
2019**

TAUANA OLIVEIRA CORRÊA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DE
ALFABETIZAÇÃO: Descontinuidades e possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a Armgard Lutz

CRUZ ALTA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na publicação

C824t Corrêa, Tauana Oliveira

A transição da educação infantil para o primeiro ano de alfabetização: Descontinuidades e possibilidades/ Tauana Oliveira Corrêa – Cruz Alta, 2019.

57f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Licenciatura em Pedagogia, Unidade de Cruz Alta, 2019.

Orientador: Prof. Armgard Lutz

1. Educação Infantil. 2. Alfabetização. 3. Transição. I. Lutz, Armgard. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Uergs

TAUANA OLIVEIRA CORRÊA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DE
ALFABETIZAÇÃO: Descontinuidades e possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Aprovado em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Armgard Lutz
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

Prof.^a Dr.^a Dioni Maria dos Santos Paz
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

Prof.^a Dr.^a Jussara Navarini
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs)

CRUZ ALTA

2019

Dedico à minha família, que sempre me apoiou e acreditou que eu conseguiria vencer esta jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me guiou até aqui, conduziu meus passos, me deu forças para superar todos os obstáculos e me mostrou que por mais que eu planeje a minha vida os planos dele são maiores que os meus.

À minha mãe, Oneida Suzana Oliveira, que é minha melhor amiga, que viveu comigo toda essa caminhada mesmo de longe vibrando com cada pequena vitória, enxugando minhas lágrimas, me apoiando e sempre acreditando que eu era capaz mesmo quando eu mesma não acreditava.

Ao meu pai, José Loidemar Weber Corrêa, que é meu exemplo de ser humano, meu guia, que não mediu esforços para que eu realizasse este sonho, me ensinou a ser sempre o melhor de mim, a me dedicar por inteiro e nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus avós, Aniceto Nunes Corrêa (*in memoriam*) e Luiza Weber Corrêa, por sempre me lembrarem da importância de estudar e me ensinarem valores éticos e morais que carrego comigo em todos os momentos.

Ao meu amor, Fernando de Quadros Soares, por sempre me apoiar, ser meu companheiro de todas as horas, por ser tão atencioso, por aguentar tantas crises de stress e ansiedade e por entender minha ausência em diferentes momentos, por ser meu refúgio nessa trajetória.

À Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e todos os seus professores em especial aos meus professores do curso de Pedagogia da unidade de Cruz Alta, pelos saberes compartilhados, pela dedicação ao longo tempo de estudo, e pela preocupação em sempre proporcionaram um ensino de alta qualidade.

À minha orientadora, pela sua dedicação, compreensão e paciência durante o projeto. Seus conhecimentos fizeram grande diferença no resultado final deste trabalho.

Às minhas colegas Dalvana e Bruna por todos os trabalhos em grupo, os choros, as risadas, as angústias, as viagens e os inúmeros saberes compartilhados ao longo desses anos, levarei para sempre esses momentos em meu coração.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa “A Transição da Educação Infantil para o primeiro Ano de Alfabetização: Descontinuidades e Possibilidades” problematizou a transição da educação infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental a partir do objetivo geral de identificar a intensidade da articulação entre o aspecto lúdico e o letramento tanto na educação infantil quanto no 1º. Ano. Comparando os objetivos dos dois níveis de ensino, investigou-se possíveis encaminhamentos para que esta transição ocorra sem fraturas tendo a criança como centro. A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas de 1º. Ano em processo de alfabetização e em duas turmas de pré-escola, nível B, de duas escolas públicas do município de Cruz Alta- RS. A metodologia empregada foi a qualitativa, com caráter descritivo, por meio de observações durante cinco dias em cada turma, com registros no Diário do pesquisador; análise dos planejamentos das professoras e dos pareceres descritivos avaliativos dos alunos. O estudo foi realizado com base nas teorias de Janet Moyles, Regina Leite Garcia, Sonia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, entre outros, além dos documentos legais vigentes. Os resultados apontaram descompasso em uma turma de educação infantil em que os objetivos da BNCC não são contemplados e nas turmas de 1º anos, a transição apresenta fraturas pois o brincar letrando é precário. Concluiu-se que há grandes benefícios de incorporar práticas de letrar brincando ou brincar letrando nas escolas. Tais práticas contribuem com a transição sem fraturas agudas da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, estabelecendo uma relação de continuidade entre os dois níveis da educação básica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Alfabetização. Transição

ABSTRACT

The research on “The Transition from Early Childhood Education to the First Year of Literacy: Discontinuities and Possibilities” problematized the transition from early childhood education to the early years of elementary school based on the general objective of identifying the intensity of the articulation between the playful aspect and literacy in both early childhood education and primary education. Year. Comparing the objectives of the two levels of education, we investigated possible referrals for the transition to occur without fractures with the child as the center. The research was developed in two groups of 1st. Year in the process of literacy and in two preschool classes, level B, of two public schools in the city of Cruz Alta-RS. The methodology used was qualitative, descriptive, through observations for five days in each class, with records in the journal of the researcher; analysis of teachers' plans and students' descriptive evaluative opinions. The study was based on the theories of Janet Moyles, Regina Leite Garcia, Sonia Kramer, Tizuko Morchida Kishimoto, among others, and current legal documents. The results pointed out mismatch in a kindergarten class where the BNCC's goals are not met and in the 1st grade classes, the transition presents fractures because the literacy play is precarious. It was concluded that there are great benefits of incorporating playing literacy practices or playing literacy in schools. Such practices contribute to the transition without acute fractures from early childhood education to the first year of elementary school, establishing a relationship of continuity between the two levels of basic education.

Keywords: Early Childhood Education. Literacy. Transition.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA EM PESQUISAS JÁ CONCLUÍDAS	12
2.2 CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS.....	15
2.3 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	19
2.4 A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO	21
2.5 BRINCAR LETRANDO OU LETRAR BRINCANDO	25
3 METODOLOGIA	31
3.1 TIPO DE ESTUDO	31
3.2 OBJETO/SUJEITO DE ESTUDO	31
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	31
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	32
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	33
4.1 DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES EM DUAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NÍVEL B.	33
4.2 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES EM DUAS TURMAS DE 1º ANO	39
4.3 COMPARAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NAS TURMAS DE PRÉ-ESCOLA E 1º ANOS	45
5 CONCLUSÃO	50
APÊNDICES	56
APÊNDICE A - Quadro de Itens da Observação.....	56

1 INTRODUÇÃO

A transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental não é tão simples como se pensa, ela pode ser muito desafiadora se os professores não tiverem um bom embasamento teórico. No meio educacional há indícios de que há fraturas entre o processo de ensino e aprendizagem oferecido na Educação Infantil e o oferecido nos primeiros anos. Esses indícios têm relação com a organização dos espaços da sala de aula para a Educação Infantil; com o tipo de a organização do mobiliário e dos materiais disponíveis; com o tempo dedicado à vida ao ar livre, às atividades dedicadas ao desenvolvimento das múltiplas linguagens. Nos primeiros anos, a seriedade atribuída à escolarização, há um distanciamento dos princípios que regem uma infância espontânea e criativa. Diante dessa realidade difusa e pouco pesquisada, buscam-se respostas a partir da crença de que o fluxo da Educação Infantil para os primeiros anos é uma forma de respeitar os novos conceitos sobre infância.

O que impulsionou a realização deste trabalho foi à participação em um seminário sobre o *dever no infantil* que tratou a respeito do que essa criança há de vir a ser quando adulta, realizado na disciplina de *Infância, regularização e juízo moral*, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande Sul unidade de Cruz Alta, quando foram debatidos os tipos de infâncias que estamos oferecendo para nossas crianças e como essa “infância” reflete na vida desse ser. Os debates sobre o tema têm demonstrado que há escolas de Educação Infantil em que a criança é respeitada de acordo com sua condição, porém, ao ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental enfrenta exigências como mini adulta, no sentido de adequar-se rapidamente ao novo sistema de ensino.

As crianças estão entrando mais cedo no 1º.ano e como afirma Gabriela Medeiros Nogueira (2011), estão sendo submetidas a uma perspectiva de alfabetização mecânica que, ao invés de convidar as crianças a vivenciar o prazer, o gosto e o hábito de estudar, as afastam com atividades maçantes, enfadonhas desmotivando muitas delas. As frustrações que a forma tradicional de alfabetização produz são indicadores de que há efeitos nocivos emocionais e psicológicos experimentados pelas crianças em especial quando sentem que estão falhando ao não corresponderem às expectativas e pressões.

Tendo como ponto de partida esta discussão, toma-se como foco da pesquisa identificar a intensidade da articulação entre o aspecto lúdico e o letramento tanto na Educação Infantil quanto no 1º. Ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos que permeiam a pesquisa são: a) Mapear as lacunas no processo de transição de turmas de pré-B para a primeira série do Ensino Fundamental; b) Verificar a intensidade/variedade da vinculação entre o letrar e o brincar no processo de alfabetização; c) Identificar as condições de articulação entre as professoras da educação infantil e dos primeiros anos à continuidade dos processos.

O estudo apresentará o referencial teórico subdividido nas seguintes partes: Contextualizando o tema em pesquisas já concluídas; Contexto legal da educação infantil e dos anos iniciais; A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental; A valorização do brincar na educação; Brincar letrando ou letrar brincando. No terceiro capítulo são apresentadas as metodologias utilizadas na pesquisa, tipo de estudo, sujeito de estudo, instrumentos de coleta de dados, procedimentos de coleta de dados. No quarto capítulo constam os resultados e discussões, seguido da conclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir serão demonstrados os dados da revisão de literatura sobre o tema, subdivididos em cinco partes:

2.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA EM PESQUISAS JÁ CONCLUÍDAS

A partir das Leis Federais 11.114/2005, 11.274/2006 e 12.796/2013 (que altera a Lei 9.394/96 em acordo com a Emenda Constitucional 59/2009) intensificou-se o debate, acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental uma vez que as crianças são as mesmas e são veiculadas as ideias da desnecessária ruptura entre um nível e outro bem como, de que as diferenças sejam esclarecidas. A fim de situar o leitor sobre o tema, inicia-se o referencial teórico apontando resultados de pesquisas concluídas.

As autoras Maria Cristina Soares de Gouvêa, e Maria Lúcia Castanheira (2009) desenvolveram a pesquisa sobre “A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Tensões contemporâneas” apresentando como foi vivida a transição de uma escola de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental por um grupo de crianças, em Belo Horizonte. A pesquisa de campo ocorreu durante o ano de 2008 na Educação Infantil e no primeiro semestre de 2009, no 1º ano do Ensino Fundamental. Os dados da pesquisa foram registrados no diário de campo; gravações de vídeo das salas de aulas; gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com professoras, crianças e suas famílias; e artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas.

O processo de construção e análise dos dados da pesquisa, segundo as autoras, foi baseado em uma abordagem interpretativa da sociologia da infância (Gaskins, Miller, Corsaro, 1992; Corsaro, 2005) e na etnografia interacional (Baker, Green, 2007; Castanheira ET al., 2001). As autoras buscaram conhecer como, no interior da sala de aula, os participantes utilizam os tempos e espaços para definir como, com quem, quando e onde desenvolvem as atividades.

As autoras verificaram que as práticas educativas que assumiram a centralidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se estruturavam em torno da brincadeira e do letramento, mas situadas diferencialmente nos dois

segmentos. Na escola de Educação Infantil, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais. Já ao serem inseridas no Ensino Fundamental, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas do Ensino Fundamental, onde o brincar foi situado em segundo plano.

As autoras finalizam argumentando que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica se refletiu no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas. A pesquisa evidencia a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ambas as dimensões centrais da cultura infantil contemporânea.

Já a autora Flávia Miller Naethe Motta (2009) desenvolveu a pesquisa de doutorado em educação intitulada “De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. A pesquisa foi conduzida no município de Três Rios, Rio de Janeiro e desenvolveu-se em três anos letivos, de 2007 a 2009. Uma turma foi acompanhada desde o 3º período da Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal.

A pesquisa teve como foco a passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis transformando os agentes sociais de crianças em alunos. Os fundamentos teórico-metodológicos utilizados principalmente foram Bakhtin, Vygotsky, Foucault, Certeau e Sacristán.

A pesquisa alerta que se deve abordar as potências das crianças, permitindo enxergá-las e não somente a sujeitá-las a um sistema disciplinador, compreendendo que são sujeitos que se apropriam dos elementos desse sistema para reproduzi-los interpretativamente. Se há a ação maciça da disciplina escolar transformando as em alunos, há também a sua ação no sentido de transformar a realidade, recriando-a de acordo com o seu contexto sociocultural.

A autora concluiu que há necessidade da ampliação de pesquisas sobre as culturas infantis dentro da escolarização formal. Segundo ela, a sociologia da infância, ao realizar um esforço para marcar seu espaço como distinto da sociologia

educacional, deixa de legitimar a principal questão apresentada na pesquisa, que as crianças continuam sendo crianças mesmo após o ingresso na escola. Que a dúvida sobre os limites da infância não pode obscurecer o fato de que, as crianças são um grupo com características e cultura próprias e, como tal, merecem ser respeitadas em qualquer que seja o contexto no qual se encontrem. A autora finaliza dizendo que não podemos esquecer que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas, crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos.

A autora Monique Medeiros de Souza (2018) realizou a pesquisa “O processo de transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise em escolas do município de Ibirubá/RS” no ano de 2018. Objetivo principal deste estudo foi compreender como se dá o processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas de Ibirubá/RS, considerando a natureza das duas etapas de ensino bem como os aspectos legais e a metodologia aplicada pelos docentes.

Os objetivos específicos que orientaram a pesquisa foram: Verificar as concepções dos docentes de Ensino Fundamental em relação à lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 e o ingresso dos alunos no 1º ano, bem como se esses recebem orientações pedagógicas da equipe diretiva e quais metodologias utilizaram; averiguar as concepções dos professores da Educação Infantil em relação às expectativas dos alunos para com etapa seguinte do ensino, verificando as metodologias utilizadas e as orientações pedagógicas oferecidas; investigar como a equipe diretiva das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental orienta os professores para que desenvolvam metodologias diferenciadas diante dessa transição e como acontece o acompanhamento deste processo juntamente com os professores.

Para o embasamento teórico da pesquisa foram utilizados leituras de Bronfenbrenner (1996), Marcondes (2012) e documentos legais vigentes. Já a metodologia utilizada foi descritiva e qualitativa, com aplicação de questionários tanto para professores titulares como equipe diretiva, sendo realizada no município de Ibirubá/RS, em 11 escolas.

A pesquisa constatou que no contexto do Ensino Fundamental existe um desconforto por parte das crianças ingressantes no primeiro ano, por esta razão

alguns professores gerenciam estes desconfortos com ludicidade, já outros tratam como prioridade a alfabetização esquecendo-se de associar a ludicidade, trabalhando sua metodologia sem considerar a etapa anterior. Destes, segundo a autora, pode-se notar certo desamparo quanto às orientações, pois a maioria retira subsídios de formações.

Já no âmbito da Educação Infantil a autora conclui que os professores auxiliam os alunos com algumas metodologias que acabam por transferir tarefas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, antecipando atividades do 1º. Ano e não priorizando os objetivos propícios da etapa. Quanto a orientação, a autora diz que os professores retiram subsídios de formações anteriores, bem como constatou também um desamparo em relação a orientação vinda da equipe diretiva. Concluiu a pesquisadora, com relação às orientações vindas das equipes diretivas, que não participam como deveriam do cotidiano em sala de aula; que as equipes diretivas não estão cientes da amplitude dos desconfortos presentes no período transitório além de considerar suficiente a orientação que dão ao corpo docente para o trabalho pedagógico, enquanto o corpo docente parece sentir-se desamparado quanto ao apoio da escola.

Nas pesquisas consultadas obteve-se dados de que há desequilíbrios na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Enquanto professores dão espaço à ludicidade no período de adaptação das crianças ao 1º. Ano, outros priorizam o processo de alfabetização e aos professores são oferecidos poucos subsídios orientadores correspondentes à transição da criança de uma etapa a outra; outra conclusão foi que as crianças continuam sendo crianças, mesmo após o ingresso na escola e isso não é levado em conta.

A presente pesquisa sobre a transição da Educação Infantil para o 1º.ano: Descontinuidades e possibilidades, adotou o viés de identificar a intensidade, ou seja, o nível da articulação entre o aspecto lúdico e o letramento.

2.2 CONTEXTO LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS ANOS INICIAIS

A fim de explicitar os aspectos da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, apresenta-se elementos legais que esclarecem as possibilidades da continuidade do período da Educação Infantil ao 1º ano.

A Educação Infantil no Brasil até a década de 1980 expressava o entendimento de que ela era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. A Educação Infantil era vista apenas como assistencialistas, o foco estava no cuidar e situava-se, portanto, fora da educação formal.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBN), em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A modificação na LDBN em 2006, antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, resultando que a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2006).

A Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009²⁶, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Hoje a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme o Art. 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o currículo na Educação Infantil deve propiciar que a criança desenvolva conhecimentos e habilidades em todos os aspectos, sendo ela, o centro do processo educativo. Essa visão de criança protagonista, sujeito histórico e de direitos, produtora de cultura corresponde ao, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) apresentam como concepção de criança.

O currículo da Educação Infantil de acordo com a Resolução nº 5/2009 é concebido como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (BRASIL, 2010, p. 12).

Sendo assim, o currículo se organiza tendo como centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, a criança e as suas experiências. Enfatizando essa concepção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) propõe a organização curricular em Campos de Experiências. Os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018, p. 38).

Os campos de experiências estão organizados em eixos tais como: O eu, o outro e o nós – com ênfase nas interações sociais e a descoberta das diferenças; Corpo, gestos e movimentos – com ênfase no autoconhecimento e na exploração do mundo através do brincar; Traços, sons, cores e formas – com ênfase nas múltiplas linguagens; Escuta, fala, pensamento e imaginação- possibilitando experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral e construindo sua singularidade; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – [...]experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações [...]; .(BRASIL,2018, p.40)

A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem a Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil - DCNEI¹ em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.

¹ As diferenças entre os três documentos estruturantes da etapa: RCNEI, DCNEI e BNCC.

RCNEI (1998) estabelece o que deve ser ensinado.

DCNEI (2009) coloca a criança no centro e se aprofunda em como garantir o que ela tem direito de aprender.

BNCC (2018) reforça a concepção de criança como protagonista e institui os 5 Campos de Experiências e objetivos de aprendizagem baseados nos 6 Direitos de Aprendizagem.

As mudanças, em linha do tempo, da Educação Infantil desde 1988 com o estabelecimento do acesso à creche e pré-escola como um dever e direito da criança até a Base, em 2018.

A BNCC organiza seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para Educação Infantil, que proporcionam as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p.38)

O educador da Educação Infantil, seguindo a BNCC, refletirá, selecionará, organizará, planejará, mediará e monitorará o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças. Embora os seis objetivos estejam explicitados individualmente, compreende-se que na vida cotidiana da sala de aula, há condições de integrá-los.

O 1º ano do Ensino Fundamental é o início do processo de alfabetização, encontra sustentação na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, pois o documento enfatiza a valorização das situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação prevê 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.

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar segundo a BNCC que se organize em torno dos interesses manifestados pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.

O currículo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais oferece aos alunos noções de todas as áreas do conhecimento no intuito de trazer a parte formal daquilo que eles vivenciam em família e em sociedade, ou seja, toda a criança obtém noções dessas áreas na informalidade.

É imprescindível que o aluno tenha contato com todas as áreas do conhecimento, pois, cada uma na sua amplitude tem um papel na formação completa das competências das crianças. Além de proporcionarem aos alunos a escrita e a leitura, atuam no desenvolvimento cognitivo, intelectual, motor e na formação de cidadãos críticos e conscientes da sociedade em que vivem dos seus direitos e deveres.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC orienta que a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos e ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas das múltiplas linguagens, ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida em sociedade (BRASIL, 2018).

2.3 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A transição da Educação Infantil para o 1º ano com caráter de continuidade é reforçada pela BNCC em um capítulo dedicado exclusivamente ao assunto. 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. A ideia proposta é 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 já sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

No documento da BNCC os professores encontram a orientação para que analisem as informações contidas nos relatórios, portfólios ou pareceres das crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil e que podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno. Para complementar é interessante que aconteçam conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais a fim de facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar, como afirma a BNCC.

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2018, p.53)

A autora Gouvêa (2011, p.121) afirma que “a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é importante na cultura infantil contemporânea”. Esta integração pode ser a chave para uma melhor transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Segundo Gouvêa (2011, p.138), é preciso pensar nas “práticas educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em que houvesse a integração do brincar letrando ou um letrar brincando, em direção ao estabelecimento de uma

relação de parceria entre esses segmentos da educação básica”. Desta maneira, não haveria mais uma relação de divisão entre a Educação Infantil e os anos iniciais de alfabetização, mas sim uma relação de continuidade que atende as necessidades dos alunos, fazendo-os buscar o conhecimento, interagindo uns com os outros, adquirindo e consolidando conhecimentos de forma lúdica e descontraída criando gosto por estudar, gosto por estar na escola e gosto em aprender.

A transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental podem deixar marcas nas crianças tanto positivas quanto negativas. Nessa perspectiva é de extrema importância que o professor e os órgãos públicos tenham sensibilidade e cautela para tomar decisões sobre como trabalhar nesta fase tão conturbada e de extrema importância para a vida do aluno, de modo que essa transição ocorra da melhor forma possível não trazendo sequelas para o aluno.

2.4 A VALORIZAÇÃO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO

A maioria das escolas tem como missão formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, formar o aluno na sua integralidade, não somente desenvolver o campo cognitivo, mas o psicológico, emocional, o social, o motor, enfim desenvolver o aluno por completo, respeitando a singularidade de cada um. Porém, muitas escolas ainda trabalham com o modelo tradicional de ensinar onde o professor não é o mediador da aprendizagem, mas sim o detentor do saber. Nesses métodos tradicionais o aluno não tem voz, ele não é convidado a participar do processo de ensino aprendizagem, sua história de vida e sua bagagem de conhecimento não são consideradas. Esses métodos estão enraizados em nosso contexto e nos fazem refletir sobre as metodologias de ensino como questiona Jolibert (1994).

O que será preferível? Que a escola seja um meio onde tudo é pensado organizado, gerido pelos adultos (cuja consciência profissional não é questionada) e onde apenas é pedido às crianças que se adaptem da maneira mais “inteligente” possível e com a melhor das vontades aos processos de trabalho pensado para elas? Ou então que a escola seja um meio de vida em que o jogo e o trabalho sejam organizados e administrados por todos aqueles, adultos e crianças que constituem a coletividade escolar?(JOLIBERT, 1994, p.12)

O processo participativo em que a criança é convidada a discutir, decidir, realizar e avaliar junto com seus colegas e professores, as ações realizadas, torna as situações significativas. O aprender precisa fazer sentido para as crianças, pois como relata Sampaio (1997, p.57) “A preocupação é com a forma de ensinar e não com o sentido que possa ter para as crianças. Esquece-se a professora, de que ninguém aprende o que não lhe faz sentido”.

O professor então assume o papel de facilitador, de mediador da aprendizagem, ele ajuda seus alunos a decidirem os próximos passos a serem trilhados, os objetivos a serem alcançados dando todo o suporte necessário para que os mesmos sejam alcançados. Desta maneira os alunos não ficam ansiosos sem saber o que vai acontecer, como reitera Jolibert (1994, p.15) “elas têm a sua frente todo um leque de perspectiva que as removem da situação de executantes de tarefas parcelares cujo sentido global lhe escapa”, pois sabem exatamente aonde estão indo e o por quê.

Kramer (1986) afirma que o professor deve tomar a realidade em que o aluno esta inserido como ponto de partida, mas garantir o acesso a novos conhecimentos no sentido de entendê-la não como estratégia metodológica, mas como a priori da pratica pedagógica, destacando a importância de entender a criança como ser social que ela é pertencente a uma sociedade. O professor, segundo ela, valoriza a realidade das crianças e das aprendizagens já acontecidas oferecendo confiança na possibilidade de adquirir novas aprendizagens.

Estudos vêm fazendo os educadores reverem suas práticas de ensino tanto para a Educação Infantil quanto para os anos iniciais, apresentando as contribuições de utilizar o brincar na sala de aula, que traz grandes contribuições tanto para os alunos quanto para os professores, pois, o que faz mais parte da realidade das crianças do que o brincar? E este brincar, na escola, não pode ser visto unicamente como forma de distração ou de recreação, mas como uma ferramenta de ensino e aprendizagem como propõe Zilma Ramos de Oliveira.

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Isso ocorre em

virtude das características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada ao pé da letra; sua indução a uma constante negociação de regras e a transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível. (OLIVEIRA 2007, p.160)

É através do brincar que a criança vai consolidar as informações transformando-as em conhecimento, ações que antes necessitavam da presença de um objeto para ser compreendida na brincadeira de faz de conta, por exemplo, simples gestos passam a ter outros significados simbólicos não sendo mais necessária a presença de um objeto.

É através da brincadeira que a criança passa a compreender e adquirir conhecimentos da realidade em que está inserida (classes sociais, política, segurança etc.), passa a compreender e desenvolver valores morais e éticos como coletividade, respeito, solidariedade etc.

Ao brincar a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal. (OLIVEIRA, 2007, p.160)

Por meio da brincadeira a criança tem a possibilidade de vivenciar e experimentar várias situações, emoções, se colocar no lugar do outro, é também através da brincadeira que a criança nos mostra a visão que tem das pessoas que estão a sua volta, pois muitas vezes no “faz de conta”, por exemplo, ela imita frases e gestos dos familiares, dos professores, enfim, daqueles que estão a sua volta, aqueles que são a sua referência.

O brincar é uma potente ferramenta para desenvolver o aluno na sua integralidade. Como salienta Lira (2014, p.20) “o brincar é um instrumento mediador no processo didático-pedagógico, no desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, psicológico e social [...]”. É através do brincar que a criança construirá sua identidade, sua visão de mundo e formará laços sociais com os colegas, identificando e compreendendo as semelhanças e as diferenças dela com os outros e dos outros com ela.

O desenvolvimento infantil deve ser visto como um processo dinâmico, onde a interação com o seu corpo, com o outro e com o meio ambiente potencializará suas capacidades de afetividade, de autoestima, de pensamento, de raciocínio e de sensibilidade.

Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras, ao constituir seu meio, atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída: adota formas culturais de ação que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir. (OLIVEIRA, 2007 p. 126)

É através do brincar que a criança desenvolverá seus gostos, desejos e anseios, desenvolverá suas habilidades. A brincadeira é uma excelente ferramenta socializadora, onde as crianças juntas vão em busca de atingir um objetivo, onde muitas vezes um depende do outro para brincadeira dar certo, mas que apesar de diferentes, todos têm capacidades de realizar o que foi proposto, que todos são únicos e devem ser respeitados.

O professor será o guia, o orientador, mediador desta prática e, encontrará diferentes maneiras de realizar este brincar sempre com o olhar atendo as necessidades de cada aluno, ajudá-los a superar suas dificuldades e estimular a aprendizagem como salienta a autora Kishimoto (1999).

No faz de conta, há forte presença da situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorrer pelas mãos, encher e esvaziar copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo. (KISHIMOTO, 1999 p.15)

Na brincadeira a criança constrói possibilidades de aprender, de interagir intelectual e emocionalmente, por isso é importante que o professor estimule e propicie a brincadeira, para que a aprendizagem seja efetivada de maneira eficaz através da ludicidade e da espontaneidade como enfatiza Oliveira (2007).

A brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente. Os objetos

manipulados na brincadeira, especialmente, são usados de modo simbólico, como um substituto para outros, por intermédio de gestos imitativos reprodutores das posturas, expressões e verbalizações que ocorrem no ambiente das crianças. (OLIVEIRA 2007 p.160)

O desenvolvimento infantil e aquisição de novas aprendizagens são favorecidos pelo ato de brincar no momento que ele propicia a comunicação, a emoção e o equilíbrio da criança. A brincadeira na infância possibilita novas construções de aprendizagens através da leveza lúdica de resolver os problemas de formas diversificadas. Portanto, o brincar e as brincadeiras no desenvolvimento infantil e na educação escolar são de extrema importância no estabelecimento de objetivos na busca pela aprendizagem.

2.5 BRINCAR LETRANDO OU LETRAR BRINCANDO

A escola ocupa um longo período da vida das pessoas, mas tem falhado na relação com a vida cotidiana bem como na formação de atitude intelectual do prazer por aprender. Se por um lado observa-se, em muitas escolas, práticas de aceleração da alfabetização junto às crianças desde os 3 anos, por outro, o ensino mecânico diminui o que de mais natural a criança possui que é a curiosidade e a capacidade de brincar.

Gonçalves (2000) analisa que os maiores jogadores brasileiros brincaram e se divertiram nos gramados desde a infância e repetiram essas jogadas nos campos de futebol internacional. O autor aponta que a capacidade de brincar, com seriedade e responsabilidade, é a base psicológica da criatividade, explora diferentes condições, habilidades e cria o lastro para o talento em todas as profissões. O ser humano não é apenas *homo sapiens*, é também *homo ludens* e esse lado tem sido esquecido pela escola a ponto de muitos professores usarem a frase “se der tempo a gente brinca” entendendo-se com isso que brincar é secundário ou perda de tempo.

O brincar é parte fundamental da criança através dele ela cria e recria diferentes contextos explora todos os recursos que estão a sua disposição de forma a contribuir e tornar a sua brincadeira mais prazerosa. O brincar para Makarenko (1981) é coisa séria e é análogo ao trabalhar pois ao brincar não apenas o corpo está mobilizado como também a mente, são acionadas a capacidade de tomar

decisões sobre diferentes situações, criar objetos concretos ou imaginários e relacionar-se socialmente. O ser humano ao trabalhar e a criança ao brincar interferem na natureza e na realidade ao mesmo tempo em que se autoproduzem.

Outro aspecto que merece atenção é sobre onde a criança brinca e em que condições para que aconteça a construção do conhecimento. A escola é o melhor lugar para que isso aconteça uma vez que cabe ao professor propor perguntas apropriadas no início de cada brincadeira. Essa postura é essencial pois se as crianças tivessem ideias científicas apenas brincando, não haveria necessidade de frequentarem a escola. Um exemplo é quando a criança brinca com brinquedos prontos que contêm ideias de outros indivíduos e não produzidos por ela própria, acontece a apropriação de uma parte da cultura do seu tempo histórico. Por outro lado, ao ter a oportunidade de criar seus brinquedos, interpreta o mundo, anuncia suas ideias, progride na comunicação e nomeia sua criação. Nesses dois casos, as boas perguntas dos professores contribuirão para a construção do conhecimento.

O conceito de brincar na infância ganhou um leque amplo de distinções diante das possibilidades para o desenvolvimento da criança. O brincar está presente na narração de histórias; nos jogos-de-faz-de-conta quando a criança simula o teatro da vida; o brincar está exposto nas trava línguas, nas adivinhas; nas cantigas e poemas rimados; na exploração da natureza; no cuidar de animais de estimação, enfim, a vida pode acontecer como se fosse um interminável jogo. O ser humano é um resolvidor de problemas, o que se torna lúdico a partir das buscas necessárias para encontrar soluções. Em todas essas situações estão envolvidos o letramento e o brincar.

Estas práticas aproximam os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula com o brincar e o lúdico que é de necessidade da criança, tornando a sala de aula, a escola, muito mais atrativa e de fato produtiva. Essa prática pode ser a chave para integrar os dois níveis da educação básica brasileira como afirma Neves (2015).

Ao aproximarmos as atividades de brincadeira, leitura e escrita, tomamos como referência o significado dessas ações para a criança, de forma a superar sua aparente dicotomia e possibilitar a condução dos trabalhos na educação infantil que tornem possível o brincar letrando e alfabetizando. A distinção e polarização entre tais termos, definindo o brincar como característico da criança pequena, a ser desenvolvido na educação infantil, contraposto ao alfabetizar, entendido como trabalho sistemático de apropriação da língua escrita, prática restrita ao ensino fundamental, não se

expressa na ação da criança. A criança, ao mesmo tempo em que empresta um sentido lúdico às práticas de letramento que se fazem presentes na educação infantil, demanda um trabalho mais sistemático com a língua escrita, investindo-a de uma dimensão lúdica. (NEVES 2015, p. 240)

A criança está inserida em uma sociedade letrada, possibilitando que através de brincadeiras baseadas em sua realidade vivencie inúmeras experiências em diferentes situações em que o letramento está implícito. Ela traz para a escola uma vasta bagagem de comportamento letrado que pode ser explorado e aprimorado com a mediação do professor, como nos mostra Moyles (2006).

Em qualquer nível, o brincar de faz de conta ocorre nas salas de aula devido à intervenção adulta. Em certo nível, os adultos simplesmente provêm o espaço, tempo e recursos básicos. Nas áreas de faz de conta as crianças têm maior liberdade para criar suas próprias narrativas. Outro nível de intervenção é estruturar e orientar os recursos para que o brincar siga uma determinada direção. Essa orientação (ou estrutura) não precisa ser em direção ao letramento para que ele ocorra de forma clara. (MOYLES, p. 140, 2006)

Em sua obra Moyles mostra inúmeros exemplos de como utilizar o brincar letrando no dia a dia da escola e de como incentivar o aluno a fazer parte de todo esse processo desde criar e organizar os espaços, delegar qual o papel de cada membro da brincadeira até como resolver possíveis problemas ou empecilhos que possam surgir. A autora também salienta que estas brincadeiras não precisam ser nada mirabolantes ou muito menos fora da realidade dos alunos.

Um exemplo apresentado pela autora foi com uma turma de crianças de 3 a 7 anos, que foram visitar uma estação de trem para compreender melhor como esse sistema funcionava e dar a oportunidade de utilizar esse meio de transporte. Após voltarem à escola realizaram conferências e discussões, examinaram fotos e livros e as crianças elencaram o que seria necessário para criar a sua estação de trem. Elas fizeram sozinhas e para a prática, utilizaram relógios, placas indicativas, horários, cartazes, quiosques de telefones, e conseguiram jornais, revistas, passagens e objetos para escrever. Elas contavam dinheiro, separavam as passagens por nome dos lugares, registravam o nome dos passageiros e quantas vezes o mesmo viajava, criavam estratégias para retirar informações dos materiais impressos e de registrar tudo que fosse necessário para melhor andamento da sua brincadeira. O letramento

não era o foco, a finalidade era brincar de trens, e foi isso que as crianças fizeram porém o letramento estava acontecendo de forma leve e espontânea.

Esta prática corresponde à concepção de “Jogo do trabalho” apresentado por Freinet, que é segundo ele, o eixo básico da relação dos homens com o mundo e no mundo, e que deveria ser também o eixo da ação escolar. Garcia (1998) também faz críticas à forma de alfabetizar utilizada em muitas escolas.

Somente a escola trabalha com atividades e conteúdos escolarizados, isto é, conteúdos que só existem dentro dela. Em que livro, jornal ou revista a criança encontra um “separe a sílaba” ou mesmo um “ligue e forme palavras”? Que contribuição efetiva esse tipo de atividade e de conteúdo pode oferecer para ajudá-la na apropriação da linguagem escrita? (GARCIA, 1998, p.94)

O brincar letrando acontece de forma natural e contextualizada sem imposição às crianças. Manter a alegria e o prazer de brincar, é algo defendido por Moyles (2006, p.147) quando se pronuncia “para que o brincar realmente ofereça as crianças experiências ampliadas, é preciso planejar cuidadosamente e ensinar com inteligência”. Nesse sentido, a intervenção da alfabetização ocorre aos poucos, de forma sutil e prazerosa, possibilitando vivências significativas com a leitura e a escrita conforme defende Garcia:

Organizar o ensino da leitura e da escrita procurando criar condições para apropriação da linguagem escrita como um instrumento de compreensão e intervenção na realidade implica, em primeiro lugar, possibilitar vivências com a leitura e a escrita que tenham relevância e significado para a vida da criança algo que se torne uma necessidade para ela e que lhe permitam refletir sobre sua realidade e compreendê-la. (GARCIA, 1998, p.94)

A relevância das vivências com a leitura e a escrita ganha corpo quando as vivências estiverem descoladas das atividades específicas e limitadas de leitura e escrita. Defende-se aqui que ao invés do processo de alfabetização estar centrado no lançamento da palavra chave ou das famílias silábicas o processo seja encaminhado de forma dinâmica e exploratória, tal como explica Garcia:

Nas classes de alfabetização a preocupação de professoras e alunos é voltada para atividades específicas que possibilitem apenas o domínio da leitura e da escrita, entendidas leituras e escrita em seu sentido mais limitado. Assim se a preocupação central é lançar a palavra chave e

desdobrá-la em famílias silábicas, formar novas palavras etc. não sobra muito tempo para outras atividades que impliquem, por exemplo, fazer uma visita à comunidade, entrevistar moradores, fazer levantamento das origens do bairro etc. e que possibilitariam a professora se aproximar bem mais da realidade vivida pela criança. (GARCIA, 1998, p.89)

O professor ao ser criativo na mediação da aprendizagem, como enfatiza Kramer (1986, p. 24) irá “orientar a prática pedagógica dinâmica e criativa no seu processo e que simultaneamente derive na assimilação dos conteúdos”. Complementado a ideia da autora a alfabetização se dá em diferentes áreas tais como alfabetização sinestésica, matemática, musical, artística, em ciências, social, comunicacional, tecnológica etc., e não somente na língua escrita. Caso contrário, teremos analfabetos não verbais e sem capacidade criativa e inovadora como aponta Garcia (1998).

Quando a escola não alfabetiza seus alunos nas linguagens musical, ciência e tantas outras, impede que a criança conheça aspectos importantes do real através dessas linguagens. A imposição de leituras estereotipadas aprisiona quase sempre o imaginário infantil podendo preparar uma futura derrota no processo de alfabetização. (GARCIA, 1998, p.180)

Para reforçar os argumentos anteriores encontramos em Freinet (Apud. Kramer 1986) um defensor da alfabetização não descolada do brincar. A crítica de Freinet a escola nova estava baseada no seu desenraizamento do social quanto pela separação entre o lúdico e o trabalho. Freinet defendia que o jogo e o trabalho não deveriam ser contrapostos, pelo contrário a forma lúdica de aprender ultrapassa a concepção de que se aprende só quando há trabalho e esforço.

Levando-se em consideração todos esses aspectos apresentados pode-se notar os grandes benefícios e a importância de se incorporar práticas efetivas de letrar brincando ou brincar letrando nas escolas. Tais práticas podem ajudar na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, estabelecendo uma relação de continuidade entre os dois níveis da Educação Básica. Garcia (1998) argumenta que na atualidade o que ainda vem ocorrendo nas escolas é que quando as crianças passam da escola de Educação Infantil para a “escola de verdade”, param de desenhar, pintar, cantar, dançar, porque “agora é hora de aprender”. As atividades de cantar, dançar e brincar são tomadas por alguns

professores como perda de tempo, já que o que importa é vencer os conteúdos dos primeiros anos.

Neste trabalho defende-se que um processo de alfabetização significativo, abarca o conjunto de oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças sem que o processo de alfabetização perca a profundidade e a seriedade. A criança compreenderá sua cultura, sua realidade e terá consciência dos seus direitos e deveres, liberará o corpo e a mente, que livres expressam criativamente os conhecimentos novos construídos. Como enfatiza Garcia (1998, p. 59) “Este deveria ser o papel de uma escola direcionada por um currículo emancipatório”. Senão, como pensar um currículo emancipatório que atrofia em vez de desenvolver as potencialidades com que nascem todos os seres humanos? “É necessário mudar o olhar” que se tem a respeito da infância, deixar a criança viver intensamente esta fase que é tão importante em sua vida, parar de tentar controlar as crianças, ficar encontrando maneiras de moldar a infância perfeita, o adulto perfeito, garantindo que as crianças sejam crianças.

3 METODOLOGIA

A seguir, são especificados os procedimentos que foram adotados a fim de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

3.1 TIPO DE ESTUDO

A fim de atingir os objetivos propostos pelo projeto de pesquisa, foi adotada a metodologia qualitativa, com caráter descritivo, que segundo Andrade (2001) apresenta as seguintes características:

Neste tipo de pesquisa, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles. Isto significa que os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador. (ANDRADE, 2001, p.124)

Sendo assim, o estudo foi realizado através de: a) observação em sala de aula de duas turmas de Educação Infantil, nível B e duas turmas de 1º ano, durante cinco (5) dias de uma semana, empregando o Diário do pesquisador para registro; b) análise de documentos escolares. Os documentos que foram analisados, relativos aos 1ºs anos, são: a) os planejamentos da professora, os pareceres avaliativos e b) análise dos pareceres descritivos e planos de aula das professoras das duas turmas de pré-escola, nível B.

3.2 OBJETO/SUJEITO DE ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida na sala de aula de duas turmas de 1º. Ano, em processo de alfabetização, e de duas turmas de pré-escola, nível B, de duas escolas públicas do município de Cruz Alta, do RS.

Os sujeitos da pesquisa foram os alunos de duas turmas de 1ºs anos e duas turmas de pré-escola, nível B e seus respectivos professores.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa, a fim de alcançar seus objetivos foram:

- a. Quadro de itens da observação;
- b. Diário do pesquisador.

Foram analisados os pareceres e planos de aula e as práticas escolares desenvolvidas em sala de aula, preenchendo o quadro de itens da observação da pré-escola e do 1º ano de duas escolas da rede municipal do município de Cruz Alta. Durante a pesquisa também foi efetuado o preenchimento do diário de pesquisa onde contaram os registros das observações realizadas nas escolas.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados de acordo com o tipo de material a ser consultado:

- a) Pareceres: os pareceres da Educação Infantil e os dos primeiros anos foram comparados quanto aos avanços nas habilidades promovidas e a relação entre elas assim como em relação às dificuldades.
- b) Planos de aula: foram comparados considerando competências e habilidades promovidas nos dois níveis e a relação entre as mesmas.
- c) Diário do pesquisador: onde as observações foram registradas.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O procedimento realizado para a análise de dados foi de caráter qualitativo analisando os dados à luz da teoria a fim de gerar os resultados finais e conclusões. A análise de dados observou o conjunto de critérios definidos no projeto da pesquisa conforme segue: como acontece a recepção dos alunos; a organização da sala de aula; a organização e disposição dos recursos pedagógicos; como é definido o tempo destinado às atividades ao ar livre; o tempo dedicado às atividades de desenvolvimento das múltiplas linguagens; como acontece a relação professor aluno (solicitude do professor, atenção, escuta e o encaminhamento); quais as condições de produção nas diferentes atividades.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente capítulo apresentar-se-ão os resultados da pesquisa obtidos por meio de observações e análise de documentos. Os dados foram coletados em duas escolas da rede municipal do município de Cruz Alta/RS, sendo que em cada uma das escolas a pesquisa foi desenvolvida em uma turma de educação infantil nível B (5 anos) e em uma turma de 1º ano do ensino fundamental.

Para melhor compreensão discutiu-se os resultados encontrados nas duas turmas de Educação Infantil e na sequência, os resultados das duas turmas de 1º ano e, por fim, apresentou-se a síntese geral das informações obtidas através da comparação de dados entre os dois segmentos.

4.1 DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES EM DUAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NÍVEL B.

A fim de preservar a identidade das escolas, elas foram nomeadas pelas letras “A e B” e as duas turmas de Educação Infantil, nível B, nomeadas de “1 e 2”. As duas escolas estão situadas em bairros diferentes e o público que as frequenta é muito diferente. A escola A atende um público desprovido de condições econômicas precárias e há menor número de alunos e de profissionais de educação; já a escola B, atende um público de classe média e apresenta maior número de alunos e funcionários, conseqüentemente conta com melhores recursos, matérias pedagógicas, mais profissionais de educação e espaços pensado para a apropriação dos alunos e professores. É importante levarmos estes dados em consideração, pois como ressalta Garcia (1998, p.53) “Compreender a realidade da escola não se limita apenas ao conhecimento da prática pedagógica. Compreendê-la é também analisar refletir e discutir a sociedade na qual ela está inserida como determinante e determinada”. Com base nesses dados podemos compreender melhor a realidade e as práticas desenvolvidas em cada escola. Levando em consideração os diferentes desafios que as condições estruturais da escola, as condições de participação dos pais, entre outros fatores, são postos à prática docente. Compreende-se, todavia, que o exercício da docência, de qualidade, não necessariamente se submete às condições materiais.

A turma 1 da escola A, conta com 18 alunos, organizada em sala de aula ampla e arejada. O ambiente alfabetizador conta com dois cartazes construídos pela professora em material EVA e TNT: um, com os números até 5 e outro, com as vogais (EVA e TNT). A observação do ambiente, sob o critério das condições de produção das atividades, do processo participativo, a partir da compreensão de que a criança apresenta condições para exercer a autoria e a criatividade, constatou-se que não há indicadores de pertencimento por parte das crianças. Elas não foram convidadas a participar da organização da sala e nem foram criadas oportunidades à criação e recriação do espaço que frequentam diariamente. Esse processo é defendido por Jolibert (1994) segundo a concepção de escola colaborativa onde há o incentivo à autonomia dos alunos.

A vida cooperativa da sala de aula, e da escola, e a prioridade conferida a prática da elaboração e condução de projetos explicitamente definidos juntos permitem, de uma maneira exemplar, que a criança viva seus processos autônomos de aprendizado e se insira num grupo e num meio considerado como estrutura que estimula que exige que valoriza que provoca contradições e conflitos e que cria responsabilidades. (JOLIBERT, 1994p.20)

Na sala há uma estante de ferro com prateleiras utilizada de forma partilhada sendo que na parte de cima, estão dispostos os materiais da turma do turno da manhã, do 5º ano e nas prateleiras de baixo, os materiais da turma da Educação Infantil. Os alunos têm à sua disposição para brincar apenas um pequeno cesto com alguns carrinhos e três bonecas e uma caixa com livrinhos. Observou-se a ausência de brinquedos alternativos que atendam necessidades lúdicas bem como de brinquedos educativos, pois como ressalta Kishimoto (1999).

Entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência de tamanho e de forma nos múltiplos brinquedos e brincadeiras, cuja concepção exigiu um olhar para o desenvolvimento infantil e a materialização da função psicopedagógica: móveis destinados à percepção visual, sonora ou motora; carrinhos munidos de pinos que se encaixam para desenvolver a coordenação motora, parlendas para expressão da linguagem, brincadeira envolvendo músicas, danças, expressão motora, gráfica e simbólica. (KISHIMOTO, 1999, p.36).

Por outro lado, na ausência de condições econômicas por parte da escola para disponibilizar brinquedos comercializados, autores defendem as possibilidades de confecção de jogos e brinquedos de forma participativa, com os pais, alunos maiores e as próprias crianças, empregando materiais recicláveis.

A escola A tem conta também com um pequeno parque de recreação e com uma quadra para atividades ao ar livre, porém observou-se que os mesmos são mais explorados nos intervalos e nas aulas de educação física.

A turma 2 da escola B conta com 27 alunos e as classes são organizadas predominantemente uma atrás da outra. Em algumas situações, a organização do mobiliário sofre alterações, dependendo da atividade proposta pela professora, dispondo as classes em duplas ou em grupos. A sala de aula é ampla, refrigerada e colorida com vários cartazes e painéis construídos pela professora e alguns, com a ajuda das crianças. Observou-se que os painéis são explorados diariamente pelos alunos a partir das provocações da professora. Os alunos têm uma grande quantidade de brinquedos e materiais pedagógicos a sua disposição, como exemplo, no fundo da sala tem um cesto de brinquedos, uma caixa cheia de livros infantis e uma estante cheia de jogos pedagógicos tais como quebra-cabeça, jogos de alfabetização, dois grandes conjuntos de Legos e jogos de Construtor.

Além da utilização diária dos recursos da sala de aula, a escola B conta com um parquinho no pátio externo. A exploração do parque externo é controlada por um cronograma de horários a fim de que todas as turmas possam ter a sua vez. A turma de Educação Infantil B tem condições de usar esse espaço de aprendizagem, duas vezes na semana. Há ainda uma quadra esportiva não coberta que é utilizada nas aulas de educação física e um pátio para recreação. Outro espaço de aprendizagem é o do jardim e horta onde as professoras podem trabalhar com seus alunos.

Observou-se que a rotina da turma 2 contempla diferentes momentos dedicados a atividades ao ar livre, eles contam com educação física três vezes na semana, parquinho duas vezes na semana além de diariamente, a professora reservar um tempo para a realização de brincadeiras ao ar livre e orientadas.

A comunicação oral esteve presente na encenação de pequenos teatros, jogos de faz-de-conta, apresentações musicais, e durante as observações registrou-

se que a professora contextualiza as atividades na temática que está sendo trabalhada.

Já a turma 1, tem educação física três vezes na semana e exceto o recreio escolar diário de 20 minutos, esporadicamente são oportunizadas atividades ao ar livre. No período de 5 dias de observações apenas um dia ao final da tarde foram brincar na pracinha.

A escola A tem um laboratório de informática com computadores sem acesso à internet, embora conte com jogos e programas educativos na sala, tem uma TV e DVD disponíveis para professores, materiais dificilmente utilizados pelos professores. Quando a professora da turma programa passar um filme, desenho animado ou música infantil, ela leva a turma para a sala da Educação Infantil nível A que possui uma SMART TV, situação que ocorre frequentemente.

Já a escola B tem uma biblioteca onde os alunos podem ser sócios e retirar livros para levar para casa e com o sistema de trocas semanais. A escola conta com um laboratório de informática com computadores e acesso à internet, programas educativos e jogos, uma SMART TV e 2 retroprojetores com caixa de som. Esses recursos são muito utilizados pela professora possibilitando aos alunos acesso com as diferentes linguagens o que é essencial para as crianças como afirma Sampaio (1997):

Quanto mais à pré-escola abrir para a criança a possibilidade do acesso às diferentes linguagens que estão postas no mundo mais seu universo cultural se ampliará. Quanto mais amplo for seu entendimento do real, menos ameaçada ficará para a possibilidade do novo. (SAMPAIO, 1997p. 59)

Nas duas escolas, o dia do planejamento das professoras titulares ocorre nas quintas-feiras e por esta razão, nesse dia da semana os alunos têm atividades diversificadas com outros professores. Na escola A, na quinta-feira os alunos têm educação física e reforço escolar, ou seja, neste dia a professora titular deixa “folhinha” (atividade xerocada) para reforçar algo que foi trabalhado na semana além das atividades de rotina. Já na escola B, na quinta-feira eles têm educação física, aula de informática e projeto de Hora do Conto quando além de ouvirem histórias, assistirem curta-metragem sobre a temática trabalhada no trimestre, realizam atividades sobre os mesmos.

Nas quintas-feiras, as professoras das turmas tiram a sua hora atividade, neste dia elas não vão à escola ficando em casa para planejar as aulas da próxima semana, além disso, uma quinta-feira por mês, as professoras da pré-escola tem formação pela Secretaria Municipal de Educação - SME sobre como realizar o planejamento, quais conteúdos devem ser trabalhados, metodologias de ensino e em especial neste ano criaram o referencial do município considerando a Base Nacional Curricular Comum - BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho - RCG .

A professora da turma 1 explicitou que seus planos de aulas são organizados de acordo com as orientações recebidas pela SME, muita brincadeira e nada de alfabetizar. No período das observações, ela ofereceu atividades diversificadas sobre números e quantidades, motricidade, números, vogais e alguns desenhos para pintura. Ela arquiva, em uma pasta, todas as “folhinhas” em xerox, da semana, pois as disponibiliza as crianças uma por dia, intercalando as atividades.

Já a professora da turma 2, segue os projetos trimestrais determinados pela escola, sendo no primeiro trimestre o tema saúde; no segundo, meio ambiente e no terceiro, pluralidade cultural. A partir desses projetos, as professoras recebem um plano de trabalho com os conteúdos e datas comemorativas que devem ser contempladas em seus projetos. Depois de elaborados seus projetos, enviam para supervisão escolar que os analisa e aprova. Depois de aprovado o projeto é a partir dele que toda semana a professora realizará seus planos de aula. Além disso, toda sexta-feira, a professora apresenta seus planos para a supervisora da escola a qual os analisa e indica as melhorias necessárias e posteriormente, os aprova. Pode-se notar durante as observações que o planejamento da professora se divide em dois extremos, de um lado, contempla atividades lúdicas e de outro, atividades tradicionais como as atividades pré-estabelecidas na folha em xerox, no caderno convencional com linhas estreitas e cópias do quadro. As atividades lúdicas estão presentes se nas encenações de histórias ouvidas, música, atividades artísticas criativas e de exploração do corpo.

Na turma 1, observou-se que os alunos têm raros momentos do fazer artístico, dificilmente têm contato com diferentes materiais além da folha de ofício e do giz de cera. Segundo a professora, os alunos ainda são muito imaturos e têm dificuldade em utilizar a tesoura, por exemplo. A partir dessa leitura das habilidades

das crianças, ela fica receosa em oferecer este material aos alunos. Para suprir essa condição dos alunos, a professora prioriza o manuseio das massas de modelar.

Examinando o planejamento, ele está voltado ao brincar por brincar e o cuidar está restrito a uma visão assistencialista. Essa visão, segundo Garcia (1998, p.48) tem relação com a “formação tecnicista das professoras da educação, a qual as fazem crer que a pré-escola não é um espaço de construção de conhecimento, portanto ninguém espera que a criança aprenda muito menos que a professora ensine”.

A professora da turma 1, com vários anos de docência em turmas de alfabetização e muito tempo na direção, quis tentar algo diferente em 2019, porém não se adaptou e relata que tem muita dificuldade em trabalhar com a Educação Infantil por conta do lúdico. Ela é muito amorosa com os alunos, mas ao mesmo tempo é dura e severa, diz que se sente como uma mãe das crianças oferece colinho, atenção, mas também impõe os limites necessários. A professora relata que não busca mais formação para além das ofertadas pela SME e segundo ela, não há novidades, é tudo a mesma coisa. A professora é formada em Magistério e Pedagogia, não buscou pós-graduação e segundo a mesma não pretende, pois está prestes a se aposentar.

Conclui-se que a professora, em contagem regressiva para se aposentar, vive uma fase de permanência numa zona de conforto em que estão descartadas aproximações com aprofundamentos na formação adequada para atender turmas de Educação Infantil. Um dos fatores mais comuns, nessa situação, é a burocratização do trabalho pedagógico, tal como alerta Garcia (1998) a “burocratização do trabalho pedagógico implica a adaptação, bloqueia a criatividade e não estimula o risco da invenção e da reinvenção”, por esta razão ela não busca mais formação, pois a mesma implicaria em rever sua prática para transformá-la.

Já a professora da turma 2, demonstra motivação e muita vontade de buscar e trazer sempre algo novo para os seus alunos. Ela tem vasta experiência com a Educação Infantil e diz que adora trabalhar com os pequenos. No seu trabalho com a pré-escola busca incentivar a alfabetização de modo que o letramento ocorra de forma lúdica, motivando-os a aprender a ler e a escrever. A professora é muito amorosa e divertida com os alunos, mas sabe ser firme quando necessário. Ela é formada em Magistério e em Pedagogia, com pós-graduação em Gestão e

Organização, com ênfase em direção. Explanou que está sempre buscando novas formações, realizando diversos cursos em outras instituições e online, para além dos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Observou-se que a professora está preocupada em proporcionar espaços e oportunidades de aprendizagens de qualidade para as crianças, pois como destaca Leite (2002) a questão não é apenas proporcionar espaços de criação, mas a qualidade das abordagens, percebendo as crianças como capazes, reconhecendo os alunos como produtores de conhecimento.

4.2 DISCUSSÕES DOS RESULTADOS DAS OBSERVAÇÕES EM DUAS TURMAS DE 1º ANO

O objetivo desse subcapítulo é analisar como estão ocorrendo às práticas de alfabetização e como são organizados o tempo e espaços em turmas de ano no 1º município de Cruz Alta, dialogando estas práticas com autores que abordam a temática da alfabetização. Foram observadas duas turmas de 1ºs anos, designadas pelos números “3 e 4” das escolas “A e B” já especificadas no subcapítulo anterior.

A turma 3 é composta por 16 alunos, organizados diariamente na sala de aula, em filas, um atrás do outro. A sala de aula é colorida e apresenta vários cartazes para pesquisas sobre numerais, palavras chaves, família silábica, etc. Os cartazes foram preparados pela professora e alguns pelos alunos, por exemplo, um alfabeto com rótulos e seus nomes em letra de forma e letra cursiva.

A sala da turma 4 também é bem colorida cheia de cartazes e painéis, porém todos foram elaborados pela professora em TNT e EVA (produtos que estão sendo excluídos da sala de aula pela toxicidade) ou materiais prontos, adquiridos, com as famílias silábicas, alfabetos impressos com os 4 tipos de letra.

Constatou-se que os ambientes são tradicionais e estereotipados, onde a função social da escrita e o processo de criação e imaginação do aluno não são levados em consideração, esvaziando assim o sentido da alfabetização, pois como ressalta Sampaio (1997, p.56) “a escola que prioriza a língua escrita vinculada estritamente ao sistema de normas se divorcia da linguagem, esvaziando-a de sentido” e como a mesma autora enfatiza ninguém aprende o que não lhe faz sentido.

Em ambas as salas há um Cantinho da Leitura com vários livros à disposição dos alunos e jogos de alfabetização. Segundo as professoras, esse material fica exposto para que os alunos possam manuseá-los em seus lugares e em silêncio ao terminarem as atividades propostas pela professora, sem atrapalhar os demais colegas que ainda estiverem concluindo a atividade. Em contraponto, Jolibert (1994, p.95) salienta que os Cantos de Leitura são espaços de apropriação da criança, no qual, a mesma participa de todo o processo de organização, de escolha das obras continuamente, para que o mesmo não se torne “mais um canto aonde se vai quando se terminou a tarefa, mas que seja vivo, familiar, aproveitado e continuamente renovado”. Notou-se nas observações que as crianças já não demonstram interesse pelo Cantinho da Leitura, o que o tornou apenas um canto obsoleto, de decoração e de guardar materiais.

A turma 4, composta por 25 alunos, está disposta em duplas. Estas duplas são escolhidas pela professora de maneira que fique um aluno com mais dificuldade e outro que esteja mais avançado para que um possa ajudar o outro. Durante a observação foi possível verificar a relação de trocas, de compartilhamentos de aprendizagens entre os alunos. Em várias situações, durante a aula, o que era solicitado ou explicado pela professora era melhor compreendido quando um colega explicava, pois como destaca Sampaio (1997, p.67) “hoje o aprendizado não está mais condicionado, única e exclusivamente, a figura da professora. As relações se alteram e as crianças aprendem, também, umas com as outras.”.

Em ambas as salas tem lousa, recurso utilizado diariamente pelas professoras. Na turma 3, os alunos copiam da lousa a atividade 1, em letra cursiva e de forma, sendo que esta rotina se repete diariamente, conforme quadro abaixo:

Cruz Alta, 16 de setembro de 2019.

Cruz Alta, 16 de setembro de 2019.

Hoje é segunda – feira

Hoje é segunda – feira

O dia está: ensolarado

O dia está: ensolarado

1- Oração

Oração

2- Chamada

Chamada

(retirado do diário de campo, Tauana O. CORRÊA, 2019).

A partir da atividade 2, as atividades variam de acordo com o plano da professora. Os alunos copiam pequenos textos e fazem leituras coletivas no quadro auxiliados pela professora. Na turma 4, os alunos também copiam a mesma rotina, mas apenas em letra cursiva e estão sendo alfabetizados direto com a letra cursiva. Nesta turma, o ritmo é marcado pela leitura diária, às vezes de palavras, às vezes de frases ou até mesmo de pequenos textos. A leitura é realizada individualmente e posteriormente no grande grupo.

Constatou-se que em ambas as turmas o sistema de cópia do quadro de giz está presente no cotidiano escolar dos alunos em fase de alfabetização, mas como alerta Freinet (apud. KRAMER, 1986, p.25) a cópia é essencial, “mas a cópia da palavra com significado, dita pela criança, sua conhecida ou que a criança irá conhecer naquele momento, e não a cópia de uma palavra qualquer e sem sentido.” Cabe então a reflexão de qual o sentido da criança copiar todos os dias a mesma coisa? Que sentido terá para criança? Que contribuição trará para o seu processo de aprendizagem?

Nas duas turmas os alunos mantêm dois cadernos convencionais de linhas, um de aula e um de tarefas extraclasse. Nesse último, são arquivadas as *folhinhas* enviadas pelas professoras, todos os dias, com exercícios a serem feitos em casa, muitas vezes com o auxílio dos pais. Em finais de semana e feriados além das folhinhas, as professoras enviam atividades nos livros didáticos de matemática e português. Na turma 4, além das tarefas de casa, toda sexta-feira a professora envia atividades no caderno de caligrafia dos alunos.

Interpreta-se que essas professoras estão centradas apenas em dar conta dos conteúdos programáticos do 1ºs anos de alfabetização, anulando a realidade e singularidade de seus alunos, tornando o processo de alfabetização em algo mecânico e empobrecido. A especialista em alfabetização, Kramer (1986) expõe:

Nas classes de alfabetização a preocupação de professoras e alunos é voltada para atividades específicas que possibilitem apenas o domínio da leitura e da escrita, entendidas leituras e escrita em seu sentido mais limitado. Assim se a preocupação central é lançar a palavra chave e desdobrá-la em famílias silábicas, formar novas palavras etc. não sobra muito tempo para outras atividades que impliquem, por exemplo, fazer uma visita à comunidade, entrevistar moradores, fazer levantamento das origens

do bairro etc. e que possibilitariam a professora se aproximar bem mais a realidade vivida pela criança. (KREMER, 1986, p.89).

Os planejamentos são rígidos e engessados, não contemplam atividades que incentivem o pensamento ou em que os alunos possam expor suas opiniões, pelo contrário, sempre que tentam expor suas ideias, a professora corta.

Ambas as turmas têm educação física três vezes na semana. A turma 3 além da educação física na segunda-feira tem reforço com outra professora, mas que segue o plano de aula deixado pela professora titular. Já a turma 4, além de educação física na segunda-feira, tem projetos de informática, Hora do Conto e Oficina de alfabetização, também ministrados por outros professores.

A turma 4 faz parte do Programa *Mais Alfabetização*, em que a monitora atende os alunos com dificuldades duas vezes na semana, retirando os alunos da sala e propondo atividades de reforço escolar em outra sala.

A professora da turma 4, conta também com um auxiliar de ensino duas vezes na semana, que a ajuda na sala principalmente com os alunos que apresentam mais dificuldades. Nestes dias que a professora conta com a ajuda do auxiliar ela realiza atividades corporais como brincadeiras, recreação e pequenos teatros como encenação de músicas infantis até dramatização de histórias trabalhadas em sala de aula.

Na turma 3, os alunos têm, na sexta-feira, o dia do brinquedo quando há permissão para compartilharem seus brinquedos nos últimos 15 minutos da aula. Se os alunos levarem algum brinquedo em outro dia, a professora solicita que os mesmos sejam guardados. Durante o período da coleta de dados através das observações, identificou-se que as atividades corporais e de brincadeiras, ficaram restritas apenas ao recreio diário de 20 minutos e às aulas de educação física.

No período da escolarização destinado à alfabetização, ao restringir as brincadeiras e práticas corporais, evidencia-se o desconhecimento da relação entre o domínio corporal e o domínio das motricidades e o controle corporal que o processo alfabetizador exige. Geram-se prejuízos ao desenvolvimento corporal das crianças, a necessária ação motora característica da idade e o necessário alívio das tensões. De acordo com Le Boulch (1985, p. 23): "através do trabalho corporal, é possível desenvolver o sistema nervoso central que coordena o conjunto de sistemas que serve de suporte as funções mentais".

Os PCN de Educação Infantil (1998) defendem que o "movimento humano constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre seu meio físico e atuarem sobre o ambiente humano". (p.15) Há que se considerar que as crianças se movimentam desde o nascimento e faz parte da natureza humana expressar sentimentos, emoções e pensamentos através de gestos e posturas corporais. Com jogos, regras e brincadeiras que estimulem a cognição, englobando os recursos motores são atendidas as necessidades da alfabetização e minimizados os distanciamentos entre as crianças dotadas de diferentes habilidades. Em forma de aprendizagem lúdica é mais fácil para a criança aprender e aguçar novas habilidades, possibilitando uma alfabetização mais tranquila para a criança.

Convém retomar que o cérebro, separado em dois hemisférios, favorece o aprendizado de habilidades específicas em cada um deles. As aprendizagens do ritmo, criatividade, desenhos, pintura, classificação e reconhecimento são desenvolvidas no hemisfério direito; já as aprendizagens que englobam a leitura, a escrita, a lógica, os números e a matemática, se dão no hemisfério esquerdo. (FONSECA, 1995). As práticas corporais através de atividades que desenvolvam noção de tempo, espaço e ritmo, estimulam as crianças de maneira prazerosa e desafiadora, enfatizando a verbalização, memória, raciocínio e principalmente conferindo sentido a esse processo.

Deixar de oferecer oportunidades prazerosas e de aprendizagens significativas para oferecer atividades maçantes como cópias constantes do quadro de giz, tem sido contraproducente, conforme ressalta Kishimoto (1999):

Quando situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional para brincar, o educador esta potencializando as situações de aprendizagem. (KISHIMOTO, 1999, p.36)

Toda segunda-feira é a hora atividade das professoras de 1º ano, quando ficam em casa para realizar seu planejamento e uma vez no mês, têm formação na SME.

A professora da turma 3 mantém uma didática tradicional, seu planejamento é bem rígido contendo as atividades de cópias, folhinhas, silabação, palavra-chave etc. Ela realiza atividades "lúdicas" somente para contação de histórias ou voltadas

estritamente à alfabetização. A professora tem muita experiência, já atuou em diferentes áreas da escola. A própria relata que é dura com os alunos exigindo o máximo deles, exige organização dos materiais, do caderno e trabalha em conjunto com as famílias. Tem formação em Magistério e pedagogia.

A professora da turma 4 segue os projetos determinados pela escola e com base neles, realiza seu planejamento semanal sendo submetido à aprovação pela supervisora. O planejamento é diversificado, conta com atividades corporais, pequenos teatros, músicas, técnicas artísticas e atividades bem tradicionais.

Ela é formada em Magistério e Pedagogia, está iniciando sua carreira, tem alguma experiência com alfabetização, mas, esteve em turmas de Educação Infantil e relata que está enfrentando um grande desafio com essa turma, pois assumiu na metade do ano e segundo as informações recebidas sobre a turma, ela estaria mais avançada do que realmente está, o que a deixa muito preocupada. Segundo ela, está tendo que ser mais rígida e exigente com alunos para obter resultados até o final do ano, o que está gerando algumas reclamações dos pais e propriamente dos alunos, porém essa didática está aprovada e apoiada pela direção da escola que quer que todos saibam ler e escrever até o final do ano. Pode-se notar que tanto a professora e a escola estão trabalhando e avaliando seus alunos sob a ótica formal, que segundo Kramer (1986):

O erro trabalhado sob a ótica formal é absoluto, errar significa não saber. No entanto a ciência e a vida nos mostram que não há saberes e não saberes absolutos. Todo homem sabe e não sabe o tempo todo. Superar a dicotomia saber/não-saber contrário a lógica positivista é entender o conhecimento não como um processo que tem o saber como ponto de chegada, mas sim como horizonte desejado. (KRAMER, 1986, p.60)

Sob essa ótica, tudo em que o aluno se desenvolveu até aqui ou o que ainda pode se desenvolver durante o processo, não é levado em consideração, anula-se o desenvolvimento integral da criança e foca-se apenas se ela sabe ou não sabe ler e escrever.

Durante a observação, a professora se mostrou doce e amorosa, buscando incentivar os alunos com carimbos adesivos e muita conversa. Ela está tentando “controlar” a turma e começou até utilizar um apito e quando estão muito agitados,

negando-se a realizar atividades, a Supervisora pedagógica vai para a sala na tentativa contribuir no controle dos alunos.

Essa situação de controle das crianças vai em direção contrária a concepções defendidas atualmente sobre as necessidades ao desenvolvimento do ser criança, como um processo dinâmico, onde a interação com o seu corpo, com o outro e com o meio ambiente potencializará suas capacidades de afetividade, de autoestima, de pensamento, de raciocínio e de sensibilidade.

4.3 COMPARAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS NAS TURMAS DE PRÉ-ESCOLA E 1º ANOS

Agora que já conhecemos como é a realidade pedagógica em duas turmas de pré-escola (1 e 2) e em duas turmas de 1ºs anos (3 e 4), passa-se à análise de como as professoras das turmas realizam as avaliações e a comparação de dados, à luz da teoria, compreendendo como esses aspectos interferem e impactam na transição da pré-escola para o 1º ano.

Além das observações das turmas, foram analisados os pareceres emitidos sobre os alunos, os quais forneceram subsídios à comparação sobre os processos de avaliação e conseqüentemente, sobre os aspectos que estão embasando o processo de desenvolvimento das crianças.

Nas turmas 1 e 2, de Educação Infantil, a professora avalia os alunos quanto a: adaptação à rotina escolar; como se relacionam no grupo; qual a sua relação com a professora; sua personalidade e comportamento em sala de aula; se em atividades dirigidas conseguem obedecer às regras e orientações; se cooperam com a organização da sala de aula. Por fim, a professora analisa também qual o nível de alfabetização de acordo com a teoria da Psicogênese em que as crianças estão, se elas contam e relacionam os números e quantidades até 10, se escrevem seus nomes corretamente, se pintam dentro do limite do desenho.

Analisando os critérios para a organização dos pareceres observa-se que em uma das turmas acompanhadas, a docência ocorre de forma assistencialista e alheia à promoção do desenvolvimento das crianças. Com isso conclui-se que há uma incongruência entre o que se faz e o que se avalia. Ao entender que a transição da Educação Infantil para o primeiro ano carrega consigo a proposta do

desenvolvimento infantil nas múltiplas linguagens, o deixar fazer em uma das turmas gera descompasso.

Nas turmas 3 e 4, dos 1ºs anos do Ensino Fundamental, os critérios de avaliação são os seguintes: personalidade do aluno; como é o relacionamento com os colegas, professores e funcionários da escola; como está o desenvolvimento motor; se demonstra interesse pelas atividades de alfabetização; se adquiriu os conceitos propostos; se reconhece o alfabeto, noções numéricas e pequenas palavras e por fim, a professora coloca em que nível de alfabetização de acordo com a teoria da Psicogênese da língua e da escrita a criança está.

Os critérios de avaliação para os pareceres dos 1ºs anos são fortes indicadores da ruptura com a proposta da Educação Infantil com base nos campos de experiências. Nos critérios não há menção das atividades propícias ao desenvolvimento integral da criança, tão caras ao período da Educação Infantil.

Analisando o funcionamento da emissão dos pareceres, compreende-se que a centralidade da avaliação está nas aprendizagens da leitura e da escrita em detrimento das demais áreas de desenvolvimento das crianças e que a avaliação ocorre no final do trimestre e não diariamente, anulando todo o processo evolutivo contínuo dessa criança, como salienta Kramer (1986):

A avaliação deve acontecer ao longo de todo o processo, e não apenas no momento final; que se deve avaliar todos os elementos envolvidos na aprendizagem da leitura/escrita, e não apenas e simplesmente, os alunos; e que nesse processo concorrem, simultaneamente, os conteúdos assimilados e os processos desenvolvidos. (KRAMER, 1986, p.38)

As professoras dos 1ºs anos ficam muito ansiosas e angustiadas para saber se a criança, que vem da Educação Infantil, chegou alfabetizada (que é dominar um código), se sabe e reconhece as letras do alfabeto, os numerais e se os relacionam com as quantidades; se sabe copiar no caderno de linhas tradicional. Porém, o que se espera que aconteça na Educação Infantil a fim de que a transição para o 1º. Ano seja sem interrupções, é que as crianças apresentem-se com autonomia para reconhecer seus materiais pessoais, para pedir e receber ajuda; que saibam comunicar suas necessidades; saibam trabalhar ora de forma individual, oral de

forma grupal e não exatamente chegar dominando a decodificação de letras e números.

Nas turmas 1 e 2, temos uma visão bem clara de uma Educação Infantil assistencialista preparatória, onde essas crianças não estão sendo consideradas como capazes, como produtoras de conhecimento, como critica Garcia (1998, p.49) “A criança não é, ela vai ser um dia” é isso que acredita a visão de Educação Infantil assistencialista. O relato da professora sobre sua dificuldade em trabalhar com seus alunos, pois são muito imaturos, evidencia a concepção de escola que busca a homogeneização de seus alunos e a defasagem em sua formação como ressalta Garcia:

As professoras aprendem em seus cursos de formação a encaixar seus alunos nas diferentes etapas evolutivas do desenvolvimento infantil, e se um ou outro ou mesmo a maioria não corresponder as suas expectativas é rotulado é discriminado, rotulado como carente imaturo com problemas de aprendizagem. (GARCIA, 1998, p.49)

A rotina nas turmas de Educação Infantil é permeada por brincadeiras, ludicidade, músicas, histórias etc., essas crianças, no ano seguinte serão encaminhadas às turmas de primeiros anos que na sua maioria são extremamente tradicionais, onde o brincar que era tão presente na Educação Infantil ficará retido aos 20 minutos de recreação e será exigido dela que passe as 4 horas em sala de aula sentada em silêncio e executando atividades repetitivas. Provavelmente essa criança apresentara inúmeras atitudes que demonstraram a sua dificuldade em se adaptar a nova rotina, mas que serão ignoradas e disciplinadas pela professora, como nas observações onde inúmeras vezes as crianças transformavam seus lápis em injeções; os tubos de cola, em aviões; pediam para ir para a pracinha; para pegar seus brinquedos ou simplesmente queriam conversar, contar sobre sua vida, mas eram imediatamente disciplinados pela professora que pedia silêncio concentração e atenção enquanto a professora não percebia que era ela que precisava prestar mais atenção em seus alunos. Esclarece Kramer (1986) ressaltando a importância de professores e alunos terem o papel ativo no processo de alfabetização:

Superar a dicotomia da alfabetização vista como transmissão DE (professores) PARA (alunos) e passa a ser percebido como relação, como prática social em que professores e alunos interatuam, assumindo cada qual seu papel. Evidente, a atuação do professor é determinante já que é ele quem vai estabelecer as regras iniciais daquela prática desenvolvida naquela sala de aula específica. (KRAMER, 1986, p.33)

A ideia defendida nessa pesquisa é que as práticas pedagógicas estejam ligadas às realidades dos alunos e que proporcionem viver inúmeras experiências que atravessem o seu corpo. Essas práticas fazem parte tanto da Educação Infantil quanto dos primeiros anos, pois essas crianças não podem ser tratadas na Educação Infantil como alguém que se reconhece como ser de experiências e no Ensino Fundamental como alguém que não se pergunta se aquilo tem significado para ela e tem que obedecer e fazer atividades mecânicas. Garcia (2015) reforça a importância da transição sem fraturas entre a Educação Infantil e o 1º. Ano:

Sempre nos afligiu que as crianças, quando passam da escola de educação infantil para a “escola de verdade”, parassem de desenhar, pintar, cantar, dançar, porque “agora é hora de aprender”, e cantar e dançar só é permitido quando há alguma festa na escola. Aí são escolhidas “as que têm mais jeito”, as mais bonitinhas (naturalmente dentro dos padrões de beleza europeus e brancos) e as outras são postas de lado. A dança, o canto, a música passam a ser o que as professoras chamam de atividades extracurriculares, pois arte na escola não é conhecimento, é passatempo escolar. Conhecimento é português, matemática, história e geografia. Os corpos vão sendo domados e as mentes atrofiadas, o que dificulta inclusive a tão valorizada aprendizagem de matemática, português, história ou geografia. (GARCIA, 2015 p.30)

Perante as observações e análises constata-se que há fratura entre os níveis quando temos uma Educação Infantil fraca, pouco interativa, pouco estimulante e assistencialista e quando a criança chega ao Ensino Fundamental, se depara com um processo de ensino dinâmico, integrando as áreas de conhecimento o que dificulta pegar o ritmo e se adaptar ou, o contrário: Educação Infantil rica e desafiadora e passando para um 1º. Ano regado a cópias do quadro de giz, rotinas maçantes que amordaçam as condições de desenvolvimento das crianças.

Em contrapartida esta pesquisa busca ofertar subsidio para que os professores se libertem dessa concepção de escola tradicional e arcaica voltada

estritamente à aquisição da língua escrita e ofereçam um currículo emancipatório a seus alunos, como ressalta Garcia (2015):

Gostaríamos de liberar os corpos e as mentes, que livres expressariam criativamente os conhecimentos novos construídos coletivamente. Este, nos parece, deveria ser o papel de uma escola direcionada por um currículo emancipatório. Senão, como pensar um currículo emancipatório que atrofia em vez de desenvolver as potencialidades com que nascem todos os seres humanos? (GARCIA, 2015, p.30)

A criança não deixa de ser criança quando passa para o ensino fundamental e nem deixa de brincar. A diferença do brincar na Educação Infantil e no 1º. ano do E.F. é que no anterior, o brincar é imitativo, fantasioso enquanto no 1º. Ano, o brincar, menos fantasioso, baseia-se em entender o que é de verdade e está afeito a regras. No 1º. Ano, o brincar oferece inúmeras ações pedagógicas voltadas ao brincar educativo, quando os alunos resolvem questões e problemas reais. É dever da escola estimular as potencialidades de seus alunos e oferecer os subsídios necessários para que eles avancem em seu processo de aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

A temática acerca da transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental atualmente vem ganhando espaço em pesquisas e em alguns documentos oficiais que oferecem algumas orientações específicas voltadas à temática para os profissionais que atuam nessas etapas da educação.

Tendo em vista essa ênfase, esta pesquisa buscou identificar a intensidade da articulação entre o aspecto lúdico e o letramento tanto na Educação Infantil quanto no 1º ano do Ensino Fundamental, mapeando as lacunas no processo de transição das turmas de pré-escola nível B para o 1º ano do Ensino Fundamental, verificando a intensidade/variedade da vinculação entre o letrar e o brincar no processo de alfabetização e identificando as condições de articulação entre os professores da Educação Infantil e dos primeiros anos à continuidade dos processos.

A transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais é uma fase decisiva para as crianças. Ela marca o encerramento de uma etapa da educação básica e o início de outra e traz consigo a insegurança pelo desconhecido, a cobrança de ter que se “alfabetizar” a partir da ideia distorcida de abandonar a postura infantil para se portar como um “mocinho ou mocinha”, ou seja, um mini adulto que vai para escola estudar de fato, como se antes não estivesse aprendendo. Este tipo de prática acaba tomando de surpresa as crianças, desmotivando e frustrando muitos alunos, tornando conturbado o processo de adaptação à nova rotina e trazendo efeitos inesperados ao processo de alfabetização que é um dos objetivos do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Com base nas observações, pode-se notar que há uma fratura entre os dois níveis da escolarização inicial uma vez que há turmas de Educação Infantil ainda vigorando sob o caráter assistencialista; turmas em que o “*Laissez-faire*” (expressão francesa que significa literalmente “deixar fazer”) onde a criança é vista como alguém que ainda vai ser alguém que ainda não é, ou seja, ela ainda não precisa aprender, só precisa se preparar. Acentuando a contradição, há turmas de 1ºs anos cujo processo de ensino focado em alfabetizar de forma tradicional, desconhece as necessidades infantis. Trata-se de um processo que ao invés de proporcionar a

alfabetização letrando de forma lúdica, aprisiona em atividades de cópias sem sentido, folhinhas xerocadas com desenhos prontos e estereotipados que não permitem desenvolver a imaginação, a elaboração singular e as enquadram em um sistema de homogeneização rotulando a todos que saem fora do padrão.

Com uma discrepância tão grande entre as práticas adotadas nas duas etapas da Educação Básica fica muito difícil que a transição ocorra de forma tranquila e contínua para a criança. Há uma grande ruptura em seu processo escolar que dificulta o processo de alfabetização e que impacta na sua vida e consecutivamente na sociedade que estamos construindo.

Pode-se observar que há uma fratura desde a formação dos profissionais de educação, que por mais que muitas pesquisas e formações novas sejam oferecidas aos professores sobre alfabetização, letramento e a importância do brincar nesse processo, muitos ainda apresentam dificuldades para incorporar essas práticas de forma efetiva em seus planejamentos. Ainda estão muito presos com a burocratização do trabalho pedagógico e no como dar conta de conteúdos estipulados para cada faixa etária, principalmente a aquisição da língua escrita. Ocorre que acabam deixando de lado a realidade da criança, a qual não é vista como ser ativo do projeto, mas como apenas uma receptora e multiplicadora de um padrão esperado pela escola.

O brincar e as atividades lúdicas na escola principalmente no Ensino Fundamental ainda são vistas unicamente como forma de recreação anulando toda sua potencialidade e os benefícios que pode oferecer no processo de alfabetização e desenvolvimento dos alunos. O desenvolvimento infantil é favorecido pelo ato de brincar no momento que ele propicia a comunicação, a emoção e o equilíbrio da criança. A brincadeira na infância possibilita novas construções de aprendizagens através da leveza lúdica de resolver os problemas de formas diversificadas. Portanto, o brincar e as brincadeiras no desenvolvimento infantil são de extrema importância no estabelecimento de objetivos na busca pela aprendizagem.

Conclui-se que há uma grande necessidade de maior articulação entre o brincar e o letramento tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental e que esta prática é uma possibilidade de integração e continuidade entre os dois níveis da educação básica.

A temática abordada nesta pesquisa ainda não está esgotada e merece novas explorações teóricas e aprofundamento das análises dos dados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 2010. Disponível em:
< <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> > Acesso em: 20 mar. 2019

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, DF: 1999. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF: 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.114/05 de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos. 6o, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274/06 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 6 fevereiro de 2006. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm> Acesso em:13 set. 2019

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**: Reflexões sobre a prática. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GARCIA, Regina Leite. **A Formação da professora alfabetizadora**: Reflexões sobre a prática. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GONÇALVES, Eduardo. **A formação do Atleta**. Jornal do Brasil. Domingo, 13 de agosto de 2000.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Medicas 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização**: Dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986.

LE BOULCH, Jean. **Desenvolvimento psicomotor**: do nascimento até 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LEITE, Maria Isabel. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros na educação infantil**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LIRA, Natali Alves Barros; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A Importância do Brincar na Educação Infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 5 – nº 1 – 2014.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. **A motivação escolar e o processo de aprendizagem**. Ciências & Cognição. Vol.15 no. 2 Rio de Janeiro ago. 2010.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. **Conferências sobre educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Educação e Pesquisa: São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** - O papel do brincar na educação infantil. São Paulo: Artmed, 2002.

MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; SOARES, Maria Cristina. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**. V.20 n.60, 2015.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. Contribuições da Pedagogia da Infância para a Articulação entre Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265-292, 2011. Disponível em: <linhas/article/view/1984723814262013265>. Acesso em: 08 jan. 2019

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/> Acesso em 20 mar. 2019.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Alfabetização na Pré-escola. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Revisitando a Pré-escola**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997, v. 1, p. 52-77.

SOUZA, Monique Medeiros. **O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental**: Análise em escolas do município de Ibirubá/RS. Monografia (Graduação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Curso de Pedagogia. Cruz Alta, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro de Itens da Observação

ITENS A SER OBSERVADO	Pré-B escola A	1º ANO escola B	1º ANO escola A	Pré-B escola B
Recepção dos alunos				
Organização da sala de aula				
Organização e disposição dos recursos pedagógicos				
Tempo de atividades ao ar livre				
Tempo dedicado às atividades de desenvolvimento das múltiplas linguagens				
Relação professor aluno				
Questões emergentes				