UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica

Gabriela Medeiros Nogueira

Pelotas, novembro de 2011.

GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA

A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM ESTUDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E CULTURA LÚDICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas / Faculdade de Educação como requisito parcial para à obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Professora Drª Eliane Peres

Pelotas, 2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Daiane Schramm – CRB-10/1881

N778p Nogueira, Gabriela Medeiros
A passagem da educação infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica / Gabriela Medeiros Nogueira ; Orientadora : Eliane Peres. – Pelotas, 2011.
294f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Educação infantil. 2. 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos. 3. Alfabetização. 4. Letramento. 5. Cultura lúdica. I. Peres, Eliane, orient. II. Título.

CDD 370

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PRPPG Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

5

DEFESA DE DISSERTAÇÃO O TESE

NOME DO ESTUDANTE	MATRÍCULA
GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA	

PROGRAMA	NÍVEL
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	☐ MESTRADO X☐ DOUTORADO

PROJETO DE PESQUISA REGISTRADO SOB O Nº

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA	TÍTULO	ASSINATURA
ELIANE TERESINHA PERES	Dra.	
MAGDA FLORIANA DAMIANI	Dra.	
ANA RUTH MORESCO MIRANDA	Dra.	
GISELE DE SOUZA	Dra.	
CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS	Dra.	

APRECIAÇÃO SOBRE A DISSERTAÇÃO OU TESE

☐ SIGILOSA ☐ NÃO SIGILOSA

Observações: ATA Nº **13**/2011

Aos vinte e três dias do mês de novembro do ano de dois mil e onze, os membros acima nomeados para a defesa de Tese da doutoranda **GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA** matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, consideraram **APROVADA**, estabelecendo o título definitivo da Tese como sendo **A PASSAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM ESTUDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E CULTURA LÚDICA.** Estabelecendo um prazo máximo de noventa dias para as correções e entrega da versão definitiva.

DADOS PESSOAIS DOS MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA

NOME COMPLETO	CPF	ANO NASCIMENTO	TITULAÇÃO		
			Área	Local	Ano
ELIANE TERESINHA PERES	458.469.280-72	1964	Educação	UFMG	2000
MAGDA FLORIANA DAMIANI	256.388.580-91	1951	Educação	University of London	1998
ANA RUTH MORESCO MIRANDA	411.417.760-49	1962	Linguistica	PUC-RS	2000
GIZELE DE SOUZA	832.878.689-34	1970	Educação	PUC-SP	2004
CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS	384.251.060-87	1960	Educação	PUCRS	2003

1ª Via – Coordenador do Curso; 2ª Via – Orientador; 3ª Via - PRPPG.

DISTRIBUIÇÃO A CARGO DA COORDENAÇÀO DO PROGRAMA

AGRADECIMENTOS

Agradeço às instituições que estiveram presentes no meu processo de doutoramento.

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), instituição em que cursei o doutorado.

Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) instituição em que trabalho.

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE/FURG, em que sou pesquisadora.

Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura e Escrita dos Livros Escolares (HISALES/UFPEL), em que sou pesquisadora.

Faculdade de Filosofia e Letras Universidade de Buenos Aires (UBA) pelo período em que participei do *Programa Centros Asociados para El Fortalecimento de Posgrados Brasil/Argentina (CAFP-BA)*

CAPES pelo apoio financeiro a esse programa.

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicologia Matematica y Experiemental (CIIPME) e Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) pela minha participação como bolsista.

Secretaria de Educação de Pelotas e ao Departamento Pedagógico, pelo apoio prestado à realização desta pesquisa.

Agradeço, também, às pessoas que compartilharam academicamente esses quatro intensos anos de estudo e de pesquisa.

À minha orientadora professora Eliane Peres, pelo rigor acadêmico, olhar crítico e sempre atento. Por todos os sim (s) e também pelos não (s). Pelos choros, pelos risos, palavras e olhares, enfim por ter apostado em mim há quatro anos e por permanecer comigo até este momento.

Às professoras que compuseram a banca examinadora tanto no momento de qualificação do Projeto de Doutorado.

Às colegas e ao colega do Grupo de Pesquisa HISALES, que tantas vezes leram e discutiram minhas escritas. Esse momentos foram importantes não só para qualificar meu texto, mas para minha formação enquanto pesquisadora.

Aos professores do Curso de Doutorado do PPGE/FAE/UFPEL, responsáveis pelas disciplinas cursadas no decorrer do Doutorado; e aos colegas, pelas leituras e discussões tão instigantes, e por vezes poéticas.

Às professoras da Universidade de Buenos Aires Elisa Lucarelli, Célia Rosemberg e Patrícia Sarlé, Ana Malajovich, agradeço o convívio acadêmico, as aprendizagens e a amizade.

Aos colegas da FURG, mais especificamente do Instituto de Educação e do NEPE, pelas contribuições durante esse período do Doutorado.

À professora Vanessa Neves da FAE/UFMG, ao professor Rogério Würdig da FAE/UFPEL, à professora Caroline Michel EAD/UFPEL pelas trocas de materiais, pelos textos acadêmicos, pelas leituras e principalmente pela amizade.

Às professoras envolvidas na pesquisa, Coordenadoras Pedagógicas e direção da escola investigada.

Às crianças que participaram da pesquisa e seus familiares.

Agradeço, ainda, às pessoas que viveram nos 'bastidores' as quais de uma maneira ou de outra contribuíram para a elaboração desta tese.

Aos meus filhos Nícolas, Isadora, Gregório e Anita, que comigo viveram intensamente os momentos de escrita, estresse e satisfação, por terem me auxiliado a finalizar mais essa etapa da minha vida profissional.

Aos meus pais, José Luiz e Déa, por terem sempre acreditado em mim.

À Lúcia, minha avó, e Emanuele e Larissa, minhas irmãs, por acompanharem esse momento.

À Mônica, pela ajuda incansável nas tantas vezes que foi solicitada durante esses quatro anos.

À Terezinha, Sidiane, Ana e Camila ,por tudo que fizeram para que eu pudesse concluir essa tese.

Ao Eduardo, por tudo.

Armando e o tempo

Mônica Guttmann[1].

Armando foi descobrindo que a vida era tempo.

E o tempo era diferente a cada instante, e diferente para cada um.

Enquanto o relógio do mundo trabalhava sempre do mesmo jeito, Armando foi descobrindo que algumas coisas passavam mais rapidamente do que outras, em um mesmo tempo.

Que as coisas que menos gostava de fazer pareciam durar mais tempo.

E que as coisas que mais gostava de fazer pareciam durar menos tempo.

O que é o tempo, se o tempo dentro de cada um é diferente do tempo de fora?

Intrigado com essa questão, Armando resolveu desmontar seu relógio para ver se conseguiria descobrir o mistério do tempo. Mas o tempo continuava andando.

E Armando pensava:"Para que servem os relógios se eles não conseguem parar o tempo?"

Mas depois de tanto pensar, resolveu que não perderia mais tempo tentando inventar um jeito de parar o tempo.

A melhor coisa seria tentar aproveitar ao máximo o tempo que existia.

E, desde então, ele passou a viver com dois relógios: um deles marcava o tempo das coisas, das pessoas e dos compromissos com o mundo e o outro marcava o tempo de sua imaginação.

[1] Fragmentos retirados do livro infantil: **Armando e o tempo,** de Mônica Guttmann. São Paulo: Paulus, 2004.

RESUMO

Esta tese tem como tema o estudo da passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da seguinte questão norteadora: A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade possibilitaram maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que ambas as etapas de ensino deveriam ser reestruturadas? Para responder essa questão, foram considerados na análise os contextos federal, municipal e o cotidiano escolar através de pesquisa documental e de abordagem etnográfica. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Pelotas/RS através de observações participantes em uma turma de pré-escola em 2009, tendo continuidade em 2010 no 1º ano. As entrevistas com os gestores da Secretaria Municipal de Educação e gestores escolares, com as professoras e as crianças, as filmagens das diversas situações de sala de aula e a descrição detalhada dos dados no Diário de Campo tiveram como foco investigativo identificar: i) situações de alfabetização; ii) práticas e eventos de letramento; iii) cultura lúdica e cultura de pares, vividas por um grupo de crianças e suas professoras no cotidiano de sala de aula. Os pressupostos teóricos que nortearam a análise dos dados consideraram, principalmente, os seguintes trabalhos: Soares (2004, 2006), Manrique (2007), em relação à alfabetização; Street (2003, 2010) e Castanheira (2004), quanto ao letramento; e Brougère (2008, 2010), Corsaro (2007, 2011), Sarmento (2003), para questões referentes à cultura lúdica e à infância. Os resultados dessa pesquisa demonstraram que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos não contribuiu de forma significativa para uma maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois a ruptura entre ambas as etapas se mantém de forma acentuada. Enquanto as práticas observadas na turma da pré-escola revelaram uma proposta sensível às manifestações e aos anseios das crianças., Foi possível perceber que as práticas na pré-escola tinha comprometimento com a formação de leitores e autores competentes através da interação com situações reais de leitura e escrita, contemplando aspectos da cultura lúdica no cotidiano da sala de aula. No entanto, as práticas observadas no 1º ano bastante diferentes, prevalecendo uma perspectiva de alfabetização mecânica, que, ao invés de 'convidar' as crianças a vivenciar o prazer de ler e escrever, afastou-as com atividades maçantes e enfadonhas.

Palavras-chave: Educação Infantil; 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos; alfabetização; letramento e cultura lúdica.

THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO FIRST GRADE IN THE CONTEXT OF EXTENSION OF ELEMENTARY SCHOOL TO NINE YEARS: A STUDY ABOUT EARLY READING, LITERACY AND PLAY CULTURE.

ABSTRACT

The main theme of this thesis is the study of the transition from early childhood education to the First Grade in the context of extension of Elementary School to nine years. The main question is: Has the extension of Primary School to nine years and the compulsory admission of six-year-old children enabled a better relationship Childhood Education and Elementary School since both educational levels should be restructured? It was considered analyses from National and Municipal contexts, and the everyday life in schools throughout documental research, interviews and en ethnographic approach as methodological procedures. However, the main was the school context. The research was carried out in a school from Pelotas in Rio Grande do Sul – Brazil, in a pre-school class in 2009, in the First Grade in 2010. The interviews with the Municipal Department of Education coordinators and the school principals, as well as with the teachers and children, the classroom footages and the detailed data description from the Field Work had its investigative focus on the identification of: I) early reading situations; II) literacy practices and events; III) play culture and culture of pairs, who were done by a group of children and their teachers during the everyday life inside the classroom. The theoretical assumption, which led to the data analysis, have considered, mainly, the works from: Soares (2004, 2006), Manrique (2007) related to early reading, Street (2003, 2010) and Castanheira (2004) regarding to literacy and Brougere (2008. 2010, Corsaro (2007, 2011), Sarmento (2003) referring to issues about the playculture and childhood. The results of this research demonstrated that the extension of Elementary School to nine years has not contributed whatsoever in a meaningful way to a better relationship between Early Childhood Education and Elementary School, since the rupture between both levels have been acutely kept. In the one hand the practices inside the pre-school classroom revealed a sensitive proposal to the manifestation and wishes of the children; practices which were committed to the development of competent readers and authors throughout interaction with real reading and writing situations and also by contemplating aspects of the everyday play culture in the classroom. On the other hand, in the everyday life in First Grade prevailed a more mechanical early reading perspective, which instead of “inviting” the children to live the pleasures of reading and writing involved them in dull and monotonous activities.

Key Words: Early Childhood Education; Education reform, Early literacy; play culture.

Lista de Quadros

Quadro 1: Listagem das crianças que participaram da pesquisa..... p. 41
Quadro 2: Listagem das professoras envolvidas na pesquisa..... p. 43
Quadro 3: Número de escolas em cada ano da Educação Infantil..... p. 58
Quadro 4: Tópicos ressaltados nas entrevistas com a Supervisoras Pedagógicas da SME..... p. 64
Quadro 5: Aspectos a serem desenvolvidos na Educação Infantil..... p. 78
Quadro 6: Listagem de conteúdos e habilidades para o 1º ano..... p. 82
Quadro 7: Descrição da aula do dia 08/04/2009..... p. 94
Quadro 8 : Deslocamentos realizados em um dia de aula..... p. 97
Quadro 9: Momentos em que a música esteve presente na pré-escola..... p. 99
Quadro 10: Situações envolvendo a língua escrita em um dia de aula na pré-escola..... p. 99
Quadro 11: Temas abordados no trabalho com jornal..... p. 101
Quadro 12: Descrição de um dia de aula no 1º ano..... p. 130
Quadro 13: Deslocamentos realizados em um dia de aula no 1º ano..... p. 132
Quadro 14: Situações envolvendo a língua escrita em um dia de aula no 1º ano..... p. 134
Quadro 15: Histórias infantis na pré-escola..... p. 185
Quadro 16: Histórias infantis no 1º ano..... p. 198
Quadro 17: Círculo da Leitura no 1º ano..... p. 201
Quadro 18: Conversa com as crianças em pequenos grupos..... p. 208
Quadro 19: A música no cotidiano da pré-escola..... p. 222
Quadro 20: Brincadeiras identificadas no mês de abril na turma de pré-escola.... p. 233

Lista de Ilustrações

Figura 1: Planta arquitetônica da Escola..... p. 34
Figura 2: Sala de aula da pré-escola..... p. 38
Figura 3: Sala de aula do 1º ano..... p. 40
Figura 4: Cartazes com trabalhos envolvendo o uso do jornal na pré-escola..... p. 104
Figura 5: Cartazes com o alfabeto em E.V.A..... p. 107
Figura 6: Cartazes sobre o Alfabeto Andante..... p. 107
Figura 7: Cartazes sobre o texto do Alfabeto Andante..... p. 108
Figura 8: Crianças escrevendo no quadro..... p. 110
Figura 9: Imagens dos cadernos das crianças na pré-escola..... p. 114
Figura 10: Diálogos entre as crianças e a pesquisadora..... p. 117
Figura 11: Trabalho com o jornal Diário Popular..... p. 122
Figura 12: Trabalho envolvendo o jornal sobre times de futebol..... p. 123
Figura 13: Letras das músicas cantadas na pré-escola..... p. 125
Figura 14: Cartazes da sala de aula do 1º ano..... p. 137
Figura 15: O uso do quadro verde pela professora no 1º ano..... p. 139
Figura 16: O uso do quadro verde pelas crianças no 1º ano..... p. 140
Figura 17: Cadernos das crianças no 1º ano: atividades de escrita das letras..... p. 142
Figura 18: Cadernos das crianças no 1º ano: atividades envolvendo as famílias silábicas..... p. 144
Figura 19: Cadernos das crianças no 1º ano: atividades envolvendo escrita de palavras..... p. 145
Figura 20: Cadernos das crianças no 1º ano: atividades envolvendo escrita de frases..... p. 147
Figura 21: Folhas avulsas com atividades envolvendo as letras..... p. 149
Figura 22: Folhas avulsas com atividades envolvendo textos..... p. 151
Figura 23: Apresentação das vogais em E.V.A. pela professora..... p. 156
Figura 24: Crianças combinando o modo de realizar a atividade..... p. 159
Figura 25: Apresentação de trabalho envolvendo o jornal para os

familiares..... p. 176
Figura 26: Notícia publicada no Jornal Diário Popular sobre o trabalho na pré-escola..... p. 178
Figura 27: Cartazes com trabalhos envolvendo o jornal p. 182
Figura 28: Trabalhos sobre a história '*Chapeuzinho Vermelho*' p. 191
Figura 29: Registro no Diário de Classe de uma reportagem trazida por um aluno no 1º ano..... p. 202
Figura 30: Conversa sobre uma listagem de brincadeiras..... p. 205
Figura 31: Caderno da aluna com listagem de brincadeiras..... p. 207
Figura 32: Apresentação da história musicada *'Quem quer casa com a dona Baratinha'*..... p. 228
Figura 33: Ensaio com instrumentos musicais..... p. 231
Figura 34: Crianças brincando no momento de brinquedo livre na pré-escola..... p. 236
Figura 35: Crianças brincando no pátio da escola ao redor do *laptop*..... p. 240
Figura 36: Trabalho com massa de modelar no 1º ano..... p. 247
Figura 37: Brinquedo e figurinhas embaixo da mesa..... p. 250
Figura 38: Crianças brincando no momento de brinquedo livre no 1º ano p. 252
Figura 39: Crianças brincando no pátio da escola no momento de recreação..... p. 257
Figura 40: Crianças brincando no pátio com música e dança..... p. 260

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... p. 13

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTOS INVESTIGATIVOS ..... p. 20

1.1. INTERLOCUÇÃO ENTRE PESQUISA DOCUMENTAL E ABORDAGEM ETNOGRÁFICA: IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DO CAMPO..... p. 20

1.2. Especificidades da pesquisa com crianças ..... p. 26

1.3. Campo empírico da pesquisa: localização e seleção de documentos, contato e inserção na escola..... p. 29

1.3.1. Contatos, negociações e inserção no contexto escolar ..... p. 31

1.4. Caracterização da escola investigada ..... p. 32

1.4.1. Caracterização das salas de aula da pré-escola e do 1º ano..... p. 38

2. DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS..... p. 45

2.1. O QUE REVELAM AS PESQUISAS E AS ORIENTAÇÕES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL..... p. 45

2.2. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de nove anos: o atendimento à infância na rede municipal de educação..... p. 57

2.3. A proposta para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos – alfabetização e ludicidade – e a relação com a Educação Infantil..... p. 70

2.4. O processo de implantação de ensino Fundamental de nove anos na escola investigada..... p. 84

3. ALFABETIZAÇÃO E SUAS ESPECIFICIDADES..... p. 88

3.1. DISCUSSÕES TEÓRICAS ACERCA DO CAMPO DE ESTUDOS DA ALFABETIZAÇÃO..... p. 88

3.2. A alfabetização em uma turma de pré-escola..... p. 93

3.2.1. Rotinas da pré-escola: contextos para entender a alfabetização..... p. 94

3.2.2. A alfabetização e o uso dos cartazes, do jornal e do quadro verde..... p. 101

3.2.3. A alfabetização e o uso do caderno e de folhas avulsas..... p. 111

3.2.4. A alfabetização e as situações de oralidade: a música e o diálogo entre a professora e as crianças..... p. 124
3.3. A alfabetização no 1º ano..... p. 130
3.3.1. Rotinas no 1º ano: contextos para entender alfabetização..... p. 127
3.3.2. A alfabetização e o uso de cartazes e do quadro verde..... p. 134
3.3.3. A alfabetização e o uso dos cadernos e de folhas avulsas..... p. 141
3.3.4. Oralidade no processo de alfabetização..... p. 152
4. LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL..... p. 163
4.1. QUESTÕES CONCEITUAIS SOBRE LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA..... p. 163
4.2. Eventos e práticas de letramento no contexto de sala de aula da pré-escola..... p. 172
4.2.1. Trabalho com jornal: uma prática de letramento envolvendo a língua escrita. p. 173
4.2.2. Leitura de histórias infantis..... p. 184
4.3. Eventos e práticas de letramento no contexto de sala de aula do 1º ano..... p. 197
4.3.1. Evento de letramento: leitura e discussão de livros de literatura infantil..... p. 197
4.3.2. Eventos de letramento: Círculo da Cultura..... p. 201
4.3.3. Evento de letramento: listagem de brincadeiras..... p. 204
4.3.4. Conversa com as crianças sobre a língua escrita..... p. 208
5- CULTURA LÚDICA E INFÂNCIA..... p. 215
5.1. CULTURA LÚDICA E SUAS ESPECIFICIDADES..... p. 215
5.2. A cultura lúdica no cotidiano da turma da pré-escola..... p. 221
5.2.1 A música como parte da rotina da pré-escola..... p.222
5.2.2. A brincadeira como parte da rotina da pré-escola..... p. 233

5.3. A cultura lúdica no cotidiano da turma do 1º ano..... p. 238
5.3.1. Brincadeiras em sala de aula..... p. 246
5.3.2. Jogo com a participação da professora e das crianças..... p. 252
5.3.3. Brincadeiras no pátio: diferentes modos de brincar..... p. 256
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... p. 263

REFERÊNCIAS..... p. 273
APÊNDICES..... p. 289

INTRODUÇÃO

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, instituída pela Lei Federal nº 11.274/2006, associada à antecipação do ingresso obrigatório das crianças aos seis anos no 1º ano, foi uma das alterações mais polêmicas na educação da infância no início do século XXI.

Diferentes pontos de vista foram expressos em debates que antecederam a promulgação da referida lei, como, por exemplo, os dispostos no parecer nº 24/2004 da Câmera de Educação Básica (CEB) [1]. Na redação do documento, há o registro de dois posicionamentos citados pelo relator do parecer, os quais sintetizam posições antagônicas sobre a antecipação do ingresso da criança aos seis anos de idade do 1º ano, quais sejam: i) "Colocar as crianças de camadas populares na escola de Ensino Fundamental aos seis anos sem uma proposta pedagógica adequada significa apenas antecipar o fracasso escolar"[2] ii) "Tornar-se usuária da língua escrita é um direito da criança, que possui não apenas as competências e as habilidades necessárias ao seu aprendizado, mas, principalmente, o desejo de aprender"[3].

As opiniões representam dois posicionamentos diferentes em relação, principalmente, à antecipação do ingresso da criança aos seis anos de idade. Por um lado, ao ampliar o Ensino Fundamental, diminui-se um ano da Educação Infantil, uma vez que o atendimento passa a ser de zero a cinco anos de idade. Isso significa, de certo modo, uma desestabilização nessa etapa da educação básica, pois diminui-se o espaço de atuação do professor especializado nessa modalidade, e também reduz-se o número de alunos, uma vez que a concentração das matrículas ocorria na faixa etária dos cinco e seis anos. Considerando que o trabalho desenvolvido na Educação Infantil tem por objetivo o cuidado e a educação, com rotinas e horários diferenciados do Ensino Fundamental, a inserção da criança aos seis anos no 1º ano poderia significar a antecipação de "[...] um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual" (BRASIL/MEC, 2004, p.10), adotado em grande parte do trabalho desenvolvido a partir da antiga 1ª série.

O segundo posicionamento citado no parecer anterior, argumenta a favor do direito das crianças ao acesso a língua escrita, e, também, ao uso dessa ferramenta como forma de

[1] Parecer sobre estudos visando estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.
[2] Professora Maria Carmen Barbosa, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
[3] Professora Mônica Correia Baptista, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

participação social. Considerando o caráter de obrigatoriedade do Ensino Fundamental[4], a inclusão escolar das crianças, a partir dos seis anos de idade, estaria assegurada e, consequentemente, a possibilidade de tornarem-se usuárias da língua escrita. O ingresso no 1º ano é concebido como oportunidade para que a criança engaje-se na cultura escrita de forma mais efetiva; e, portanto, passe a usufruir de um bem cultural da sociedade em que está inserida.

Independente dos posicionamentos acima registrados, o Ensino Fundamental de nove anos com o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos foi instituído em sua totalidade em 2010, ao menos, essa foi a perspectiva da legislação brasileira referente a esse tema. De acordo com orientações do MEC, a implantação de novo Ensino Fundamental tem por objetivo "[...] assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem" (BRASIL/MEC, 2006, p.7).

Com o intuito de compreender as diversas ações das Secretarias Municipais de Educação, teve início em 2006 uma investigação no grupo de pesquisa HISALES[5], coordenado pela professora Drª Eliane Peres, denominado "A Implantação do Ensino Fundamental de nove anos em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul"[6], envolvendo inicialmente cinco municípios: Capão do Leão, Rio Grande, São Lourenço do Sul, Piratini e Bagé. Posteriormente, Pelotas, Jaguarão e Santa Vitória do Palmar foram incluídos na pesquisa. O objetivo principal era investigar as alterações dos aspectos políticos, pedagógicos e curriculares, em razão da ampliação do Ensino Fundamental. Como integrante do HISALES e professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), desenvolvemos, paralelo à pesquisa da tese, a investigação no município do Rio Grande até o ano de 2010, acompanhando o processo de implantação pelo viés da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e do trabalho desenvolvido por quatro professoras do 1º ano, em diferentes escolas do município.

Com a pesquisa, identificamos que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, intensificou a discussão de diversos aspectos que estão relacionados a essa política, entre eles, a alfabetização, o letramento, a ludicidade, a infância, as concepções de aprendizagem, a prática pedagógica, a avaliação, a identidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

[4] Com a Emenda Constitucional 59/2009, o Ensino Fundamental obrigatorio no Brasim passou a ser dos 4 aos 17 anos.
[5] Grupo de Pesquisa: História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares - FaE/ UFPEL.
[6] Esta pesquisa começou a ser desenvolvida no grupo de pesquisa HISALES em 2006 e passou a contar com apoio financeiro do CNPQ em 2008.

Os documentos emitidos pelo governo federal com vistas a orientar a alteração do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL/MEC, 2004, 2006) ressaltam que na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não deve haver ruptura, ao contrário deve se caracterizar por continuidade e ampliação, no sentido de assegurar que "a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização" (BRASIL/MEC, 2004, p.21).

Para isso, foi sugerido que o trabalho no 1º ano seja inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil[7], indicando como importante a articulação entre o cuidado, a educação e a ludicidade. Conforme disposto nas orientações de 2004, a estrutura da escola precisaria ser reorganizada considerando a "[...] gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem" (BRASIL/MEC, 2004, p.21).

A descontinuidade e ruptura na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental vêm sendo denunciadas em diversas pesquisas, tais como as realizadas por Castanheira (1991,1992); Rosemberg e Borzone (2004); Corsaro e Molinari (2005); Moss (2008); Campos et alli (2011); Correa (2011); Kramer, Nunes e Corsino (2011); Motta (2011); Neves, Gouvêa e Castanheira (2011). Segundo essas pesquisas, são necessárias mais investigações que contemplem o cotidiano de sala de aula nos duas etapas da educação básica, para que, ao acompanhar as práticas realizadas, seja possível identificar quais aspectos configuram a ruptura e a descontinuidade entre as duas etapas.

A proposta apresentada nos documentos de orientação para o Ensino Fundamental de nove anos do MEC (2004 e 2006) sugere que a alfabetização, o letramento, o lúdico e as diversas linguagens sejam os eixos principais no trabalho com o 1º ano. A pesquisa desenvolvida nesta tese buscou identificar sob quais perspectivas teóricas esses aspectos são apresentados pelo MEC, como são interpretados pelos gestores e repassados para as escolas, e, ainda, como são compreendidos pelas professoras e colocados em prática no cotidiano de sala de aula, visto que o modo como esses aspectos são concebidos e propostos cotidianamente, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, podem contribuir ou não para a continuidade entre as duas etapas.

[7] Resolução CEB/ CNE nº 1/1999 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18 na época, enbora atualmente esteja em vigor a Resolução nº 4/2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

De acordo com os pressupostos teóricos defendidos por Ball (2009), a elaboração, a promulgação e a execução de uma lei perpassam distintas instâncias com diversas interpretações, as quais resultam em diferentes práticas. Com base nessa diversidade, o autor se posiciona: "Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo" (BALL, 2009, p. 305). Considerando o ponto de vista do autor, existe uma série de interferências tanto em se tratando de interpretação como de adequação à realidade local. Outro ponto destacado por Ball é em relação ao processo de colocar as políticas em prática, uma vez que é necessário converter/transformar essas duas modalidade: a palavra escrita e a ação, isto é algo difícil e desafiador de se fazer. "E o que isso envolve é um processo de atuação, e efetivação da política na prática e através da prática" (BALL, 2009, p. 305).

Concordando com o autor, propus como tema de pesquisa da tese o estudo da passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, problematizando a desarticulação entre as duas etapas da educação básica pautada na análise de situações de alfabetização, de práticas e eventos de letramento e da cultura lúdica, vividos por um grupo de crianças e suas professoras. Para tanto, o cotidiano de sala de aula foi o *locus* privilegiado neste estudo; contudo as diversas instâncias – federal, municipal e o cotidiano escolar – foram consideradas na análise, pois o modo como se relacionam ou não possibilitam uma maior ou menor (des) articulação entre elas.

O tema proposto nesta tese vincula-se com minha trajetória profissional de várias formas. Uma, porque durante mais de vinte anos de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diferentes questões sobre o processo inicial de alfabetização das crianças e a relação dessa com outras áreas de conhecimento estiveram presentes na prática desenvolvida. Essas questões advindas da prática foram problematizadas e configuraram-se em objetos de pesquisas desenvolvidas no Curso de Especialização em Educação Matemática[8] em 1998, e retomadas e aprofundadas no Curso de Mestrado em Educação em 2001[9].

Outra porque, em 2004, como professora no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e como integrante do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos (NEPE/FURG), desenvolvi pesquisas com enfoque em políticas

[8] O trabalho desenvolvido no Curso de Especialização, orientado pelo professor Paulo Caruso, resultou no livro: Visitando a matemática na primeira série. Machado, Adriana Ely e Nogueira, Gabriela. Pelotas, Educat, 1999.

[9] Dissertação de Mestrado: Alfabetização e conhecimento lógico-matemático, sob a orientação da profª Drª Margareth Schäffer Programa de pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação/ UFRGS

públicas, sociologia e antropologia da infância[10]. A partir de 2005, participando do Fórum Gaúcho de Educação Infantil, intensifiquei as discussões realizadas sobre a mudança no Ensino Fundamental para nove anos e sobre o ingresso obrigatório da criança aos seis anos de idade no 1º ano. Com essa mudança na configuração da Educação Básica, percebi que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental poderia se tornar objeto de investigação.

Em 2008, tive a oportunidade de aprofundar estudos de doutoramento em Buenos Aires, acompanhando o trabalho e as pesquisas desenvolvidas pela professora Drª Célia Rosemberg sobre alfabetização e pela professora Drª Patrícia Sarlé sobre jogos na Educação Infantil. Esses estudos contribuíram para o aprofundamento teórico focado, especialmente, nas questões metodológicas com abordagem de pesquisa etnográfica em microcontextos investigativos.

A pesquisa desenvolvida no decorrer dos quatro anos de doutorado procurou responder a seguinte questão: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade no 1º ano, possibilitaram maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que ambas as etapas de ensino deveriam ser reestruturadas?

Articulada a essa questão, a investigação realizada através da pesquisa documental e da etnografia teve por objetivos identificar: i) situações de alfabetização; ii) práticas e eventos de letramento; iii) cultura lúdica e cultura de pares, vividos por um grupo de crianças e suas professoras no cotidiano de sala de aula da pré-escola e do 1º ano. A pesquisa foi realizada a partir da descrição e análise dos dados da pesquisa e de materiais como, por exemplo, cadernos, diário de classe, diário de campo, fotografias e filmagens de situações cotidianas em sala de aula.

Cabe ressaltar que as três categorias de análise consideradas na tese – alfabetização, letramento e cultura lúdica – emergiram do campo da pesquisa, especialmente, na prática da pré-escola e do 1º ano e da centralidade que têm os documentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

Desse modo, o trabalho está organizado em cinco capítulos. No capítulo 1, apresento os pressupostos metodológicos que nortearam a pesquisa. Parte do processo foi realizado

[10] Pesquisa realizada com apoio do CNPQ, sob a coordenação da professora Drª Ana Cristina Coll Delgado: "A Educação Infantil no Município do Rio Grande / RS". Essa pesquisa englobou três subprojetos: As Políticas Municipais de Educação Infantil na Cidade do Rio Grande; Os significados de Cuidado / Educação das Famílias em Relação às Crianças Pequenas; e Culturas Infantis e Olhares das Crianças sobre Creches Domiciliares no Município do Rio Grande.

através de pesquisa documental, a partir da concepção de documentos de Le Goff (1992), considerando materiais oficiais como leis, pareceres, regulamentos, etc., e, materiais coletados ao longo da investigação, como, por exemplo, cadernos de alunos e das professoras, entrevistas, fotografias e vídeos. Articulada a pesquisa documental, foi realizada pesquisa de cunho etnográfico com a inserção no cotidiano da sala de aula da pré-escola e do 1º ano acompanhando, através de observação participativa, um grupo de crianças e suas professoras durante os anos de 2009 e 2010.

A abordagem etnográfica de pesquisa foi adotada seguindo pressupostos da antropologia da criança (COHN, 2005), da sociologia da infância (CORSARO, 2009; SARMENTO, 2003) com a inserção prolongada no campo empírico da pesquisa com o intuito de identificar padrões interacionais entre as crianças e suas professoras e as crianças entre si (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007). Cabe ressaltar que a pesquisa contou, também, com pressupostos da teoria fundamentada discutida por Strauss e Corbin (2008), em que os dados e categorias vão emergindo do contexto empírico da pesquisa. Nesse capítulo, apresento ainda a caracterização da escola e da turma investigada, os modos de coleta de dados e o *corpus* empírico que foi considerado na análise dos dados.

No capítulo 2, apresento o resultado do levantamento realizado sobre teses e dissertações envolvendo a temática da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos no período de 2006 a 2011, e discuto essa temática a partir de três contextos. No contexto da legislação federal, discuto os documentos "Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade" (BRASIL/MEC, 2006) e "A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos" publicado pelo MEC em 2009 em parceria com o CEALE/FAE/UFMG. No contexto da proposta do município de Pelotas para o 1º ano, a reflexão é feita a partir dos documentos oficiais disponibilizados pela SME, o material do Curso de Formação de Professores, as entrevistas com as Supervisoras Pedagógicas e as listagens de conteúdos para a Educação Infantil e para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. E por fim no contexto da escola investigada, parto para a análise de Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar, das entrevistas e observações em sala de aula.

No capítulo 3, são apresentados os pressupostos teóricos sobre alfabetização considerando, principalmente, os trabalhos de Soares (2001), Ribeiro, Vóvio e Moura (2001), Rojo (1998), Manrique (2007), entre outros. Na sequência do capítulo, descrevo um dia de aula na pré-escola e no 1º ano, a fim de apresentar a rotina vivida por um grupo de crianças e suas professoras. A descrição de uma aula possibilita compreender como se dá o

encadeamento entre uma situação e outra. Com isso, os dados são analisados a partir de um contexto em que regularidades, sequências e descontinuidades são identificadas. Com a análise de um dia de aula foi possível identificar, por exemplo, os deslocamentos e as trocas de ambientes realizados pelas crianças e as professoras considerando a relação desses deslocamentos com o processo de alfabetização. Também, as diversas situações que envolveram a língua escrita e os suportes textuais utilizados em um dia de aula. Partindo do pressuposto defendido por Soares (2006) de que a alfabetização refere-se ao processo de aquisição da língua escrita, busquei, no cotidiano da sala de aula da pré-escola e da 1º série, identificar, nas diversas situações observadas, aquelas que se relacionam a essa especificidade.

No capítulo 4, discuto o conceito de letramento a partir do viés apresentado por Soares (2006), Kato (2005), Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Street (2009), considerando principalmente letramento como práticas sociais permeadas pela língua escrita. A análise do cotidiano de sala de aula da pré-escola e do 1º ano permitiu reconhecer tanto nas propostas desenvolvidas pelas professoras como as organizadas pelas crianças, o que Street (2009) denominou de práticas e eventos de letramento.

No capítulo 5, seguindo a organização dos capítulos anteriores, apresento primeiramente, os pressupostos teóricos sobre cultura lúdica, cultura de pares e cultura da infância considerando os estudos de Sarmento (2003), Brougère (2008), Corsaro (2011) e Sarlé (2003). Na análise das situações observadas no cotidiano da pré-escola e do 1º ano, diversos modos de viver a cultura lúdica foram observados, entre eles, as brincadeiras propostas pelas professoras na sala de aula, as organizadas pelas crianças na hora do recreio e da recreação, as que ocorreram durante a realização de outras tarefas e as que foram realizadas junto com as professoras.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTOS INVESTIGATIVOS

A escolha por apresentar e discutir os pressupostos metodológicos no primeiro capítulo da tese deve-se, principalmente, por considerar que as escolhas metodológicas nortearam de modo essencial o processo desta pesquisa. Contudo, não tenho o propósito de hierarquizar as etapas, ou seja, considerar a metodologia mais importante do que o aporte teórico ou mesmo o contrário. Em realidade, entendo que os pressupostos teóricos e metodológicos estão em constante conexão no decorrer do processo investigativo.

No caso desta pesquisa, as escolhas realizadas revelam um movimento de interação entre procedimentos adotados ao longo do processo e concepções teóricas escolhidas, principalmente porque a inserção no campo empírico foi realizada desde o início do trabalho, possibilitando, dessa forma, um diálogo permanente entre os dados e os aportes teóricos. Basicamente, dois caminhos metodológicos foram adotados no decorrer da investigação: um pautado na análise documental e outro na abordagem etnográfica de pesquisa.

Neste capítulo, organizado em quatro seções, apresento, primeiramente, os pressupostos metodológicos e os respectivos autores que nortearam as escolhas. Logo após, discuto especificidades da pesquisa com crianças. Na terceira seção, trato do campo empírico apresentando o contexto do sistema municipal de ensino, a escola investigada e listando os documentos considerados na investigação. Por fim, caracterizo o grupo de crianças que participaram na pesquisa, suas professoras e o contexto das salas de aulas da pré-escola e do 1º ano.

1.1. Interlocução entre pesquisa documental e abordagem etnográfica: implicações na construção do campo empírico

A investigação sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica na passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos insere-se em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, uma vez que esta tem a intenção de analisar "[…] conocimiento de los actores sociales y sus prácticas y tiene en cuenta que, en el terreno, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y a los disímiles conocimientos sociales vinculados con ellas" (GIALDINO, 2007, p. 26-27).

Tendo em vista o cruzamento entre os diferentes contextos – federal, municipal, escolar –, essa investigação foi realizada através da pesquisa documental e teve, como procedimento metodológico, a abordagem etnográfica de pesquisa.

De acordo Cellard (2008), uma primeira etapa da pesquisa documental é a construção de um *corpus* que contemple a temática investigada. Com esse *corpus* o investigador pode obter informações relevantes considerando, principalmente, a originalidade do documento. Bogdan e Biklen (1994) apresentam distinções entre documentos pessoais e oficiais. Os documentos pessoais são assim denominados por serem autorreveladores da visão da pessoa sobre suas próprias experiências, como, por exemplo, as cartas pessoais, as autobiografias, os diários íntimos, os diários de viagem e também os elaborados por professores, tais como "[...] planos de lição com as notas que acompanham são interessantes, especialmente se contiverem comentários individuais" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 178). De acordo com esses autores, os documentos pessoais podem ser descobertos ou solicitados pelo investigador.

Documentos oficiais são aqueles produzidos em organizações burocráticas, tais como escolas e secretarias de educação, como, por exemplo, "memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas [...]" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 180), os quais geralmente os pesquisadores podem ter acesso à 'perspectiva oficial'. Os referidos autores destacam três tipos de documentos oficiais: i) os documentos internos, ii) as comunicações externas e iii) os registros sobre estudantes e ficheiros pessoais.

Em relação aos documentos internos, estão aqueles que circulam dentro de uma organização, os quais geralmente seguem uma ordem hierárquica. As comunicações externas "[...] materiais produzidos pelo sistema escolar para consumo público: boletins, comunicados à imprensa, anuários, as notas enviadas para casa [...]" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 181). Nos registros sobre estudantes, estão contemplados os testes, relatórios psicológicos, registros de frequência, perfil da família, fichas de matrícula, etc.

No caso desta pesquisa, a perspectiva de documento adotada é a de que "[...] documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de forças que aí detinham o poder" (LE GOFF, 1992, p. 545). Nesse sentido, além de diversos materiais produzidos sob a responsabilidade de órgãos governamentais, como legislações, regulamentos, pareceres, etc., utilizo também, como documento, materiais produzidos pelas professoras e pelas crianças em seu cotidiano, como, por exemplo, diário de classe, cadernos de alunos, folhas de atividades, e, e também, materiais produzidos a partir de entrevistas realizadas com sujeitos, fotografias e filmagens em sala de aula. Assim, de uma forma ou de outra, a maioria dos tipos de documentos citados por Bogdan e Biklen (1994) foram contemplados nesta pesquisa.

Na abordagem etnográfica da pesquisa, busco compreender aspectos da vida diária de um grupo de crianças e suas professoras em sala de aula, no âmbito da escola. Nessa

abordagem, o pesquisador entra no campo empírico desde o início da pesquisa, e, dessa forma, os dados vão sendo gerados e analisados concomitantemente.

Para Coffey e Atkinson (2003, p. 7) "[...] el proceso de análisis no debe considerarse una etapa diferente de la investigación sino una actividad reflexiva que influya en toda la recolección de los dados, la redacción, la recolección adicional, etc.".

Em muitos casos, parte das questões preliminares que norteiam a pesquisa vai sendo modificada ao longo do processo, pois, ao adentrar no campo investigativo, os próprios dados alteram a intenção inicial. No caso desta tese, apenas o contexto da pesquisa – Ensino Fundamental de nove anos – e o *lócus* – passagem da Educação Infantil para o 1º ano – estavam previamente definidos; porém, na continuidade da investigação, os objetivos e as categorias foram construídas. Esse procedimento é discutido por Strauss e Corbin (2008) na teoria denominada 'teoria fundamentada' em que o contexto empírico possibilita a identificação de questões pertinentes de serem investigadas, isso porque "a teoria derivada dos dados tende a se parecer mais com a 'realidade' do que a teoria da reunião de uma série de conceitos baseados em experiência ou semente por meio de especulação" (STRAUSS E CORBIN, 2008, p. 25).

De acordo com os referidos autores, o procedimento de 'descrição densa dos dados' é uma atividade essencial na perspectiva de pesquisa adotada, sendo que, no cruzamento das informações, o contexto investigado vai se ampliando. Nesse sentido, ordenar e reordenar os dados com base em aportes teóricos que possibilitem analisá-los de maneiras diferentes é fundamental para a construção de categorias.

Os diversos trabalhos realizados pelo grupo de estudos "*Santa Barbara Classroom Discourse Group*" (Universidade da Califórnia) indicam a necessidade de analisar as relações entre o indivíduo e o contexto, uma vez que o conhecimento individual é situado socialmente, em um determinado tempo e espaço. Essa perspectiva reforça a importância do cruzamento entre a análise documental e a abordagem etnográfica. A relação entre contexto e indivíduo também é ressaltada por Graue e Walsh (2003), os quais definem contexto como um espaço e um tempo situado cultural e historicamente. De acordo com as autoras, o contexto:

> É o elo de união ente as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais, o contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referencia mais imediato para actores mutuamente envolvidos (GRAUE e WALSH, 2003, p. 25).

A análise dos contextos segue os pressupostos da antropologia, os quais são necessários para a compreensão de cultura e de etnografia, considerando principalmente a seleção dos

participantes, gravações, filmagens, escrita e descrição densa dos dados para o mapeamento do campo da pesquisa. Essa abordagem é necessária, pois um fato em si não pode ser interpretado se não estiver bem situado no contexto em que ele ocorreu (GEERTZ, 2008).

A observação participante é destacada por Cohn (2005) como uma alternativa "rica e enriquecedora" porque permite uma "interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado" (COHN, 2005, p. 45). Geertz (2008) ressalta, contudo, que a apreensão de uma dada realidade é sempre a leitura do pesquisador e não a realidade como tal. O conceito de cultura é complexo; e, nas palavras de Geertz, 'semiótico', portanto, passível de interpretações e de busca de significados. Para esse autor, "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise" (GEERTZ, 2008, p. 4).

Na mesma perspectiva, Cohn (2005, p. 19) ressalta que "[...] não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma". E a conformação se faz por "uma lógica particular", em que os atores sociais acionam 'um sistema simbólico' que possibilita "dar sentido a suas experiências" (COHN, 2005, p. 19). A grande dificuldade em apreender esse sistema simbólico é que ele "[...] não é mensurável, portanto, e nem detectável em um lugar apenas" (COHN, 2005, p. 19); entretanto, por outro lado, é esse sistema que possibilita as pessoas viverem em sociedade "compartilhando sentidos porque eles são formados a partir de um mesmo sistema simbólico" (COHN, 2005, p. 19).

Procurar significado no campo empírico da pesquisa e interpretá-lo considerando as 'teias' tecidas pela própria cultura requer, antes de tudo, que o investigador seja capaz de 'olhar, ouvir e escrever etnograficamente' (OLIVEIRA, 2006).

O olhar é descrito por Oliveira (2006) como a primeira experiência do etnógrafo no campo de pesquisa; contudo, esse não é um olhar descompromissado, ao contrário, é um olhar guiado pelo viés teórico que direciona o modo de ver a realidade. No caso da pesquisa realizada nesta tese, direcionar o olhar foi, por vezes, muito difícil, tendo em vista a diversidade de frentes que o campo oferecia. Aos poucos, o foco foi se constituindo nos entrelaçamentos entre o aporte teórico e os dados que emergiam do cotidiano observado, embora, em diversos momentos na escrita, seja perceptível alguma referência ou cruzamento de outros temas alheios ao foco da tese. Atrelado ao olhar está o ouvir, ampliando o espectro de apreensão dos dados e da realidade investigada. A explicação fornecida pelos próprios sujeitos da pesquisa possibilita a obtenção de informações que dificilmente seriam conhecidas apenas com a observação. Porém, nem sempre a relação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa é dialógica; nesse caso, Oliveira (2006) sugere que o informante, seja transformado

em ‘interlocutor’, para que uma “uma nova modalidade de relacionamento” (OLIVEIRA, 2006, p. 23) seja estabelecida. O olhar e o ouvir não são independentes na investigação etnográfica, mas complementares na interpretação de uma dada realidade. O autor menciona ainda a escrita etnográfica, configurada nas anotações realizadas pelo investigador no diário de campo no decorrer da pesquisa. Tais anotações são retomadas como subsídios para a escrita final, ou seja, como “[...] produto do trabalho de campo” (OLIVEIRA, 2006, p. 25). Cabe destacar, ainda, que o diário de campo tem um papel fundamental, visto que nele não constam apenas a descrição das situações, mas também as impressões e reflexões do pesquisador tanto no momento em que se está em campo como na retomada dos apontamentos (VELASCO Y DIAZ DE RADA *apud* AMEIGEIRAS, 2007).

Na análise sobre a articulação entre etnografia e educação, Green, Dixon e Zaharlick, (2005) declaram que o campo da etnografia não apresenta consenso quanto às questões epistemológicas que envolvem o campo da educação, considerando, assim como os autores anteriormente citados, que a matriz da etnografia é a antropologia. Green, Dixon e Zaharlick, (2005) destacam que diversos pesquisadores - Aga, Ellen, Heath, Spradley - criticam investigações que se autodefinem etnográficas, e na realidade são pesquisas de observação. Essas autoras esclarecem que a observação etnográfica tem por objetivo compreender o que os integrantes de um determinado grupo social necessitam saber, prever e interpretar para participar de eventos que acontecem no cotidiano do grupo. Além disso “[...] o observador etnógrafo registra a seqüência de atividades desempenhadas tornando-as disponíveis para avaliações posteriores” (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 18).

Na perspectiva de Kleiman (2008), os estudos etnográficos que se ocupam de interações nas práticas escolares são importantes, pois permitem analisar microcontextos, como, por exemplo, um evento de letramento específico, e também questões macrossociais, como a ideologia subjacente ao letramento. Dessa forma, conhecer um evento social e o significado que os atores atribuem a esse evento têm sido uma prática adotada em pesquisas realizadas em âmbitos escolares. Na mesma perspectiva, Sirvent (2007, p. 20) ressalta que “[...] conocer el hecho social es conocer los significados que los actores le atribuyen al mismo. El objeto de investigación se construye según los significados que los actores y el investigador le atribuyen al mismo”.

Buscar significados requer, entre outros quesitos, situar o tempo e o espaço em que está sendo realizada a pesquisa, tanto em instâncias macro, como meso e micro, a fim de identificar possíveis articulações ou desarticulações entre ambos os contextos. A investigação dos instâncias macro e meso se faz necessária nesta pesquisa, uma vez que entendo,

concordando com Castanheira (2004), que ações de sala de aula estão, muitas vezes, guiadas por decisões tomadas em instâncias maiores. Contextos entrecruzam-se e influenciam-se mutuamente, conforme salienta Castanheira (2004, p. 61):

> Os contextos locais são também influenciados e delineados pelas decisões produzidas em outras esferas sociais, como é o caso de situações em que decisões tomadas em níveis mais altos do sistema educacional (por exemplo, extinção da educação bilíngüe, parâmetros produzidos por departamentos do governo, inclusão de crianças de 6 anos na escola elementar) são levadas para sala de aula.

Considerando a influência entre os contextos, optei por investigar, em uma instância macro, o contexto nacional da política de ampliação do Ensino Fundamental e, em uma instância meso, o contexto municipal. É na instância micro, contudo, que centrei a pesquisa e a análise, mais especificamente no cotidiano de sala de aula, elencando elementos que permitam compreender, através da análise das interações entre os participantes, como os professores e alunos constroem a vida em sala de aula, principalmente em relação à alfabetização, ao letramento e aos aspectos lúdicos. De acordo com Macedo (2005, p. 17), "[...] as análises das interações em sala de aula focalizam a prática de alunos e professores, sujeitos socioculturais, ao se engajarem em eventos e atividades de ensino e aprendizagem".

Os eventos e as práticas de leitura e escrita observadas em sala de aula foram descritos ao longo dos capítulos, a fim de que o contexto em que o evento ocorreu seja conhecido. Da mesma maneira, foram organizados mapas de eventos, isto é: "[...] uma transcrição ou representação de um evento, um ciclo de atividades ou um segmento da história de um grupo construída pelos sujeitos por meio do processo dialógico e interacional" (MACEDO, 2005, p. 17).

Considerando o recurso de gravações em áudio e em vídeo, cabe relatar o modo que as transcrições foram realizadas. Com o intuito de apreender o máximo de informações possível os eventos escolhidos para a análise, foram assistidos diversas vezes, sendo que as cenas ou a falas escolhidas foram transcritas na perspectiva de "[...] representação do evento interacional em si, descrevendo não somente o que aconteceu, mas também como a interação tomou forma" (SCHNACK, PISONI e OSTERMANN, 2005, p. 1).

Cabe ressaltar, ainda, que na transcrição não houve preocupação com a forma ortográfica padrão, ou seja, 'as marcas' escolhidas para representar não correspondem a pontuação, pausas, disposição das palavras em frase, inclusive, os silêncios serem representados, assim como, volume de voz e entonação. De acordo com Schnack, Pisoni e

Ostermann (2005, p. 1) “as convenções de transcrição mais comumente utilizadas por quem trabalha com uma perspectiva interacional foram elaboradas por Gail Jefferson e têm sido sucessivamente adaptadas para diferentes contextos por aquelas pessoas que delas se utilizam”.

Essas autoras destacam também que, muitas vezes, são os objetivos e as necessidades da pesquisa que orientam a elaboração de estilos e marcas utilizadas no momento de transcrição. Isso significa que quanto mais “microanalítica for a perspectiva de análise, maior detalhamento deverá estar presente na transcrição” (SCHNACK, PISONI, OSTERMANN, 2005, p. 1). Ponderando isso, mais de um estilo de transcrição foi adotado, ou seja, alguns privilegiaram as falas dos participantes, outros a descrição da situação. Cabe esclarecer, ainda, que em alguns casos as sequências das transcrições, denominadas de turnos, foram numeradas para facilitar a análise.

Considerei necessário, portanto, criar estratégias investigativas que permitissem apreender as situações de alfabetização, práticas e eventos de letramento e momentos da cultura lúdica em sala de aula, como também o contexto em que elas aconteceram, buscando, nas interações entre os participantes – por meio dos diálogos, dos gestos, das ações intencionais (Castanheira, 2004) –, o que é significativo, destacando o que Gumperz (1986) chama de eventos-chaves.

Na continuidade do que vem sendo discutido, ressalto que o estudo do cotidiano desenvolvido no decorrer da tese envolveu a pesquisa com crianças e, por isso, passo a tratar da especificidade que há nesse tipo de pesquisa na próxima seção.

1.2 Especificidades da pesquisa com crianças

Graue e Walsh (2003) destacam que as crianças criam significados participando umas com as outras em práticas culturais organizadas nas rotinas. Como exemplo, as autoras citam uma situação em que a contação de histórias é tomada como unidade de análise, sendo que o registro do modo como as crianças e os responsáveis negociam os significados a cada instante, possibilita identificar a participação da criança nessa situação. Nesse exemplo, a interação é considerada pelas autoras como sendo central, o interesse volta-se para o que se passa entre os sujeitos e o modo como funcionam no grupo, negociam e interagem. Graue e Walsh (2003) argumentam que o foco é o que passa entre as crianças e não dentro delas.

Considerando, ainda, a investigação com crianças diversos autores argumentam que é importante reconhecer que as crianças estão em constante interação com outros grupos, sendo

influenciado por eles e também influenciando-os. Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 86) consideram necessário "[...] analisar as mudanças nos papéis e nas formas de interação entre crianças e adultos". Prout (2010) ressalta que hoje há o reconhecimento da interdependência mútua entre as crianças e os adultos. Cohn (2005) ressalta que a criança é atuante no grupo em que convive e tem um papel ativo nas relações sociais em que se engaja. Em uma pesquisa com crianças e não sobre crianças é importante reconhecer que "[...] a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa" (COHN, 2005, p. 33).

Corsaro (2011), reconhecido autor no campo dos estudos da infância, propõe a abordagem da 'nova sociologia da infância' para investigações com crianças, indicando dois conceitos fundamentais, quais sejam, 'cultura de pares' e 'reprodução interpretativa'. Corsaro (2011, p. 128) define cultura de pares infantis "como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais". O outro conceito proposto por Corsaro (2011), 'reprodução interpretativa', contempla com os aspectos considerados inovadores e criativos da participação infantil da sociedade, ou seja:

> [...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações" (CORSARO, 2011, p. 31).

Ambos os conceitos serão aprofundados no capítulo 5, quando a cultura lúdica for discutida; contudo, cabe explicitar, ainda, que tanto a cultura de pares como a reprodução interpretativa são passíveis de apreensão através da linguagem e das rotinas culturais, aspectos que serão abordadas posteriormente.

A abordagem etnográfica nas pesquisas com crianças é discutida no Brasil por Delgado e Müller (2008), as quais consideram que tal abordagem deve ser realizada na perspectiva da sociologia e da antropologia da infância. De acordo com as autoras, a entrada no campo empírico da pesquisa é fundamental para a aceitação das crianças no grupo e as técnicas mais indicadas são a observação e a entrevista participante, sendo que a observação é considerada um recurso importante para a elaboração dos roteiros de entrevistas.

Delgado e Müller (2008) entendem que inúmeros desafios são colocados nas investigações com crianças e ressaltam que "[...] os pesquisadores da infância partilham que estudar crianças é problemático, principalmente ao considerarmos as distâncias entre adultos e crianças" (DELGADO e MÜLLER, p. 151). Nesse sentido, para as autoras, é preciso ser

criativo e construir maneiras novas de observar as crianças. Referindo-se aos estudos de Graue e Walsh (2003), as autoras destacam que umas das estratégias é o uso de entrevista aos pares ou em pequenos grupos, porque possibilita discussões entre as crianças. Também é indicada a utilização de adereços e objetos nas entrevistas para suscitar o diálogo. Cohn (2005) sugere como complemento da observação participante "[...] a coleta de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças e registros audiovisuais" (COHN, 2005, p. 45), destacando que esse último tem sido de 'grande valia' para esse tipo de pesquisa - abordagem etnográfica - com crianças.

Dois aspectos ainda são destacados por Graue e Walsh (2003) nas investigações com crianças. Um deles é o princípio da triangulação, uma vez que um "[...] bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possíveis" (DELGADO E MÜLLER, 2008, p. 153). O outro aspecto é a ética, entendida como um equilíbrio entre respeito, autonomia e proteção.

A ética é um tema discutido também por Kramer (2002), quando problematiza a utilização do nome próprio e a divulgação da imagem da criança. Para a autora:

> Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos e sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras, mas sabemos que precisam de cuidado e atenção (KRAMER, 2002, p. 42)

A utilização de números e iniciais na identificação das crianças é contestada, sob a afirmação de que essa iniciativa nega a condição de sujeito e desconsidera a identidade. Uma alternativa indicada por Kramer é de que as crianças escolham os nomes com os quais gostariam de ser identificadas. No caso desta pesquisa, isso não foi possível, pois várias crianças escolheram o nome de super-heróis; e diversas, o mesmo nome, portanto, descartei essa alternativa.

Ponderando as diversas possibilidades, optei por revelar o primeiro nome das crianças, pois os familiares e elas próprias concordaram em participar da pesquisa. Além disso, não houve nenhum fato observado que colocasse em risco a integridade das crianças.

1.3. Campo empírico da pesquisa: localização e seleção de documentos, contato e inserção na escola

O conjunto de documentos utilizados na pesquisa diferenciam-se quanto à produção, repercussão e abrangência, isto é, o sentido de uma lei federal é, obviamente, diferente do sentido de um plano de aula ou do caderno de um aluno. Contudo, como foi dito anteriormente, independente de sua produção ou abrangência, eles foram considerados legítimos para serem analisados. A localização dos documentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos foi realizada considerando os seguintes critérios: documentos emitidos em instância federal pela Câmara de Educação Básica (CEB), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação e Cultura (MEC), no formato de leis, de resoluções, de pareceres e de orientações, que tratassem ou fizessem referência ao Ensino Fundamental de nove anos e à obrigatoriedade do ingresso das crianças aos seis anos de idade no 1º ano. Os documentos escolhidos foram, principalmente, os expedidos no período de 1996 e 2010, ano da Lei de Diretrizes e Bases e data limite para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Os documentos emitidos em instância municipal pelo Conselho Municipal de Educação, pela Câmara Municipal de Educação e Departamento Pedagógico, fornecidos na Secretaria Municipal de Educação (SME) expedidos, além dos elaborados pela coordenação pedagógica, como, por exemplo, listagem de conteúdos propostos para o 1º e 2º ano, *slides* com o conteúdo do curso de formação para professores do 1º ano, movimento de matrícula referentes a 2007, 2008, 2009 e 2010 também foram coletados.

Outros documentos foram recolhidos no decorrer da pesquisa, tais como: planejamento de 05 dias de aula da professora da pré-escola, 01 diário de classe da professora do 1º ano, 05 cadernos das crianças da pré-escola e 14 cadernos das crianças do 1º ano, que, para fins de análises, foram fotografados contabilizando 56 fotografias referentes aos cadernos da pré-escola e 124 referentes aos cadernos do 1º ano. Além disso, foram realizadas 15 entrevistas: 03 com as Supervisoras Pedagógicas da SME; 01 entrevista com a Coordenadora Pedagógica da escola, 05 com as professoras (da pré-escola, duas professoras do 1º ano, de artes, de educação física) e 05 entrevistas coletivas com as crianças 02 em 2009 e 03 em 2010. Essas entrevistas foram realizadas em outras dependências da escola (laboratório de informática, sala dos professores, biblioteca) com grupos de 3 a 6 crianças por vez, tendo participado da entrevista todas as crianças presentes em aula nesses dias.

Cabe ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente. Além das entrevistas, em várias situações, interagi com as crianças em sala de aula, no

recreio, na hora do lanche, na recreação e nesses momentos as conversas informais foram gravadas, caracterizando uma forma de coleta de dados. Coerente com a perspectiva de Le Goff (1992), as condições de produção dos documentos foram consideradas na análise, pois elas contêm dados relevantes e reveladores para a pesquisa.

Na perspectiva etnográfica da pesquisa, o contexto micro foi investigado através de observações participantes de um grupo de crianças que cursou a pré-escola em 2009 e o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos em 2010. Considerando as 15 observações na pré-escola e as 13 no 1º ano, foram, ao total, 28 dias observados; e, também, 36 horas de filmagem e de gravações em áudio, em torno de 400 fotografias, aqui consideradas do mesmo modo como documentos. Um aspecto a ser destacado foi o recurso de congelamento da imagem e *print screen,* isto é, uma captura da imagem congelada. Esse recurso foi utilizado em diversos momentos de análise das filmagens, o que permite, por exemplo, reconstituir através da sequência de fotos, um evento descrito. Essas fotos produzidas no momento da análise das filmagens foram contabilizadas junto às fotos tiradas no decorrer das observações.

Nos registros realizados, priorizei situações de interação entre as crianças e entre essas e as professoras tanto em sala de em sala de aula, como em outros espaços da escola, considerando principalmente situações envolvendo o ler, o escrever e o brincar. Através desse procedimento, foi possível apreender mais e melhor os gestos, as ações e as reações dos sujeitos envolvidos nas práticas de alfabetização e letramento e a cultura lúdica. Assim como, ao fotografar cadernos, diários de classe das professoras, atividades em folhas fotocopiadas, cartazes, etc., foi possível evidenciar registros que permitem apreender tais práticas, possibilitando o cruzamento de dados e o processo de triangulação de fontes.

De acordo com Coffey e Atkinson (2003), é necessário mais que um estilo de coleta de dados para a realização de um trabalho com abordagem etnográfica. Castanheira, Green e Dixon (2007, p. 12) afirmam:

> A abordagem etnográfica interacional possibilita o conhecimento de como os participantes utilizam tempo e espaço na sala de aula e definem quem pode fazer ou dizer o quê, com quem, quando, onde, em que condições e com que consequências.

Com a análise dos dados, torna-se possível identificar "padrões interacionais" e conhecer como o grupo de crianças e seus professores constroem rotinas, e significam as situações vividas em sala de aula. As autoras destacam ainda que é necessário criar estratégias para reconhecer como "[...] a vida na sala de aula é organizada e construída por seus participantes" (CASTANHEIRA, GREEN e DIXON, 2007, p. 12).

Tais dados gerados no contexto de sala de aula permitiram o mapeamento das situações de alfabetização, das práticas e eventos de letramento e dos momentos de cultura lúdica na passagem da Educação Infantil para o 1º ano, revelando os desencontros, rupturas e/ou continuidades e articulações entre essas duas etapas da Educação Básica. A seguir, descrevo os procedimentos realizados na pesquisa de campo e apresento a escola e os sujeitos investigados.

1.3.1. Contatos, negociações e inserção no contexto escolar

Em fevereiro de 2009, realizei o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) a fim de obter autorização para desenvolver a investigação em uma escola da rede municipal de Pelotas. De acordo com a proposta da pesquisa, a escola deveria contemplar os seguintes critérios: a) oferecer pré-escola, b) oferecer o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, c) ser uma escola urbana. Nessa ocasião, ficou agendado um retorno, ainda em fevereiro, para a resposta da SME e para uma entrevista coletiva com as Supervisoras Pedagógicas responsáveis pelo Ensino Fundamental, a fim obter informações sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos no município.

No retorno à SME, obtive resposta positiva para realizar a investigação em uma escola da rede municipal designada pela diretora do Departamento Pedagógico. Nessa mesma ocasião, entrevistei as Supervisoras Pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e tive acesso a diversos documentos da SME relativos ao tema da pesquisa, como, por exemplo, listagem de materiais para o 1º ano, movimento de matrículas, memorandos, etc. No decorrer da entrevista, fui convidada para participar, como ouvinte do Curso de Formação para Professores de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, organizado e ministrado pela equipe de supervisão da SME[11].

Também em fevereiro de 2009, estabeleci contato com a direção da escola, a qual acolheu imediatamente a pesquisa, indicando uma turma da pré-escola do turno da tarde para ser investigada[12]. Contudo, o contato com a turma ocorreu somente em abril, porque as aulas

[11] O curso foi realizado no período de 16 a 20 de fevereiro de 2009, das 13h30 às 16h30.

[12] Após algumas observações nessa escola, retornei SME solicitando autorização para realizar a pesquisa em outra escola concomitantemente. Dessa forma, a investigação foi realizada em duas escolas; porém, após o momento de qualificação do projeto de tese, optei por centrar a análise apenas em uma escola conforme sugestão da banca examinadora, por não se tratar de um estudo comparativo. A escolha por manter essa escola e não a outra justifica-se de três formas. Uma porque iniciei a pesquisa um mês antes nessa escola, portanto acompanhei o processo desde o início do ano letivo. Outro porque foi uma das escolas pioneiras na implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal, portanto, tive possibilidade de contar com mais detalhes sobre o processo inicial dessa política dos nove anos. O terceiro motivo foi que a professora da pré-escola da outra

da pré-escola estavam suspensas devido a negociações entre a escola e a SME para a construção de mais salas de aula.

Ainda em 2009, entrevistei a Coordenadora Pedagógica da escola e obtive dados sobre o processo de implantação do 1º ano, as ações da coordenação, das professoras e das famílias das criança, sobre os critérios para matrícula, a reorganização dos espaços, a proposta para o 1º ano e a articulação com a Educação Infantil. As cópias do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar (RE) também foram disponibilizadas para o estudo.

Considerando que a proposta da pesquisa é investigar a passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, em 2010, continuei a inserção no campo empírico acompanhando as crianças no 1º ano. Assim como no ano anterior, realizei entrevistas com as professoras da turma do 1º ano[13], a partir de um roteiro norteador, contemplando questões sobre o ingresso das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos, a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a proposta de trabalho para o 1º ano, concepções de alfabetização, letramento e cultura lúdica.

Tanto em 2009 como em 2010 foram realizadas entrevistas com as crianças no decorrer das observações participativas, com base no referencial teórico abordado anteriormente sobre investigação com crianças. Nesse sentido, as entrevistas ocorreram de três formas: i) entrevistas coletivas organizadas em pequenos grupos; ii) coleta de desenhos e relato das crianças sobre suas produções; iii) conversas no decorrer da aula sobre atividades realizadas, brincadeiras, etc., aproveitando inclusive situações em que as crianças aproximavam-se para conversar comigo ou para mostrar seus cadernos e outros objetos. No caso das entrevistas coletivas, as crianças saíam da sala de aula e, a partir de livros de literatura infantil[14], foram motivadas a expressarem-se, revelando, assim, suas relações com a alfabetização, o letramento e cultura lúdica.

1.4. Caracterização da escola investigada

A Escola investigada atende alunos da Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental, passando, em 2008, a oferecer o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos

escola não autorizou a divulgação de sua imagem, dessa forma, os registros fotográficos ficariam limitados.

[13] Além da professora titular da turma, foram entrevistadas as professoras de Artes e Educação Física.

[14] Seguindo orientações de Graue e Walsh (2003), utilizei livros de literatura infantil na entrevista com as crianças em pequenos grupos. A opção pelos livros justifica-se pelo fato de que esse material contempla a leitura e a escrita, as práticas sociais envolvendo a língua escrita e também a cultura lúdica.

em 2008. A escola manteve as duas modalidades concomitantemente até que o antigo Ensino Fundamental fosse extinto.

Criada em 1950 através do decreto nº 187/50, a escola funcionou inicialmente de 1ª a 4ª série, obtendo, através do parecer da SEE nº 346/86, autorização para funcionamento da 5ª série em 1986. Com o parecer do CME nº 009/03, a escola obteve autorização para funcionamento da 6ª série em 2003 e através do parecer do CME nº 002/06, a autorização para o funcionamento 7ª e 8ª séries em 2006[15]. Não foi possível localizar o ano preciso de funcionamento da pré-escola; contudo, de acordo com a Coordenadora Pedagógica (Entrevista em 17/12/2009), turmas de pré-escola passaram a ser oferecidas entre os anos 1984 e 1985[16]. A escola conta, em sua infraestrutura, com Biblioteca Escolar que "[...] constitui-se em centro de estudos, consultas, leituras e informações para os alunos e demais integrantes da comunidade escolar" (RE, p. 15), com recursos de audiovisual os quais "[...] têm por finalidade oferecer ao corpo docente e discente recursos que facilitem o processo educativo" (RE, p. 15). Além disso, a escola possui também laboratórios de Ciências e Informática (em reforma no momento da pesquisa) que "[...] têm por finalidade oferecer oportunidades de estudo, pesquisa e experimento, facilitando as relações da teoria com a prática" (RE, p. 15), salas específicas de Orientação Educacional e de Coordenação Pedagógica, cancha poliesportiva coberta, som, computadores e DVD. A equipe diretiva da escola é formada pela Direção e Vice-direção, Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional. Abaixo reproduzo uma planta do prédio da escola para melhor visualização dos espaços[17].

[15] Conforme consta no Regimento Escolar (2008).
[16] Essas informações constam no Regimento Escolar cedido pela direção da escola na ocasião da pesquisa. Considerando que a identidade da escola foi mantida em sigilo, nas referências será utilizada a nomenclatura: Escola X.
[17] A planta arquitetônica da escola foi cedida pelo Setor de Engenharia da Secretaria Municipal de Pelotas. Para melhor compreensão da localização dos espaços internos numerei e nomeei os que serão referidos ao longo da tese.

Figura 1: Planta arquitetônica da Escola

Identificação dos espaços:

1 – Pátio da frente com brinquedos
2 – Banheiros
3 – Entrada principal da Escola
4 – Refeitório
5 – Sala de aula do 1º ano
6 – Sala de aula da pré-escola
7 – Biblioteca
8 – Pátio dos fundos da escola
9 – Banheiros
10 – Cancha poliesportiva

Conforme é possível visualizar na imagem da planta reproduzida acima, as salas de aula tanto da pré-escola (nº 5) como do 1º ano (nº 6) estão localizadas no mesmo corredor, uma ao lado da outra. Há, em frente das salas, os banheiros (nº 9) masculinos e femininos. O refeitório (nº 10) também está localizado nesse mesmo corredor, assim como a biblioteca (nº 7).

Os espaços externos ao prédio da escola que são o pátio da frente com brinquedos em madeira (nº 1), o pátio interno com uma cancha poliesportiva coberta (nº 10) e o pátio dos

fundos (nº 8). Nos capítulos seguintes, serão abordados os deslocamentos das crianças pelos espaços da escola, considerando como elas se apropriam, utilizam e interagem nesses espaços, tanto na pré-escola como no 1º ano.

Por ocasião da entrevista com a Coordenadora Pedagógica[18] em 2009, tomei conhecimento de alguns projetos que são desenvolvidos na escola, como, por exemplo, o Projeto de Reforço de Matemática, oferecido a partir da 4ª série, e o Projeto de Ensino de Espanhol. Ambos os projetos são opcionais para os alunos que desejarem participar. Contudo, conforme destaca a Coordenadora Pedagógica, o de matemática *"não é tão opcional assim"*, pois participam os alunos que apresentam dificuldade nessa disciplina. Até 2008, também foi desenvolvido o projeto Meio Ambiente, porém, como a professora responsável pelo projeto não está mais na escola, este não teve continuidade.

Considerando o número de matrículas em 2007, ano anterior à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, havia 68 alunos matriculados na 1ª série; desses, 15 foram reprovados e dois evadiram. Em 2008, ano em que a escola passou a oferecer o Ensino Fundamental de nove anos, havia 77 alunos na 1ª série, tendo 18 reprovados. Nesse mesmo ano, foram abertas duas turmas de 1º ano, uma com 18 e outra com 16 alunos. Em 2009, ano em que iniciei a pesquisa de campo, havia 638 alunos matriculados na escola. Desses alunos, 32 alunos estavam na pré-escola; 54 alunos, no 1º ano; e 56 alunos, no 2º ano. Tanto na pré-escola como no 1º e no 2º ano, os alunos estavam distribuídos em duas turmas. A escola atende os alunos nos seguintes turnos e horários: na parte da manhã, a entrada é às 7h45min e a saída às 11h45min; na parte da tarde, a entrada é às 13h30min e a saída às 17h30min, sendo que o recreio é de 15 minutos em ambos os turnos.

De acordo com a Coordenadora Pedagógica, no final de 2007, a SME convidou dez escolas para implantar o Ensino Fundamental de nove anos, mas apenas sete aceitaram. As demais não aceitaram o convite porque não havia estrutura física adequada nas escolas, sendo necessária a construção de mais salas de aula. A SME comprometeu-se com a construção das salas de aula, mas não garantiu que estariam prontas até o início do ano letivo de 2008. Com o passar do tempo, nos meses de novembro e dezembro de 2007, algumas escolas desistiram do projeto, e apenas quatro escolas integraram o projeto piloto[19]. A Secretaria de Educação solicitou às escolas que indicassem professoras para assumirem turmas de 1º ano. A

[18] A Coordenadora Pedagógica tem formação em Educação Física e atua há dezessete anos no magistério. Nesse tempo, trabalhou com todas as séries, desde a pré-escola até a 8ª série, também foi diretora dessa escola entre 2006 e 2008, assumindo a Coordenação Pedagógica em 2009.

[19] No documento cedido pela SME "Movimento de Matrículas – dezembro 2008", consta que duas escolas urbanas e duas rurais ofereceram o Ensino Fundamental de nove anos em 2008, totalizando quatro escolas.

preferência foi pelas professoras que já trabalhavam com o 1º ano na rede estadual de ensino e também que demonstrassem interesse em assumir tais turmas.

No decorrer da entrevista, a Coordenadora relatou que a SME anunciou que providenciaria mobiliário, cursos de capacitação para a professora titular, de Educação Física e de Educação Artística, e também material pedagógico, livros e brinquedos. Inicialmente, contudo, não veio material algum, houve apenas o curso de capacitação, que ocorreu quinzenalmente no decorrer do ano letivo de 2008. De acordo com a Coordenadora, os encontros ocorreram fora do horário de trabalho e o principal objetivo foi a troca de experiências entre as professoras do 1º ano.

Uma situação considerada atípica pela Coordenadora foi que, no ano da implantação do 1º ano, foram matriculados vários alunos fora da faixa etária – com 8, 9 e até 13 anos de idade. Conforme suas palavras: "*Eles não foram para a 1ª série e a central de matrículas acabou mandando para cá, eram crianças que nunca tinham tido contato com a escola e na 1ª série não tinha vaga, porque eram (as vagas) para os nossos alunos do pré"* (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista em 17/12/2009).

Cabe lembrar que a implantação do Ensino Fundamental foi realizada em 2008, sendo ofertada ainda uma turma de 1ª série na escola. Os alunos que reprovaram em 2008 foram matriculados no 2º ano em 2009. De acordo com a Coordenadora, na turma de 2º ano do turno da manhã, *"o trabalho foi uma mescla entre o que era proposto para o ensino fundamental de oito anos e o de nove anos, por se tratar de "uma turma muito misturada"* (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista em 17/12/2009). Consequentemente, como não havia mais 1ª série, quem reprovou foi para o 2º ano.

Outro aspecto tratado no decorrer da entrevista diz respeito à organização da escola em relação à pré-escola e ao 1º ano. O horário de entrada, de saída e do recreio é o mesmo para toda a escola; contudo, as crianças da pré-escola e do 1º ano permanecem o período do recreio na cancha poliesportiva coberta sob os cuidados de uma monitora. Tanto a pré-escola como o 1º ano têm semanalmente dois períodos de Educação Física, de Artes e um período para a Hora do Conto, com a professora responsável pela biblioteca. No RE, há referência sobre os recursos materiais e as instalações físicas adequadas à faixa etária de seis anos de idade. Também está disposto que o trabalho desenvolvido tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve privilegiar "aspecto lúdico" e "pedagogia prazerosa" (RE, p. 7). De acordo com o RE, é competência da escola "conceder a Promoção, Avanço e Reclassificação dos alunos através de avaliação a qual possibilita definir o grau de desenvolvimento e experiência do aluno" (RE, p. 9-10).

Tendo em vista o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico, a entrevista com a Coordenadora Pedagógica e a inserção prolongada no campo da pesquisa, é possível afirmar que a escola investigada conta com uma boa infraestrutura em termos de espaço físico e instalações, mesmo que em alguns momentos haja reorganização do espaço, como, por exemplo, sala de vídeo adaptada para sala de aula, laboratório de informática utilizado para outros fins, etc. Artefatos, como cortinas e grades nas janelas, ventiladores e armários na sala de aula possibilitam mais segurança e bem-estar aos alunos e às professoras.

Ao longo dos anos letivos de 2009 e 2010, foi possível observar nos corredores da escola diversas exposições de trabalhos dos alunos, os quais em geral eram relacionados a eventos temáticos como Copa do Mundo, Meio Ambiente ou datas comemorativas. Trabalhos realizados a partir de diversas técnicas artísticas também faziam parte da exposição.

A escola é de porte médio e está situada em um bairro de classe média alta, contudo, a maior parte dos alunos é oriunda de outros bairros e pertence à classe média baixa, conforme relata a Coordenadora Pedagógica. De acordo com o PPP, a maioria das famílias "[...] possui quatro dependentes e a renda familiar é de um salário mínimo; [...] a escolaridade dos pais é de 5ª a 8ª séries e a grande parte tem emprego fixo" (2008, p. 5). Analisando o PPP e observando o dia-a-dia das aulas, foi possível identificar que há integração entre a família e a escola. Nas reuniões com as professoras e nas apresentações das crianças que tive oportunidade de assistir, a maioria dos pais estiveram presentes. No PPP, consta que as famílias fizeram algumas reivindicações, tais como: mais reuniões no decorrer do ano letivo, monitoras para cuidar o recreio e auxiliar o trabalho das professoras, e, também, "[...] serviços odontológicos, médicos, psicológico e de orientação educacional, guarda municipal, biblioteca com funcionamento efetivo, mais vagas e construção de novas salas e sanitários, quadra de esportes" (PPP, 2008, p. 5).

Dessas reivindicações das famílias, foi concedida a monitora para cuidar do recreio e também para ajudar a professora em alguma situação específica, mas sem permanecer na sala durante o período da aula. Também foram atendidos os pedidos em relação ao funcionamento da biblioteca e à construção de novas salas, a qual teve início em 2011[20].

Após a descrição da escola, passo a tratar das turmas investigadas.

[20] Em 2011, retornei à escola para confirmar alguns dados da pesquisa e observei que salas estavam sendo construídas.

1.4.1. Caracterização das salas de aula da pré-escola e do 1º ano

A sala de aula da pré-escola é ampla com as paredes em tom de verde claro. As janelas são envidraçadas, gradeadas e com cortinas, todas com visão para a rua. Nessa sala, estão dispostas seis mesas redondas adequadas ao tamanho das crianças, com quatro cadeiras em cada, dois armários e uma estante com brinquedos. Para melhor visualização do espaço da sala e disposição dos móveis, apresento uma imagem reproduzida da sala de aula da pré-escola[21].

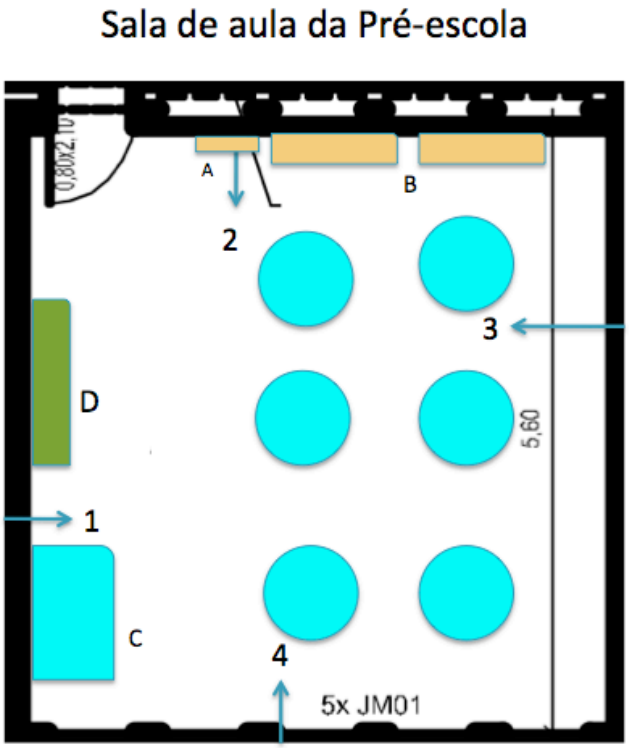


Figura 2: Sala de aula da pré-escola

1- Parede frontal da sala
2- Parede lateral onde estão as janelas
3- Parede do fundo da sala
4- Parede lateral onde estão dispostos os armários
A- Estante com brinquedos
B- Armários
C- Mesa da professora
D- Quadro verde

[21] A imagem da sala de aula foi adaptada a partir da planta arquitetônica da escola apresentada anteriormente.

Conforme é possível observar na imagem acima reproduzida, as paredes foram identificadas por números e o mobiliário por letras. De acordo com as referências construídas, o nº 1 corresponde à parede da frente da sala onde estão localizados o quadro verde a mesa da professora e um ventilador. Em uma das paredes laterais (nº 4), estão dispostos dois armários utilizados pela professora para guardar materiais de uso coletivo, sendo que as crianças guardam as pastas com trabalhos em um desses armários. Nessa parede também há uma estante onde brinquedos e livros de histórias infantis são guardados com prateleiras baixas, acessíveis ao tamanho das crianças.

A sala é ocupada no turno da manhã por outra turma da pré-escola, sendo os trabalhos da turma da tarde fixados na parede do fundo da sala e os da turma da manhã na parede da frente. Na sala de aula da pré-escola, não há cabide para as crianças pendurarem suas mochilas, nem local apropriado para exporem os trabalhos. A professora improvisa um mural, colocando papel pardo na parede do fundo da sala para anexar os trabalhos dos alunos, porque não é permitido 'danificar' as paredes com fita adesiva. Na primeira observação que realizei na escola, em abril de 2009, visualizei fixado, no papel pardo, um trabalho realizado pelas crianças em que elas se desenharam em meia folha de ofício. O título dessa atividade era 'Pré-Escola Tarde Tia Ana[22]'. Também no fundo da sala, identifiquei notícias de jornal fixadas no papel pardo e frases escritas pela professora sobre as referidas notícias com o título 'Notícias importantes'. Na parede da sala havia ainda outro cartaz com duas tiras de papel, uma rosa e outra azul, para colocar o numeral correspondente à quantidade de meninas e de meninos presentes em aula a cada dia.

A turma da pré-escola observada passou a frequentar o 1º ano em 2010, em uma sala de aula localizada ao lado da que ocupavam no ano anterior, conforme é possível identificar na imagem da planta da escola reproduzida anteriormente. A sala do 1º ano é um pouco maior do que a da pré-escola e as mesas e disposição dos móveis são diferentes. A seguir, apresento uma imagem da planta da sala de aula[23]:

[22] Ana é o nome fictício escolhido pela professora para ser utilizado na pesquisa.
[23] Mesmo caso da imagem da sala de aula da pré-escola.

Figura 3: Sala de aula do 1º ano

Na sala de aula do 1º ano, as mesas são individuais, em forma de trapézio[24], podendo ser agrupadas em até seis mesas, o que possibilita diversas formas de organização. Na sala, há um ventilador fixado na parede, dois armários e um tapete com duas almofadas. Assim como na sala da pré-escola, as janelas são de vidro, gradeadas e com cortinas. Em uma das paredes, há um quadro verde e cartazes tamanho ofício com desenhos referentes às letras do alfabeto acompanhadas de uma palavra correspondente logo abaixo, pendurados em uma corda. Acima do quadro, há outros cartazes com imagens; nesses a primeira letra da palavra refere-se à gravura e a palavra correspondente encontra-se escrita no formato *script* e cursiva, maiúscula e minúscula. Todos os cartazes seguem a sequência alfabética da esquerda para a direita.

Quando realizei a primeira observação em abril de 2010, na parede em que estava localizada a porta, havia cartazes confeccionados pela professora com motivo da 'Turma da Mônica', um para o ajudante do dia, outro para o aniversariante do mês e outro sobre hábitos de higiene. Nessa parede, também estavam fixados três cartazes, um com diversos círculos em

[24] Conforme consta na lista de materiais fornecida pela SME, são mesas trapezoidais, com medida total do conjunto de aproximadamente 1,37x0,90m, sendo essas confeccionadas em MDF 15mm revestido em lâmina de melanímico, com acabamento em PVC rígido, cadeiras em MDF 12mm, com o mesmo acabamento das mesas, possuindo estrutura em tubo 34 e parede 090, com tratamento anti-corrosivo e anti-ferrugem, pintura em epoxi-pó, devendo as mesas possuírem ainda porta livro (MEMO Nº 108/2008, p. 3).

formato de centopeia, em cada círculo estava escrito o nome dos alunos; nos outros dois cartazes com figuras geométricas e seus respectivos nomes escritos abaixo.

Na pré-escola havia 19 alunos, onze meninas e oito meninos e no 1º ano 23 alunos, quinze meninas e oito meninos. Contudo, ao longo de 2009 e 2010, algumas crianças saíram da turma e outras ingressaram, modificando a configuração do grupo observado. Essas diferentes configurações entre o grupo de crianças da pré-escola e do 1º ano interfere na forma como elas se relacionam e interagem ao longo dos dois anos, principalmente em se tratando da cultura lúdica e de pares. No quadro abaixo, apresento o nome das crianças que compuseram a turma da pré-escola e do 1º ano.

Quadro 1: Listagem das crianças que participaram da pesquisa

Nome das crianças	Mês/ano de nascimento	Pré-escola (2009)	1º ano (2010)
Alice	05/2003	X	X
Bruna	03/2003	X	X
Cintia	Não disponibilizado	-	X
Eduarda	02/2004	X	X
Eduardo	09/2003	X	X
Érica	07/2003	X	X
Gabriel	09/2003	X	X
Juan	12/2003	X	X
Juan Pablo	12/2003	X	X
Karoline	05/2003	X	X
Katsy	Não disponibilizado	-	X
Kauane	06/2003	X	X
Liedson	01/2004	X	X
Lúcio	01/2004	X	-
Luíza R.	07/2003	X	X
Luiza C.	12/2003	X	-
Marina	08/2003	X	-
Mylena	07/2003	X	-
Nícolas	Não disponibilizado	-	X
Natãnielly	Não disponibilizado	-	X
Sandy	08/2003	X	X
Thiago	05/2003	X	X

Tuanne	01/2004	X	X
Rian	12/2003	-	X
Marta	Não disponibilizado	-	X
Priscila	Não disponibilizado	-	X

Quadro organizado a partir das fichas de matrícula

De acordo com a data de nascimento das crianças na listagem acima, a maioria completou seis anos de idade ao longo do ano de 2009 e somente duas em janeiro e fevereiro de 2010, salvo o caso das datas não disponibilizadas. Isso significa que as crianças tinham seis anos completos ao ingressarem no 1º ano. O quadro acima permite identificar o número de crianças na turma da pré-escola e 1º ano, conforme já referido.

Não é possível, entretanto, verificar o fluxo de entrada e saída das crianças ao longo do ano. Como exemplo, cito o caso do aluno Liedson, que ingressou na turma em maio de 2009, e o da aluna Alice, que ingressou na turma em agosto desse mesmo ano. Há também o caso de algumas crianças que estavam na pré-escola e não permaneceram no 1º ano, como, por exemplo, o aluno Lúcio e as alunas Luiza C., Marina e Mylena. Em relação às crianças que ingressaram na turma a partir do 1º ano, cito os alunos Rian, Nícolas e as alunas Cintia, Maria Clara, Mirian e Natãnielly.

Cabe ainda destacar o caso da aluna Marina que já estava alfabetizada na pré-escola e permaneceu na turma no 1º ano até maio, momento que realizou uma avaliação na escola e foi transferida para o 2º ano. A professora do 1º ano considerou que a criança estava além da proposta trabalhada e comunicou a direção da escola, a qual entrou em contato com a família informando da possibilidade de aplicar um teste e transferir a criança para o 2º ano. A família avaliou essa possibilidade como positiva e aceitou a transferência. Situações como essa, estão previstas no RE, o qual dispõe que cabe a escola conceder promoção, avanço e reclassificação dos alunos, conforme referido anteriormente.

Nos dois anos em que a pesquisa foi realizada na escola, três professoras assumiram a turma, uma na pré-escola e duas no 1º ano. Além das professoras titulares, há ainda as professoras de Educação Física e Artes que foram as mesmas nos dois anos. Cabe salientar que todas as professoras foram identificadas por nomes fictícios escolhidos por elas. Abaixo, apresento uma quadro com a caracterização das professoras:

Quadro 2: Listagem das professoras envolvidas na pesquisa

Professora	Formação	Tempo de magistério	Turno de trabalho
Ana	Magistério (Colégio São José) e Licenciatura em História (UFPEL)	10 anos de experiência no magistério e ingressou na escola em 2004	Manhã: 1º ano na rede estadual Tarde: pré-escola na rede municipal
Laura	Magistério (IEEAB) Licenciatura em filosofia (UFPEL) Especialização em Filosofia Moral e Política (UFPEL)	9 anos de experiência no magistério e ingressou na escola 2009	Manhã: Ensino Médio na rede estadual Tarde: 1º ano na rede municipal
Isis	Pedagogia (UFPEL) Especialização em Educação (UFPEL)	6 anos de experiência no magistério e ingressou na escola em 2009	Manhã: 2º ano na rede municipal de educação Tarde: 1º ano na rede municipal de educação
Julia	Educação física, e Especialização em ginástica escolar.	29 anos de experiência no magistério, mas na escola ingressou em 2009.	Manhã: vários adiantamentos na escola Tarde: idem
Marina	Desenho Industrial e Artes Visuais	05 anos de experiência docente, mas ingressou na escola em 2009	Manhã: vários adiantamentos em outra escola da rede municipal Tarde: vários adiantamentos

Quadro organizado a partir dos dados da entrevista

De acordo com os dados organizados no quadro, as cinco professoras envolvidas na pesquisa têm formação em nível superior, sendo que três concluíram Especialização. Uma das professoras tem formação em Pedagogia; e as demais, formação em Magistério. Tais cursos habilitam para a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As professoras especializadas têm formação específica da área que atuam. As três professoras da turma trabalham dois turnos, com turmas e adiantamentos diferentes (séries ou anos). As professoras Ana e Laura trabalham 20h na rede municipal de educação e 20h na rede estadual e a professora Isis trabalha 40h na mesma escola. As professoras especializadas em Educação Física e Artes também trabalham 40h, sendo que a professora de Artes trabalha no turno da manhã em outra escola.

No início do ano letivo de 2009, foi entregue, para cada criança, um documento explicando sobre o que tratava a investigação e solicitando a autorização das famílias para que

as crianças pudessem participar da pesquisa, inclusive com a utilização da imagem das mesmas. A maioria das famílias autorizou a participação das crianças na pesquisa, com exceção de duas meninas ingressantes o 1º ano; no caso dessas crianças, um nome fictício foi utilizado no quadro, pois fazem parte da configuração do grupo, mas não será utilizado nenhum dado que exponha a imagem nem a participação das mesmas.

Além da autorização da família, considerei importante que as próprias crianças registrassem o interesse em participar da pesquisa através de um desenho e da escrita de seu nome como registro da aceitação, especialmente, por entender que elas são capazes de decidir se querem ou não participar. Esse procedimento é coerente também com os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa. Além disso, cabe destacar que, no momento em que foram consultadas sobre o interesse em participar da pesquisa, um menino questionou se a mãe sabia e se havia permitido. Como a autorização da família já havia sido entregue, ele então aceitou participar da investigação.

Após ter discutido e apresentado os aspectos metodológicos, o *lócus* investigado e a caracterização das crianças e das professoras, passo a dissertar sobre a passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos nos diversos contextos considerados na pesquisa.

2. DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Este capítulo trata dos aspectos relacionados à alfabetização, ao letramento e à cultura lúdica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando os contextos nacional, municipal e escolar. Em quatro seções, apresento inicialmente teses e dissertações que discutem a passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos entre 2006 e 2011. Apresento também a discussão sobre essa temática no contexto nacional a partir de dois documentos: "Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade" (BRASIL/MEC, 2006) e "A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos[25]", este último publicado pelo MEC em 2009 em parceria com o CEALE/FAE/UFMG. Na segunda seção, trato do contexto municipal, considerando os documentos oficiais disponibilizados pela SME, o material do Curso de Formação das professoras, as entrevistas com as Supervisoras Pedagógicas e as listagens de conteúdos para a Educação Infantil e para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Na terceira seção, abordo a proposta da Secretaria Municipal de Educação do município de Pelotas/RS para a Educação Infantil e para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, principalmente em relação à alfabetização e à ludicidade. Na quarta e última seção, verso sobre o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos na escola investigada.

2.1. O que revelam as pesquisas e as orientações nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e as implicações para a Educação Infantil

Desde a década de 90, a alteração na Educação Básica já vinha sendo anunciada em diversos pareceres emitidos pelo governo federal[26]. Em 2001, com o Plano Nacional de Educação, as discussões e iniciativas tornaram-se mais efetivas com a indicação de "ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos 6 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos" (BRASIL/LEI nº 10.172/01, p. 73).

[25] Este documento organizado por MACIEL, BAPTISTA e MONTEIRO possui três partes com textos de diversos autores.

[26] Pareceres nº 04/98 e nº 22/98 - sobre as Diretrizes da Educação Infantil - Resolução nº 02/98 - que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; parecer nº 20/98 - em resposta à consulta relativa ao Ensino Fundamental de nove anos.

Contudo, a promulgação da Lei Federal nº 11.114/2005, que institui o ingresso obrigatório das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental e da Lei Federal nº 11.274/2006 responsável pela expansão do Ensino Fundamental para nove anos, geraram uma série de dúvidas e incertezas nos diversos segmentos do sistema educacional brasileiro, tanto de ordem administrativa quanto pedagógica. Tais dúvidas e incertezas podem ser identificadas na seção perguntas frequentes no site do MEC e em teses e dissertações desenvolvidas a partir de 2006 sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos.

Um levantamento das produções acadêmicas sobre essa temática foi realizado no processo inicial desta pesquisa, considerando trabalhos apresentados em eventos científicos, artigos publicados em periódicos na área de educação ou localizados no Google, teses e dissertações, considerando o período entre 2006 (ano da promulgação da lei nº 11.274, que institui o Ensino Fundamental de nove anos) e 2011 (ano limite para a implantação)[27]. Tendo em vista que nesta tese discuto a questão da passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, optei por apresentar apenas as teses e as dissertações que contemplam essa temática; contudo, o resultado e a análise desse levantamento encontra-se disponibilizado em dois artigos publicados em 2011[28].

Foi possível localizar cinco dissertações e duas teses, cujo foco foi a passagem da Educação Infantil para o 1º ano considerando o Ensino Fundamental de nove anos: quatro dissertações em 2008, uma em 2009 e duas teses em 2011. Amaral (2008), por exemplo, investigou a alteração da Educação Infantil para o 1º ano em 2007 no estado do Paraná, ou seja, as crianças que frequentavam a Educação Infantil no primeiro semestre do ano letivo foram automaticamente transferidas no segundo semestre para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, através de uma liminar municipal. O interesse da autora foi

[27] As principais fontes de busca foram: Banco de Dissertação e Tese (CAPES); Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE); Periódicos e artigos disponibilizados no SCIELO (Brasil - On line); Anais ou cadernos de resumos, CD- ROMs ou sites de eventos científicos, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEDSUL), o Congresso de Leitura do Brasil (COLE) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). As referências bibliográficas dos textos lidos também foram utilizadas para o levantamento, sendo que o critério utilizado na busca foram os seguintes descritores: "Ensino Fundamental de nove anos", "1º ano do Ensino Fundamental", "A criança de seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos", "Educação Infantil e Ensino Fundamental", "Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental", "Educação Infantil", que poderiam estar localizados no título ou no resumo do trabalho.

[28] O levantamento dessas produções resultaram nos seguintes artigos: Nogueira, Gabriela e Peres, Eliane. Ensino Fundamental de nove anos: uma análise das contribuições de dissertações e teses defendidas no período de 2006-2010. Revista Contrapontos, 2011, V.11, nº12, http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/index e Nogueira, Gabriela e Peres, Eliane. O Ensino Fundamental de nove anos como temática de pesquisa: levantamento de trabalhos acadêmicos aprovados em eventos científicos (2006-2010). 34º Reunião da ANPED, 2011.

compreender como as crianças viveram e significaram essa situação no contexto de sala de aula. Para isso, acompanhou uma turma de 1º ano, com crianças de cinco e seis anos, de agosto a dezembro de 2007, questionando sobre as estratégias construídas pelas crianças entre si e com os adultos para a apropriação dos processos educativos na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Os resultados da pesquisa indicaram que questões disciplinares foram frequentemente ressaltadas e cobradas pelas professoras, que o tempo destinado à brincadeira foi menor no 1º ano, sendo, muitas vezes, substituído por atividades de reforço dos conteúdos trabalhados, especialmente para os que estavam apresentando mais dificuldade ou utilizado como instrumento de controle do comportamento das crianças.

Schmitz (2008) investigou a organização espaço-temporal no ambiente escolar, considerando a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Fizeram parte da pesquisa: uma turma de Educação Infantil e outra do 1º ano de uma escola municipal localizada no Extremo-Oeste do Estado de Santa Catarina. Os dados foram coletados por meio de observações da rotina de sala de aula e registrados através da escrita no diário de campo e da imagem fotográfica. Utilizando-se de desenhos e conversas, a autora buscou a visão das crianças sobre o processo. Schmitz (2008) identificou que a Educação Infantil privilegiou a socialização das crianças no cotidiano, sem preocupação com a alfabetização formal, enquanto o 1º ano esteve voltado à escolarização das crianças e à aprendizagem sistematizada.

Valiengo (2008), tendo como foco a análise da brincadeira de faz-de-conta e das 'atividades produtivas' voltadas para a aquisição da escrita e da leitura na infância, investigou a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. A pesquisa foi realizada através de observações em duas turmas de 1º ano no município de Vera Cruz (SP), focando as categorias: espaço, material, rotina, criança, atividades. A autora identificou que na rotina das aulas observadas não foram contempladas atividades essenciais às aprendizagens infantis, como, por exemplo, brincadeira, jogos de construção, desenho, dança, pintura, modelagem. Valiengo (2008) concluiu, desse modo, que houve desencontro entre as noções de criança e de infância e o fazer pedagógico.

Teixeira (2008) investigou os sentidos atribuídos por um grupo de 20 crianças à transição da Escola de Educação Infantil para a de Ensino Fundamental no município de São Paulo. Partindo de uma abordagem etnográfica, realizou observações considerando a cultura escolar, a dinâmica interacional e as atividades de leitura e escrita. Embora a pesquisa tenha revelado práticas bastante distintas nas duas etapas da Educação Básica, as crianças de modo geral mostraram-se motivadas com as novidades da nova escola. Segundo a autora, três

fatores foram fundamentais para essa situação: a) o *status* que representa estar na escola dos maiores, a valorização atribuída pela família, material escolar diferente, novas responsabilidades e aprendizagens, b) significado intenso que tem a vivência cotidiana com os colegas e c) o fato da experiência anterior não ter sido positiva para as crianças, não foi rememorada por elas (TEIXEIRA, 2008).

Silva (2009) pesquisou sobre os possíveis efeitos da implantação do Ensino Fundamental de nove anos para a Educação Infantil em nove municípios do estado de Santa Catarina. A partir do referencial teórico de Ball e Bowe, a autora buscou analisar a política do Ensino Fundamental de nove anos, considerando o conceito 'ciclo de políticas'. Os dados foram coletados através de pesquisa documental, questionário e entrevistas com técnicos da secretarias de educação. A autora evidenciou que diferentes estratégias tanto administrativas quanto pedagógicas foram sendo adotadas pelos municípios para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Em alguns casos, as estratégias repercutiram em pouca ampliação de vagas para a Educação Infantil, bem como na inclusão das crianças aos cinco anos de idade no 1º ano. Silva identificou ainda pouca articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica.

A transição de um grupo de crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos também foi investigada por Neves (2010) em Belo Horizonte (MG) e Motta (2011) em Três Rios (RJ). Neves buscou compreender a multiplicidade dos contextos da prática educativa. Tanto a construção como a análise dos dados foram realizadas a partir da sociologia da infância e da etnografia interacional, considerando especialmente a cultura de pares, a cultura escolar e dos professores e o sistema educacional. Os dados da pesquisa revelaram que há falta de diálogo na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica, como consequência, as crianças vivenciaram desencontros na passagem da Educação Infantil para o 1º ano. Outro aspecto evidenciado na pesquisa foi a falta de articulação entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas das séries observadas.

Motta (2011) identificou que, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, há uma forte ação da cultura escolar sobre a cultura de pares transformando, de certa forma, os 'agentes sociais crianças' em 'agentes sociais alunos'. Motta, assim como Neves, considerou que há necessidade de maior interlocução entre as duas etapas. Ao concluir a pesquisa, Motta indicou ações que poderiam promover uma maior aproximação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como, por exemplo, a questão do cuidado, considerando que a criança tem direito ao reconhecimento de suas dimensões bio-psico-

social. Sugeriu, ainda, uma maior integração entre a escola e as famílias e também entre as equipes de profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os resultados encontrados nas pesquisas acima citadas indicam que a falta de articulação entre as duas primeiras etapas da Educação Básica é ainda é bastante evidente.

Com vistas a orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, o governo federal emitiu documentos (BRASIL/MEC, 2004, 2006 e 2009a), os quais ressaltam que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve se caracterizar por continuidade e ampliação. Conforme consta em um dos documentos: "É necessário assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização" (BRASIL/MEC, 2004, p. 21). Para isso, é sugerido que o trabalho no 1º ano seja inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil[29], indicando como importante a articulação entre cuidado, educação e ludicidade. Conforme disposto nas orientações de 2004, a escola:

> [...] necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL/MEC, 2004, p. 21).

As indicações nos documentos repercutiram, principalmente, na retomada da discussão sobre alfabetização, por se tratar de uma política afirmativa do governo federal para melhorar os índices de alfabetização das crianças, especialmente daquelas de famílias de baixa renda, uma vez que as crianças oriundas de famílias mais favorecidas já estão inseridas na escola (BRASIL/MEC, 2004a).

Contudo, a discussão da alfabetização vem sendo realizada ao lado dos conceitos de letramento, ludicidade e infância especialmente pela obrigatoriedade do ingresso das crianças aos seis de idade no Ensino Fundamental. O 'deslocamento' da criança dessa faixa etária, que até então era atendida em grande parte na Educação Infantil para o Ensino Fundamental, trouxe como consequência a necessidade de reorganização das especificidades de cada uma das etapas num perspectiva de continuidade entre ambas as etapas. Conforme é anunciado no parecer nº 04/08 que trata das orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos: "o antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro

[29] Resolução CEB/ CNE nº 1/1999 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de 'ciclo da infância" (BRASIL/PARECER nº 04/08, p. 2). Portanto, a pré-escola deve estabelecer sua própria identidade.

Para o 'novo' Ensino Fundamental, algumas mudanças foram anunciadas em documentos emitidos pelo MEC (2004 e 2006), como, por exemplo, "Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: 3º relatório do programa" (2006), o qual dispõe que o 1º ano destina-se à alfabetização e ao letramento, mas não exclusivamente, sendo indicado um trabalho envolvendo as diversas linguagens. Conforme consta no documento:

> O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização. Mesmo sendo o primeiro ano uma possibilidade para qualificar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, não devem ser priorizadas essas aprendizagens como se fossem a única forma de promover o desenvolvimento das crianças dessa faixa etária. É importante que o trabalho pedagógico implementado possibilite ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas (BRASIL/MEC, 2006a, p. 9).

Considerando as orientações do governo federal para o trabalho com o 1º ano, é possível identificar, como foi dito anteriormente, referências à alfabetização, ao letramento, a ludicidade e as diversas linguagens. Mas, mais do que identificar que o trabalho no 1º ano deve ser pautado nesses aspectos, é necessário reconhecer quais concepções teóricas estão embasando a proposta. Nesse sentido, apresento, primeiramente, os pressupostos indicados no documento "Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade" (BRASIL/MEC, 2006) e depois no documento "A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos[30]", publicado pelo MEC em 2009 em parceria com o CEALE/FAE/UFMG.

O documento de 2006 é composto por nove textos que subsidiam a construção de uma proposta de trabalho para os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Conforme indica um dos textos desse documento, "[...] a participação das crianças em atividades interativas e lúdicas podem ser um bom caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem ao longo do ensino fundamental" (GOULART, 2006, p. 95).

Em relação à aprendizagem da língua escrita, Goulart (2006) destaca que o primeiro conhecimento necessário para escrever é conhecer as letras, conhecimento que nem todas as

[30] Este documento organizado por MACIEL, BAPTISTA e MONTEIRO é organizado em três partes com textos de diversos autores.

crianças possuem quando chegam à escola. Os diversos conhecimentos básicos que envolvem a escrita alfabética, tais como direção - esquerda para direita, de cima para baixo - , pontuação, fonemas, grafia, sinais de pontuação, etc., devem ser salientados nas práticas que envolvem a escrita. Para Goulart, "[...] tudo isso precisa ser trabalhado de várias maneiras pela professora com as crianças para que cada vez mais seus conhecimentos sobre a língua escrita vão crescendo" (2006, p. 93).

As orientações do MEC para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos indicam a aprendizagem da língua escrita em um contexto de leitura e escrita e não em uma perspectiva segmentada, em que primeiro a criança estabelece as relações entre fonemas e grafemas e depois faz uso desse conhecimento para a leitura e a escrita. De acordo com Goulart:

> O espaço da sala de aula deve ser um espaço de formação de leitores. Um espaço, portanto, com muitas leituras. Leituras das crianças, leituras dos professores. Leituras de livros, jornais, panfletos, músicas, poesias e do que mais se tornar significativo. Leituras de vários autores e com várias intenções. É com a leitura abundante da escrita do mundo que aprendemos a ler (Barbosa, 1990). (GOULART, 2006, p. 93-94)

Em outro texto que compõe esse mesmo documento é indicado que a aprendizagem da língua escrita comece na Educação Infantil promovendo a continuidade entre uma etapa e outra. Para Leal, Albuquerque e Morais (2006 p. 72): "[...] é importante que, desde a educação infantil, a escola também se preocupe com o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à aprendizagem da escrita alfabética, assim como daqueles ligados ao uso e à produção da linguagem escrita".

Nesse mesmo texto está explicitada a concepção teórica de alfabetização e de letramento que embasa a proposta do governo federal, conforme é possível identificar na citação a seguir:

> [...] consideramos relevante a distinção feita pela professora Magda Soares (1998) entre alfabetização e letramento. O primeiro termo *alfabetização,* corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidade de utilizá-la para ler e escrever. [...] já o segundo termo, *letramento,* relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2006, p. 70).

Observamos, ainda, no documento de 2006 que a infância é apresentada como eixo primordial na reestruturação do Ensino Fundamental e o brincar como uma característica específica da criança. De acordo com as orientações indicadas no documento, a brincadeira deve estar presente no currículo dos anos iniciais como prioridade nas discussões pedagógicas

e nos espaços de formação continuada. O brincar é definido no documento como "[...] uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica [...] a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias" (BRASIL/MEC, 2006, p. 10).

No referido documento, o texto "O brincar como um modo de ser e estar no mundo" (BORBA, 2006), há uma série de indagações sobre a infância e o brincar, sendo que uma delas refere-se à relação entre a redução do tempo e do espaço do brincar na escola e o avanço dos segmentos escolares. Uma das hipóteses levantada pela autora é de que o brincar em nossa sociedade é visto como perda de tempo, como oposição ao trabalho porque não gera produtividade e, desta forma, é menos importante; e, portanto, é cada vez mais restringida no turno escolar.

Nesse sentido, o brincar na escola vai sendo cada vez mais cerceado, restringindo-se a espaços e tempos determinados, como, por exemplo, hora do recreio. De acordo com Borba, a hora do recreio ainda é mantida na rotina escolar, principalmente porque possibilita "[...] o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante" (BORBA, 2006, p. 35).

No decorrer do texto, a autora discute sobre a necessidade de conceber o brincar como algo sério e discorre sobre a complexidade das ações que envolvem uma brincadeira e os pré-requisitos necessários para que seja possível brincar. Diferente do que muitos pensam, a brincadeira é uma construção social, cultural e, portanto, envolve aprendizado. Dentre as diversas questões destacas por Borba (2006), estão as de que o brincar: i) envolve complexa articulação entre o que já está dado e o novo, ou seja, entre memória e imaginação, entre realidade e fantasia; ii) supõe o aprendizado de uma forma específica de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum; iii) supõe também o aprendizado de uma forma específica de comunicação; iv) possibilita estabelecer novas relações entre objetos físicos e sociais; v) possibilita, ainda, coordenar as ações individuais com as dos parceiros, argumentar e negociar; vi) estimula a planejar situações hipotéticas organizando novas realidades, entre tantas outras possibilidades. Dessa forma, o brincar se constitui de acordo com Borba (2006, p. 39):

> [...] um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Mesmo quando o brincar é restrito ao recreio, ele também é condicionado a normas e regras, como, por exemplo, não pode correr, não pode subir em árvore, não pode se molhar, não pode jogar bola, etc. No espaço de sala de aula o brincar, muitas vezes, é permitido como proposta pedagógica, como estratégia para ensinar algum conteúdo, alguns exemplos citados por Borba (2006, p. 43) são: "músicas para memorizar informações, jogos de operação matemática, jogos de correspondência entre imagens e palavras escritas". Possibilitado, dessa forma, o jogo como recurso didático não contempla os requisitos que configuram uma atividade como brincadeira, quais sejam, "[...] ser livre, espontânea, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados" (BORBA, 2006, p. 43).

A autora argumenta sobre a necessidade de haver espaço na rotina da aula para o brincar, seja na grade de horários, na organização dos conteúdos ou das atividades. É preciso conceber o brincar como experiência de cultura, mas para isso é necessário que as crianças manifestem-se e mostrem-se como realmente são e não como a escola espera e condiciona que elas sejam. Por fim, Borba (2006) ressalta que é preciso deixar que as crianças brinquem.

Após dois anos da publicação do documento acima apresentado, é possível observar que dúvidas permaneceram em relação a alteração do Ensino Fundamental, principalmente com a emissão do parecer nº 04/08 o qual retoma as orientações sobre procedimentos na elaboração da proposta do Ensino Fundamental de nove anos. De acordo com o documento:

> [...] parece-nos imprescindível reafirmar alguns princípios e normas e esclarecer aspectos sobre os quais ainda ocorrem controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos (BRASIL/PARECER nº 04/08, p. 2).

Convém salientar que até 2008 os documentos referiam-se basicamente ao 1º e 2º ano. Com o parecer 04/08, o 3º ano passa a ser considerado na orientação. De acordo com o parecer:

> Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL/PARECER nº 04/08, p. 2).

Conforme foi exposto anteriormente nas orientações do MEC de 2004 e 2006, a indicação era que a alfabetização, o letramento, os aspectos lúdicos e as diversas linguagens fossem priorizados na fase inicial do Ensino Fundamental de nove anos. Nos documentos posteriores, contudo, como no caso do parecer nº 04/08, cada vez mais a alfabetização e o

letramento foram destacados como objetivos principais do trabalho com o 1º, o 2º e agora com o 3º ano; e o lúdico e as diversas linguagens praticamente desaparecem desses pareceres. A ausência desses aspectos pode significar uma perspectiva de trabalho pautada, exclusivamente, na aprendizagem da leitura e escrita e nas práticas sociais que envolvem essas habilidades, uma vez que o termo alfabetização é acompanhado do letramento.

Cabe destacar que perspectiva de alfabetização e de letramento explicitada nos textos do documento 2006 discutidos até então, é reiterada no documento 'A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos' (BRASIL/MEC/CEALE, 2009). Contudo, é possível identificar que o termo letramento passa a ser referido de duas formas diferentes. Uma delas é 'eventos de letramento' que conforme é esclarecido no próprio documento significa "[...] situações nas quais o uso da língua escrita se mostra determinante para a realização de algumas tarefas" (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009, p. 30). Outra forma é 'letramento literário', considerado como substrato fundamental para a escolarização inicial da criança. Conforme consta no documento:

> [...] o letramento literário antes e no início do processo de alfabetização pode ser a mais importante tarefa à qual as professoras deveriam se lançar, se descobrirem a tempo o que significa o contato com bons livros da literatura para a vida, para a formação humana (VASCONCELOS e ARAUJO, 2009, p. 87).

A aquisição da língua escrita pela criança, tanto na Educação Infantil como no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, é discutida por Baptista em um dos textos do documento de 2009. De acordo com a referida autora, há duas posições sobre a alfabetização na etapa inicial da escolarização. Uma pressupõe que a alfabetização na Educação Infantil anteciparia um modelo escolar típico do Ensino Fundamental, privando a criança de viver o tempo de infância. A outra posição considera positiva a antecipação, uma vez que traria benefícios ao resultado das etapas seguintes.

Perante essas duas posições[31], a opção defendida pelo documento é a de que "[...] o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são sua inclusão na sociedade contemporânea" (BAPTISTA, 2009, p. 14).

Baptista argumenta, ainda, que o sistema de escrita é objeto do conhecimento humano, exercendo forte influência na cultura infantil e também sendo influenciado por ela, ou seja, "[...] desde muito precocemente, a língua escrita invade o território das crianças e lhes

31 Essas diferentes posições correspondem ao debate apresentado na introdução dessa tese.

desperta a atenção" (BAPTISTA, 2009, p. 21). Nesse sentido, a autora ressalta que "a linguagem escrita deve ser compreendida como um bem cultural com o qual as crianças devem interagir, mas, sobretudo, do qual devem se apropriar como forma de inclusão na sociedade" (BAPTISTA, 2009, p. 23). Tal posição está em consonância com Soares (2009) [32] quando afirma que:

> [...] antes até de chegar na educação infantil, ela (a criança) está convivendo com leitura, material escrito, mesmo nas camadas populares, pois nós vivemos numa sociedade grafocêntrica, cercada de livros e escrita por todos os lados.

Em outro texto deste mesmo documento, Monteiro e Baptista indicam que a escrita é atualmente um instrumento fundamental para as interações e inserções no mundo. O comportamento das pessoas em situações que envolvem o uso da escrita pode indicar de que forma grupos ou indivíduos vão se apropriando da escrita. Portanto:

> [...] as crianças precisam ter oportunidades de observar e reelaborar suas representações sobre o "para que" e "como" as pessoas leem e escrevem em suas atividades diárias. Para isso, é importante que a ação pedagógica promova a participação das crianças em práticas autênticas de leitura e de escrita, no cotidiano da sala de aula, nas quais elas possam sempre interagir com esse objeto do conhecimento (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009a, p. 40).

Quando a criança ingressa no 1º ano geralmente não utiliza a escrita com destreza e autonomia, mas isso não limita sua comunicação, pois, através de diversas linguagens – o desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal –, a criança comunica-se, compreende ideias, sentimentos e organiza seu pensamento. De acordo com Monteiro e Baptista (2009a, p. 64), as diversas linguagens "[...] permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos que orientarão seu comportamento, sua maneira de ver, sentir e viver", possibilitando a apropriação da cultura pelas crianças e a compreensão do contexto em que vivem. De acordo com esse excerto, as diversas linguagens voltam a ser tratadas como parte integrante do trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, mas em uma perspectiva de 'auxílio' na aprendizagem da língua escrita.

Considerando os dois documentos apresentados - o de 2006 e o de 2009 -, é possível reconhecer que no documento de 2006 a orientação é de um trabalho que promova a alfabetização associada ao letramento, a ludicidade e as diversas linguagens. No documento

[32] Entrevista concedida por Magda Soares ao Programa Salto para o Futuro, em 21/9/2009, http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=57

de 2009, a ênfase passa a ser dada para a aprendizagem da língua escrita no contexto do letramento, ou seja, a indicação é que as crianças possam participar na escola de práticas sociais envolvendo a língua escrita[33]. A prioridade do ensino desse aspecto na proposta para o 1º ano é explicitada na apresentação do documento com a seguinte justificativa:

> Nesta publicação, sem ignorarmos a relevância das demais dimensões, discutiremos uma delas, que, por seu caráter complexo, multifacetado e precursor, cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação: o desenvolvimento da linguagem escrita" (MEC, 2009, p. 7).

De fato, a prioridade da proposta apresentada nos textos que compõem o documento é a língua escrita, contudo, um dos textos trata das diversas linguagens como recurso para o aprendizado da língua escrita. Nele, o desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal são citados como "[...] formas de linguagem que lhe permitirão o acesso aos símbolos e signos culturais e a possibilidade de construção de novos símbolos e signos [...] (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009a, p. 64).

No decorrer do texto, o foco da discussão passa a ser em duas formas de linguagem: o desenho e a brincadeira, com a justificativa de que essas linguagens são mais frequentes no Ensino Fundamental e também "[...] pela importância que adquire para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à apreensão do sistema de escrita enquanto sistema simbólico" (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009a, p. 64). Nesse sentido, pode-se afirmar que as diversas linguagens estariam 'a serviço' da aprendizagem da língua escrita, uma vez que são consideradas como auxiliares desse processo.

Ao cotejar a proposta de trabalho, acima discutida, sobre as diversas linguagens e as brincadeiras com as apresentadas documento de 2006, identifico duas perspectivas diferentes. Na proposta de 2006, a ênfase é do brincar descompromissado, sem um objetivo prévio de aprendizagem, isto é, sem um planejamento que contemple 'momentos' para as crianças inventarem suas próprias brincadeiras. A perspectiva da brincadeira ressaltada no documento de 2006 tem como característica principal "[...] ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados" (BORBA, 2006, p. 43). Isso não significa, todavia, que um jogo não possa ser proposto com objetivos pedagógicos; ao contrário, no decorrer do texto, há diversos exemplos de atividades lúdicas como possibilidade "[...] de aprender brincando ou de brincar aprendendo" (BORBA, 2006, p. 43). Em realidade, ambas as concepções de brincadeira são referidas no texto e indicadas como desejáveis no trabalho para

[33] Cabe destacar que este documento foi encomendado pelo MEC com vistas a tratar, prioritariamente, da especificidade da língua escrita. Tal iniciativa do governo federal demonstra a relevância da alfabetização no trabalho com o 1º ano.

1º ano.

Os documentos acima apresentados e o resultado das pesquisas realizadas nas teses e dissertações indicam que o trabalho no 1º ano não tem sido inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, conforme indicação do MEC, ou seja, a prática desenvolvida no 1º ano parece estar mais próxima às orientações do parecer 04/08, o qual dispõe que os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos são voltados para a alfabetização e o letramento.

Nesta pesquisa, investigo a passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental acompanhando um grupo de crianças desde a pré-escola em uma escola da rede municipal de Pelotas.

Considerando as pesquisas apresentadas anteriormente, identifico que apenas na pesquisa realizada por Motta (2010) não houve troca de escola. Nas demais pesquisas, as crianças estavam na pré-escola em escolas de Educação Infantil e ao ingressarem no 1º ano passaram a frequentar escolas de Ensino Fundamental. Passo a tratar do contexto municipal desta pesquisa.

2.2. Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental de nove anos: o atendimento à infância na rede municipal de educação

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de Pelotas foi realizada gradualmente. Conforme consta no documento fornecido pela SME 'Movimento de Matrículas', quatro escolas ofereceram turmas de 1º ano em 2008 e mais cinco escolas passaram a oferecer em 2009. Ou seja, no início da pesquisa, das 64 escolas da rede municipal, 40 urbanas e 24 rurais, nove ofereciam concomitantemente as duas modalidades de Ensino Fundamental (oito e nove anos). Somente em 2010 é que toda a rede municipal efetivou a implantação, isto é, na data limite estabelecida pelo governo federal.

No município de Pelotas, há duas modalidades de atendimento às crianças de zero a seis anos vinculadas à SME: a) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e b) Escolas de Ensino Fundamental (EEF), essas últimas podem ser localizadas tanto na zona urbana como rural. A partir do documento - Movimento de matrículas de 2008 e de 2010[34] –, realizei o seguinte mapeamento considerando o número de escolas em cada modalidade de atendimento.

[34] A escolha por 2008 deve-se ao fato que foi nesse ano o início do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos e em 2010 terminou a parte da pesquisa realizada nas escolas.

Quadro 3: Número de escolas em cada ano da Educação Infantil

2008					
Modalidade	Berçário	Maternal A	Maternal B	Pré A	Pré B
EMEI	22	23	24	27	26
EEF Urbana	-	-		7	32
EEF Rural	-	-	-	2	8
Total de escolas	22	23	24	36	66
2010					
Modalidade	Berçário	Maternal A	Maternal B	Pré A	Pré B
EMEI	22	24	24	27	26
EEF Urbana	-	-		10	31
EEF Rural	-	-	-	1	9
Total de escolas	22	23	24	36	66

Quadro organizado a partir do documento Movimento de Matrícula de 2008, 2009 e 2010

Ao total, há 27 EMEIs em Pelotas; porém, de acordo com os dados apresentados no quadro acima, nem todas as escolas oferecem atendimento para o Berçário e Maternal, sendo que a concentração da oferta ocorre na pré-escola A e B. Além do atendimento das crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos nas EMEIs, há oferta para a pré-escola B em 32 EEF e para a pré-escola A em sete EEF. Considerando que ao total são 40 EEF urbanas, apenas oito não oferecem atendimento à Educação Infantil. O município também oferece pré-escola A em duas escolas rurais e pré-escola B em oito. Do total de 24 escolas rurais, 16 não oferecem turmas Educação Infantil, o que significa a concentração do atendimento à Educação Infantil na pré-escola A e B e na zona urbana.

Comparando os dados do documento 'Movimento de Matrícula' de 2010 com os de 2008, identifico que houve expansão na oferta da Educação Infantil, pois há quatro turmas a mais em 2010, uma turma de maternal A, em uma EMEI e três turmas de pré A, em escolas urbanas de Ensino Fundamental. Nas escolas da zona rural houve fechamento de uma turma de pré-escola A e aumento de uma turma de pré-escola B, não alterando a oferta da Educação

Infantil na zona rural. A política de ampliação da oferta da Educação Infantil na rede municipal de Pelotas concomitante à implantação do Ensino Fundamental de nove anos está em consonância com a proposta do Plano Nacional de Educação em 2001.

De acordo com a resolução nº 001/2007 a rede municipal iniciou o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos a partir de 2008 (SME, 2007). A referida resolução determina que as crianças com sete anos que ingressassem no Ensino Fundamental em 2008 deveriam ser matriculadas na 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos. As crianças matriculadas na Educação Infantil que completassem seis anos no decorrer do ano letivo deveriam continuar até o final do ano nessa modalidade. Em relação às transferências ou reprovações de alunos que cursavam o Ensino Fundamental de oito anos, estas ficariam a cargo da escola a fim de encaminhá-los ao ano escolar mais adequado à medida que o Ensino Fundamental de oito anos fosse extinto. O documento orienta que: "Cabe à escola encaminhá-lo a este novo modelo de acordo com seus conhecimentos, habilidades e competências adquiridas, levando em conta a Proposta Pedagógica e Planos de Estudos" (CME, Resolução nº 001/2007).

A resolução nº 001/2007 também define as seguintes atribuições da SME: a) organizar o Ensino Fundamental de nove anos de acordo com as determinações federais; b) providenciar os aspectos materiais, como espaços físicos, mobiliário adequado, material didático, brinquedos e acervo bibliográfico coerente com as especificidades das crianças de seis anos; c) garantir a capacitação, atualização e formação em serviço ao corpo docente da rede.

Observando os documentos oficiais emitidos pelo governo federal e os documentos oficiais de âmbito municipal, mais especificamente o parecer nº 18/05 e a resolução nº 001/2007, é possível afirmar que há consonância em ambas esferas de governo, especialmente no que tange às seguintes questões:

> Garantir às crianças que ingressam aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental pelo menos 9 (nove) anos de estudo, nesta etapa da Educação Básica. Assim, os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, administrando a convivência dos planos curriculares de Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, para as crianças de 7 (sete) anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de 9 (nove) anos para as turmas de crianças de 6 anos de idade que ingressam a partir do ano letivo de 2006 (BRASIL/PARECER nº 18/05, p. 2).

O procedimento de convivência de planos curriculares de Ensino Fundamental de oito anos e de nove anos foi observado na rede municipal de Pelotas em 2008 e em 2009, quando

apenas nove escolas implantaram o Ensino Fundamental de nove anos. Contudo, em 2010, a rede municipal de Pelotas não ofereceu mais 1ª série, somente turmas de 1º ano. As Supervisoras entrevistadas esclareceram que as crianças de seis anos foram todas matriculadas no Ensino Fundamental de nove anos, bem como as de sete anos. Estas últimas poderiam ser transferidas para o 2º ano, caso fosse considerado adequado, e as que reprovassem na 1ª série também deveriam ir para o 2º ano. Tal procedimento não corresponde à proposta do governo federal, uma vez que as crianças de sete anos foram matriculadas no 1º ano, cabendo às escolas decidirem se a criança avança para o 2º ano ou não.

A questão da idade para o ingresso da criança no 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos é um dos pontos polêmicos dessa mudança na Educação Básica, pois tem gerado diferentes posicionamentos e consequentemente diferentes decisões têm sido tomadas.

Nas atas das reuniões da Câmara de Educação Básica de 2007, há o indicativo de que não há consenso entre os conselheiros sobre a idade estabelecida para o ingresso da criança no 1º ano no Ensino Fundamental de nove anos. Ou seja:

> O conselheiro Cesar Callegari [...] pronunciou-se para questionar o que fazer, na prática, durante o período de transição, quando crianças de sete anos procuram matricular-se no Ensino Fundamental. Ele entende que, nesse caso, a criança deve ser encaminhada para uma classe de crianças da sua idade. Nessa hipótese, o conselheiro Murílio Hingel concluiu que a criança deve ser matriculada na primeira série, com crianças de seis anos, seguindo o princípio da razoabilidade, mesmo que haja distorção idade-série. Não havendo consenso sobre este assunto, os debates prolongaram-se por um longo tempo, quando se decidiu reapresentar o parecer na reunião de amanhã, para o relator proceder às emendas e alterações sugeridas pelo colegiado (BRASIL/CNE/CEB, ATA 31/01/07, 2ª sessão. p. 2)

De acordo com o excerto anterior, a questão da matrícula da criança de sete anos no momento da transição da implantação foi motivo de dúvida, pois um dos conselheiros compreendeu que a criança necessitaria ser matriculada na turma de crianças com sete anos, no caso, o 2º ano. Outro conselheiro entendeu que a criança deveria ser matriculada na 1ª série, com crianças de seis anos. Parece, contudo, que o conselheiro referia-se ao 1º ano. Se assim ocorrer, a criança com sete anos estaria em defasagem de 01 ano, concluindo o Ensino Fundamental mais tarde, se comparada às crianças que ingressaram com seis anos. Não havendo consenso na sessão, o assunto ficou para ser debatido na sessão seguinte, conforme excerto abaixo:

> Referindo-se à questão do Ensino Fundamental de nove anos, o conselheiro observou que há um desencontro de opiniões e de posições, que não se coadunam com as decisões da Câmara, como por exemplo, em relação à

> idade da matrícula no Ensino Fundamental. Ele demonstrou surpresa com as questões que chegam à CEB, porque entende que não há mais dúvidas quanto à idade de ingresso e não há razão para se antecipar a entrada no Ensino Fundamental antes de se completar seis anos. De outra forma, estaria sendo tirada da criança a oportunidade de ser criança. O conselheiro fez uma longa reflexão sobre o momento de perplexidade por que passa a educação brasileira. Referiu-se à concepção do Ensino Fundamental de nove anos, reforçando que ele representa uma nova escola, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação [...] (BRASIL/CNE/CEB, ATA 27/02/07, 6ª sessão. p. 2).

O exposto até então permite reconhecer que a idade para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos é um ponto de embate, uma vez que suscita diferentes interpretações, inclusive a de que a escola de ensino fundamental 'tira a oportunidade de ser criança', conforme expressou o conselheiro.

Ainda em relação à idade de ingresso no 1º ano, consta no parecer federal nº 07/07 que a criança deve ter seis anos completos ou a completar no início do ano letivo; caso contrário, deve frequentar a Educação Infantil. De acordo com o parecer: "A pré-escola é o espaço apropriado para crianças com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no Ensino Fundamental" (BRASIL/PARECER nº 07/07, p. 5).

No caso da rede municipal de Pelotas, consta na resolução do CME nº 001/2007 que a criança deve ter seis anos completos no início do ano, com a explicitação de que "[...] a criança matriculada na Educação Infantil que completar seis anos no decorrer do ano letivo deve freqüentá-lo até o término deste" (CME, 2007, p. 2). De acordo com a Supervisora Pedagógica da SME, *"a criança deve ter seis anos de idade até 28 de fevereiro para ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos"* (KATARINA, entrevista em 3/06/2010) [35].

Com o intuito de compreender as ações realizadas em relação à implantação do Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso das crianças aos seis anos de idade no 1º ano, e também sobre a articulação deste com a Educação Infantil, foi estabelecido em fevereiro de 2009 o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Pelotas, como explicitado no capítulo anterior. Nessa ocasião, obtive informações importantes sobre esse

[35] A primeira entrevista em 6/3/2009 com Lúcia e Mel e a segunda em 3/6/2009 com Katarina, (esses são nomes fictícios escolhidos pelas entrevistadas). Lúcia tem formação em Pedagogia e Curso de Especialização em Administração Escolar. Atua como Supervisora Pedagógica na rede estadual há 10 anos e como professora no município há seis anos. Mel é formada em Pedagogia e tem Curso de Especialização em Orientação Educacional, possui sete anos de experiência na Educação Infantil – dois anos com maternal e os outros cinco com a pré-escola – e atuou também nas quatro primeiras séries no Ensino Fundamental e como Orientadora Educacional, Coordenadora Pedagógica e Diretora de escola. Katarina é formada em Pedagogia e tem Curso de Especialização em Supervisão Escolar e Psicopedagogia.

processo através da entrevista com duas das três Supervisoras Pedagógicas responsáveis pelos anos iniciais do Ensino Fundamental e também pelas turmas de pré-escola inseridas em Escolas de Ensino Fundamental.

As principais orientações da SME para o 1º ano, de acordo com as Supervisoras entrevistadas, são: a) a criança não pode ficar retida, ou seja, ela vai automaticamente para o segundo ano; b) as avaliações serão por parecer descritivo elaborado pela professora titular da turma, pela professora de Educação Física e pela professora de Artes; c) a proposta de trabalho deverá visar ao lúdico além da alfabetização; d) deverão realizar reuniões com os pais periodicamente; e) a SME estabelecerá uma lista de conteúdos mínimos a partir de 2009.

Conforme a Supervisora Lúcia, a SME não havia estabelecido uma listagem de conteúdos para o 1º ano em 2008, porque a expectativa era de que esses fossem pensados e elaborados pelas professoras no decorrer do ano letivo. Entretanto, segundo sua avaliação, isso 'não deu resultado', pois, no decorrer do ano, cada professora trabalhou de maneira diferente. Diante dessa situação, a SME definiu os conteúdos mínimos para o 1º ano, sendo que as professoras poderiam ir além daquilo que havia sido estabelecido. As determinações da SME de Pelotas foram pautadas no material 'Orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade', disponibilizado pelo governo federal em 2006 e na legislação federal.

No campo das políticas, Bernstein (1998) analisa as relações de poder entre os diversos segmentos que envolvem a implantação de uma lei ou uma norma. Utilizando o conceito de recontextualização, o autor investiga a prática possível em cada contexto, a qual resulta da adequação de fatores externos e internos, como, por exemplo, as modificações realizadas nas escolas para atender as determinações da Secretaria de Educação. Contudo, Bernstein destaca que a recontextualização não é uma prática isolada, ao contrário, ela ocorre articulada às práticas de produção e de reprodução. Pautados na teoria de Bernstein, Mairnardes e Stremel (2010) propõem o seguinte modelo explicativo:

> A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc.), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis (MAINARDES e STREMEL, 2010, p. 2).

Cabe ressaltar, contudo, que esse é somente um modelo explicativo, pois na prática eles não são estanques; um contexto está entrelaçado no outro. Transpondo esses aspectos da teoria de Bernstein para o caso desta pesquisa, a prática de recontextualização pode ser

observada nas diferentes interpretações da implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de educação de Pelotas. Na opinião da Supervisora Pedagógica Lúcia, por exemplo, o material - A orientação para a inclusão da criança de seis anos, MEC/2006 - é muito bom, pois, ao lê-lo, é possível identificar a legislação que precedeu essa mudança. Considerou, também, que as orientações gerais possibilitam que cada município organize o Ensino Fundamental de nove anos de acordo com a realidade local. A Supervisora Mel, porém, acredita que *"faltam diretrizes e orientação pedagógica"*. Mesmo considerando, assim como Lúcia, que o embasamento legal do documento está bem elaborado, entende que falta o subsídio pedagógico, pois o trabalho no 1º ano com crianças de seis anos é diferente.

Em se tratando de política educacional, Ball (2006) ressalta que geralmente não há um direcionamento por parte do governo, ou seja:

> As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos" (BALL, 2006, p. 26).

Essa possibilidade de negociação e ajuste na política, aspecto referido na teoria de Ball (2006), foi considerado como positivo pela Supervisora Lúcia, uma vez que cada rede escolar e município tem suas especificidades.

Com o intuito de oferecer suporte pedagógico às professoras que trabalhariam com o 1º ano, foi organizado, em 2009, um curso intensivo de formação no mês de fevereiro; e, ao longo do ano letivo, reuniões quinzenais nos primeiros meses de aula, e depois reuniões mensais. Dentre os assuntos abordados no curso em fevereiro de 2009, estiverma contemplados os níveis de alfabetização, a literatura infantil, a contação de histórias, os jogos, as brincadeiras, além de serem repassadas sugestões de atividades.

Sobre uma nova proposta para o 1º ano, as Supervisoras Lúcia e Mel relataram que, muitas vezes, é difícil para as professoras mudarem suas concepções. Portanto, mesmo a legislação orientando que não haja ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e que no 1º ano seja proporcionado situações lúdicas, de acordo com a Supervisora *"as professoras estão em um ritmo de alfabetização e priorizam um trabalho mais sistematizado",* (MEL, entrevista em 06/03/2009). As supervisoras consideraram, ainda, que as professoras não se sentem preparadas para a mudança e demonstram dificuldade em entender que muitas aprendizagens podem ocorrer através de jogos e brincadeiras.

Essa questão é reiterada por Katarina quatro meses depois da primeira entrevista, ao falar sobre a diferença entre a 1ª série e o 1º ano. De acordo com sua interpretação:

> *Uma das maiores diferenças é o tempo, porque na 1ª série muitas professoras têm essa angústia. Elas querem que as crianças saiam lendo e se esquecem um pouco do lúdico, ficam muito presas na questão da alfabetização, na interpretação. Já no 1º ano não, a gente vê a ludicidade muito presente, porque elas sabem que têm dois anos para alfabetizar e isso está sendo muito positivo* (KATARINA, entrevista em 03/06/2009).

No decorrer da entrevista, Katarina destacou que a maioria das professoras que assumiram o 1º ano em 2008 estavam satisfeitas com o fato de ter mais tempo para alfabetizar. Destacou também que as quatro escolas que ofereceram turmas de 1º ano em 2009 estavam realizando um trabalho com bastante sucesso, inclusive em relação às famílias das crianças, pois *"muitas vezes as famílias têm essa ideia de que as crianças vão ficar mais um ano só brincando, acho que isso está sendo desmistificado entre os familiares"* (KATARINA, entrevista em 03/06/2009).

Na análise da transcrição das entrevistas com as Supervisoras Pedagógicas da SME, alguns aspectos foram destacados em seus relatos e identificados como 'palavras-chave'. Os aspectos destacados estão relacionados ao modo como as Supervisoras concebem e orientam a proposta para a Educação Infantil e para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de educação. Questões sobre continuidades ou rupturas na passagem de uma etapa para outra também foram identificadas.

Os relatos das Supervisoras Pedagógicas por ocasião das entrevistas[36] foram organizados em três tópicos: i) Educação Infantil, ii) 1º ano e iii) Passagem da pré-escola para o 1º ano. Ao longo do quadro, as expressões consideradas significativas foram destacadas, conforme é possível visualizar no quadro a seguir:

Quadro 4: Tópicos ressaltados nas entrevistas com a Supervisoras Pedagógicas da SME

Educação Infantil
O cuidar e o pedagógico Lúcia - *tem uma diferença entre as escolas infantis e as turmas de pré que tem nas escolas de Ensino Fundamental. Porque nas escolas em que as crianças ficam todo o turno tem uma proposta completamente diferente é mais o cuidar da criança. Enquanto que nas nossas escolas de Ensino Fundamental não, já vem todos aqueles aspectos, eles brincam obviamente, mas dentro da brincadeira eles já veem toda parte pedagógica, preparando aquele aluno. Nas Escolas Municipais de Educação Infantil, não tem porque não é esse o enfoque.* Lúcia: *eu considero mais proveitosa a proposta que considera a parte pedagógica. Ou seja, a de brincar mas ao mesmo tempo ensinar de maneira que eles não cheguem assim, sem noção nenhuma na 1ª série ou no 1º*

[36] A entrevista com Lúcia e Mel foi realizada em 6/3/2009 e com Katarina em 3/6/2009.

ano. Enquanto que nas nossas escolas de séries iniciais não, eles têm noção da letrinha, do número, muitos já chegam sabendo escrever seu nome, já é todo um outro entendimento.

Socialização

Katarina: *a primeira coisa que eu imagino é a questão da socialização. Porque muitas vezes as crianças vão para a escola e não querem ficar dentro de uma sala de aula. Elas têm aquele apego muito grande a família, então a primeira coisa é a questão do saber dividir, do saber compartilhar, criar hábitos que são fundamentais.*

E que muitas vezes depende de nós professores, como por exemplo criar hábitos de higiene, de saber levantar o dedinho, enfim, a questão da organização, a criança saber organizar o pensamento e depois a fala. Está tendo sim esse contato com o mundo letrado, mas tudo muito devagar, não tem essa necessidade de sair da pré-escola conhecendo todas as letras.

1º ano

Proposta pedagógica

Lúcia: *trabalhar com o 1º ano sem uma proposta, sem ter uma formação, sem ter um acompanhamento, não tem validade nenhuma, é um crime para as crianças porque acaba fazendo do 1º ano o que faziam numa 1ª série; e a ideia não é essa, a ideia é mais um ano de escolarização.*

Alfabetização e lúdico

Lúcia*: a nossa proposta pedagógica além de visar a alfabetização, visa primeiro o lúdico, então elas têm toda uma formação em cima disso; tirar de músicas infantis o conteúdo que vai trabalhar....*

Lúcia: *Eu acho que é uma proposta nova de lúdico, do que a gente falou antes, do brinquedo, é uma visão diferente de ensinar as crianças a ler.*

Não retenção

Lúcia: *o 1º ano é fundamental porque a criança não vai ficar retida, não vai reprovar. E, às vezes, faltou tão pouquinho para eles lerem e numa 1ª série eles vão reprovar, então eu acho que é um ganho para a criança.*

Alfabetização em dois anos e a ludicidade

Mel: *sem aquele compromisso de até o final ter que alfabetizar, eu acho que é essa a concepção que o primeiro ano vem trazendo.*

Katarina: *no 1º ano a gente vê a ludicidade muito presente, porque elas sabem que têm dois anos para alfabetizar e isso está sendo muito positivo.*

Katarina: *claro que a ideia não é a criança sair alfabetizada do 1º ano lendo, escrevendo, interpretando, porque ela tem ainda o 2º ano para isso, mas muitas já saem sim.*

Passagem da pré-escola para o 1º ano

Tranquila

Lúcia*: se a criança já está numa escola de séries iniciais é tranquilo, uma passagem bem tranquila porque o 1º ano não difere muito do pré B por exemplo. Ele continua com aquela rotina do brinquedo, da horinha do lanche, ele tem toda aquela rotina estipulada, então ele vai começar a ter preocupação realmente com a letra, com a escrita, com a questão da alfabetização lá pela metade do ano, então ele já se adaptou*

Sequência

Katarina*: no pré tu vais trabalhar determinadas habilidades, no 1º ano tu vais dar sequência nessas*

habilidades de uma maneira mais intensificada e no 2º mais ainda, porque a nossa ideia é que as crianças aprendam dentro do lúdico, dentro da brincadeira e que isso não se termine no 2º ano.
Katarina: *É lógico que a gente sabe que aí os conteúdos são mais intensos e tal; não vai haver essa ludicidade diária enfim mas que vá sendo algo assim graduado aos poucos no decorrer desse processo.*

Preocupação com alfabetização e esquecimento do lúdico
Katarina: *um dos motivos é essa ruptura, porque ficam muito preocupadas com a questão da alfabetização e esquecem o lúdico e aí sim há essa ruptura entre a pré-escola e a 1ª série.*

Lúdico e tempo
Katarina*: porque a gente está frisando muito essa questão do lúdico, e também porque eles têm mais tempo. Porque uma coisa que eu acho que ficava ruim é a questão do tempo, e agora isso está mais tranquilo, os materiais para o 1º ano, as classes são diferentes, já é toda uma estrutura diferente do que era a 1ª série, porque eles são pequeninhos, eles têm só seis anos, eles precisam desse mundo infantil e por muito tempo ainda*.

Quadro organizado a partir dos dados da entrevista

A partir dos excertos organizados no quadro 4, fica evidente que a orientação pedagógica para a pré-escola em EMEIs é diferente da orientação para a pré-escola em EEF, por exemplo, de acordo com o posicionamento de Lúcia, na primeira, o cuidado é a centralidade do trabalho, e na segunda o aluno é preparado pedagogicamente. Outra diferença identificada é em relação ao horário de atendimento que nas EMEIs é em turno integral e nas EEF é em meio turno, seguindo o calendário próprio da escola. Cabe salientar que a questão da dicotomia entre o cuidado e a educação superada há algum tempo, ao menos no campo teórico e acadêmico, é fortemente referendada no posicionamento de Lúcia.

A importância da articulação entre o cuidar e o educar no cotidiano da Educação Infantil é tratada no parecer nº 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com o parecer:

> As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível (CEB, Parecer nº 022/98, p. 12).

O excerto acima é reiterado na resolução nº 01/99, que dispõe das 'Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil'. Já os 'Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil' destacam que:

> Por sua vez, a definição da finalidade da Educação Infantil como sendo o "desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" evidencia a necessidade de se tomar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento e implica compartilhamento da

> responsabilidade familiar, comunitária e do poder público (BRASIL/MEC, 2006b, p. 32).

No parecer nº 7/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, o cuidado e a educação são destacados como fundamentais para a formação humana, pois "educar exige cuidar" e o cuidado refere-se ao "acolhimento das crianças, jovens e adultos". A indicação é de que "*Cuidar* e *educar* iniciam-se na Educação Infantil; são ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, médio e posteriores" (PARECER nº 7/2010, p. 12).

O cuidado e a educação têm sido amplamente discutidos por pesquisadores na área da Educação Infantil (MACHADO, 2001, LANTER, 1999, VIEIRA, 2010; ROCHA, 2001; ROSEMBERG, 2010). Muitas vezes, o cuidado é concebido como uma prática de menor prestígio e em alguns casos, realizado por outro profissional que não a professora. A este caberia os aspectos voltados para a aprendizagem cognitiva, para os trabalhos envolvendo conteúdos e habilidades propriamente ditos. Porém, essa concepção vem sendo questionada e outro enfoque está sendo dado ao cuidado e à educação. De acordo com Machado (2001, p. 2):

> Cuidar/educar significa, também, propiciar espaço, tempo e materiais que permitam às crianças brincar, dormir, se movimentar, expressar pensamentos ou sentimentos, se alimentar, adquirir autonomia frente ao adulto, compartilhar descobertas ou desenvolver hábitos de higiene pessoal. Para os profissionais de educação infantil cuidar/educar significa, sobretudo, conferir a essas atividades um status de valor equivalente.

Retomando os excertos das entrevistas dispostos no quadro anterior, chama a atenção o fato das turmas de pré-escola, inseridas em escolas de Ensino Fundamental, desenvolverem um trabalho voltado ao preparo das crianças para o ingresso na 1ª série e agora no 1º ano. Este 'preparo' se dá, conforme dados retirados da entrevista, através do ensino das letras, dos números e da escrita do nome, ou seja, do preparo para a alfabetização. E também de uma rotina que se aproxima do 1º ano, principalmente no que se refere aos horários de entrada e saída, do recreio, do brinquedo, do lanche, etc.

Uma proposta que tenha como objetivo preparar a criança para ingressar no 1º ano antecipa práticas e rotinas específicas do Ensino Fundamental. Tal antecipação é considerada indesejável na resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, ou seja:

> [...] ao planejar propostas curriculares dentro dos projetos pedagógicos para a Educação Infantil, é muito importante assegurar que não haja uma

> antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental, a partir da 1ª série, mas que não seriam aceitáveis para as crianças mais novas (CEB, resolução nº 01/1999, p. 6).

Com o intuito de compreender "[...] o que pode significar a conceituação das instituições dedicadas à primeira infância"[37] Dahlberg, Moss e Pense (2003, p. 17), analisam a qualidade na Educação Infantil tanto na perspectiva da política internacional como pedagógica. De acordo com esses autores a questão da qualidade é bastante complexa, pois não se trata de uma definição simples. Ao contrário, na definição de qualidade estão imbricados aspectos sociais, históricos, culturais, econômicos entre outros, interferindo e até mesmo modificando o sentido do termo. Da mesma forma, o conceito de infância não é único ou estático e consequentemente a caracterização das instituições de atendimento à infância também varia. Contudo, os autores ressaltam que atualmente é amplamente reconhecido tanto na política como na literatura voltada para infância que a expectativa em relação as instituições voltada para o atendimento da criança é que haja preparação para o ensino obrigatório, o que inclui "iniciar a escola pronto para aprender" (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 89).

Analisando os posicionamentos das Supervisoras dispostos no quadro, identifico que um dos objetivos da pré-escola ressaltado por Katarina é a socialização acompanhada pela formação de hábitos, especialmente aqueles valorizados na rotina escolar. Dentre eles, destaca o saber dividir, compartilhar, levantar o dedo para falar, os hábitos de higiene e a organização, tanto do material, como do pensamento.

Essa visão de que a Educação Infantil tem o papel de socializar a criança é criticado por Sarmento (2003), que defende a desconstrução desse conceito como imprescindível e "[...] inerente a concepção da infância como objeto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos" (2003, p. 59). Para esse autor, o conceito de socialização inspirado nos pressupostos de Durkhein concebe a criança como um ser "pré-social", e, portanto, passível "[...] de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento, e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes" (SARMENTO, 2003, p. 59).

Na mesma perspectiva defendida por Sarmento, o qual critica a posição estrutural-funcionalista de estudos da criança, Cohn (2005) esclarece que "a socialização de que falam" refere-se principalmente:

[37] O conceito de primeira infância é utilizado pelos autores como o período anterior ao ensino obrigatório, sendo que na maior parte dos países é aos seis anos de idade (DAHLBERG, MOSS, PENSE, 2003, p. 30).

> [...] a práticas que têm como objetivo a inserção dos indivíduos em categorias sociais que conformam um sistema [...] Recusa-se às crianças, portanto, uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade (COHN, 2005, p. 16).

Para Corsaro (2011, p. 19) "[...] grande parte do pensamento sociológico sobre crianças e infância deriva do trabalho teórico sobre **socialização,** processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade". Uma sociologia tradicional propõe dois modelos para o processo de socialização: um determinista com duas abordagens, a funcionalista e a reprodutivista; e outro modelo construtivista (CORSARO, 2011). Contrapondo esses modelos da sociologia tradicional, Corsaro (2011) propõe um modelo de reprodução interpretativa, conceito já anunciado anteriormente, o qual considera que a socialização "[...] é um processo de apropriação, reinvenção e reprodução" (CORSARO, 2011, p. 31). A base dessa perspectiva é reconhecer a "importância da atividade coletiva e conjunta" (CORSARO, 2011, p. 31).

Dahlberg, Moss e Pense (2003) ressaltam que há diferentes visões sobre a criança e uma delas refere-se à criança como "reprodutor de conhecimento, identidade e cultura" (DAHLBERG, MOSS e PENSE, 2003, p. 65). Nessa perspectiva, a instituição de atendimento à criança é responsável por equipá-la, prepará-la com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados "[...] tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório" (DAHLBERG, MOSS e PENSE, 2003, p. 65).

Ao que tudo indica, as falas das Supervisoras ressaltadas até então, coadunam com o que os referidos autores denominam "metáfora da escada" em que cada etapa, cada conquista é um degrau alcançado. De acordo com os autores "[...] cada fase da infância é preparação, ou prontidão, para a próxima fase mais importante, e a primeira infância é o primeiro degrau da escada de um período de preparação para a escola e para a aprendizagem que aí se inicia" (2003, p. 65).

Cabe destacar, ainda, que Dahlberg, Moss e Pense (2003) defendem que a concepção que se tem da infância e das crianças é responsável pela prática pedagógica que se propõe, ou seja, se a criança pequena é concebida como "um vaso vazio ou como um reprodutor" (DAHLBERG, MOSS e PENSE, 2003, p. 75), a ideia é de uma prática de transmissão, de treinamento. Essa concepção "[...] valoriza as crianças sobretudo pelo que elas vão se tornar, pois a tarefa da educação é transformar a criança "pobre" e dependente de um adulto 'rico', autônomo e maduro" (DAHLBERG, MOSS e PENSE, 2003, p. 75). Ainda nessa concepção,

a prática pedagógica típica é a do padrão pergunta e resposta em que o professor realiza uma série de perguntas para que os alunos respondam, contudo, os autores não consideram que sejam realmente perguntas porque o professor "já sabe as respostas 'verdadeiras' e só escuta tais respostas" (DAHLBERG, MOSS e PENSE, 2003, p. 75).

Retomando a questão da passagem da Educação Infantil para o 1º ano, as Supervisoras Lúcia e Katarina consideram como uma sequência, em que o trabalho das habilidades vai sendo intensificado a cada ano, referindo-se as turmas de pré-escola inseridas em escolas de Ensino Fundamental. Contudo, Katarina ressalta que, muitas vezes, as professoras da 'antiga 1ª série' preocupavam-se demasiadamente com a alfabetização e se esqueciam dos aspectos lúdicos, indicando esse fato como um dos motivos de ruptura entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Com o Ensino Fundamental de nove anos, a alfabetização está prevista para os dois primeiros anos, o que torna o tempo mais flexível, possibilitando um espaço maior para o lúdico no 1º ano. Além disso, a proposta pedagógica da SME para o 1º ano visa à alfabetização e o lúdico, sendo a aprovação automática para o 2º ano. Tais aspectos são considerados pelas Supervisoras como um ganho para a criança, principalmente para aquelas que precisariam de um pouco mais de tempo para ler, para se alfabetizarem, e na antiga 1ª série reprovariam. Lúcia cita um caso de uma menina que reprovou na 1º série e no ano seguinte, depois das férias, voltou para a escola lendo, ou seja, não haveria a necessidade da reprovação.

A seguir trato da proposta do município de Pelotas para o Ensino Fundamental de nove anos.

2.3. A proposta para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos – alfabetização e ludicidade – e a relação com a Educação Infantil

O curso de formação para as professoras do 1º e 2º ano ocorreu no período de 16 a 20 de fevereiro de 2009 com a seguinte programação: 1) discussão da legislação que antecedeu e instituiu o Ensino Fundamental de nove anos; 2) proposta de conteúdos para o 1º e o 2º ano; 3) discussão sobre encaminhamento de crianças com 'problemas especiais' apresentado por profissionais do Centro de Apoio e Pesquisa e Tecnologia para Aprendizagem – CAPTA; 4) relato de experiências das professoras que trabalharam com 1º ano em 2008; 5) apresentação da proposta de conteúdos de Artes e Educação Física para o 1º e 2º ano; 6) oficina para as professora com sugestões de atividades com vistas no processo inicial de alfabetização. Cabe

destacar que participei do curso como ouvinte, observando e registrando questões que foram discutidas no decorrer do curso e esse material também foi considerado na análise.

Observando o programa do Curso de Formação para as professoras, é possível identificar que não houve nenhum tópico sobre questões referentes à infância. Conforme justificou a Supervisora Katarina, a infância não foi abordada no Curso de Formação porque a prioridade era discutir os aspectos legais e o processo de alfabetização. Não havia tempo suficiente para abordar todos os aspectos necessários, pois, segundo a Supervisora, *"seria um curso muito intenso porque entender como se desenvolve o cérebro da criança, todo o desenvolvimento motor, psicomotor, isso é uma coisa muito extensa, teria que ser semanas e semanas"* (KATARINA, entrevista em 3/6/2009).

Considerando a justificativa de Katarina e a leitura do material disponibilizado pela SME, identifiquei que os estudos sobre a criança e a infância, especialmente na área da sociologia e da antropologia, não foram contemplados no curso. Ao que tudo indica, os estudos sobre infância referidos pela Supervisora Katarina vão ao encontro dos pressupostos da psicologia do desenvolvimento. Contudo, é importante considerar que os referenciais da sociologia e da antropologia da criança e da infância são indispensáveis para à formação das professoras que atuam tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Esse referencial poderia servir como subsídio da proposta de ensino da língua escrita, uma vez que a concepção de infância e de alfabetização deveriam estar estreitamente relacionadas. O campo de estudos sociológico e antropológico estão contemplados nos materiais disponibilizados pelo MEC e são indicados como referência na organização do 'novo' Ensino Fundamental, porém, não foram incluídos no curso de formação proposto pela SME, tampouco subsidiaram a elaboração da proposta municipal para o Ensino Fundamental de nove anos.

Na proposta de conteúdos para o 1º ano apresentada no Curso de Formação promovido pela SME- Pelotas, foram apresentados vinte e oito *slides* incluindo o título e a bibliografia, organizados da seguinte forma:

Slide 1- Título
Slides 2 e 3 - Concepção de alfabetização,
Slides 4, 5 e 6 – Metas de aprendizagem para o 1º ano (relacionadas às práticas de comunicação oral, às práticas de leitura, às práticas de escrita)
Slides 7 e 8 – Excerto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (parte de Língua portuguesa)
Slides 9 - Cada um tem seu próprio jeito de falar
Slides 10 – Alunos alfabéticos, outros nem tanto
Slides 11, 12, 13 e 14 - Algumas orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da escrita
Slides 15, 16 e17 - Alfabetizar e avaliar
Slides 18 e 19 - A organização de uma rotina de leitura e escrita

Slides 20, 21 e 22 - O que fazer com aqueles alunos que parecem "não avançar"?
Slides 23, 24 e 25 – Matemática
Slides 26, 27 e 28 - Bibliografia

O primeiro aspecto abordado em relação aos conteúdos do 1º ano está relacionado à concepção de alfabetização, expressa em um parágrafo, a saber:

> O desenvolvimento da capacidade de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros, de apreciação de obras literárias à análise de bons artigos ((SME - CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º ANO, 17/2/2009, *Slide* 2).

Trata-se de definição ampla, pois abarca diferentes aspectos. Primeiro, considera a alfabetização como um processo que envolve leitura e escrita. Segundo, ressalta o caráter de inacabamento, isto é, prolonga-se por toda a vida, e, terceiro, abarca o momento inicial de a aquisição da língua escrita associado a práticas sociais de leitura e escrita. Contudo, não há referência no excerto aos termos alfabetização e letramento.

No seguinte *slide* apresentado no Curso de Formação - *slide* 3-, é possível observar que práticas sociais envolvendo a língua escrita são indicadas. Tal aspecto é reafirmado na citação apresentada no *slide* três:

> Quanto maior o acesso do aluno à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua ele terá. Isto explica o fato de os alunos com menor acesso à cultura escrita serem aqueles que mais fracassam no início da escolaridade e que mais necessitam de uma escola que lhes dê condições para participar de situações que envolvam práticas sociais de leitura e escrita (SME - CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º ANO, 17/2/2009).

Nesse excerto, fica evidente que além da ênfase dada às práticas sociais a ausência desta é considerada motivo de fracasso escolar. O papel da escola seria o de instrumentalizar o aluno para participar de tais práticas. Diferente do excerto anterior, em que os termos língua escrita e práticas sociais foram utilizados, há nesse caso referência à cultura escrita, termo utilizado por Ferreiro como tradução de *literacy*. Observando a bibliografia disposta nos três últimos *slides*, percebe-se que obras de Ferreiro (2002), Lerner (2002) e Teberosky (1993, 2004)[38] foram utilizadas, o que justifica possivelmente a expressão cultura escrita no excerto do *slide* 3.

[38] FERREIRO, E. – Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002.

Em entrevista realizada dia 06/03/2009, as Supervisoras Pedagógicas Lúcia e Mel da SME relataram que os *slides* organizados para o curso de formação das professoras do 1º e 2º ano foram elaborados por elas, inclusive citaram os textos do MEC de orientação sobre o Ensino Fundamental de nove anos de 2006. De acordo com Lúcia, "*a gente tem do MEC o livrinho vermelho*[39]*, ele é muito bom, porque tem toda a legislação de onde se baseou, achei muito positivo"* (LÚCIA, entrevista em 06/03/2009). Diferentemente de Lúcia, Mel considerou que faltam diretrizes. Conforme suas palavras: *"Esta legislação eu concordo, gostei dessa mudança, mas eu acho que ainda falta subsídio para esse professor, o pedagógico. Porque eu vou atender uma faixa etária de seis anos, é diferente"* (MEL, entrevista em 06/03/2009).

Ao que tudo indica, esse material do MEC foi considerado pelas Supervisoras como subsídio para organizar a parte da legislação do curso e na 'falta de diretrizes' outros materiais foram utilizados, como, por exemplo, as obras de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, conforme consta na bibliografia. Porém, os textos sobre as crianças e a infância[40] que compõe o material do MEC referido pelas Supervisoras não foram considerados na organização do Curso de Formação, uma vez que essa discussão não foi contemplada.

Cabe destacar que não houve referência ao termo letramento no material apresentado no Curso de Formação, nos materiais disponibilizados pela SME, nem nos debates que tive oportunidade de presenciar no decorrer do Curso. Somente nas entrevistas (06/02/2009 e 03/06/2009) com as Supervisoras da SME é que o termo letramento foi mencionado. Nessa ocasião, Lúcia explicou que no curso foi tratada a *"questão do letramento e dos níveis de alfabetização"*, e Katarina afirmou que a preocupação no decorrer do curso foi com *"os aspectos legais, processo de leitura, escrita, alfabetização e letramento"*.

Na continuidade da apresentação dos *slides*, foram abordadas algumas metas para a aprendizagem, as quais seguem a mesma perspectiva de práticas sociais, envolvendo

---

LERNER, D. É possível ler na escola?. In D. Lerner. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. (E. Rosa, trad.). (pp. 74-102). Porto Alegre: Editora ArtMed, 2002.
TEBEROSKY, A. (Org.). Contextos de Alfabetização Inicial. Editora ArtMed, 2004.
TEBEROSKY. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas. Petrópolis: Vozes, 1993.

[39] Trata-se do documento "O ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade" (MEC/2006)
[40] Como por exemplo os textos: A infância e sua singularidade (KRAMER, 2006); A infância na escola e na vida: uma relação fundamental (NASCIMENTO, 2006); As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola (BORBA e GOULART, 2006); As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento (CORSINO, 2006).

comunicação oral, leitura e escrita. No *slide* 4, foram apresentadas as seguintes metas relativas às práticas de comunicação oral:

> *Participem de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas sobre o tema tratado.
> *Apreciem textos pertencentes a diferentes gêneros (orais ou escritos), lidos autonomamente ou lidos por um adulto, recontem histórias conhecidas, recuperando algumas características do texto ouvido ou lido (SME - CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º ANO, 17/2/2009).

No excerto acima, é possível identificar a indicação de uma proposta que privilegia o intercâmbio oral entre as crianças e 'um adulto', considerando, principalmente, que o intercâmbio oral seja realizado a partir de textos de diversos gêneros e histórias. Ao que tudo indica, a intenção é que as crianças manifestem-se oralmente com o objetivo de formular questões sobre o que foi tratado, ouvido ou lido. No *slide* 5, apresentado na sequência, estão dispostas as metas relacionadas às práticas de leitura, quais sejam:

> *Leiam, com ajuda do professor, diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos, contos, entre outros), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.
> *Leiam, com autonomia, placas de identificação, nomes, parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, listas, manchetes de jornal, entre outros (SME - CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º ANO, 17/2/2009).

Nas metas referentes às práticas de leitura, a indicação é de que a criança leia diferentes gêneros textuais com ou sem a ajuda do professor; e para as práticas escritas é sugerido que as crianças escrevam e reescrevam textos que 'conheçam de memória' e 'textos de autoria'. Nessas metas sobre práticas de leitura, assim como nas metas sobre oralidade, observa-se ênfase no intercâmbio entre as crianças e o adulto, agora especificado como o professor. No *slide* 6, foram apresentadas as metas relacionadas às práticas de escrita:

> *Escrevam alfabeticamente textos que conhecem de memória (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas etc.), ainda que não segmentando o texto em palavras.
> *Escrevam textos de autoria (listas, bilhetes, cartas, entre outros) individual, em duplas ou ditando para o professor.
> *Reescrevam textos (lendas, contos etc.) de próprio punho ou ditando-os para o professor ou colegas, considerando as idéias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita (SME - CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º ANO, 17/2/2009).

A indicação para diversidade de gêneros textuais foi novamente destacada através da sugestão 'textos de memória', 'textos de autoria' e 'outros textos' como é possível identificar

no excerto acima. Diferente dos *slides* anteriores, no *slide* 6, sobre as metas referentes às práticas de escrita, consta, na proposta, referência à interlocução entre as crianças e seus colegas.

Na continuidade do Curso de Formação, foram abordados itens referentes a oralidade nas práticas sociais. No *slide* 8, foi apresentado uma listagem de sugestões a serem trabalhadas com as crianças:

> * trocar idéias e opiniões;
> * fazer uma pergunta relacionada ao tema da conversa;
> * relatar um episódio do cotidiano;
> * pedir uma informação;
> * transmitir um recado;
> * narrar uma história conhecida;
> * falar de um assunto estudado;
> *cantar uma canção ou recitar um poema (SME - CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º ANO, 17/2/2009).

Comparando a listagem acima e o texto de Leal, Albuquerque e Morais, publicado no documento de orientação para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (MEC, 2006), considero que há aproximações entre ambos os materiais. No texto, os autores indicam que sejam consideradas "as produções escritas e orais diárias dos estudantes os textos e escritas de palavras que produzem a cada dia na sala de aula; o que comentam, escrevem ou lêem ao participarem das atividades na classe" (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2006, p.104).

A aproximação entre a listagem de sugestões para o trabalho no 1º ano e o referido texto demonstra que parte da organização do material para o Curso de Formação das professoras pelas Supervisoras Pedagógicas da SME foi pautada na orientação do governo federal.

Outro ponto abordado no Curso de Formação foi 'Algumas orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da escrita'. No *slide* 12, constam as seguintes orientações:

> 1- Desenvolver atividades de leitura e de escrita que permitam aos alunos aprender os nomes das letras do alfabeto, a ordem alfabética, a diferença entre a escrita e outras formas gráficas e convenções da escrita (orientação do alinhamento, por exemplo).
> 2- Apresentar o alfabeto completo, desde o início do ano, e organizar atividades de escrita em que os alunos façam uso de letras móveis.
> 3- Planejar situações em que os alunos tenham necessidade de fazer uso da ordem alfabética, considerando algumas de suas aplicações sociais (SME - CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º ANO, 17/2/2009).

A orientação apresentada no item 1 refere-se aos aspectos que estão presentes na aquisição da língua escrita, ou seja, identificação das letras, ordem alfabética e orientação do alinhamento. No item 2, é sugerido que 'letras móveis' façam parte do trabalho de alfabetização e também que os alunos façam uso desse material na construção da escrita. No item 3, novamente a ordem alfabética é ressaltada, mas agora, buscando relação com aplicações sociais e, dessa forma, com sentido para essa aprendizagem. Na sequência do ponto 'Algumas orientações didáticas relacionadas à aprendizagem da escrita', é apresentado o *slide* 14 com os seguintes itens:

> 4- Propor atividades de reflexão sobre o sistema alfabético a partir da escrita de nomes próprios, rótulos de produtos conhecidos e de outros materiais afixados nas paredes (ou murais) da sala, tais como listas, calendários, cantigas, títulos de histórias, de forma que os alunos consigam, guiados pelo contexto, antecipar aquilo que está escrito e refletir sobre as partes do escrito (quais letras, quantas e em que ordem elas aparecem).
> 5- Planejar situações em que os alunos sejam colocados para escrever textos cuja forma não sabem de memória, pois isso permite ao professor descobrir as idéias que orientam as escritas dos alunos e assim planejar boas intervenções e agrupamentos produtivos (SME - CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º ANO, 17/2/2009).

É possível identificar no item 4 uma proposta que busca relacionar os aspectos ensinados em sala de aula com o contexto social, principalmente quando são sugeridos rótulos, listas e calendários para reflexão sobre a língua escrita. Identifica-se, também, que a escrita espontânea da criança é indicada para que o professor possa acompanhar o processo de aprendizagem da língua escrita e assim planejar formas de intervenção adequadas.

No Curso de Formação, foram abordadas ainda a importância de atentar para a diversidade entre as crianças, especialmente nos itens: a) cada um tem seu próprio jeito de falar; b) alunos alfabéticos, outros nem tanto. Esses aspectos relacionam-se com o abordado por Kramer (2006) no documento do MEC sobre orientações para o Ensino Fundamental de nove anos, principalmente quando a autora ressalta que a cultura infantil precisa ser considerada como produção e como criação, *pois "[...] as crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)"* (KRAMER, 2006, p. 16).

Ponderando as anotações que realizei no diário de campo a respeito da participação das professoras no curso, observei que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi considerada positiva pela maioria das participantes, principalmente pela proposta da alfabetização no 1º e no 2º ano. Uma das professoras destacou que *"o maior ganho foi a questão do tempo"*, e a Supervisora Katarina complementou afirmando que *"a grande*

vantagem é a não obrigatoriedade de alfabetizar ao final do 1º ano" (KATARINA, entrevista em 03/06/2009).

Uma preocupação manifestada por outra professora durante o curso foi a de que o 1º ano venha a ser uma repetição da pré-escola. Em relação a isso, a Supervisora Mel explicou que no *"pré B deve ser trabalhado habilidades para que a criança esteja apta, não vai escrever letrinhas, vai dar condições para que as crianças possam dar boas respostas posteriormente"* (MEL, entrevista em 06/02/2009). Completou sua exposição, indicando que no 1º ano devem ser *"apresentados letras, números, e ser dado condições para que eles (os alunos) vivenciem situações e sejam introduzidos na cultura escrita. No segundo ano uma resposta mais efetiva e a sistematização da alfabetização"* (MEL, entrevista em 06/02/2009).

No esclarecimento da Supervisora Mel em relação ao que é especifico da pré-escola, do 1º e do 2º ano, as letras são consideradas um elemento chave na distinção do trabalho da pré-escola e do 1º ano. O fato de anunciar que as letras serão apresentadas às crianças no 1º ano vai de encontro à perspectiva de Soares (2009). Segundo essa autora, a criança mesmo antes de chegar na Educação Infantil já está convivendo com a leitura e a escrita, portanto, "[...] aos seis anos, não é um momento de inauguração, é um momento de continuidade" (SOARES, 2009, p. 1).

As orientações do MEC indicam que o trabalho envolvendo a linguagem escrita deve ser desenvolvido tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Tal posição vem se intensificando nas discussões acadêmicas atuais, como, por exemplo, nas apresentadas por Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 81) em que afirmam: "[...] é papel da educação infantil garantir que as crianças queiram ler e escrever e confiem nas suas próprias possibilidades de ler e escrever para que cheguem ao ensino fundamental com desejo de aprender". As autoras destacam que pesquisas a partir da década de 90 tem sido revelada a predominância de "práticas estéreis, mecânicas e instrumentais" nas duas primeiras etapas da educação básica. São práticas que não propiciam a "oralidade, a expressão gráfica ou plástica", mas que enfatizam o "treinamento motor, os exercícios repetitivos e a cópia" (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p. 80).

Em relação à proposta da SME para a Educação Infantil e para o 1º ano, o Memorando nº 03/08 dispõe sobre a caracterização da Educação Infantil e de tópicos relativos às áreas: psicomotora, afetivo/social e cognitiva – as quais estão especificadas no quadro em apêndice.

De acordo com o Memorando supracitado, a Educação Infantil necessita de um ambiente seguro e uma abordagem pedagógica diferenciada, tendo como eixo norteador a criança. A proposta para a Educação Infantil deve oferecer aos alunos um clima de bem estar

físico, intelectual, afetivo e social através de atividades lúdicas que "[...] permitam a curiosidade e espontaneidade, estimulando novas descobertas e o estabelecimento de novas relações a partir do que já conhece, complementando a ação da família" (Memo nº 03/08, p. 3).

No Memorando, também é destacada a importância de um ambiente lúdico e alfabetizador, com a ressalva de que a Educação Infantil não tem o compromisso com a alfabetização e algumas sugestões de atividades são, por exemplo:

> Atividades diárias como leitura de histórias, criação de histórias coletivas, manuseio de diferentes materiais impressos, brincadeiras que envolvam o universo letrado, trabalhos com o nome dos alunos e situações de registro, etc, são muito importantes para que a criança vá se apropriando dos diferentes usos sociais da leitura e da escrita (Memo nº 03 /08, p. 4).

Nesse excerto percebe-se uma proposta que privilegia práticas sociais de leitura e escrita com histórias, diferentes materiais impressos e brincadeiras envolvendo o 'universo letrado', inclusive com situações de registros escritos. Cabe salientar que o tipo de registro proposto não está explicitado, mesmo que o texto trate de usos sociais de leitura e escrita.

Na continuidade do Memorando, são apresentados aspectos a serem desenvolvidos na Educação Infantil, organizados em 29 itens referentes à área cognitiva, 08 à área psicomotora e 06 à afetivo/social, conforme quadro a seguir:

Quadro 5: Aspectos a serem desenvolvidos na Educação Infantil

ÁREA PSICOMOTORA
- Discriminação visual e auditiva - Motricidade fina e ampla - Esquema corporal - Orientação espacial e temporal - Equilíbrio - Ritmo - Lateralidade - Coordenação viso-motora
ÁREA AFETIVO/ SOCIAL
- Convívio social - Autonomia - Solidariedade - Criatividade - Cooperação

- Respeito
ÁREA COGNITIVA
- Cores - Formas geométricas: círculo, quadrado, triângulo - Desenho - A criança e o meio: relação de si própria com família, colegas, comunidade, natureza - A água: importância e utilidade - Hábitos de higiene - Meio ambiente e preservação: reciclagem de lixo - Seres vivos e não-vivos -Plantas: processo de germinação - Fenômenos da natureza -Árvores: partes, utilidades, reflorestamento - Datas comemorativas -Animais domésticos e selvagens - Animais aquáticos, terrestres e aves: diferenças e semelhanças - Meios de comunicação - Meios de transportes - Trânsito -Alfabeto:identificação de vogais e consoantes a partir do próprio nome e de palavras significativas referentes aos temas trabalhados - Numerais de 0 a 10; (relação número e quantidade) Contagem até 31 conforme o uso de calendário - Dobradura - Dramatizações -Confecção e manuseio de fantoches - Músicas - Jogos e brincadeiras - Profissões - Folclore -Literatura Infantil (valores, gênero, inclusão diversidade étnica e cultural...) - Dias da semana -Noções lógico-matemáticas (textura, tamanho, espessura, altura, seleção, comprimento, ordenação e seriação, cheio, vazio, pouco e muito)

Quadro organizado a partir dos dados do Memorando nº 03 /08

Na área psicomotora, são destacados os aspectos que envolvem esquema corporal, motricidade, orientação espacial e temporal. Na área afetivo-social, a solidariedade, a cooperação e o respeito são ressaltados como fundamentais às relações sociais. Na parte cognitiva, os itens ora aparecem de forma bastante ampla, como no caso 'Folclore', 'Profissões', 'Trânsito', ora mais especificados, como, por exemplo, animais aquáticos, terrestres e aves (diferenças e semelhanças), ou ainda alfabeto (identificação de vogais e consoantes a partir do próprio nome e de palavras significativas referentes aos temas trabalhados)[41].

[41] Para um maior aprofundamento sobre conteúdos na Educação Infantil, ver a tese de JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil, PUC/SP, 2000.

Ao confrontar o disposto no Memorando nº 03/2008 da SME e as colocações da Supervisora Pedagógica Mel no Curso de Formação sobre o trabalho na Educação Infantil, identificam-se duas posições diferentes. Por um lado, o posicionamento da Supervisora Mel sugere que o trabalho na Educação Infantil deve priorizar habilidades para que as crianças possam *"dar boas respostas posteriores",* sem a escrita de *"letrinhas"*, cabendo ao 1º ano a *"apresentação das letras, números [...]"* (MEL, entrevista em 06/02/2009). Por outro lado, na proposta explicitada no referido Memorando, consta que o alfabeto é conteúdo desta etapa da educação básica, mas não explicita a forma que esse conteúdo deve ser trabalhado. Tal fato amplia bastante as possibilidades de trabalho com as letras, uma vez que o alfabeto pode ser trabalhado na oralidade, na identificação das letras e na escrita, isoladamente, no contexto de palavras e textos, etc.

O posicionamento explicitado pela Supervisora Mel, considerando que as letras devem ser apresentadas para as crianças somente no 1º ano, poderia ser um indicativo de ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, isto é, as letras, ou uma proposta de trabalho com as letras, especificidade do Ensino Fundamental, passa a ser ponto de referência ou de corte entre ambas as etapas. Nessa perspectiva, a segmentação e a descontinuidade são evidenciadas. É importante, contudo, perceber que não se trata de 'tirar' as letras da Educação Infantil (como se isso fosse possível) e colocá-la no Ensino Fundamental, mas sim de reconhecer que a escrita é um bem cultural e, portanto, é direito das crianças ter acesso a esse bem. A escola é considerada, por excelência, como o lugar responsável tanto por instrumentalizar as crianças para que elas possam ler e escrever como por propiciar situações em que utilizem a escrita de maneira mais próxima possível dos usos que se faz da leitura e escrita na sociedade. Essa perspectiva é indicada por Soares quando afirma que:

> [...] considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a *alfabetização,* quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, *o letramento* (SOARES, 2004a, p. 89).

Após ter discutido a proposta do município para a Educação Infantil, passo a apresentar os conteúdos previstos para o 1º e 2º, organizados em um outro documento sem denominação específica. Na primeira página, consta o seguinte o objetivo geral do 1º ano:

> Oportunizar situações voltadas para a construção, sistematização e reconstrução do conhecimento de forma lúdica e reflexiva, respeitando a

> unicidade, a lógica e permitindo um aprendizado num ambiente alfabetizador adequado à faixa etária atendida (SME, s/d).

O objetivo geral indica claramente que o trabalho no 1º e 2º ano deve ser desenvolvido de forma lúdica e reflexiva, considerando a construção do conhecimento. Essa perspectiva difere de uma visão empirista – em que o conhecimento deve ser absorvido, incorporado de fora para dentro – ou de uma visão inatista – em que o conhecimento é determinado *a priori* – ; ao contrário, a perspectiva é de que o conhecimento deve ser construído pelo aprendiz, isso se aplica também para a aprendizagem da língua escrita. Cabe ressaltar, ainda, que no objetivo geral há a indicação de um ambiente alfabetizador; tal indicação também pode ser observada na proposta para a Educação Infantil.

Ao discutir essa questão, Araújo (2001) alerta para a necessidade de as professoras fazerem uma profunda reflexão sobre o que significa transformar a sala de aula em um ambiente alfabetizador. A referida autora questiona a prática de levar para a sala de aula "[...] rótulos, embalagens, jornais, bulas, receitas – sem saber bem o que poderiam fazer com estes materiais" (ARAÚJO, 2001, p. 144) e propõe que a interação da criança com esses materiais seja mediada pela ação docente através de situações de uso da linguagem escrita. Contudo, esse ambiente alfabetizador deve ser construído, segundo Araújo, levando em conta as experiências reais das crianças em seus contextos. Nesse caso, os ambientes alfabetizadores seriam singulares em cada sala de aula. De acordo com a referida autora:

> Ao transplantar o ambiente alfabetizador das crianças das classes médias para a sala de aula das crianças das classes populares, o que aparece na comparação entre elas é o que lhes falta – *elas não sabem, não estão acostumadas, não possuem o hábito* – ao mesmo tempo que se deixa de fora a riqueza de suas experiências e saberes. Mais uma vez a ideologia da falta, da carência e a decorrente prática compensatória (ARAÚJO, 2001, p. 147).

Dessa forma, a concepção de ambiente alfabetizador que a autora propõe está intimamente relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais, para que as crianças possam efetivamente se apropriarem desse ambiente e interagirem nele. Para Araújo (2001, p. 148):

> [...] não existe um ambiente alfabetizador universal, que atenda às necessidades de qualquer criança, em qualquer tempo e lugar. O ambiente alfabetizador, amanhã pode não dar conta, pois as experiências das crianças [...] já se modificaram tanto, que as necessidades serão outras.

Tendo em vista as colocações de Araújo e o objetivo geral do 1º ano, entendo que faltam subsídios no objetivo geral que permitam compreender a concepção de ambiente alfabetizador e lúdico.

Na continuidade do documento, a proposta para o 1º ano torna-se um pouco mais clara, pois é apresentada uma listagem de habilidades e conteúdos previstos para as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. Considerando a especificidade desta pesquisa, analisarei apenas os conteúdos de Língua Portuguesa, organizados em vinte e um itens, listados abaixo:

Quadro 6: Listagem de conteúdos e habilidades para o 1º ano

1	Identificar seu nome comparando-o com dos colegas e professora
2	Identificar o alfabeto, as vogais e consoantes e letras do próprio nome
3	Desenvolver motricidade fina e coordenação motora
4	Identificar início, meio e fim de uma história ouvida, assim como seus personagens e local dos acontecimentos
5	Expressar-se por meio de desenho
6	Ler histórias representadas por desenhos
7	Representar personagens de histórias ouvidas, através de desenhos e dramatização
8	Adquirir hábitos de postura e de uso correto do lápis
9	Respeitar espaços, margens, limites, etc.
10	Ler e escrever palavras conhecidas, identificando e empregando silabas trabalhadas
11	Diferenciar letras de números e símbolos
12	Produzir frases, empregando ponto final
13	Desenvolver boas atitudes diante dessas situações: relacionamento com os colegas, aceitar sugestões, esperar a vez de ouvir e falar, relatar experiências vividas
14	Ler em voz alta pequenos textos
15	Agrupar nomes e palavras que iniciem com a mesma letra e que tenham o mesmo numero de letras
16	Escrever o próprio nome por completo
17	Escrever nome de desenhos e listas temáticas
18	Completar palavras com apoio de desenho cuja lacuna inicial corresponda a silabas simples
19	Escrever palavras a partir de letras e sílabas dadas

20	Produzir textos coletivamente
21	Empregar letra inicial maiúscula na escrita de nomes próprios e no inicio de frases

Quadro organizado a partir da listagem de conteúdos fornecida pela SME

Nos conteúdos previstos para o ensino da Língua Portuguesa no 1º ano, há uma proposta voltada para a aprendizagem do código escrito, em que a identificação de vogais, consoantes, palavras conhecidas é destacada. O termo 'histórias' foi considerado nos conteúdos explicitados nos itens 4, 6 e 7. A palavra 'texto' foi utilizada nos itens 14 e 20, e a palavra 'frase' no item 12. Conteúdos que tratam da identificação, leitura e escrita de palavras foram os mais reincidentes, contemplados nos itens 1, 10, 15, 16, 17,18, 19 e 21. Questões como letra maiúscula e minúscula e ponto final são referidos nos itens 21 e 13. Além da linguagem escrita aparecem o desenho e a dramatização, contemplados nos itens 5, 6 e 7. O desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação motora estão previstos no item 3; e a aquisição de hábitos de postura e uso correto do lápis, no item 8.

A forma de organização dos conteúdos para o 1º ano indica uma fragmentação no ensino da língua escrita, compreendida como um 'grau' de complexidade crescente, ou seja, parte-se do 'mais simples' – alfabeto, vogais e consoantes –, para o 'mais complexo' – sílabas e palavras conhecidas –, até chegar a frases e histórias coletivas. Nesse sentido, a ênfase é dada ao ensino do código e não às práticas sociais envolvendo a língua escrita.

Soares (2003), discutindo as especificidades da alfabetização e do letramento, afirma que a entrada no mundo da escrita pode se dar de duas formas. Uma delas é através da aprendizagem da técnica e a outra através de práticas que privilegiem o uso dessa técnica. Soares argumenta, contudo, que alfabetização e letramento "[...] constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes" (2003, p. 52).

A aprendizagem da técnica inclui "[...] relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar" (SOARES, 2003, p. 52) e, também, saber segurar o lápis, se orientar no uso caderno escrevendo da esquerda para a direita, de cima para baixo, etc. Para a autora, a aprendizagem da técnica deveria ser realizada nas práticas sociais, isto é, no contexto do letramento.

Tomando como referência o material do Curso de Formação para as professoras realizado pela SME, o Memorando nº 003/2008 sobre a Educação Infantil e a listagem de conteúdos e habilidades referentes ao ensino da Língua Portuguesa para o 1º ano, considero que abordagens diferentes foram indicadas. No Curso de Formação, por exemplo, a proposta de trabalho para a Educação Infantil foi referida como um momento de preparação para que

as crianças pudessem dar boas respostas posteriores, conforme foi discutido anteriormente. Na proposta para o 1º ano, questões referentes à especificidade do código escrito foram abordadas, embora tenham sido enfatizadas as práticas sociais envolvendo a língua escrita.

Na proposta para a Educação Infantil destacada no Memorando nº 03/2008, evidencia-se a perspectiva de um trabalho envolvendo o 'universo letrado', um 'ambiente alfabetizador' e 'situações de registro', com o propósito de que a criança vá se apropriando dos diferentes 'usos da leitura e da escrita'. Na proposta para o 1º ano da SME, a ênfase é colocada no ensino do alfabeto, com o reconhecimento de vogais e consoantes, na leitura e escrita de palavras, especialmente o nome próprio, da professora e dos colegas e na audição e leitura de histórias, embora também esteja explicitado no objetivo geral a construção de um ambiente alfabetizador. Não foi possível identificar, na listagem para o 1º ano, alusão a situações de práticas sociais envolvendo a língua escrita que vá além da leitura e escrita de palavras e histórias.

Tendo em vista que a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos foram discutidos nas instâncias macro e meso nos contextos federal e municipal, passo para a escola, considerada nesta tese como a micro instância da pesquisa.

2.4. O processo de implantação de ensino Fundamental de nove anos na escola investigada

A implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de Pelotas, foi se dando a partir de um processo de negociação em que algumas escolas consideraram vantajoso aceitar a proposta da SME, principalmente vislumbrando a possibilidade de construção de mais salas, de aquisição de mobiliários e materiais. Essa foi a intenção da escola investigada, conforme a Coordenadora Pedagógica relatou em entrevista 17/12/2009. Contudo, ao longo do processo, a expectativa inicial não foi confirmada, pois, conforme referido no capítulo anterior, materiais não chegaram no início das aulas, salas não foram construídas e a formação continuada ocorreu fora do horário de trabalho das professoras.

Contudo, apesar da SME não contemplar, inicialmente, as expectativas do acordo com a escola, a oferta do 1º ano não ficou prejudicada, pois alternativa encontrada pela coordenação da escola foi adiar o início das aulas da pré-escola, conforme já anunciado no capítulo anterior. De acordo com a professora Ana, responsável pela turma da pré-escola do turno da tarde, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos em 2008, houve mudança de sala. A sala da pré-escola que se localizava em outra parte da escola com a mudança esta passou para o mesmo corredor do 1º ano. Com o funcionamento de duas turmas

de 1º ano em 2009, a pré-escola ficou sem sala. Na opinião da professora, podemos verificar: *"sinceramente, eu acho assim, que o pré não é ainda a vitrine da escola, eu vejo assim, tanto que ficou sem sala. Sempre foi assim, desde que eu vim para cá, não tem professora do pré, a ta, não tem, até eu chegar, ficou assim"* (ANA, entrevista em 05/03/2009).

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, está previsto que um dos desafios é o resgate da qualidade do ensino da escola pública, ressaltando a importância do trabalho coletivo e da participação da comunidade escolar, inclusive na construção do PPP, realizado através de questionários sobre a realidade familiar e a visão dos pais sobre a escola.

Ainda, no PPP, está previsto que o ritmo da criança deve ser respeitado, possibilitando que ela "[...] pense, raciocine, relacione idéias e tenha autonomia de pensamento através de desafios, jogos, quebra-cabeças, problemas curiosos, brincadeiras" (PPP, p. 12).

Entretanto, conforme as colocações da Coordenadora Pedagógica, o trabalho no 1º ano não se modificou em relação ao desenvolvido até então na 1ª série. Conforme suas palavras:

> *Eu acho que nós ainda estamos trabalhando de maneira equivocada. [...] os professores e os pais acham que no final do 1º ano os alunos têm que ler tudo, se os alunos não conhecem todas as dificuldades eles não lêem. Então fica aquela coisa, que os alunos que já conhecem todas as dificuldades poderiam avançar, outros não. Os professores que têm a 'manhã' da 1ª série acabam trabalhando 1ª série no 1º ano* (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista em 17/12/2009).

Para a Coordenadora Pedagógica, a mudança do Ensino Fundamental de nove anos implica em mais estudo por parte das professoras, em mudança na forma de trabalho, pois, muitas vezes, elas não entendem que o lúdico pode estar presente em diversos momentos da aula e dissociam o brincar do aprender. Destaca também que os pais não entenderam muito a diferença entre a pré-escola, o 1º ano e a 1ª série, mesmo com a explicação da coordenação da escola de que a 1ª série seria desdobrada em dois anos e que as crianças ficariam mais *"fortalecidas na aprendizagem"* (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista em 17/12/2009). Ela considera que ainda faltam subsídios por parte da SME, pois a capacitação não continuou em 2009; e a outra Coordenadora Pedagógica da escola, que trabalhava mais diretamente com as professoras do 1º e 2º ano, entrou em licença.

Ao ser questionada sobre a legislação referente ao Ensino Fundamental de nove anos, a Coordenadora Pedagógica referiu-se à questão da frequência mínima necessária para aprovação das crianças, considerando que não há esclarecimento sobre esse aspecto. Ela ainda ressaltou que o entendimento da gestão da escola é de que se o aluno não tiver 75% de

frequência deve ficar retido no 1º ano e a orientação da SME é que a passagem para o 2º ano seja automática. Conforme suas palavras:

> *Nós tivemos um aluno ano passado que teve 45% de presença e ele avançou para o 2º ano. Com certeza ele vai reprovar, isso já é esperado. Esse ano ele acabou abandonando, mas essa é nossa principal dúvida em relação à legislação* (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista em 17/1/2009).

Em seu entendimento, quem deveria emitir algum parecer sobre essa questão é o Conselho Municipal de Educação, pois na legislação não há, ainda, referência sobre isso.

Ozga (2000), ao investigar a participação de professores, alunos e familiares nas decisões políticas em ambientes escolares, considera que os professores também são construtores de políticas, pois "[...] influenciam fortemente a interpretação que se faz das directivas governamentais e envolvem-se em questões políticas quer ao nível nacional das directivas formais, quer ao nível informal, na arena das relações professor-aluno" (OZGA, 2000, p. 22). Também é atribuído aos professores a responsabilidade de colocar em prática mudanças estabelecidas em contextos mais amplos, como, no caso desta pesquisa, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Contudo, o contexto que envolve as práticas diárias, "contexto de atuação" (BALL, 2009), está permeado por valores, crenças e pré-conceitos não só por parte de todos os envolvidos e não raras vezes embates são travados. Um episódio observado nesta pesquisa, exemplificando as tensões entre a escola e a SME, foi o atraso na construção de uma sala de aula em que a SME não cumpriu com o estabelecido no momento das negociações. Diante desse fato, a direção da escola determinou que as aulas da pré-escola não começariam até que fossem tomadas as devidas providencias por parte da SME. Em consequência disso, as crianças ficaram sem aula todo o mês de março. Por outro lado, como não houve negociação ao longo do mês de março, a SME determinou que a escola encontrasse uma solução para que as crianças não ficassem prejudicadas, e, dessa forma, a sala de vídeo foi adaptada como sala de aula da pré-escola.

A opção por suspender as aulas da pré-escola e não do Ensino Fundamental foi interpretada pela professora Ana como um descaso, como foi dito anteriormente. Ao que tudo indica, o fato de ser uma escola de Ensino Fundamental com turmas de Educação Infantil interferiu na decisão de quem ficaria temporariamente sem aula. A professora ressalta também que, na Educação Infantil oferecida nas EMEIS, há *"mais acolhimento, o tratamento é diferente com as crianças, aqui na escola tudo é muito grande, é muita gente, tanto que não se tem nem um pátio só para as crianças"* (ANA, entrevista em 05/03/2009).

Porém, em alguns aspectos, tanto a pré-escola como o 1º ano seguem a mesma dinâmica, como, por exemplo, ambas as etapas têm semanalmente dois períodos de Educação Física, de Artes e um período para a hora do conto, com a professora responsável pela biblioteca. O horário de entrada, de saída e do recreio é o mesmo para toda a escola. Porém, no recreio, as crianças da pré-escola e do 1º ano devem permanecer na cancha poliesportiva coberta, sob os cuidados de uma monitora; e os demais alunos circulam por outros espaços do pátio da escola. Contudo, de acordo com a professora Ana, essa situação nem sempre foi assim, pois antes o recreio da pré-escola era realizado em outro horário e não havia monitor para cuidar as crianças. De acordo com a professora:

> *Eu sempre acompanhei o recreio, sempre cuidei recreio, só que o ano passado eu me dei conta que só eu cuidava o recreio, e eu é que perdia o meu recreio, eu entrava a 1h30min e saía as 5h30min e não tinha nem 15 min para ir ao banheiro. Eu comecei a cobrar, tem que ter alguém para cuidar o recreio. Aí juntaram todos, imagina pré junto com a 8ª não dá certo, é horrível* (ANA, entrevista em 05/03/2009).

A reivindicação da professora para que a administração da escola providenciasse alguém para cuidar das crianças no horário de recreio foi considerada legítima pela direção da escola que decidiu incorporar as crianças da pré-escola no horário das demais, estabelecendo a cancha poliesportiva coberta como espaço específico para a pré-escola e o 1º ano. Essa alternativa adotada pela escola foi considerada 'horrível' pela professora, contudo, sua reivindicação pode ser considerada de acordo com Ozga (2000) como uma forma de participação das decisões políticas da escola.

No decorrer do ano letivo de 2009, realizei observações e filmagens em uma turma de pré-escola e dei continuidade ao trabalho em 2010, com a mesma turma no 1º ano. Nos momentos em que estive na escola, procurei descrever detalhadamente, no Diário de Campo, as situações de alfabetização e os eventos de letramento que ocorreram, assim como os momentos lúdicos, fotografando diversos materiais e situações do cotidiano das aulas, conforme foi explicitado no Capítulo 1.

No próximo capítulo, discuto as questões relativas à alfabetização na passagem da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

3. ALFABETIZAÇÃO E SUAS ESPECIFICIDADES

Neste capítulo, a alfabetização é o eixo das discussões, tanto no âmbito teórico como no das práticas cotidianas vividas por um grupo de crianças e suas professoras ao longo de dois anos. O capítulo está organizado em três seções. Na primeira, discuto os pressupostos teóricos que nortearam a análise dos dados empíricos relacionados ao processo de alfabetização. Na segunda seção, descrevo diferentes situações observadas na turma da pré-escola investigada, revelando que aspectos constituintes da língua escrita foram trabalhados no cotidiano da sala de aula, sendo muitas vezes por solicitação das crianças. Na terceira seção, trato das situações envolvendo a alfabetização no cotidiano do 1º ano, identificando diversas circunstâncias que, como o estudo indica, contribuem para uma ruptura com o trabalho desenvolvido na pré-escola.

3.1. Discussões teóricas acerca do campo de estudos da alfabetização

Os estudos da alfabetização são bastante complexos devido as diferentes perspectivas teóricas desenvolvidas por diversos pesquisadores do campo. A complexidade intensifica-se ainda mais com a 'invenção' do termo letramento para nomear práticas sociais de leitura e de escrita que surgiram no espaço acadêmico na década de oitenta (SOARES, 2005).

A utilização dos termos alfabetização e letramento de forma associada vem sendo cada vez mais difundida no âmbito acadêmico (SOARES, 2001; SOARES, 2001a; RIBEIRO, VÓVIO e MOURA, 2001; ROJO, 1998; MORTATTI, 2004). Contudo, essa opção é refutada por alguns estudiosos da alfabetização, como, por exemplo, Ferreiro (1985, 1992, 1999, 2001) e Braslavsky (2007) na Argentina, McLane e McNamee (1999) nos Estados Unidos e Gontijo (2008) no Brasil.

Emília Ferreiro, reconhecida pesquisadora da psicogênese da língua escrita, em seu trabalho de 2001, considera que o significado de alfabetização contempla as práticas sociais de leitura e escrita, e, portanto, entende que é desnecessário o uso do termo letramento. De acordo com a autora:

> Franceses, portugueses e alguns espanhóis estão tentando uma tradução de literacy: como letramento em português, que me parece pouco feliz, tanto como literacies em francês, porque se sente muito o peso do ingrediente letra. "Lecturización" sente-se com ênfase na leitura. [...] traduzo literacy como "cultura escrita" porque faz sentido e sabemos do que estamos falando; em outros contextos literacy é alfabetização. Entretanto,

> alfabetização também não é muito adequado, porque fica incômodo utilizar esse termo quando temos de falar de alfabetização em um sistema não-alfabético. O termo alfabetização está muito ligado ao alfabeto (FERREIRO, 2001, p. 71-72).

No excerto acima, Ferreiro utiliza o termo cultura escrita porque acredita que letramento remete a uma interpretação com ênfase nas letras, assim como o termo leiturização indica leitura. A autora considera, também, que alfabetização não é a tradução mais apropriada para *literacy*, uma vez que não abrange sistemas não-alfabéticos.

Cultura escrita e letramento são utilizados, muitas vezes, como sinônimos. Essa abordagem é considerada inadequada, por exemplo, por Galvão (2010), uma vez que letramento, segundo essa autora, refere-se "[...] aos usos sociais da leitura e da escrita" (p. 219). Dessa forma, letramento abarca parte do é que compreendido por cultura escrita, principalmente se tomarmos a vertente da antropologia, a qual define cultura escrita como "[...] o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade e sociedade" (GALVÃO, 2010, p. 218).

Braslavsky (2007) compreende que a palavra *literacy* equivale a alfabetização. De acordo com a autora, a definição de alfabetização transcende o âmbito acadêmico, já que questões políticas estão imbricadas na definição do que vem a ser alfabetização e também o contrário, ou seja, o conceito de alfabetização influencia determinações políticas. Porém, Braslavsky pondera que, em realidade, nem a política, nem o currículo oficial são orientados por um conceito prévio e formal de alfabetização, e sim por resultados de avaliações e promoções de alunos. A autora relata, ainda, que encontrou pelo menos trinta e oito definições de alfabetização no dicionário de alfabetização da *International Reading Association,* contudo, grande parte refere-se a habilidades de "[…] leer, niveles de lectura y escritura, niveles de comprensión, dimensiones funcionales sociales y culturales, la extensión del término para nuevas competencias y, más aún como estrategia de liberación en "la capacidad de leer el mundo" como propuso Paulo Freire" (BRASLAVSKY, 2007, p. 60). Os dados apresentados pela autora contribuem para a ideia de que é impossível uma única e consensual definição para alfabetização.

McLane e McNamee (1999) consideram que o termo alfabetização abarca tanto o processo de aquisição da leitura e da escrita como as práticas envolvendo essas habilidades. As autoras esclarecem que:

> La alfabetización es tanto un logro intelectual individual como una forma de conocimiento cultural que permite a las personas participar en diversos grupos de actividades que, en cierto modo, implican leer y escribir. Está íntimamente

> ligada a relaciones concretas y a actividades y circunstancias sociales y culturales determinadas (MCLANE E MCNAMEE, 1999, p. 16).

Gontijo (2008), assim como as autoras citadas anteriormente, considera desnecessário o uso do termo letramento uma vez que esse designa o caráter funcional dos processos de leitura e de escrita. Para a referida autora, é necessário a construção de um conceito aberto de alfabetização que contemple uma "[...] prática sociocultural em que se desenvolvem as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras" (GONTIJO, 2008, p. 34).

Diferente das posições apresentadas, Soares (2001, 2004, 2004a, 2006), referindo-se à complexidade e às múltiplas perspectivas do termo alfabetização, considera que é importante estabelecer algumas distinções, como, por exemplo, "[...] diferenciar o processo de aquisição da língua do processo de desenvolvimento da língua oral e escrita" (SOARES, 2004a, p. 15), principalmente a partir da grande influência dos estudos da psicogênese no ensino da língua escrita. Mesmo reconhecendo pertinência desses estudos que revelam a construção do sistema de escrita pela criança, Soares (2004b) identifica que houve uma tendência nas escolas brasileiras em desconsiderar a especificidade linguística da língua escrita "[...] quer se considere o sistema alfabético quer se considere o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas" (SOARES, 2004b, p. 11). Associado a isso, Soares identifica também uma inferência equivocada de incompatibilidade entre "[...] paradigma conceitual psicogenético e a proposta de métodos de alfabetização" (SOARES, 2004b, p. 11).

De fato, "métodos sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.)", não estão em consonância com uma proposta de alfabetização inspirada nos pressupostos da psicogênese, contudo, como salienta Soares (2005, p. 11) não são apenas os métodos sintéticos e os analíticos que existem para o ensino da língua escrita. Soares destaca ainda, que antes tínhamos métodos de alfabetização, mas não uma teoria para alfabetização, atualmente observa-se o inverso, algumas teorias e praticamente nenhum método.

Tendo identificado esses dois equívocos – negação da especificidade linguística da língua escrita e incompatibilidade entre a psicogênese da língua escrita e os métodos de alfabetização – Soares acredita que é importante nomear de forma distinta a aquisição do código alfabético e as práticas envolvendo o uso desse código. Nesse sentido, a autora define que "[...] alfabetização significa a aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve [...]" (SOARES, 2003, p. 16), enquanto que letramento é "[...] o conjunto de

práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (SOARES, 2006, p. 72).

Compreender a alfabetização dessa forma é considerar uma perspectiva de aquisição e também de expressão e compreensão, ou seja, é conceber que a criança precisa identificar as diferenças no formato das letras e dos sons que elas representam e entender as possíveis combinações entre elas. Obviamente, o momento de aquisição não se dá isolado das práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou não deveria se dar; ao contrário, a alfabetização como aprendizagem da técnica ocorre no contexto do letramento.

Ao distinguir e nomear de forma diferente a aquisição e o uso da língua escrita, Soares (2004b, p. 11) adverte que "[...] defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento"; ao contrário, o processo de "[...] entrada no mundo da escrita" ocorre "pela aquisição do sistema convencional de escrita" juntamente o "[...] uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita" (SOARES, 2004, p. 25). De acordo com a referida autora "[...] é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos" (2004, p. 15). Em outras palavras, o esperado é que a alfabetização se realize associada às práticas de letramento.

Outros autores do campo da alfabetização, como, por exemplo, Frade (2003) e Morais (2006) consideram importante retomar a discussão também no âmbito acadêmico sobre a especificidade da alfabetização e sobre metodologias do ensino da leitura e da escrita, uma vez que no afã de seguir as tendências das ciências linguísticas e da psicogênese da língua escrita o abandono dos métodos ficou evidente. De acordo com Frade (2003, p. 19), "[...] as soluções para nossos problemas metodológicos são de natureza complexa e a discussão da relação entre os métodos e a aprendizagem precisa entrar novamente na pauta das pesquisas [...]". Pontuando sobre a relação entre teoria e metodologia do ensino da língua, Morais (2006, p. 5) ressalta que "[...] uma teoria de aprendizagem do sujeito individual não pode ser confundida com uma proposta de ensino realizada no coletivo, numa constituição chamada escola".

Frade (2003) e Morais (2006) reconhecem a relevância dos estudos da *psicogênese da língua escrita* como uma teoria de aprendizagem da língua escrita. Todos estão de acordo, também, que não basta estar imerso num ambiente escrito para que a criança ou o adulto se alfabetizem. Portanto, é imprescindível que o ensino da língua escrita ocorra através de uma metodologia que reconheça a criança como um sujeito capaz de realizar práticas envolvendo a

leitura e a escrita antes mesmo de estar alfabetizada e, ao mesmo tempo, reconheça como especificidades da alfabetização, necessárias à aprendizagem da língua escrita, aspectos como:

> [...] a consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da lada para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2005, p. 15).

Tais especificidades da alfabetização são objeto de diversas pesquisas desenvolvidas no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE) sobre ensino e aprendizagem da língua escrita, as quais estão em consonância com a distinção entre alfabetização e letramento defendida por Soares (2005). Um exemplo é a pesquisa de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 252) sobre "[...] como as práticas de ensino da leitura e escrita se concretizam na etapa inicial de alfabetização". Para a apreensão dos dados, foi organizado pelos autores um "protocolo de observação" que permitiu categorizar as atividades das professoras em quatro eixos. São eles: "[...] atividades de rotinas, atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética, atividades de leitura e produção de textos e atividades de desenho" (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, p. 256). De acordo com os resultados dessa pesquisa, a proposta de alfabetização desenvolvida pela maioria das professoras que participaram da investigação privilegiou práticas de leitura e escrita em detrimento de atividades que possibilitem a aprendizagem do código alfabético pelas crianças. Esses dados revelam, segundo os referidos autores, a necessidade de políticas de formação continuada para os professores em exercício da docência.

Outra pesquisa desenvolvida no CEEL trata das relações entre consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética (MORAIS e SILVA, 2010). Essa pesquisa investiga a relevância de propostas pedagógicas que privilegiam a consciência fonológica na Educação Infantil para o processo de alfabetização. Os autores advertem que não se trata de defender o retorno dos métodos fônicos para alfabetização e esclarecem que consciência fonológica é diferente de consciência fônica, pois contempla unidades sonoras como sílabas e rimas.

De acordo com Morais e Silva (2010), desde a Educação Infantil, as crianças apreciam brincar com as palavras e rimas através de cantigas populares, parlendas, adivinhações. Essas manifestações lúdicas favorecem o desenvolvimento da consciência fonológica e são indicadas pelos referidos autores como importantes no processo inicial de alfabetização (MORAIS e SILVA, 2010).

As pesquisas relatadas acima foram referência para a organização dos aspectos que serão analisados na próxima seção, assim como os estudos de Soares (2004 e 2006) sobre alfabetização e letramento.

3.2. A alfabetização em uma turma de pré-escola

Nesta seção, apresento situações cotidianas de sala de aula relacionadas ao processo de alfabetização. Conforme disposto no capítulo 1, a descrição densa dos dados e a interpretação dos participantes são fundamentais na abordagem etnográfica. A rotina diária permite, dessa forma, que as situações vividas por um grupo que interage cotidianamente ganhem sentido em um contexto específico. Seguindo essa perspectiva, inicialmente, descrevo um dia de aula da pré-escola com o objetivo de apresentar a rotina vivida por um grupo de crianças e suas professoras[42]. Cabe destacar que essa descrição possibilita localizar, na sequência da aula, aquilo que antecede e o que sucede cada situação escolhida para ser analisada neste capítulo. Conforme será demonstrado ao longo do texto, diferentes aspectos da rotina de um dia de aula relacionam-se com questões que envolvem a alfabetização, tais como os espaços ocupados na escola pelas crianças.

Após essa descrição da rotina da aula, discuto as situações de alfabetização identificadas na pré-escola em 2009[43]. A análise dos dados referentes ao cotidiano das aulas observadas permitiram perceber o uso de cartazes, do jornal e do quadro verde como suportes que propiciam a visualização da escrita de forma coletiva e o uso do caderno e de folhas avulsas como suportes em que a escrita e a leitura foram realizadas pelas crianças individualmente. A oralidade foi outro aspecto observado no cotidiano da pré-escola relacionado à alfabetização, considerando especialmente situações envolvendo a música, diálogos entre a professora e as crianças sobre a explicação de alguma atividade e conversas entre as crianças enquanto realizavam algumas tarefas.

Esses aspectos são contemplados pela perspectiva da sociolinguística que considera a oralidade e a escrita como complementares no uso da língua. Para Cook-Gumperz (2008, p.15), "[...] a perspectiva sociolinguística concentra-se nos processos pelos quais a alfabetização se constrói no dia-a-dia por meio de interações conversacionais e da negociação de significados interativos em muitos contextos diferentes de escolarização".

[42] A descrição da aula é referente à primeira observação realizada na turma, sendo que ela é representativa das rotinas da turma ao longo do ano de 2009.
[43] Conforme relatado no capítulo 1, foram 15 dias de observação na pré-escola.

3.2.1. Rotinas da pré-escola: contextos para entender a alfabetização

Conforme os registros no diário de campo, a primeira observação na turma da pré-escola ocorreu em 08/04/2009. Nesse dia, estavam presentes 14 crianças, oito meninas e seis meninos sentados em grupos em torno das mesas redondas[44]. A partir dos registros da observação desse dia[45], organizei o quadro abaixo sintetizando situações que considerei significativas para a compreensão da rotina da aula.

Quadro 7: Descrição da aula do dia 08/04/2009

Hora	Situações	Detalhamento
13h35min	**Inicio da aula:** Crianças na sala de aula, sentadas em grupos, brincando com massinha de modelar	
13h50min	**Transição:** Professora e crianças cantam música para guardar o material.	
13h55min	**Atividade dirigida:** Trabalho com jornal Diário Popular	A professora posicionada em frente ao quadro verde mostra o jornal 'Diário Popular[46]', e a seguinte conversa se estabelece: P- *Como está o tempo?* Cças em coro - *Tem sol!* P- *No início da aula alguém disse que havia chovido pela manhã e foi mesmo!* A professora lê para as crianças a seção 'previsão do tempo', elas escutam e consideram que o jornal estava correto.
14h03min		A professora lê em voz alta que o time do 'Grêmio'[47] ganhou o jogo no dia anterior e faz referência ao comentário do Gabriel no início da aula, quando chegou anunciando a vitória do time.
14h05min		A professora distribui uma folha sulfite tamanho ofício para as crianças desenharem a notícia do jogo e salienta: *não esqueçam de colocar o nome no trabalho[48]!!!* Escreve no

[44] Na sala, havia 6 mesas redondas com quatro cadeiras. Identifiquei as mesas por números considerando a proximidade da porta para a contagem. As crianças estavam da seguinte forma: Mesa 1: 4 meninas; Mesa 2: 3 meninos; Mesa 3: 1 menino, Mesa 4: 4 meninas, Mesa 5: 2 meninos, Mesa 6: sentei-me.

[45] A observação foi realizada das 13h45min até às 17h e em todo o tempo que permaneci na sala, as crianças não manifestaram reação alguma em relação a minha presença. Fiquei surpresa com tal indiferença, contudo, esperei que a aproximação partisse delas, principalmente, porque não queria ser vista como professora, monitora ou estagiária, uma vez que não tomaria decisões referentes à dinâmica da aula. O momento de aproximação entre o pesquisador e as crianças é considerado por Corsaro (2011) como capital para a continuidade da pesquisa.

[46] Diário Popular é um jornal local. Algumas escolas públicas recebem diariamente esse jornal devido a uma parceria entre elas o referido jornal. Essa parceria é denominada de "Pé na escola".

[47] Grêmio e Internacional (mais conhecido por Inter) são times de futebol do Estado do Rio Grande do Sul, pertencentes a 1ª divisão do futebol brasileiro.

[48] A professora denomina trabalho todas as atividades que envolvem a execução de alguma tarefa ou na folha ou

		quadro o nome dos times gaúchos: GRÊMIO e INTER em letra bastão maiúscula para quem quiser copiar no trabalho. Enquanto as crianças desenham, a professora recorta a notícia do jornal e cola em um papel pardo anexado no fundo da sala com o título: 'Notícias Importantes' e escreve um relato sobre os comentários das crianças.
14h15min	**Atividade dirigida:** Trabalho com tinta guache	A professora recolhe os trabalhos e pede para as crianças pegarem seus aventais. Em frente ao quadro verde, mostra os dedos da mão para as crianças nomeando-os: *mindinho, seu vizinho, pai de todos, fura bolo e mata piolho*. Logo após, pede: *levantem o mindinho e molhem a pontinha na tinta amarela, para fazer as pintinhas da girafa na folha mimeografada que eu vou distribuir.* A professora explica: *vocês podem pintar a girafa da cor que quiser, mas tem que cuidar para não ultrapassar a linha.* Enquanto entrega as folhas mimeografadas e coloca tampinhas com tinta em cada mesa, vai cantando algumas músicas e as crianças acompanham. Conforme terminam o trabalho, entregam para a professora que os coloca em uma mesa para secar e vão ao banheiro lavar as mãos. Cinco crianças terminam e começam a conversar em tom alto e a dar risadas. Vendo que as crianças estavam se agitando, a professora disse: *quem trouxe o seu joguinho, hoje vai poder jogar! Mas vai ter que dividir com os colegas porque nem todos trouxeram!*
14h50min	**Higiene:** Lavar as mãos para lanchar	A professora avisa que está na hora de lavar as mãos e orienta *vamos guardar os brinquedos, mas antes tem que desmanchar o que montaram para guardar as peças no saquinho. E quem pegou brinquedo emprestado, devolve para o colega e agradece.* As crianças juntam os brinquedos e entregam para a professora guardar na prateleira. Pegam as toalhas e sabonetes nas mochilas e voltam para os lugares na mesa.
14h55min	**Transição:** As crianças seguem em filas até o banheiro, cantando uma música	
15h	**Lanche:** Sala da merenda	Após lavarem as mãos, vão em fila para a sala da merenda. Apenas duas crianças não merendaram. Na sala, há três mesas grandes distribuídas em forma de U e bancos individuais. As crianças escolhem o lugar

no caderno. E também produções artísticas envolvendo pintura, modelagem em argila (não em massa de modelar) ou sucata. Dessa forma, o termo trabalho é utilizado pela professora tanto para referir-se não só ao resultado ou à produção das crianças, mas também à ação em si, pois ao realizar a tarefa estão trabalhando.

		para sentar e lancham em silêncio, observando as crianças de outras turmas que chegam para lanchar e a pessoa encarregada de servir a merenda.
15h14min	**Lanche**: Na sala de aula	As crianças, em seus lugares, rezam, agradecendo a merenda e depois cantam a música 'meu lanchinho'. Logo após, organizam os lanches que trouxeram de casa, sendo que alguns pedem ajuda para a professora para abrir os pacotes e potes.
	Organização das filas	A professora pede para as crianças pegarem os baldes e chama-as pelo nome para formarem duas filas, uma de meninos e outra de meninas.
	Transição: As crianças em duas filas vão da sala de aula até o pátio cantando.	
15h32min	**Brincadeira no pátio**	Nem todas as crianças se interessam em brincar na areia, alguns meninos correm e fazem de conta que são cachorro. O aluno Gabriel atira areia nos colegas e a professora o coloca sentado ao seu lado para brincar. Alguns minutos depois, ele pede para brincar e diz que não vai mais teimar. A professora ri e diz: *Ah, tá!!! Não acredito!!!* E ele responde: *Eu tiro as pilhas!!!* Ela riu novamente e disse: *se tu teimar de novo vais ter que conversar com a diretora*.
16h	**Higiene:** Escovação dos dentes	A professora chama as crianças para voltar para a sala de aula. Quando chegam, pegam a escova e a pasta de dente e vão em fila até o banheiro.
16h20min	**Transição:** Retornam da escovação cantando.	
16h22min	**Atividade dirigida:** Em folha mimeografada	A professora orienta que coloquem o lápis de pintar em cima da mesa e entrega uma folha mimeografada com o contorno de uma mão. Enquanto entrega as folhas, pede para que esperem até todos receberem a folha. Após, a professora solicita que peguem o lápis amarelo. Algumas crianças dizem que não têm essa cor e a professora diz: *os que não têm material esperem o colega terminar e emprestar*. A atividade: pintar o dedo mindinho mimeografado de amarelo.

Quadro organizado a partir dos dados da observação em sala de aula

As situações descritas no quadro 7 são representativas das rotinas que foram observadas no ano de 2009 na turma de pré-escola. No início da aula, geralmente, as crianças brincavam com massa de modelar, folhavam algum livro de literatura infantil ou conversavam entre si. Algumas vezes, elas traziam brinquedos ou objetos de casa, mostravam para os

colegas e ficavam envolvidas nessas situações de interação. Após, era realizada a leitura da previsão do tempo e de alguma notícia publicada no jornal Diário Popular e, na maioria das vezes, era proposto uma atividade com pintura, recorte ou colagem sobre o que foi lido. Determinadas rotinas repetiram-se ao logo do ano, como, por exemplo, lavar as mãos, lanchar na sala da merenda, lanchar em aula, escovar os dentes e atividades dirigidas após o recreio. Contudo, algumas modificações foram observadas, tais como: as crianças foram para o recreio com uma monitora, o momento de brinquedo livre passou a ser realizado no final da aula, o uso do caderno e a chamada em voz alta pela professora passaram a fazer parte da rotina diária depois de maio.

Além da professora titular, as crianças tinham aulas com professoras especializadas nos seguintes horários: na segunda-feira havia dois períodos de aula de Artes e um período de aula de Educação Física; na terça-feira tinham um período de aula de Educação Física e também um período para a Hora do Conto, realizada na biblioteca pela professora responsável desse setor.

A descrição da aula apresentada no quadro anterior permite identificar os aspectos referentes à utilização do espaço e do tempo observados em um dia de aula. Considerando os deslocamentos das crianças pelos diversos espaços da escola, foi possível constatar que, além da sala de aula, fazia parte de suas rotinas o uso do pátio, da sala da merenda e do banheiro. A ocupação dos espaços pelas crianças e os deslocamentos realizados na escola ocorreu da seguinte forma no dia 08/04/2009:

Quadro 8 : Deslocamentos realizados em um dia de aula

Ambientes	**Período**	**Tempo**
Sala de aula	13h35min - 14h55min	1h25min
Banheiro	14h58min – 15h05min	7min
Sala da merenda	15h05min – 15h14min	9min
Sala de aula	15h14min – 15h32min	18min
Pátio da frente da escola	15h35min – 16h	25min
Banheiro	16h03min – 16h20min	17min
Sala de aula	16h20 – 17h30min	1h10min

Quadro organizado a partir dos dados da observação em sala de aula

De acordo com a contabilidade do tempo de permanência em cada local, ficou evidente que o espaço da escola em que as crianças permaneceram mais tempo foi a sala de aula, seguido pelo uso do pátio e do banheiro. Cabe ressaltar que no dia em questão, as crianças trocaram de ambiente seis vezes durante o período observado, sendo que os deslocamentos

pelos diversos espaços foram realizados sempre em companhia da professora. Os deslocamentos das crianças pelos espaços da escola são importantes porque permitem os seguintes aspectos: desenvolvimento da autonomia, familiaridade com as rotinas escolares, apropriação dos espaços da escola, a visualização dos diferentes usos e contextos da língua escrita, considerando que no corredor são expostos diversos trabalhos artísticos de alunos de outras turmas, cartazes, avisos e o cardápio da merenda do dia. Em relação a esse aspecto foi observado, no dia 17/06/2009, um diálogo em que uma criança afirmou saber o que seria o lanche da escola naquele dia, por exemplo: Profª: *"Como é que tu sabe qual é o lanche de hoje?"* e a criança respondeu: *"Minha mãe leu pra mim no cartaz do corredor"*. No decorrer das observações, contudo, a partir de junho as crianças passaram ir ao banheiro e à sala da merenda sozinhas.

Neves (2010), em sua pesquisa sobre a passagem da Educação Infantil para o 1º ano, também abordou a questão dos deslocamentos das crianças pelos diversos espaços da escola. De acordo com a autora, as trocas de ambiente observadas na pré-escola possibilitaram maior interação entre as crianças e revelou uma variedade de atividades vividas. No 1º ano, entretanto, Neves (2010) identificou que os espaços disponíveis tornaram-se reduzidos, não só os espaços físicos mas também os interacionais, aspecto também observado nesta pesquisa e que será demonstrado com os dados apresentados ao longo da investigação.

A perspectiva abordada nesta tese permite que diferentes aspectos do contexto em que as crianças estiveram inseridas sejam analisados e considerados como dados relevantes, tais como o exemplo destacado anteriormente sobre as aprendizagens das crianças nos diferentes ambientes da escola, como no caso da leitura do cartaz feita pela mãe para a criança. Os estudos etnográficos de sala de aula sugerem, de acordo com Gumperz e Cook-Gumperz (2008, p. 64), que "[...] a questão principal não diz respeito ao conteúdo ou às técnicas da instrução, mas ao ambiente de aprendizagem criado pela interação entre o cenário, o uso da língua pelo professor e pelo aluno e o conteúdo disciplinar, que afeta a transmissão de conteúdo".

Outro ponto a ser destacado do conjunto dos dados foi a presença da música na rotina das aulas observadas. A professora e as crianças cantavam toda vez que se deslocavam de um ambiente para outro, cantavam também em diferentes momentos da aula, ou seja, não havia um momento, nem um horário específico para a música. A seguir, apresento um quadro sintetizando os momentos em que as músicas foram entoadas[49]:

[49] No decorrer deste capítulo as questões sobre a relação entre a música e a alfabetização serão aprofundadas.

Quadro 9: Momentos em que a música esteve presente na pré-escola

Horário	**Momentos de música na aula**
13h50min	Para guardar o material
14h20min	Enquanto a professora entregava folhas dos trabalhinhos
14h55min	Para o deslocamento até o banheiro para lavar as mãos
15h14min	Antes de lanchar na sala de aula
16h22min	Retorno da escovação dos dentes

Quadro organizado a partir dos dados da observação em sala de aula no dia 08/04/2009

Outros aspectos ainda a serem considerados na rotina da aula do dia 08/04/2009 dizem respeito aos momentos de brincadeira. Um deles ocorreu no início da aula quando as crianças brincaram com massa de modelar; outro, de brincadeira livre, ocorreu às 14h20min após o término do trabalho com tinta guache, baldes e areia no pátio. Considerando que tanto a massa de modelar, como a areia podem ser manuseadas, modificadas e moldadas, as ações das crianças sobre esses materiais possibilitam diferentes formas expressão e manifestação através de diversas linguagens[50].

Em relação aos suportes textuais, considerado aqui no sentido referido por Marcuschi (2003, p.10) como "uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto", foram utilizados no dia 08/04/2009, o jornal, o quadro verde, papel sulfite e o painel em papel pardo, totalizando quatro suportes diferentes, conforme disposto no quadro abaixo:

Quadro 10: Situações envolvendo a língua escrita em um dia de aula na pré-escola

Horário	**Situação envolvendo escrita**	**Suportes textuais**	**Leitura**	**Escrita**
14h03min	Professora lê para as crianças o resultado do jogo no jornal	Jornal	Professora lê notícia do jornal	
14h05min	Professora escreve no quadro o nome dos times: INTER e GRÊMIO para os que quiserem copiar	Quadro verde	Professora lê palavras escrita no quadro	Professora escreve com letra bastão
14h07min	Professora orienta que as crianças não esqueçam de colocar o nome no trabalho	Folha de papel sulfite		Crianças copiam

[50] Questões relativas a cultura lúdica no cotidiano da pré-escola serão abordadas no capítulo 5.

14h10min	Recorte e colagem da notícia no mural 'Notícias importantes', escrita dos relatos sobre a previsão do tempo e resultado do jogo de futebol.	Papel pardo	Professora lê o que escreveu para as crianças	Professora escreve com letra cursiva

Quadro organizado a partir dos dados da observação em sala de aula do dia 08/04/2009.

As situações dispostas no quadro acima demonstram que no dia 08/04/2009, foram realizadas ações de leitura e de escrita com os seguintes suportes textuais: folhas de papel sulfite, o quadro verde, o jornal e o papel pardo. Cabe destacar que em se tratando de um dia de aula, a utilização de quatro tipos de suportes foi bastante significativa para o trabalho envolvendo a língua escrita, contudo, na maioria das vezes, as ações de ler e escrever foi realizada somente pela professora.

Conforme foi abordado no capítulo anterior, a proposta da SME para a Educação Infantil[51] recomenda que o trabalho seja desenvolvido em um 'ambiente lúdico e alfabetizador'. Na sala de aula observada, pode-se considerar que o ambiente alfabetizador foi contemplado através da escrita de palavras no quadro verde, de frases no papel pardo e também através da leitura das informações sobre previsão do tempo e resultados de jogos de futebol. Ao que tudo indica, não era a primeira vez que o trabalho com jornal estava sendo realizado, principalmente, se considerarmos o comentário da professora sobre o resultado do jogo feito pelo aluno Gabriel e a seguinte colocação: *"No início da aula alguém disse que havia chovido pela manhã e foi mesmo!"*.

As ações observadas no dia 08/04/2009 vão ao encontro da perspectiva de Araújo, ao afirmar que:

> É preciso transformar a sala de aula num ambiente alfabetizador, onde se incluem "os materiais de leitura". E para isso é preciso que a ação docente se dê no sentido de provocar múltiplas interações das crianças com os materiais que estão em exposição e, mais que tudo, propondo situações de uso da linguagem escrita (ARAÚJO, 2001, p. 144).

O ambiente lúdico também foi contemplado no dia de aula observado, não só pelo fato de haver brinquedos na sala, mas porque foram dedicados alguns momentos específicos da aula para a utilização de brinquedos e brincadeiras. A possibilidade de interagir com os colegas em uma brincadeira fortalece os vínculos entre as crianças, favorece a construção da identidade do grupo e também do sentimento de pertencimento a esse grupo. Os laços

[51] Memorando da SME nº 03/08.

construídos nesses momentos são importantes também nas situações de aprendizagem em que um colega ajuda o outro na realização de uma tarefa[52]. Conforme salienta Sarmento (2003, p. 65), "[...] as crianças, nas suas interacções com os pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida". A importância da interação para a aprendizagem da língua escrita e especialmente para seu uso em práticas sociais no cotidiano será abordada no próximo capítulo sobre letramento.

Analisando a descrição de um dia de aula na pré-escola, é possível identificar que as atividades envolvendo o jornal tiveram uma sequência, um encadeamento, exceto a atividade 'pintar girafa e fazer pintinhas com o dedo mindinho utilizando têmpera' que não teve conexão com outras situações desenvolvidas nesse dia de aula, ou seja, essa atividade ficou descontextualizada em relação às demais.

Após ter descrito um dia da aula na pré-escola e apresentado a rotina dessa turma, passo para a análise das diversas situações envolvendo a alfabetização.

3.2.2. A alfabetização e o uso dos cartazes, do jornal e do quadro verde

O jornal foi utilizado na pré-escola pela professora Ana sistematicamente nos meses de abril e maio com a seguinte rotina: geralmente no início da aula, uma criança ia até a sala da direção pegar o jornal; após a professora perguntava para as crianças sobre como estava o dia; lia a previsão do tempo no jornal e refletia com elas se a previsão do jornal estava correta. Comumente, também era discutido pela turma o resultado dos jogos de futebol, em especial, quando os times Internacional e Grêmio tinham jogado. Depois desses dois temas abordados – previsão do tempo e esporte – a professora lia alguma notícia escolhida por ela previamente. No quadro abaixo, há uma síntese dos temas tratados nos meses de abril e maio nessa turma de pré-escola[53]:

Quadro 11: Temas abordados no trabalho com jornal

Data	Tema abordado	Atividades envolvendo o jornal	Observações

[52] Esse aspecto pode ser observado em diversos momentos tanto na pré-escola como no 1º ano e foi ressaltado como muito importante pela professora Isis, assunto que será abordado nos próximos capítulos.

[53] O quadro foi construído com os dados coletados no decorrer das observações, através do diário de campo e das filmagens. No caso dos dias não observados, localizei nos cartazes as informações sobre o que foi realizado. Contudo, nem sempre foi possível identificar as atividades realizadas envolvendo o uso do jornal.

06/04/2009	-Previsão do tempo -Resultado do jogo de futebol do dia anterior		
07/04/2009	-Previsão do tempo -Notícia sobre o mosquito da dengue	Desenho do mosquito da dengue	
08/04/2009	-Previsão do tempo -Resultado do jogo de futebol do dia anterior.	Desenho da notícia do jogo e cópia das palavras escritas no quadro em letra bastão. GRÊMIO / INTER	
09/04/2009	-Previsão do tempo -Notícia sobre falta de professores -Notícia sobre futebol		Consta no cartaz que as crianças olharam o jornal e solicitaram para ser tratada a notícia do jogo de futebol
14/04/2009	- Previsão do tempo -Notícia sobre o dia da dança	Desenho sobre a previsão do tempo	
16/04/2009	-Resultado do jogo de futebol do dia anterior. -Previsão do tempo		Professora pergunta quem sabe o nome do jornal e o aluno Gabriel responde: *Diário Popular*. Professora questiona se o jogo foi realizado de manhã, de tarde ou de noite e as crianças responderam que de noite.
29/04/2010	-Reportagem sobre idosos	Desenho do rosto de um idoso em um círculo de papel e colagem de tirar de papel como cabelo.	As crianças respondem que os velhos estão dançando e tomando vacina. Cabe destacar as seguintes respostas: Bruna- *os idosos tem que ficarem bem para poder namorar.* Kauanne – *minha vó é doente, mas ainda não tomou a vacina.*
05/05/2009	-Notícia sobre Hepatite		Há o registro de que os alunos consideraram que é necessário trazer água, lavar as mãos antes das refeições e após ir ao banheiro.

Quadro organizado a partir dos dados da observação em sala de aula

Em relação ao trabalho com jornal, a professora esclareceu em entrevista realizada dia 5/03/2009 que gosta desse material e explicou como organizou a proposta de trabalho no ano anterior e daria sequência com essa turma. De acordo com a professora:

> A gente aqui na escola recebe o Diário Popular e sempre faz a leitura da previsão do tempo. Eu pedia e eles vissem na televisão, então eles chegavam

> na aula e comentavam como é que estava, como é que iria ser o tempo, aí eles desenhavam o tempo, ou então outras notícias que eles achassem importante. Futebol é uma coisa que eles adoram, então sempre procuro trabalhar (ANA, entrevista em 05/03/2009).

De acordo com o quadro acima, no dia 08/04/2009, o jornal foi utilizado para consulta da previsão do tempo e do resultado do jogo de futebol, sendo que a participação das crianças foi possível, principalmente, porque a informação sobre a previsão do tempo é publicada através do texto escrito e da imagem, facilitando o acesso de quem não domina ainda a escrita alfabética. Conforme discutido anteriormente, as diversas linguagens possibilitam às crianças o acesso aos signos e símbolos culturais e, portanto, maior compreensão do contexto e participação na cultura (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009a). Outro aspecto que contribuiu para que as crianças expressassem suas manifestações sobre a previsão do tempo foi que se tratava de algo concreto, ou seja, elas puderam concluir se o dia estava com sol, nuvens ou chuva, se estava frio ou calor através da observação direta. O trabalho com jornal foi organizado, portanto, de modo que as crianças utilizassem o suporte textual para consulta e para verificação de suas manifestações. Ou seja, a partir de uma questão inicial, 'como está o dia hoje?', elas falaram o que observaram no ambiente e conferiram apoiadas na leitura da professora se a previsão do jornal estava ou não de acordo.

Sobre as notícias referentes ao esporte, cabe destacar que, em geral, elas são divulgadas também em outros veículos de comunicação, como, por exemplo, a televisão. O fato de as crianças saberem que o jogo foi realizado à noite indica que obtiveram a informação por outra fonte além do jornal, possibilitando uma participação mais ativa na discussão da notícia.

Observando os diversos cartazes confeccionados coletivamente a partir das notícias do jornal foi possível identificar diversos formatos de organização desse suporte, como, por exemplo, diferentes cores foram escolhidas para a escrita; disposição diferenciada dos textos no espaço do papel; textos e imagens conjuntamente apresentadas no cartaz; somente textos; recortes do próprio jornal, apresentação da data da notícia; diferentes cartazes para cada notícia; várias notícias em um mesmo cartaz. Algumas dessas variações são possíveis de serem observadas nas imagens a seguir:

Figura 4: Cartazes com trabalhos envolvendo o uso do jornal na pré-escola

As imagens acima demonstram que os cartazes foram confeccionados de diferentes formas a partir do trabalho com jornal em sala de aula. No primeiro cartaz consta a seguinte frase escrita pela professora com letra cursiva: 'Vacina acontece até 8 de maio'. Abaixo dessa frase, há duas imagens de idosos recortadas do próprio jornal, uma delas em que os idosos estão dançando em um baile e outra que eles estão tomando a vacina. Na continuidade do cartaz, foram colados os rostos dos idosos desenhados pelos alunos a partir de um círculo distribuído pela professora. Esse cartaz foi confeccionado na parte inicial da aula, antes do recreio, e todos os elementos que o compõe referem-se ao mesmo tema.

O outro cartaz foi confeccionado com notícias dos dias 09, 14 e 16 de abril, as quais foram especificadas no quadro 11. Diferente do cartaz anterior, esse não teve trabalhos dos alunos, apenas recortes de jornal e textos escritos pela professora relatando o que foi realizado. Abaixo do cartaz confeccionado com papel pardo há duas folhas de papel sulfite anexadas - tamanho ofício - dando continuidade aos registros das notícias referentes a outros dias.

Ainda nesse cartaz, é possível identificar que a escrita foi realizada em letra cursiva e com cores azul e vermelho. Os textos referentes a cada notícia variam em tamanho e em informação, isto é, no dia 09/04, houve um detalhamento maior sobre quem escolheu cada

notícia e sobre as conclusões das crianças em relação às notícias. O texto do cartaz está reproduzido no excerto a seguir:

> Hoje eu escolhi a notícia da falta de professores e a previsão do tempo, as crianças olharam o jornal e pediram a notifica do futebol. Sobre a primeira notícia concluíram que a escola tem que ter professor, pois senão as crianças voltam para casa sem estudar. Sobre a previsão do tempo concluíram que o jornal acertou (Cartaz do dia 09/04/2009).

No dia 16/04, apenas duas frases – 'Jogo do Grêmio' e 'Previsão Correta' – foram escritas sobre as notícias. Cabe ressaltar que em todos os casos a professora recortou imagens referentes ao que estava sendo tratado e também um pequeno texto do jornal, que poderia ser o título ou um trecho da notícia lida.

Em relação à confecção de cartazes a partir do jornal, é possível destacar diferentes aspectos relacionados à alfabetização, sem desconsiderar, contudo, que práticas de letramento também possam ser analisadas[54]. Um aspecto é o caráter de continuidade, pois foi um trabalho realizado ao longo de vários meses[55], o que possibilitou uma prática esperada e até mesmo 'solicitada' pelas crianças[56]. Outro, é que a escrita nos cartazes foi realizada pela professora de forma contextualizada, uma vez que os textos tratavam de notícias apresentadas para as crianças anteriormente. Conforme indicação disposta no documento de orientação para o trabalho com a linguagem escrita (BRASIL/MEC/CEALE, 2009, p. 7-8):

> Para mobilizar os processos de aprendizagem das crianças de modo a ajudá-las no desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita e na construção de representações sobre esse objeto de estudo, as situações de aprendizagem precisam ser sequenciadas, articuladas e contextualizadas, ou seja, as crianças precisam participar de um conjunto de atividades caracterizado por um ciclo de ações e procedimentos de ensino-aprendizagem – as chamadas situações de aprendizagem.

Foi possível identificar que essa atividade cotidiana de confecção de cartazes com as notícias do jornal permitiu que as crianças estabelecessem relações entre a oralidade e a escrita, que percebessem que a escrita é realizada da esquerda para a direita, de cima para

[54] Como foi referido anteriormente, a opção por discutir alfabetização e letramento em diferentes capítulos foi apenas uma questão didática e metodológica, pois a concepção adotada nesta tese é a de que ambos são indissociáveis conforme defende Soares (2004).

[55] Optei por apresentar os dados referentes aos meses de abril e maio, devido a recorrência que o trabalho foi proposto, ou seja, três a quatro vezes por semana, conforme pude perceber nas observações e nos próprios cartazes. Contudo, mesmo com um espaçamento maior entre os dias trabalhados, houve continuidade da proposta ao longo do ano.

[56] No capítulo sobre letramento, será retomado o trabalho com jornal para análise das práticas sociais envolvendo e leitura e a escrita.

baixo, ampliando o repertório textual e estimulando o desenvolvimento de estratégias cognitivas de leitura (BRANDÃO e LEAL, 2010).

Além das aprendizagens acima citadas, o trabalho de seleção de notícias apresentadas – inicialmente pela professora e depois pelas crianças –, a continuidade do trabalho ao longo de quatro meses, o envolvimento das crianças, a integração da língua escrita com as imagens, a reflexão coletiva sobre as notícias lidas estão em consonância com o que Kramer e Abramovay (1988) concebiam por alfabetização na década de oitenta. Conforme expressam as referidas autoras:

> [...] concebemos a alfabetização como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor (KRAMER e ABRAMOVAY, 1988, p. 168).

Além dos cartazes decorrentes do trabalho com jornal, foram observados nas paredes da sala de aula da pré-escola cartazes com o alfabeto. A questão da exposição do alfabeto na pré-escola também foi tratada pela Supervisora Katarina da SME, quando relatou em entrevista que muitas professoras questionavam sobre o ensino do alfabeto para as crianças. Em relação a isso, a Supervisora considerou que *"não é a questão de tirar, tudo que tu faz é com um objetivo, não vai botar um alfabeto na tua sala de aula por colocar, então se trabalhou todo esse aspecto, esse processo tem que ser muito natural e é de cada criança"* (KATARINA, entrevista em 06/12/2009).

No caso da turma investigada, inicialmente o alfabeto não estava exposto na sala de aula. No dia 20/05, a professora comentou, durante a observação, que já havia solicitado para a direção da escola um alfabeto para colocar na sala, mas que até então nada tinha sido providenciado. No dia 05/06/2009, porém, notei que havia um cartaz com as letras do alfabeto em E.V.A. fixado no fundo da sala de aula[57]. A professora explicou, em conversa, no momento da observação, que havia comprado o material e confeccionado o cartaz, principalmente porque *"se ficasse esperando uma corda e o alfabeto da escola, sabe-se lá quando chegaria"* (ANA, conversa em 05/06/2009).

No referido cartaz é possível identificar que fichas com os nomes de algumas crianças foram fixados abaixo da letra inicial correspondente. Conforme retratado na imagem abaixo:

[57] Conforme dito em capítulo anterior, a sala de aula era ocupada por outra turma no turno da manhã. Na divisão dos espaços a serem ocupados na sala, a parede do fundo ficou para o turno da tarde.

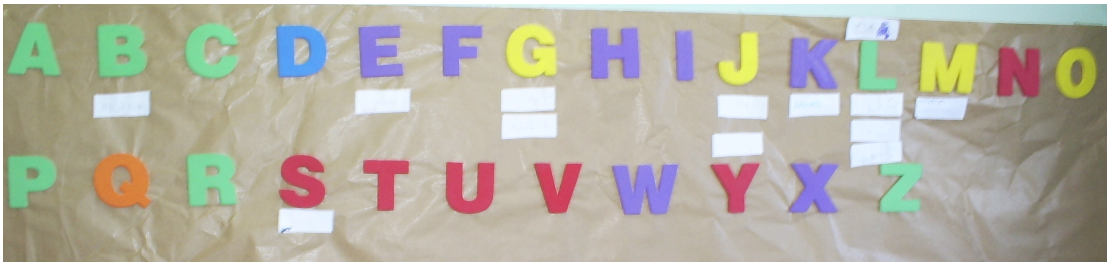


Figura 5: Cartazes com o alfabeto em E.V.A.

Outro cartaz contendo alfabeto foi fixado na parede, e também trabalhos das crianças foram feitos e colocados lado a lado, conforme é possível observar nas imagens abaixo:

Figura 6: Cartazes sobre o Alfabeto Andante

Conforme consta no planejamento da aula do dia 03/07/2009, no primeiro momento, as crianças deveriam sentar em círculo, próximas ao quadro verde. Após uma conversa informal, a professora apresentou o cartaz com o 'bichinho diferente' para as crianças. Consta também no planejamento que a aluna Luiza R. ao ver o cartaz gritou: *"é o a, b, c, eu sei todas as letras"*; após todos olharem o cartaz, a professora leu a poesia. De acordo com o registro da professora, "depois de lermos a poesia eu dei uma folha e eles deveriam criar outro bichinho, chamado Alfabeto" (Diário de Classe, 03/07/2009).

Observando as imagens dos cartazes do alfabeto apresentadas anteriormente, é possível perceber que outros aspectos da alfabetização, além dos já citados, apareceram no trabalho desenvolvido na turma da pré-escola observada. Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) consideram que a identificação das letras do alfabeto, a escrita do nome, o

reconhecimento da letra inicial do nome e a cópia de palavras são atividades importantes no processo inicial de alfabetização.

Ao que tudo indica, a apresentação das letras do alfabeto através de cartazes, a identificação da letra inicial do nome e a relação desta com a fixada no cartaz, além da observação do cartaz do 'Alfabeto Andante' que apresenta cada letra do alfabeto e a cópia do mesmo, fazem parte de uma proposta de exploração das letras, aspecto importante na aprendizagem da língua escrita.

Ao investigaram sobre a importância do trabalho pedagógico com letras na Educação Infantil, Albuquerque e Leite (2010, p. 97) consideram que:

> [...] o conhecimento das letras se não é um fator determinante no processo de apropriação da escrita, com certeza pode contribuir na medida em que o alunos, ao interagirem em diferentes situações de escrita e uso das letras, começam a perceber as propriedades do nosso sistema de escrita alfabético no que se refere ao uso das letras para representar a sequência sonora das palavras com as quais convivem.

Com relação ao segundo cartaz apresentado, o 'Alfabeto Andante', ainda cabe ressaltar a escrita e a leitura do texto no gênero poesia. A disposição do texto no cartaz permite observar a escrita com letra bastão, o espaçamento entre palavras, frases e estrofes, a quantidade diferente de palavras em cada verso, o uso do ponto final e de exclamação e do travessão indicando uma fala, conforme imagem ampliada abaixo:

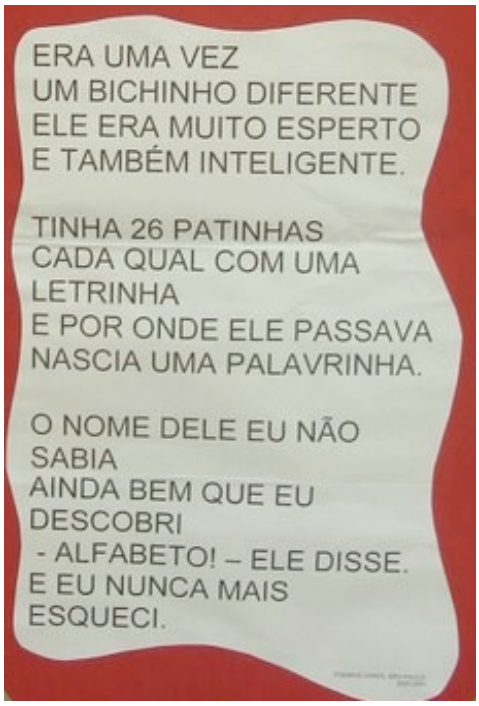


Figura 7: Cartaz sobre o texto do Alfabeto Andante

O uso recorrente do jornal e dos cartazes no cotidiano da pré-escola propiciou às crianças diversas situações envolvendo a língua escrita, tanto na prática social, aspecto que será aprofundado no próximo capítulo, como no reconhecimento de diferentes aspectos (letras, palavras, frases, relação oralidade-escrita, etc.) importantes no processo de aquisição da língua escrita, ou seja, para a alfabetização.

Considerando o suporte quadro verde, foi possível identificar que ele foi utilizado no cotidiano da pré-escola tanto pela professora como pelas crianças. Nesse suporte, foram registrados pela professora letras, palavras, numerais e desenhos, empregados muitas vezes como recurso para a explicação de alguma atividade. No cotidiano da turma de pré-escola observada, as crianças utilizavam o quadro verde para desenhar e para ensaiar suas escritas.

No dia 17/06/2009, a professora escreveu a palavra QUARTA-FEIRA no quadro verde para que as crianças copiassem no caderno. Ao visualizarem essa escrita, as crianças manifestaram-se oralmente, estabelecendo relações da palavra QUARTA-FEIRA com a escrita de outras palavras. O aluno Thiago, por exemplo, ressaltou que 'q' é de queijo; o aluno Juan Pablo identificou na palavra QUARTA-FEIRA duas letras do seu nome, e outras crianças fizeram constatações dessa natureza também considerando seus respectivos nomes. As crianças começaram a explicitar suas descobertas em relação à escrita, evidenciando que reconheciam letras do seu nome e as identificavam em outras palavras. Brandão e Leal (2010) evidenciaram em seus estudos, que na Educação Infantil as crianças experienciam diversas situações significativas de aprendizagem do nome e da grafia das letras. Esse conhecimento é importante, segundo as referidas autoras, porque: 1) possibilita às crianças perceberem que as letras são utilizadas na escrita das palavras, 2) exercitam a metalinguagem, ou seja, nas palavras de Morais e Silva (2010, p. 73), "tomam a linguagem como um objeto de conhecimento em si mesmo"; 3) permite que as crianças escrevam, mesmo que do seu jeito, utilizando símbolos convencionais. Brandão e Leal ressaltam ainda que a criança "[...] ao escrever seus nomes ou outras palavras de seu interesse, pode interagir com os colegas e a professora sobre que letra usar" (BRANDÃO e LEAL, 2010, p. 28).

A imagem abaixo retrata dois colegas, Thiago e Juan, dialogando sobre a relação das letras que compõem a palavra ‘QUARTA-FEIRA’ com outras palavras e ensaiando suas escritas:

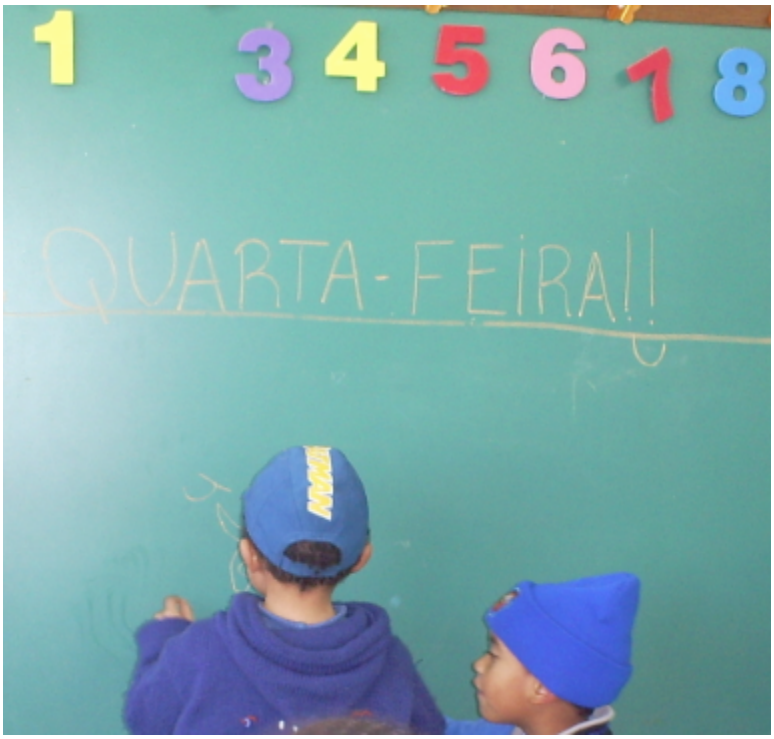


Figura 8: Crianças escrevendo no quadro

Cabe ressaltar que o processo de reconhecimento de fonemas e grafemas é habilidade fundamental no processo de alfabetização (MORAIS e SILVA, 2010). Como foi dito anteriormente, a criança precisa identificar as diferenças entre as letras e as diversas possibilidades de combinações entre elas. Esse processo não é rápido, nem realizado por todos da mesma forma. A aprendizagem da língua escrita requer ensino, interação, experiência e prática diária com textos orais e escritos de diferentes gêneros. No caso da turma de pré-escola observada, o trabalho com jornal desenvolvido pela professora Ana com seus alunos, descrito na seção anterior, foi fundamental para que as crianças apresentassem interesse pela língua escrita e conhecessem possibilidades de uso e funções da língua em situações reais. De acordo com Araújo (2001, p. 142):

> O uso cotidiano e sistemático de situações de leitura e escrita em seu universo cultural marca desde o primeiro momento, as explorações das crianças com relação à escrita e à leitura, e neste processo elas vão criando sentido e se tornando “naturalmente” usuárias da linguagem escrita.

O uso do cartaz e do jornal na sala de aula da pré-escola revelou um trabalho de leitura e escrita que envolveu as crianças coletivamente, não só pela exposição que esse suporte possibilitou dos trabalhos realizados, mas, principalmente, pela forma que as situações envolvendo esses suportes foram vivenciadas pelas crianças e a professora dessa turma.

A seguir, será discutido o uso do caderno e de folhas avulsas pelas crianças no cotidiano da pré-escola em 2009.

3.2.3. A alfabetização e o uso do caderno e de folhas avulsas

Outros suportes textuais identificados no cotidiano da pré-escola observada foram o caderno e as folhas, que, diferentemente do jornal e dos cartazes, foram utilizados de forma mais individualizada pelas crianças. Quanto ao uso do caderno, a professora anunciou em 25/05/2009 que a partir dessa data ele seria utilizado todos os dias em aula e escreveu o dia da semana no quadro verde para que as crianças copiassem. No mês seguinte, na observação realizada dia 17/06/2009, foi possível perceber que o caderno já fazia parte da rotina das crianças na pré-escola, pois no primeiro momento da aula elas estavam sentadas com os cadernos e o estojo sobre a mesa esperando a orientação da professora. Diferente da observação realizada em maio, no mês de junho, a professora passou de mesa em mesa e colocou um ponto no caderno das crianças, a fim de identificar o lugar que a cópia deveria ser feita. Após esse momento, perguntou: *"que dia é hoje?";* e as crianças responderam rapidamente: *"quarta-feira"*. Tal acontecimento demonstra familiaridade das crianças com esse tipo de situação.

O uso do caderno na rotina da aula da pré-escola foi justificado pela professora Ana como uma preocupação sua com o 1º ano, principalmente, porque, em seu entendimento, "*as crianças terão que saber se localizar no caderno no momento da cópia"*. Ana considerou também que *"os professores já querem seus alunos se organizando no caderno, bem preparados, então eu procuro já estar preparando eles para estarem enfrentando a 1ª série, e no caso do ano passado, o 1º ano"* (ANA, entrevista em 5/3/2009). Por outro lado, a professora destacou que as crianças manifestavam interesse em escrever no caderno e em aprender as letras, perguntando: *"quando vamos aprender* (as letras)*?"*. Mesmo que a indicação da SME seja de não 'usar e escrever letras', a professora efetivamente trabalha com esse conhecimento, pois, segundo ela, "*fica difícil evitar o trabalho com letras e palavras no contexto de sala de aula"* (ANA, entrevista em 5/3/2009).

Dois aspectos podem ser destacados nas colocações da professora: um é sobre a perspectiva de preparação para o 1º ano, e, nesse sentido, o trabalho com o caderno e com as letras teria um caráter preparatório, ideia refutada no campo da Educação Infantil (BARBOSA, 2007; KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011; CORREA, 2011).

Outro é a percepção de que as crianças estão solicitando o uso do caderno e que elas estão querendo aprender as letras. Sobre essa questão, Albuquerque e Leite (2010, p. 93) ressaltam que "[...] se acompanharmos o desenvolvimento das crianças, podemos observar que, ainda muito pequenas, elas já apresentam interesse crescente para a aprendizagem das letras, principalmente aquelas relacionadas às letras do seu nome, dos seus familiares e dos seus coleguinhas".

As crianças da turma da pré-escola observada demonstraram interessam pela escrita também em situações que transcendem a sala de aula, como foi possível perceber na entrevista realizada com as crianças no dia 06/05/2009. O excerto a seguir é um exemplo das manifestações das crianças acerca da escrita:

Karol: *Eu escrevo o nome da minha mãe, do meu pai e da minha irmã.*
Pesq: *Isso na aula ou fora da escola?*
Karol: *Fora*
Pesq: *E quem te ensina?*
Karol: *Eu aprendi.*

O interesse das crianças pela escrita na Educação Infantil foi também identificado por Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), Soares (2009), Corsaro e Molinari (2005) e Manrique (2007), entre outros pesquisadores. Os referidos autores constatam que elas ensaiam a escrita de palavras, comparam as escritas de seus nomes com outras palavras identificando as letras que se repetem e as que se diferem. Elas também solicitam aos adultos para que leiam ou escrevam palavras, frases ou histórias que ainda não conseguem ler e escrever sozinhas.

No caso da professora Ana, o 'olhar' e a 'escuta' sensível aos interesses das crianças sobressai-se em sua prática pedagógica. Independente da sua preocupação em prepará-las para o 1º ano, a proposta de um trabalho envolvendo letras, o uso do caderno e as práticas cotidianas com textos está em consonância com as expectativas e os desejos das crianças em relação a língua escrita.

Retomando a análise do caderno como suporte de escrita, é possível destacar diversas pesquisas acadêmicas que tratam o caderno como objeto de investigação, especialmente as que tratam de aspectos do ensino da língua (CHARTIER, 2007; HÉBRARD, 2001; PORTO e PERES, 2010). O registro dos vários tipos de exercícios, o modo como eles são corrigidos, as marcas dos alunos através de anotações ou desenhos, a periodicidade do uso, são alguns

aspectos analisados nos cadernos, transformando-o em um objeto potencial para investigações sobre práticas escolares. De acordo com Chartier (2007, p. 45) "[...] quem reflete sobre as aprendizagens escolares não pode abstraí-las totalmente das condições "materiais" de sua realização, em particular a dos suportes da escrita". Hébrard (2001) afirma que o caderno é utilizado pelos alunos desde o século XVI, sendo que depois da metade do século XIX até os dias atuais a utilização do caderno ocupa grande parte do tempo escolar.

Concordando com os autores supracitados, foi possível identificar que os cadernos das crianças foram utilizados para registro das atividades realizadas em aula e também como um veículo de comunicação entre a escola e a família, principalmente para avisos curtos e solicitações. Tendo em vista que os cadernos iam para casa com as crianças diariamente, as famílias podem acompanhar o que foi realizado a cada aula; dessa forma, ele passa a ser um instrumento de controle do trabalho do professor pelas famílias (HÉBRARD, 2001).

Nos registros dos cadernos, houve a escrita de palavras, de frases e de pequenos textos realizada tanto pelas crianças quanto pela professora. As escritas realizadas pela professora configuram-se em escrita de palavras, como, por exemplo, 'segue', 'copia', 'desenha' para ordens das atividades ou ainda 'ótimo', 'bom', 'gostei', etc., para elogios aos trabalhos realizados pelas crianças. Da mesma forma, houve a escrita de frases referentes, geralmente, a ordens de atividades, por exemplo, 'Rasga papel e cola no desenho', ou a avisos 'Trazer 1 real para o trabalho do dia das mães'.

Os textos, geralmente bilhetes ou avisos enviados pela direção da escola ou pela professora, eram colados nos cadernos e podiam ser xerocados ou mimeografados, ou, ainda, manuscritos. A escrita no caderno também foi visualizada através de atividades em folhas mimeografadas coladas ou escritas a caneta esferográfica pela professora.

Em relação às atividades realizadas no caderno, destaco a escrita do nome próprio e os exercícios motores preparatórios para a escrita, principalmente por serem os tipos de atividades mais evidenciadas nesse suporte. A escrita do nome foi observada em quase todas as folhas dos cadernos, sendo realizada basicamente de duas formas: uma, como proposta de treino da escrita do nome; e outra, como identificação, autoria. Nesse sentido, assim como as crianças escreveram seus nomes nos trabalhos em folhas avulsas para identificá-los, também escreveram em cada página do caderno trabalhada. Abaixo, quatro imagens demonstram as escritas localizadas nos cadernos das crianças:

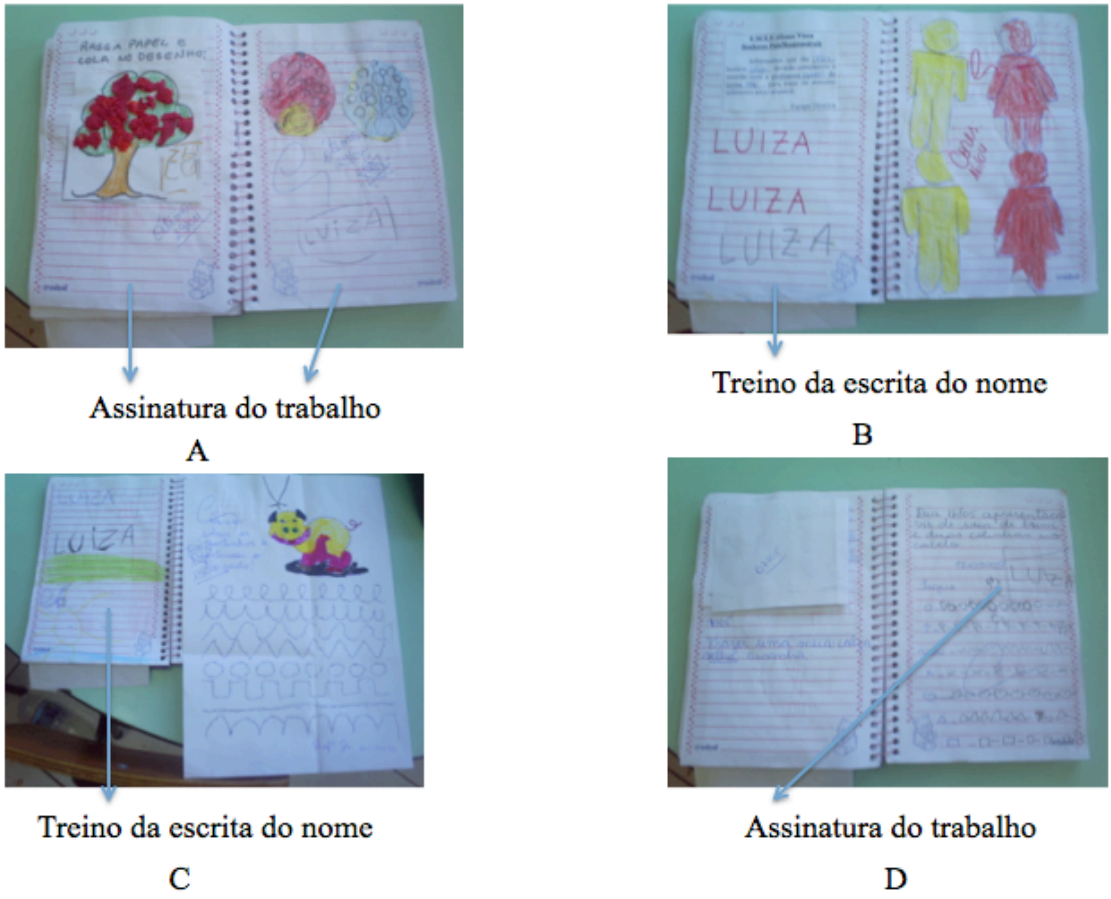


Figura 9: Imagens dos cadernos das crianças na pré-escola

A escrita do nome próprio pela criança variou quanto ao número de vezes que o nome foi escrito e quanto à forma de escrita em cada folha. Nas figuras 9 - A e D, a escrita apareceu uma vez; na figura 9 - B, três vezes; e na figura 9 - C, duas vezes. Nas figuras 9 - A, B e C, a escrita do nome ocupou um espaço considerável na folha e na figura 9 - D apenas um pequeno espaço. Nas figuras 9 - A e D, chama a atenção o fato de a aluna fazer uma 'moldura' na volta do nome, destacando-o, e, nas figuras 9 - B e C, a atividade proposta foi a escrita do nome a partir de um modelo. Cabe ressaltar que na figura 9 – A, a escrita do nome foi segmentada em duas partes, provavelmente, por falta de espaço. Ao que tudo indica, a escrita começou de baixo para cima, pois embaixo está escrito LUI e em cima ZA, estando o 'A' invertido.

Essas diferentes maneiras de escrever o nome, variando em quantidade e formas, revelam as experiências da criança com a escrita. Esse tipo de experiência propicia que elas identifiquem o traçado, a posição, a quantidade e a sequência das letras em uma palavra, a direção da escrita, da esquerda para direita, de cima para baixo. Enfim, uma série de

requisitos presentes na escrita alfabética podem ser experienciados pelas crianças em situações como a escrita do nome próprio. Esse tipo de atividade permite também que "[...] as crianças reconheçam globalmente o seu nome e o nome dos colegas, fazendo com que tais palavras se tornem 'estáveis'. Ou seja, mesmo sem estar alfabetizada, a criança pode ir construindo um repertório de palavras que sabe escrever de cor" (BRANDÃO e LEAL, 2010, p. 28).

A escrita do nome próprio foi realizada, independente do espaço e do estilo, sempre com letra bastão. Já as escritas da professora, ora foram realizadas em letra bastão, ora em letra cursiva. A opção pela escrita com letra bastão, ou de imprensa maiúscula, é, segundo Brandão e Leal (2010), a mais utilizada em escolas de Educação Infantil. De acordo com as autoras, essa escolha se justifica principalmente porque:

> [...] essas letras estão muito presentes no cotidiano das crianças, em vários textos e suportes textuais (*outdoors*, capas de livros, placas, rótulos, embalagens, etc.); são letras mais facilmente identificáveis pelas crianças nas palavras, já que é claro onde começa e termina, o que não ocorre com a letra cursiva, são letras com um traçado mais simples e, portanto, mais fáceis de serem reproduzidas, não sendo, inclusive, necessário um treino sobre sua movimentação (BRANDÃO E LEAL, 2010, p. 111).

As autoras advertem, porém, que o fato de a letra bastão ou de imprensa maiúscula ser mais usada devido às vantagens citadas no excerto acima não significa que outros tipos de letras não possam ser utilizados concomitantemente. Ao contrário, as autoras consideram que as crianças devem conhecer diferentes tipos de letras utilizados em distintos contextos.

Outra atividade identificada com frequência no caderno das crianças foi os "conhecidos exercícios de treino perceptomotor" (BRANDÃO e ROSA, 2010, p. 7) ou exercícios caligráficos, ou ainda denominados de 'exercícios preparatórios para escrita'. Esse tipo de exercício consiste no preenchimento de uma, duas ou mais linhas com o traçado de um movimento repetitivo, o qual prepararia a criança para o domínio correto da escrita alfabética. De acordo com Brandão e Leal (2010), essa ideia de prontidão foi questionada por profissionais da área da educação, por se tratar de exercícios "[...] muito repetitivos e vazios de significado para as crianças, além de obrigarem que elas [as crianças] ficassem presas durante muito tempo a atividades com papel e lápis" (BRANDÃO e LEAL, 2010, p. 16). Contudo, apesar das críticas que os exercícios preparatórios vêm recebendo, ainda é comum identificá-los no cotidiano da Educação Infantil, conforme consta nas figuras 3 e 4 apresentadas anteriormente.

Assim, com relação ao uso dos cadernos na pré-escola esse estudo revela um trabalho de caráter mais individualizado, em que cada criança realiza a sua tarefa. As atividades propostas nos cadernos são, predominantemente, exercícios mecânicos e preparatórios para a escrita, repetitivos e descontextualizados, os quais geralmente foram propostos pela professora. Em relação aos registros das crianças nesse suporte, foi observada apenas a escrita do nome próprio.

Outro suporte textual utilizado no cotidiano da pré-escola, voltado para um trabalho mais individualizado, foi as folhas de atividades avulsas que podiam ser mimeografadas ou xerocadas. Dois tipos de trabalhos foram identificados nesse suporte: as atividades propostas para um momento específico da aula sem encadeamento com momentos anteriores ou posteriores (como, por exemplo, a folha da girafa citada na seção anterior) e as atividades que fizeram parte de uma proposta mais ampla, de um projeto, conforme denominação da professora. Em ambos os tipos de trabalhos, foi possível reconhecer aspectos importantes para o processo inicial de alfabetização.

Considerando o primeiro tipo de trabalho - propostos para um momento específico da aula -, destaco uma situação observada em outubro e outra em dezembro do ano de 2009, momento de realização da pesquisa na turma de pré-escola. A seguir, apresento um excerto extraído do diário de campo:

> Dia: 7/10/2010 – 14h – As crianças estavam sentadas em grupos, trabalhando numa folha mimeografada com um círculo e a palavra vovô escrita abaixo. A ordem da atividade escrita na parte superior da folha com letra de imprensa maiúscula era: DESENHA UMA BARATA NA CARECA DO VOVÔ. Embora o título seja 'desenha', a atividade proposta pela professora foi colorir o vovô e colar uma barata desenhada pela professora em E.V.A.[58] A professora recortou o E.V.A. em quadrados e distribuiu para que as criança recortassem de acordo com o contorno da barata para depois colar. No quadro verde, havia a seguinte escrita:
>
> VOVÔ – 4 BARATA – 6
> V – 2 B – 1
> O – 2 A – 3
> R – 1
> T – 1

Os termos 'barata' e 'vovô' – palavras-chave da cantiga de roda: 'Havia uma barata na careca do vovô'[59] – foram escritos pela professora no quadro com letra bastão. Ao lado de

[58] É a sigla de 'Etil Vinil Acetato', um material malhável que permite produzir uma diversidade de produtos, bastante utilizado em sala de aula para fins pedagógicos. Informação obtida através do site: http://www.guerrachapeus.com.br/lembrancinha-eva.htm

[59] A presença da música em diversos momentos da aula é uma característica do trabalho da professora Ana, como foi referido anteriormente, esse aspecto será discutido no capítulo 5 sobre Cultura Lúdica.

cada um deles, foi registrado o numeral correspondente a quantidade de letras das palavras. Abaixo e verticalmente, foi escrito as letras que compõem as palavras 'barata' e 'vovô' e ao lado, o numeral indicando a quantidade de vezes que cada letra foi utilizada na escrita dessas palavras. Cabe ressaltar que antes dessa atividade a música foi cantada, diversas vezes, pela professora e pelas crianças.

A descrição dessa situação permite reconhecer, baseada no trabalho de Albuquerque, Morais, Ferreira (2008), que os seguintes as aspectos relacionados ao ensino da língua escrita foram trabalhados: leitura de letras e de palavras, cópia de letras e de palavras, identificação de letras em palavras, contagem de letras em palavras, identificação de rimas e aliterações, exploração de diferentes tipos de letras. Esses aspectos são importantes para o domínio do código, principalmente, porque, segundo Morais (2005, p. 45), "[...] o aprendiz vai ter que elaborar mentalmente a noção de unidades de linguagem (palavra, sílaba, sons menores que a sílaba) para vir a entender as relações entre partes faladas e partes escritas, entre o todo escrito (a palavra) e as partes (letras) que o compõem".

Ainda em relação à situação acima citada, no decorrer da observação desse dia, conversei com 15 crianças sobre o trabalho que elas estavam realizando. Analisando os diálogos resultantes da transcrição das conversas, escolhi seis como representativos das diferentes 'leituras' feitas pelas crianças da palavra vovô. A seguir, apresento o conjunto dos diálogos e após a análise:

Diálogo 1
Pesq – *o que está escrito aqui?*
Gab – *vovô.*
Pesq – *como é que sabes?*
Gab – *porque a tia falou ali ó* (apontando para o quadro)
Pesq- *onde?*
Gab – *no quadro.*

Diálogo 2
Pesq – *o que está escrito?*
Thiago – *vovô.*
Pesq – *como tu sabes?*
Thiago – *por causa disso aqui.* (apontando para as letras do trabalho)
Pesq – *como tu sabes?*
Thiago – *por causa do "ve"* (apontando para as letras)
Ah, me esqueci, o que tu quer saber?
Pesq – *como é que sabes que está escrito vovô?*
Thiago – *por causa das letras "o" e "o"*

Diálogo 3
Pesquisadora – *o que está escrito aqui?*
Marina – *vovô.*
Pesquisadora – *como tu sabes?*
Marina – *é que eu já sei ler.*
Pesquisadora – *é que legal e que letras são essas?*
Marina – *o "v" e o "o".*

Diálogo 4
Pesq – *o que está escrito aqui?*
Juan – apontou para a palavra e pergunto: *aqui?*
Pesq – *é.*
Juan – *eu não sei.*
Pesq – *o que tu achas que é?*
Juan – *o que?*
Pesq – *o que está escrito?*
Juan- *eu acho que está escrito A barata na careca do vovô.*

Diálogo 5
Pesq – *o que está escrito?*
Juan Pablo – *vovô.*
Pesq – *como é que tu sabes?*
Juan Pablo – *porque tá escrito aqui ó* (apontando para o trabalho dele e o do colega)
Pesq – *por que tu achas que é vovô e não outra coisa?*
Juan Pablo – *porque esse aqui é o vovô* (desenho)
e está escrito aqui.

Diálogo 6
Pesquisadora – *o que está escrito aqui?*
Tuanne – *vovô.*
Pesquisadora – *como é que sabes?*
Tuanne – *é que a minha professora já me disse.*
Olha eu não sei ler, mas sei lembrar!!!

Figura 10: Diálogos entre as crianças e a pesquisadora

De acordo com os diálogos acima apresentados, a conversa que estabeleci com as crianças seguiu o mesmo padrão de perguntas: 1) o que está escrito? e 2) como é que você sabe?. Em relação à primeira pergunta, apenas uma criança respondeu que não sabia o que estava escrito; as demais crianças responderam que estava escrito 'vovô'. Já a segunda pergunta, suscitou diferentes respostas. No diálogo 1, por exemplo, o aluno respondeu que sabia o que estava escrito porque a professora havia falado, apontando para a palavra escrita no quadro. O mesmo ocorreu no diálogo 6, contudo, ao ouvir que a colega ao lado sabia ler, a aluna respondeu que não sabia ler, mas sabia lembrar.

Os exemplos dos diálogos 1 e 6 revelam, como indicam Cumperz e Cook-Gumperz (2008, p. 72), "[...] as interações na sala de aula, como as interações verbais em toda parte, são orientadas por um processo de inferência conversacional que se baseia na percepção dos participantes sobre pistas verbas e não-verbais, que contextualizam o fluxo de atividade falada cotidiana". A resposta de Gabriel e Tuanne, que sabiam o que estava escrito porque a professora havia falado, e a justificativa de Tuanne exemplificam o quanto as crianças são participantes ativas e o quanto identificam no contexto aspectos que possibilitam resolver e significar as situações que lhes são colocadas. Nos exemplos 1 e 6, não houve explicitamente uma tentativa de leitura pelas crianças, mas isso não as impediu de identificar o que estava escrito, pois o contexto as deu elementos para isso. Cabe lembrar, ainda, nesse caso que:

> [...] a professora, por meio do que fala tenta estabelecer uma estrutura organizacional previsível, para que as crianças saibam como e quando devem reconhecer um determinado contexto. Uma vez estabelecido, o contexto cria modelos que orientam os estudantes sobre como interpretar as palavras da professora (GUMPERZ e COOK-GUMPERZ, 2008, p. 68).

No diálogo 2, o conhecimento das letras foi o elemento que permitiu a criança responder que o que estava escrito era 'vovô', *"por causa do ve"* e do uso das letras 'v e 'o'. Como referido antes, tão somente o conhecimento das letras não é suficiente para a aprendizagem da língua escrita, mas conhecê-las é um passo importante para isso. No diálogo 3, a aluna respondeu que reconhecia o que estava escrito porque já sabe ler. Esse dado foi confirmado em outras situações observadas e também pela professora ao relatar que a aluna *"está lendo inclusive palavras com lh e nh"* (ANA, 07/10/2009).

De acordo com Soares (2001, p.52), "[...] um sujeito aprende atuando "com" e "sobre" a língua escrita, buscando compreender o sistema, levantando hipóteses sobre ele, com base

na suposição de regularidades nele, submetendo a prova essas hipóteses e supostas regularidades".

Em acordo com a referida autora, ainda, duas hipóteses levantadas pelas crianças podem ser observadas:

1) no diálogo 4, em que o aluno revela não saber o que está escrito, mas infere que seja 'a barata na careca do vovô'. Ao que tudo indica, a criança utilizou seu conhecimento sobre a letra da música na busca de elementos coerentes para a sua inferência, ou seja, 'uma barata na careca do vovô'. Essa estratégia utilizada pela criança vai ao encontro das discussões apresentadas por McLane e McNamee (1999, p. 33) de que:

> Los niños establezcan conexiones entre la habla, el juego, el dibujo, la escritura y la lectura, y la forma en que pueden hacerlo dependen de su interés y de su personalidad, de lo que su cultura particular les ofrece y lo que valora, y de como tratan a escritura y la lectura los adultos que les rodean. La capacidad de los niños para utilizar símbolos está condicionada por las personas que modelan y demuestran su uso, que implican a los niños en las actividades que requieren la utilización se símbolos, que les estimulan a que los empleen de múltiplas forma, y les dan materiales para que exploren, experimenten y jueguen con ellos.

2) no diálogo 5, o desenho foi utilizado pela criança como referência para saber o que estava escrito. Nesses dois casos, nem as letras da palavra nem a informação da professora foram utilizados nas estratégias das crianças para saberem o que está escrito. Elas utilizaram elementos que o contexto possibilitou e fizeram inferências. Essas relações, possíveis e complexas, são importantes no processo de aquisição da língua escrita. Quanto maiores forem as oportunidades de reflexão sobre o sistema de escrita, quanto maiores forem as situações de contato e interação com a escrita, tanto mais a criança terá chances de compreendê-la e de desenvolver as habilidades de ler e escrever.

Outra situação envolvendo o quadro verde e a folha de papel avulsa foi uma atividade em que as crianças tiveram que pintar uma tartaruga em uma folha mimeografada. No momento em que as crianças realizavam a atividade, registrei no diário de campo o seguinte diálogo envolvendo uma discussão acerca da língua escrita:

> Após a chamada, a professora mostra a folha mimeografada com o desenho de uma tartaruga e explica o que tem que ser feito. Marina pergunta: *Posso escrever tartaruga?* Profª: *Pode, eu vou escrever no quadro.* Pega um giz e escreve. Observando a palavra no quadro, Eduardo pergunta: *O que é isso?* Prof: é a palavra tartaruga que a Marina pediu para escrever, é grande né? Vamos contar as letras!! As crianças contam em coro 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Juan: *tem uma letra do meu nome!* Marina: *do meu também, tem o "A" e o*

> *"R" do meu nome.* Thiago foi até o quadro e disse apontando para o 't': *começa igual ao meu nome!* (Diário de Campo, 20/05/2009).

No excerto acima, fica evidente que as crianças interagem com a língua escrita e que a professora permite e compartilha esse momento com as crianças. Elas demonstraram interesse em apropriar-se do código alfabético para utilizá-lo, como no caso de Marina que perguntou para a professora se podia escrever a palavra tartaruga em seu trabalho. Essa solicitação de Marina foi motivadora para que outros colegas também se envolvessem nessa situação. Ao visualizarem a escrita da palavra no quadro, outras crianças observaram, analisaram e identificaram que havia letras do seu nome nessa palavra. Esse exemplo traz elementos descritos por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 260), tais como "[...] categorias que trabalham os processos cognitivos de *contagem, partição, identificação e formação"*, ou seja, as crianças contaram o número de letras da palavra com o auxílio da professora, identificaram as letras que compõe a palavra, identificaram a letra inicial do seu nome e, por último, escreveram ou copiaram a palavra na folha mimeografada.

Para Girão e Brandão (2010, p. 123), "ao ver a professora escrevendo textos em diferentes situações, as crianças pensam sobre o que a escrita representa e constroem conhecimentos que serão mobilizados nos momentos em que tiverem que ler e escrever de forma autônoma".

Nessa situação apresentada no excerto acima, a escrita de palavras pelas crianças foi permitida pela professora independente de elas conhecerem as letras, seus sons correspondentes e fazerem qualquer treino motor, embora a professora valorize e desenvolva essas habilidades em sua rotina de aula. Essa prática realizada pela professora no cotidiano da pré-escola vai ao encontro de Soares, quando afirma que:

> [...] a criança aprende a escrever agindo e interagindo com a língua escrita, *experimentando* escrever, *ousando* escrever, fazendo usos de seus conhecimentos prévios sobre a escrita, levantando e testando hipóteses sobre as correspondências entre o oral e o escrito, independentemente de uma sequência e progressão dessas correspondências que até então eram impostas a ela, como controle do que ela podia escrever, porque só podia escrever depois de já ter aprendido. (SOARES, 2001, p. 52-53).

Conforme discutido anteriormente, outro tipo de trabalho desenvolvido nessa turma foi o que a professora denominou de projeto. Ao longo do ano foram desenvolvidos cinco projetos: 1) do Jornal Diário Popular, 2) da alimentação, 3) da banda, 4) dos dinossauros e 5) dos livros de literatura em casa. Dentre esses, escolhi o projeto 'Jornal Diário Popular' para analisar o uso desse suporte, considerando os seguintes aspectos: i) a dimensão ao longo do

primeiro semestre, envolvendo atividades sistemáticas em sala de aula; ii) apresentação para outras turmas, direção e familiares; iii) por ter sido reconhecido e publicado no Diário Popular e principalmente; iv) por ter envolvido diversas linguagens, entre elas, a língua escrita.

Cabe ressaltar que o trabalho com jornal foi desenvolvido nessa turma de pré-escola desde o início do ano letivo, mas sem a configuração de projeto. Como as crianças demonstraram interesse nesse tipo de trabalho, o mesmo foi transformado em projeto pela professora. Os diversos trabalhos desenvolvidos com o jornal serão retomados e aprofundados no próximo capítulo ao tratar de letramento. Nessa seção apresento apenas a parte do projeto em que foi confeccionado um jornal pelas crianças, caracterizado aqui como um trabalho envolvendo folhas avulsas, pois foi dessa forma que ele foi construído, isto é, as partes que compuseram o jornal foram trabalhadas separadamente, inclusive algumas delas em dias diferentes. O jornal era composto por quatro folhas avulsas grampeadas, a capa, uma notícia, uma seção esportiva e outra de classificados. Dessas, escolhi a capa e a seção esportiva para analisar questões relativas à alfabetização devido a maior incidência da língua escrita nas seções destacadas. As etapas de construção do jornal foram relatadas pelas crianças em entrevista realizada no dia 05/05/2009. A seguir, apresento parte da entrevista com a aluna Luiza R., por ser a que contém mais informações sobre o processo:

a) A capa do jornal

1-Entrevistadora: *Tu podes me explicar / o que tu fizeste aqui?*[60] (apontando para a capa)
2-Luiza R: *Eu fiz esse desenho / o meu nome / colei isso daqui / essas três coisas.* (referindo-se ao recorte do nome do jornal, da flor e dos jogadores)
3-Entrevistadora: *Por que tu colaste isso aqui?* (apontando para o recorte do nome do jornal)
4-Luiza R: *Porque a gente ia fazer um jornal*.
5-Entrevistadora: *Vocês fizeram um jornal /, e o que é isso / aqui?* (apontando para o recorte do nome do jornal)
6-Luiza R: *Jornal Popular*.
7-Entrevistadora: *E isso aqui / o que é ?* (apontando para a flor)
8-Luiza R: *Uma flor.*
9-Entrevistadora: *Por que resolveste colar uma flor / aqui?*
10-Luiza R: *Pra ficar bonito.*
11-Entrevistadora: *E que parte do jornal é essa?*
12-Luiza R: *É a frente / a capa.*
13-Entrevistadora: *E na capa tem o quê?*
14-Luiza R: *Tem o nome / o inter / e a flor.*

[60] Nessa transcrição, utilizei o recurso das barras para indicar as pausas na fala.

Figura 11: Trabalho com o Jornal Diário Popular

De acordo com o excerto acima, Luiza R. explicou que confeccionou um jornal, cujo nome era Jornal Popular[61] (turno 6). Cabe destacar que o nome do jornal utilizado em sala de aula é Diário Popular, como é possível identificar na imagem acima. Este nome era bem divulgado em sala de aula e conhecido pelas crianças. O fato de Luiza denominar de Jornal Popular revela o que Corsaro (2009) chama de reprodução interpretativa. Nesse caso, reprodução no sentido de que as "[...] crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas as quais são membros" (CORSARO, 2009, p.31); e interpretativa porque as crianças inovam e criam a partir da apropriação dos elementos disponíveis na cultura, a fim de, atender aos seus interesses próprios.

A imagem reproduzida acima demonstra que a escrita aparece três vezes e de formas diferentes. Na parte superior da folha, a escrita do título do trabalho com letra cursiva feita pela professora. Em diagonal na folha, o recorte do nome do jornal e abaixo deste a escrita do nome da criança. Dessas diferentes escritas, ressalto a presença de dois tipos de letras: cursiva e bastão. Cabe destacar também que Luiza R. refere-se à primeira folha do trabalho como capa, demonstrando conhecimento, por exemplo, de que o nome do material fica disposto nessa parte.

b) Seção esportiva

15-Entrevistadora: *E aqui / o que era mesmo?*
16-Luiza R: *Aqui era pra ver quantos gremistas / e quantos colorados*[62] *tinha na escola / tem mais Inter ó, 1,2,3,4, 5,6,7,8,9,10,11 e 1,2,3,4,5,6,7* (aponta na folha enquanto conta)
17-Entrevistadora: *Ahhh / então como é que vocês fizeram esse trabalho / me explica...*

[61] Cada criança confeccionou o seu jornal.
[62] O time de futebol Internacional é também conhecido por Colorado.

18-Luiza R: *a tia ... todo mundo disse o seu time / e a tia / tinha um saco de tampinhas e deu para todo mundo / e ela escreveu Grêmio em um papel / e escreveu Inter em outro. / Quem era do Inter / colava a sua tampinha no do inter / e quem era do Grêmio / colava a sua tampinha no do grêmio / ai nós fizemos aqui....* (apontando para a folha)
19-Entrevistadora: *Aí / contaram e desenharam?*
20-Luiza R: *É.*
21-Entrevistadora: *E as tampinhas / era da cor azul e vermelha / ou eram de qualquer cor?*
22-Luiza R: *Qualquer cor / era de vermelho / de azul e de verde / e de branco também...*

Figura 12: Trabalho envolvendo o jornal sobre times de futebol

Conforme o relato de Luiza R., nesse trabalho, estiveram presentes a língua escrita, o desenho e elementos da linguagem matemática, pois mesmo que os numerais não estejam representados graficamente, ao explicar o trabalho, Luiza R. demonstrou ter domínio da sequência numérica, Esse aspecto pode ser verificado em função de que a aluna realizou a contagem corretamente em dois momentos, demonstrou ainda ter noção de quantidade ao afirmar que havia mais *Colorado* do que *Grêmio* quando relacionou o desenho das tampinhas vermelhas e azuis (turno 16). Comparando a fala da criança e o desenho, verificamos que ambos os dados correspondem. Podemos também destacar a clareza na explicação de Luiza

R. e no encadeamento das ideias, pois o evento foi relatado considerando a ordem dos acontecimentos, por exemplo: a) as crianças falam de seus times; b) a professora tira uma tampinha de dentro de um saco; c) a professora escreve o nome dos times em um papel; d) as crianças colocam as tampinhas em cima do nome escrito de seu time; e) as crianças desenham conforme a quantidade estabelecida.

Provavelmente, algumas etapas foram suprimidas no relato de Luiza R., ou nem aconteceram dessa forma, contudo, é importante destacar que a criança fez referência à palavra escrita de forma contextualizada, ou seja, a escrita das palavras Inter e Grêmio não foi realizada para fixação de sons ou letras, ou cópia, mas para representar algo significativo para as crianças, o seu time de futebol. A relevância para alfabetização de propostas que contemplem temáticas do interesse das crianças foi destacada por Manrique (2007, p. 22), considerando que:

> […] los intereses del niño, sus experiencias e su lenguaje tienen un rol relevante en el aprendizaje. De los relatos que los niños hacen de experiencias compartida, de cuentos, de todo intercambio verbal en el aula, surgen los materiales de lectura y escritura. El lenguaje escrito recobra su valor comunicativo: ya no se trata de emisiones alejadas del mundo referencial del niño.

No excerto acima, Manrique destaca a relevância do intercâmbio verbal para a alfabetização, referindo-se, principalmente, à possibilidade de conversas serem transformadas em materiais de leitura e escrita, destacando o enfoque comunicativo da linguagem.

A análise dos suportes - folhas avulsas e quadro verde - demonstrou que as crianças interagem com a língua escrita comparando palavras, letras e levantando hipóteses. Foi possível identificar também que elas querem escrever e investem em tentativas de escritas e para isso, não raras vezes, solicitam a ajuda da professora.

Na próxima seção, serão discutidas as situações envolvendo a oralidade e a alfabetização na pré-escola.

3.2.4. A alfabetização e as situações de oralidade: a música e o diálogo entre a professora e as crianças

Na descrição de um dia de aula na pré-escola, apresentado no início deste capítulo, mencionei que a música ocupou um lugar relevante na rotina da turma observada, o que foi confirmado no decorrer das observações durante o ano de 2009. Nesta seção, sobre a

oralidade no cotidiano da aula, escolhi as situações envolvendo a música para ser analisada, considerando principalmente a importância das rimas para o processo de alfabetização[63]. Além disso, serão analisadas, também, situações de diálogo entre a professora e as crianças na explicação de atividades a serem realizadas.

A importância da música no processo de alfabetização das crianças foi investigado por Góes (2009), que a considera como um recurso no processo de aquisição da língua escrita. Para essa autora, agregado ao trabalho com música, devem estar as linguagens pictóricas, corporal, oral e escrita, pois essas possibilitam à criança um repertório importante para o processo de alfabetização. De acordo com Góes (2009, p. 15), "[...] a combinação de determinadas letras resulta em cada uma das palavras do refrão de uma música conhecida e que é muito mais gostoso e interessante do que aprender a ler e escrever palavras isoladas".

Entre as diferentes situações que a música esteve presente na rotina da turma da pré-escola investigada (música para guardar material, para lanchar, no deslocamento entre os vários espaços da escola, apresentações, bandinha, descontração), escolho as entoadas nos momentos de descontração devido às interações orais que ocorreram entre uma música e outra. Como exemplo, cito a situação observada no dia 29/04/2009, quando as seguintes músicas foram cantadas:

Música 1: **Dois patinhos**	Música 2: **Casinha**	Música 3: **A formiguinha**
Dois patinhos na lagoa Começaram a nadá... a nadá Quando viram uma minhoca Começaram a puxá... a puxá... Puxa pra cá, puxa pra lá Cuidado que a minhoca vai rebentá....	Eu tenho uma casinha, assim Eu bato na portinha, assim E tem a chaminé, assim E dela sai fumaça Vai saindo assim, assim	Fui no mercado Comprar café Uma formiguinha Subiu no meu pé Eu sacudi, sacudi, sacudi E a formiguinha não parava de subir

Figura 13: Letras das músicas cantadas na pré-escola

Essas três letras de músicas dispostas acima são exemplares dos aspectos relativos à rima. Na música 1, as palavras nadá, puxá, rebentá[64] e os monossílabos cá e lá apresentam a mesma terminação e entonação marcada pela oralidade, assim como a palavra casinha e portinha na música 2. A identificação desses sons idênticos repetidos em diferentes versos

[63] No capítulo 5, será retomado o trabalho com a música desenvolvido na pré-escola, analisando sua relevância para a cultura lúdica.
[64] Essa representação gráfica não corresponde à grafia correta da palavra e sim à entonação dada na oralidade, não se pronuncia o 'r' final e a tonicidade recai para na última sílaba.

corresponde ao que Morais e Silva (2010, p. 74), apoiados em Gombert, referem como 'consciência metalinguística', ou seja, a capacidade de tomar a linguagem como um objeto de conhecimento em si e refletir sobre ela. Considerando os diversos aspectos presentes na linguagem, a reflexão sobre os sons é denominada de 'consciência fonológica' ou 'habilidade metafonológica' (MORAIS e SILVA, 2010), que é a capacidade de, por exemplo, identificar a produção de rimas, contagem de fonemas ou sílabas nas palavras, entre outras.

Os referidos autores enfatizam, contudo, que ressaltar a importância dos aspectos fônicos no processo de alfabetização não significa defender o retorno dos métodos fônicos, ao contrário, para esses autores, "'a consciência fonológica' não pode ser entendida como sinônimo de 'consciência fonêmica', uma vez que a consciência fonológica é mais abrangente e envolve não apenas a capacidade de analisar e manipular fonemas, mas, também, unidades sonoras como sílabas e rimas" (MORAIS e SILVA, 2010, p. 75).

No caso da música 3, além das rimas apresentadas no excerto anterior (café e pé), a professora explorou as seguintes rimas, solicitando que as crianças pensassem na parte do corpo que terminasse igual a: pão, anis, novelo, caroço. As crianças responderam com ou sem a ajuda da professora as seguintes palavras: mão, nariz, cotovelo e pescoço. A identificação do som final das palavras, seja da última letra ou da última sílaba e a exploração de outras palavras que terminem com o mesmo som, é habilidade importante e necessária ao processo inicial de alfabetização. A oralidade tem um papel relevante para que a criança estabeleça relação entre som e letra. De acordo com Manrique:

> La conciencia fonológica tiene una influencia significativa en este proceso de aprendizaje de las correspondencias grafema-fonema. Cuando el niño se da cuenta de la relación entre la palabra escrita y la hablada, y si simultáneamente ha tomado conciencia de que la palabra hablada está formada por sonidos, comienza a inducir las relaciones entre los sonidos y las letras (MANRIQUE, 2007, p. 225).

As situações acima relatadas em que as crianças vivenciaram a música nessa turma de pré-escola e as diferentes formas de trabalho – com ou sem instrumento musical, histórias musicadas reproduzidas em CD, com ou sem palmas, com ou sem gestos – possibilitaram a elas descobrir que diferentes palavras começam ou terminam com o mesmo som, que as palavras têm tamanhos diversos, principalmente quando foi proposto cantar batendo palmas, sendo que cada palma correspondia a uma sílaba da palavra cantada.

Contudo, nem todas as situações envolvendo a música proporcionaram esses aspectos, como, por exemplo, a situação observada no dia 20/05/2009. Nesse dia, as crianças foram com a professora para o pátio da frente da escola e a música entoada foi 'Se eu fosse um

peixinho', música do folclore popular já conhecida pelas crianças. No pátio, a seguinte instrução foi dada pela professora:

Profª: *Agora / nós vamos cantar a música 'Se eu fosse um peixinho', / vocês conhecem?*[65]
Cçs em coro: *Siiiiimmm*
Profª: *Então nós vamos fazer assim / a gente canta a música e fala o nome de um colega./ Quando o colega ouvir o seu nome / tem que virar na roda./ Depois que todo mundo for chamado na música / a gente pode desvirar./ Entenderam?*
Cças: *Siiiimmmm!*

A professora pediu para as crianças darem as mãos formando um círculo e começaram a cantar anunciando o nome do Juan. Ao ouvir o seu nome, ficou sem saber o que fazer e a professora falou: *"Vira Juan, foi o teu nome, tens que virar e continuar na roda"*. A criança virou e todos cantaram a música novamente, agora anunciando o nome do Thiago. Ao ouvir seu nome, Thiago soltou as mãos dos colegas e virou de costas para a roda. Nesse momento Juan, que já estava de costas para a roda decidiu virar novamente, demonstrando que não havia compreendido a regra da brincadeira. A professora foi até esse aluno e o virou outra vez de costas para a roda, dizendo: *"Não Juan, tu não pode desvirar agora, só depois que todos os colegas tiverem virado. Tens que ficar assim ainda!"*. A música continuou sendo entoada mais vezes e outras crianças demonstraram que não tinham entendido a dinâmica da roda, pois algumas não viraram no momento em que seu nome era anunciado ou desviraram no momento seguinte. Quando chegou a vez do nome da professora ser anunciado, as crianças ficaram em silêncio, e a professora perguntou: *"Como é o meu nome, gente? Esqueceram?"*, as crianças ficaram rindo e Thiago falou o nome da professora. Depois dele, outros também responderam.

O relato dessa situação envolvendo a música 'Se eu fosse um peixinho' permite identificar que, na maioria das vezes, a palavra esteve centralizada na professora. A fala correspondeu basicamente à explicação da atividade a ser realizada com a música. As crianças apenas responderam às perguntas da professora e sempre em coro, exceto quando Thiago expressou o nome da professora.

Esse tipo de situação, em que a professora detém o controle da fala e dos procedimentos, foram identificados, também, em outras pesquisas, como, por exemplo, a realizada por Baptista (2011). De acordo com essa autora, "[...] essas situações parecem reproduzir um modelo que se configura muito mais como um monólogo no qual a professora formula perguntas e as crianças se limitam a respondê-las em coro ou individualmente" (BAPTISTA, 2011, p. 245).

[65] As barras indicam as pausas na fala da professora.

Ainda no caso da música ‘Se eu fosse um peixinho’, as crianças não compreenderam inicialmente o procedimento que deveria ser realizado no decorrer da situação, mesmo com a explicação da professora antes de começar a brincadeira. Isso revela que as crianças e a professora não compartilharam de um mesmo contexto significativo.

A oralidade evidenciada nos momentos de diálogo entre a professora e as crianças é um aspecto importante para a organização do pensamento, para expressão de idéias que influenciam positivamente na alfabetização (MANRIQUE, 2007). O diálogo observado no dia 16/08/2009 sobre a escrita do nome demonstra esses aspectos salientados pela referida autora.

De acordo com as anotações no Diário de Campo, a professora convidou as crianças para sentarem em círculo, no chão, próximas ao quadro verde e distribuiu para cada uma, tiras de papéis com os nomes das crianças escrito em caneta hidrocor. Porém, as crianças receberam uma tira com o nome do colega e não com o seu nome. Ao perceberem isso, elas manifestaram diferentes reações expressadas no diálogo a seguir:

1-Bruna: “*Tia, tu te enganou!”*
2-Profª: “*Eu não me enganei!”*
3-Gabriel: “*Esse não é meu nome!”*
A professora entregou sem perceber uma tira para a Marina com o nome dela escrito. Ao pedir a tira de volta a criança diz: 4-“*Não, esse é o meu nome!!!”* A professora dá outra tira para ela e diz: *5- “Agora tu fica com esse trocado por enquanto”*. Depois que todos estavam com a tira de papel.
6-Profª : *“Vocês sabem o que são esses papeizinhos?”*
7-Cças em coro: “*Não!!!*”
8-Outras: “*Sim!!!”*
9-Profª: *Nos papéis está escrito os nomes dos colegas. Está tudo trocado.10- Então, agora, vocês vão mostrar a tira de papel para que todos possam ver. 11- O dono do nome se identifica e pega o seu nome com o colega. Começa pela Marina.*
A aluna mostrou a tira para os colegas.
12-Profª: *Vocês sabem o nome da primeira letra da palavra escrita?*
13-Cças em coro*: ‘j’*.
Na tira estava escrito o nome Juan, mas como há dois meninos com esse nome na turma, quando um deles levantou para pegar o seu nome o outro disse: 14- *“Tia é igual ao meu”!*
15-Profª: *“É o mesmo? Tem certeza?* 16-*Vamos ver, é a mesma letra que começa?* 17- *Vamos contar quantas letras tem!!!*
18-Cças em coro: “*Um, dois, três, quatro...Tem quatro letras*”
19-Profª: “*São todas iguais?”*
20-Cças: *“São”.*
21-Profª: “*Então é o mesmo nome!”*

A situação de diálogo descrita acima foi permeada pela escrita do nome. As dúvidas e as colocações evidenciadas relacionam-se tanto à dinâmica da atividade quanto aos aspectos relativos à própria escrita. Inicialmente, a professora não explicou para as crianças que elas receberiam o nome dos colegas em uma tira de papel, tampouco explicou o que deveria ser realizado com as tiras. Mesmo assim, as crianças perceberam que a palavra escrita na tira de

papel não correspondia ao seu nome e diante da falta de esclarecimento inicial, elas fizeram uma série de perguntas, considerando inclusive, que a professora estava enganada (turnos 1, 3 e 4). De acordo com Mortimer e Machado (2001, p. 109), "o reconhecimento e a superação de contradições passam necessariamente por um processo de interações discursivas, no qual o professor tem um papel fundamental [...]".

No caso da situação relatada, a professora expressou que não havia se enganado e só após algumas manifestações das crianças, perguntou *"Vocês sabem o que são esses papeizinhos?"* (turno 6), tomando a palavra e chamando a atenção das crianças para si. Contudo, foi somente nos turnos 10 e 11 que a professora efetivamente explicou o qual procedimento deveria ser realizado. Cabe destacar que as situações de diálogos propiciam também a construção de significados pelas crianças, pois elas "[...] elaboram modos de interação, de participação e de negociação, por exemplo, de que maneira perguntar, responder, argumentar" (MACEDO, 2005, p. 23). Com a explicação da professora explicitada nos turnos 10 e 11, as crianças puderam compreender por que os nomes estavam 'trocados', e da mesma forma, entender a dinâmica que deveria ser realizada para que cada criança ficasse com a tira de papel do seu nome.

Na continuidade da situação, duas crianças reconheceram o nome escrito na tira como seu. Enquanto uma delas pegou a tira de papel, a outra falou para a professora que aquele nome era igual ao seu. Diante essa colocação, a professora lançou perguntas sobre a quantidade e variação de letras na palavra, com o intuito de que as crianças percebessem que se tratava da mesma palavra, aspecto que ela mesma concluiu no final do diálogo ao dizer *"Então é o mesmo nome!"*.

As informações compartilhadas nesse diálogo correspondem a aspectos pertinentes à alfabetização, como, por exemplo, letra inicial da palavra (turnos 12 e 16), quantidade de letras (turno 17), a correlação das letras entre duas palavras, corresponde à mesma palavra (turnos 19, 20 e 21). A relação entre a escrita e a oralidade é ressaltada por Lemos (1998, p. 20), ao afirmar que "[...] o texto escrito pode entrar em relação com o texto oral, ganhando uma significação que vem a ser interpretada como referência a ele".

Após ter analisado os aspectos relacionados à alfabetização no cotidiano de sala de aula da pré-escola, na próxima seção, apresento a descrição de um dia de aula no 1º ano e a análise das situações referentes à alfabetização neste nível de ensino.

3.3. A alfabetização no 1º ano

Assim como na seção anterior, descrevo um dia de aula no 1º ano com o propósito de apresentar a rotina da turma e compreender o contexto em que as situações analisadas ocorreram. Aspectos como, por exemplo, deslocamentos pelos diferentes ambientes da escola, espaços para brincadeiras, atividades propostas pela professora e os tempos dedicados a cada momento da aula tiveram alterações em relação às rotinas vividas na pré-escola. A aula descrita corresponde à quarta observação realizada[66] e nesse dia estavam presentes vinte e três alunos[67], quinze meninas e oito meninas. Diferente do ano anterior, as classes eram individuais e as crianças estavam sentadas uma atrás da outra, distribuídas em cinco filas.

3.3.1. Rotinas no 1º ano: contextos para entender alfabetização

Inicialmente cabe esclarecer que a professora Laura trabalhou com a turma do 1º ano no período de fevereiro a maio de 2010, e por motivo de doença afastou-se da escola. Na primeira semana de junho, as aulas foram ministradas por várias pessoas, até que no dia 10 daquele mês a professora Isis assumiu a turma. Dessa forma, todas as atividades apresentadas relativas ao período de fevereiro a maio foram propostas pela professora Laura e as de junho em diante pela professora Isis. Apresento, a seguir, um quadro organizado a partir das diversas situações observadas na aula do 1º ano no dia 08/04/2010, quando a professora Laura ainda era a responsável pela turma:

Quadro 12: Descrição de um dia de aula no 1º ano

Hora	Situações	Desenvolvimento
13h36min	**Início da aula:** As crianças sentam em seus lugares em fila A professora solicita que peguem o material na mochila.	**Interrupção:** Uma aluna entra na sala acompanhada pela mãe.
13h40min	**Identificação das letras:** Professora pergunta: *qual é a 1ª letra do nome do Juan Pablo?* A professora retoma a aula perguntando letra por letra o nome do Juan Pablo. As	Preenchimento do cartaz do ajudante da sala **Interrupção:** O aluno Thiago pede para trocar de

[66] A escolha pela quarta observação se deve ao fato de as três primeiras observações terem sido realizadas em apenas uma parte do turno.

[67] Cabe ressaltar que no total estavam 23 alunos presentes em sala de aula porque a Marina ainda não havia passado para o 2º ano. Essa troca de turma ocorreu em maio, conforme informado no capítulo 1.

	crianças respondem em coro.	lugar. A professora permite.
13h44min	**Combinados:** A professora diz que vai retomar os combinados, por exemplo, *quando um fala, os outros têm que ficarem quietos, porque senão ninguém se entende.*	
13h47min	**Contagem das letras do nome**: A professora pede para que as crianças contem as letras do nome do Juan Pablo e mostrem a quantidade de letras com os dedos.	
13h54min	**Contagem dos alunos:** professora e crianças contam em voz alta quantos meninos e quantas meninas estão presentes em aula e completa o cartaz.	Preenchimento do cartaz: Quantos somos?
13h58min	**Identificação das vogais:** Professora posiciona-se em frente aos alunos, mostra a letra U em E.V.A. e pergunta: *que letrinha é essa?* Esse procedimento se repete com as demais vogais na seguinte ordem: O, I, E, A. Professora entrega uma letra, para a última criança de cada fila e solicita que elas toquem na letra e passem para o colega da frente. Após todos tocarem na letra a professora pergunta: "*qual é a letrinha"* Essa dinâmica é repetida quatro vezes mais, até que todas as filas tenham tocados nas cinco vogais.	**Interrupção:** Uma aluna pergunta em tom alto: "*o tia!, tu não escreveu Pelotas!"* A professora responde: *"não... o que, que a gente tá fazendo?"* A aluna Kauanne mostra o caderno para a professora dizendo: "*tia, eu já escrevi"*.
14h15min	**Combinados:** A professora fecha a porta da sala e diz: *olha aqui pessoal, a gente está em sala de aula, não estamos no recreio ainda não, então a gente vai fazer o que a gente faz sempre, tá? Não é hora de conversar!*	
14h18min	**Identificação do alfabeto:** Professora explica: *Eu vou mostrar o alfabeto. É o mesmo que eu mostrei ontem. Vocês falam qual letrinha aparece.* As crianças respondem em coro rapidamente *aaaaaa*. E o mesmo ocorre com todas as letras	
14h30min	**Escrita da data no quadro:** A professora coloca a data no quadro, mas antes de escrever Pelotas, pergunta *qual a cidade...* As crianças respondem antes da professora terminar de perguntar. O mesmo ocorreu em todas as etapas da data e depois copiam no caderno.	

14h40min	**Atividade em folha:** o ajudante da sala entrega uma folha mimeografada com desenhos para pintarem e completar com a vogal correspondente.	
15h05min	**Atividade:** Professora escreve no quadro a seguinte atividade: Completa: 0, 1, _, 3, _ , 5, _ , 7, _ , 9.	
15h15min	**Merenda na escola:** Monitora chama as crianças para a merenda **Modelagem:** Professora fala: *peguem a massinha de modelar e podem fazer um índio*	Nem todas as crianças vão merendar.
15h30min	**Recreio:** Crianças vão para o pátio	
15h45min	**Lanche na sala:** Retornam do recreio e lancham.	
16h10min	**Atividade:** Pintar as letras do nome, a primeira de vermelho e as demais com uma cor escura. Desenhar abaixo de cada letra do nome algo que comece com a letra correspondente	

Quadro organizado a partir dos dados da observação em sala de aula

Como afirmei inicialmente, houve uma mudança em relação à disposição dos móveis e da organização do espaço da sala de aula. Na pré-escola, as crianças sentavam em grupos e no 1º ano sentam enfileiradas em classes individuais. Se no ano anterior, em 2009, enxergavam os materiais escolares que ficavam em cima da mesa e os trabalhos dos colegas, e ainda, os próprios colegas do grupo, agora, visualizam o quadro verde e a nuca de quem está a sua frente.

Na passagem para o 1º ano, em relação aos deslocamentos, também foi perceptível que as crianças passaram mais tempo em sala de aula do que no ano anterior, conforme demonstram os dados no quadro a seguir:

Quadro 13: Deslocamentos realizados em um dia de aula no 1º ano

Ambientes	**Período**	**Tempo**
Sala de aula	13h33min -15h	1h27min
Sala da merenda	15hm – 15h15min	15min
Pátio interno	15h30min – 15h45min	15min
Sala de aula	15h50min – 17h30min	1h40min

Quadro organizado a partir dos dados da observação em sala de aula

No dia em questão, 08/04/2010, as crianças saíram da sala de aula para ir à sala da merenda e ao pátio interno da escola no horário do recreio. Quando alguma criança precisava

ir ao banheiro pedia para a professora e ia individualmente. Nessa rotina do 1º ano observada, não havia ida ao pátio da frente da escola nem horário para escovação dos dentes, como acontecia no ano anterior na pré-escola. Também não foi possível observar, nesse dia de aula, momentos de brincadeira livre, tampouco houve brinquedos à disposição das crianças. Somente 25 minutos da aula foram disponibilizados para as crianças utilizarem massa de modelar, mas com a instrução de modelar um índio. Nesse período, somente algumas crianças foram até a sala da merenda, isso significa que nem todas tiveram as mesmas oportunidades, as que foram merendar brincaram menos tempo com modelagem e as que permaneceram na sala não circularam por outros ambientes da escola.

Essas mudanças observadas em relação à pré-escola, também foram identificadas por Motta (2011) em uma pesquisa semelhante realizada em Três Rios (RJ). Na passagem da Educação Infantil para o 1º ano, diversos aspectos foram identificados como uma ruptura entre uma etapa e outra. Conforme revela Motta:

> O primeiro dia de aula marcou uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faziam parte do repertório do ano anterior (MOTTA, 2011, p. 166).

No caso da turma observada por Motta (2011), chama a atenção, além das mudanças no espaço e nas atividades, o fato de haver crianças reprovadas na turma do 1º ano. Na turma que observei, isso não ocorreu, pois a passagem para o 2º ano foi automática; e as crianças que estavam na 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos e que reprovaram foram para o 2º ano. Outro aspecto a destacar é que na turma de pré-escola observada, havia abecedário e numerais expostos nas paredes da sala, portanto, a exposição desses materiais no 1º ano não foi surpresa, nem marcou uma ruptura perceptível. Ao contrário, no caso desta pesquisa, os dados apresentados na seção anterior revelam que as práticas desenvolvidas na turma de pré-escola envolviam a língua escrita e foram experenciadas de forma prazerosa pelas crianças. Não raras vezes, eram elas que solicitavam à professora o uso do caderno, questionando sobre como escrever alguma palavra; em nenhum momento observado, por exemplo, foi desenvolvida atividade de encher linha com letras, portanto, esse aspecto difere bastante do que Motta (2011) encontrou em sua pesquisa.

Na observação realizada em 08/04/2010, identifiquei situações envolvendo a língua escrita e em diferentes suportes, conforme é possível visualizar no quadro a seguir:

Quadro 14: Situações envolvendo a língua escrita em um dia de aula no 1º ano

Horário	**Situação envolvendo escrita**	**Suportes textuais**	**Leitura**	**Escrita**
13h40min	Professora questiona as crianças sobre as letras do nome do colega	Cartaz do ajudante do dia	Professora e crianças leem	
13h58min	Professora apresenta vogais confeccionadas em E.V.A.	Letras em E.V.A.	Professora e crianças lêem	
14h30min	Professora mostra letra do alfabeto	Letras do alfabeto em cartazes tamanho ofício	professora e crianças leem	
14h30min	Escrita da data no quadro verde.	Quadro verde	Crianças e professora leem	Professora escreve e crianças copiam
14h40min	Professora escreve no quadro uma atividade	Quadro verde		Professora escreve e crianças copiam
16h10min	Pintar letras do seu nome	Folha avulsa tamanho ofício	Crianças leem	

Quadro organizado a partir dos dados da observação em sala de aula

De acordo com o quadro acima, cinco diferentes suportes textuais foram utilizados nesse dia observado. Considerando a totalidade das atividades desse dia, a leitura de letras (vogais e alfabeto) e de palavras (nome do ajudante, nome próprio, data) foram as atividades que ocuparam o maior tempo de aula. Junto à leitura de letras e palavras, foi possível identificar que a oralidade esteve muito presente nesses momentos, partindo, em geral, de perguntas da professora e de respostas das crianças.

Rosemberg e Borzone (2004) investigaram padrões de conversas entre crianças e professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo do pressuposto que diferentes padrões podem ser indicados como rupturas entre essas duas etapas. De acordo com as autoras, "[…] las diferencias en las matrices interactivas entre las situaciones de la escuela infantil y de la escuela primaria podrían estar por detrás de los problemas de articulación frecuentemente mencionados entre ambos niveles" (ROSEMBERG e BORZONE, 2004, p. 28). Os resultados da pesquisa indicaram que as conversas entre professoras e crianças na Educação Infantil são realizadas em um processo de colaboração

enquanto que no Ensino Fundamental as conversas caracterizam-se num processo de transmissão guiada seguindo um padrão sequencial de início - resposta - avaliação. Dentre as consequências desse padrão de conversa estabelecido no Ensino Fundamental, as autoras destacam a restrição do espaço comunicativo, principalmente por parte das crianças.

Com relação à observação do dia 08/04/2011, por exemplo, chamou a atenção o fato de a professora retomar os 'combinados' em dois momentos da aula. Às 13h44min, a professora interrompeu o diálogo sobre as letras do nome do ajudante e pediu silêncio para as crianças dizendo: *"quando um fala, os outros têm que ficarem quietos, porque senão ninguém se entende"*. Meia hora depois, a professora voltou a tratar de outro combinado, expressando: "*olha aqui pessoal, a gente está em sala de aula, não estamos no recreio ainda não, então a gente vai fazer o que a gente faz sempre, tá? Não é hora de conversar!"* Esse segundo diálogo foi desencadeado pelo fato de uma aluna comentar que a professora não havia posto a data no quadro. Tal iniciativa da aluna foi considerada uma interrupção da aula, motivo pelo qual foi necessário retomar o 'combinado' de que *"não era hora de conversar"*. A pergunta da menina indica que colocar a data no quadro, no momento inicial da aula, era uma prática cotidiana e esperada pelas crianças. Isso se confirma às 14h30min quando a professora escreve a data no quadro e antes mesmo de terminar a pergunta *"qual cidade",* as crianças respondem *"Pelotas"* demonstrando que conheciam essa rotina.

Ainda em relação ao comentário dessa menina, observa-se que a aluna Kauanne foi até a professora mostrar que já havia escrito a data em seu caderno, o que foi totalmente desconsiderado pela professora. Essa situação indica que a escrita e as ações espontâneas das crianças, diferentes das propostas pela professora, não eram valorizadas. Nesses dois exemplos fica claro que o silêncio deveria ser mantido em aula, principalmente quando uma atividade estava sendo realizada. A professora definiu que o momento e o espaço destinados à conversa era o recreio e não a sala de aula. Ao afirmar o que as crianças devem fazer em sala de aula, a professora deixava claro que essas normas eram parte da rotina. Em entrevista, a professora explicou o seguinte: *"se eu der ênfase no brinquedo eles vão tomar conta!"* (LAURA, entrevista em 26/02/2010).

Ainda com relação à observação da aula do dia 08/04/2010, descrita no quadro anterior, identifiquei que as atividades voltaram-se, na sua grande maioria, para o ensino da língua escrita, partindo das vogais, letras do alfabeto, letras do nome, palavras que começam com mesma letra. Contudo, a professora afirmou, em entrevista, que não tinha claro inicialmente qual seria a proposta para o trabalho com o 1º ano e então leu o material do

MEC[68] que a direção da escola forneceu, procurou na internet e inicialmente tinha a ideia de que seria *"um pré mais puxado"*, mas ao assumir uma turma e conversar com as colegas percebeu que a proposta era outra, pois segundo suas palavras *"o interessante seria manter os jogos e as brincadeiras ao mesmo tempo trabalhar a alfabetização"* (LAURA, entrevista em 26/02/2010).

Após ter apresentado aspectos da rotina de um dia de aula do 1º ano observada, especialmente, em 08/04/2010, passo a tratar do uso dos cartazes, das folhas avulsas, do quadro verde e do caderno, aspectos também considerados na análise da pré-escola, apresentada na seção anterior. A escolha por esses suportes deu-se, sobretudo, devido à recorrência de sua utilização no 1º ano, embora tenham sido utilizados de forma diferente da evidenciada na pré-escola.

Da mesma forma, a oralidade será analisada principalmente a partir dos diálogos realizados na explicação das atividades. Esses três aspectos serão discutidos a seguir, em razão da importância e da relação que eles mantêm com o processo de alfabetização.

3.3.2. A alfabetização e o uso de cartazes e do quadro verde

Assim como na pré-escola, no 1º ano, os cartazes em sala de aula e o quadro verde foram reconhecidos como suportes que possibilitaram a visualização coletiva da língua escrita; entretanto, diferentes modos de usos foram identificados em relação às situações observadas na pré-escola em 2009. Na sala de aula do 1º ano, havia cartazes confeccionados pela professora expostos na parede lateral e frontal da sala[69]. Eram cartazes em cartolina azul decorados com motivos da Turma da Mônica[70], do 'Ajudante da sala', de 'Quantos somos?' do 'Aniversariante do mês' e outro de 'Quando devemos lavar as mãos', os quais estavam fixados na parede lateral. A professora relatou em entrevista que gosta muito desse tipo de recurso e que o utiliza bastante, conforme suas palavras:

> *"Gosto de usar cartazes, sempre aonde eu estou vai estar cheio de cartazes, até eu exagero [...] por enquanto eu vou botando e depois eu quero colocar os trabalhinhos deles [das crianças] eu gosto de expor os meus também, gosto de exibir os meus trabalhos também, depois eles exibem os deles"* (LAURA, entrevista em 26/02/2010).

[68] BRASIL/MEC Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Mais um é fundamental, 2006.
[69] Vide mapa da sala apresentado no capítulo 1.
[70] Personagens da revista em quadrinhos criados por Mauricio de Souza.

O relato da professora de que primeiro exporia seus trabalhos e mais adiante os das crianças foi confirmado nas observações, pois só os cartazes confeccionados pela professora estavam expostos inicialmente. Além desses, já apresentados anteriormente, ficavam acima do quadro verde os cartazes referentes a cada letra do alfabeto, confeccionados no tamanho de folhas ofício. A seguir apresento as imagens dos cartazes mencionados:

Figura 14: Cartazes da sala de aula do 1º ano.

Nos cartazes confeccionados em cartolina azul, as palavras foram escritas em letra bastão, facilitando a identificação de cada letra. No cartaz 3, "Quem somos?", há um ponto de interrogação indicando que é uma pergunta. Os cartazes 1 e 2, fixados acima do quadro verde, apresentam o alfabeto, sendo que, na fileira mais acima, há um desenho referente a cada letra. Nesse cartaz, há letra cursiva e de imprensa maiúscula e minúscula. Na fileira do alfabeto abaixo, os cartazes apresentam um desenho, o nome do desenho escrito duas vezes, uma em letra cursiva minúscula e outra de imprensa maiúscula.

Em relação ao tipo de letra, a professora relatou em entrevista que a proposta era trabalhar com a letra bastão, mas ela considerou importante expor a cursiva também, pois *"se trabalhar todo o ano com a bastão, no ano que vem eles resistem bastante"* (LAURA, entrevista em 26/02/2010). Diante isso, a professora explicou em entrevista o seguinte:

> *Eu acho que seria interessante esse ano trabalhar assim paralelo, talvez até o meio do ano manter a bastão, porque é a letra que eles vão encontrar nos cartazes, ela é mais fácil de passar, é mais fácil de entender, mas também é relativo, com o tempo assim que eles se derem por conta da cursiva também vai ser fácil, e mais lá para o meio do ano trabalhar mais a cursiva, mas isso é uma coisa que eu também preciso conversar com a escola e ver se elas concordam, eu vi que ano passado a professora continuou só com o bastão* (LAURA, entrevista em 26/02/2010).

A opinião da professora sobre trabalhar vários tipos de letras vai ao encontro da posição defendida por Albuquerque e Leite (2010, p. 112) quando afirmam que "[...] fazer a opção pelo trabalho com a letra de imprensa maiúscula não significa, no entanto, que os outros tipos de letras não possam estar presentes na sala, pois espera-se que textos escrito com diferentes letras sejam lidos/vistos nesse contexto".

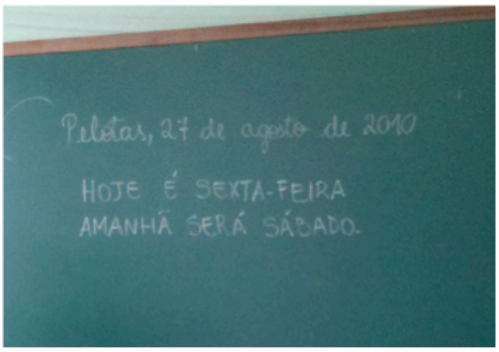
Cabe ressaltar que o cartaz 4, 'Ajudante da sala', era atualizado a cada dia, momento em que a professora trocava o nome da criança no cartaz. O critério de escolha do ajudante era a ordem alfabética. A conversa que a professora realizava com as crianças naquele momento da aula será retomada adiante na seção 3.3.4. sobre a oralidade.

Comparando o trabalho com cartazes na pré-escola, relatado na seção anterior e o realizado no 1º ano, é possível identificar que os propósitos e as dinâmicas foram muito diferentes. Enquanto os cartazes na pré-escola eram confeccionados a cada dia com recortes de jornais e relatos escritos sobre as notícias lidas e os comentários das crianças, no 1º ano, eles eram confeccionados previamente pela professora e expostos na aula para serem apresentados a elas. No caso do cartaz do 'Ajudante do dia', aspectos relacionados à alfabetização eram trabalhados, como, por exemplo, a identificação das letras que compunham o nome da criança que seria o ajudante naquele dia.

O quadro verde foi utilizado pela professora basicamente todos os dias para a escrita da data e de alguma atividade que deveria ser copiada pelas crianças. A participação das crianças nessas situações restringiu-se a responder às perguntas realizadas pela professora no momento da explicação sobre o que deveria ser realizado, a copiar no caderno o que estava escrito no quadro e, algumas vezes, ir ao quadro para escrever a resposta da atividade no momento de correção. Conforme demonstram as imagens abaixo:

Escritas no quadro verde propostas pela professora

Professora e criança corrigindo
a atividade no quadro
A



Escrita da data no quadro
B

Figura 15: O uso do quadro verde pela professora no 1º ano

O quadro verde também foi utilizado pelas crianças em alguns momentos de brincadeira e para ensaiar suas escritas, situação também observada na pré-escola em 2009. Em outubro de 2010, as crianças escreveram algumas palavras com autonomia conforme é possível observar nas imagens a seguir:

Escrita no quadro pelas crianças em momento de brincadeira (28/10/2010)

A B

Figura 16: O uso do quadro verde pelas crianças no 1º ano

As duas imagens acima são referentes ao mesmo dia de aula observado (28/10/2010). As escritas realizadas no quadro evidenciaram que nessa turma há crianças que escrevem com letra cursiva e outras com letra bastão; isto significa que os dois tipos de letras são veiculados em aula. As escritas espontâneas das crianças demonstraram que elas reproduzem um modelo de escrita identificado nos cadernos e nas atividades das folhas avulsas, conforme será discutido na seção 3.3.3. Na figura 16-A, há o registro da ordem de um exercício 'Lê e desenha' e de uma série de palavras referentes a essa atividade, as quais não têm relação uma com a outra. Nessa mesma imagem, outra menina reproduz o nome dos colegas em ordem alfabética, sendo que ambas as situações revelam um modelo de escrita escolarizada configurada, de acordo com Soares (2004a, p. 112), como "[...] uma linguagem escrita com baixo grau de textualidade: listas artificiais de sentenças, em geral vinculadas a desenho, com falta de unidade temática, de coerência, ausência de marcadores de relações, repetição desnecessária do sujeito... um texto artificial [...]".

Outro aspecto relacionado ao processo de alfabetização destacado por Soares (2004) é a função atribuída ao uso da língua que é aprendida pelas crianças cotidianamente através da fala, ou seja, "[...] essa aprendizagem se faz por intermédio do processo de socialização, a criança aprenderá atribuir à língua as funções que lhe atribui o contexto cultural em que a

aprende" (SOARES, 2004, p. 66). O exemplo demonstrado na figura 16- B revela que criança assume o papel de professora nessa situação e, desta forma, escreve no quadro palavras de ordem - 'sentados', 'silêncio', 'quietinhos' -, demonstrando que, em sua interpretação, a professora utiliza a língua de forma reguladora. Nas palavras de Soares (2004, p. 69), a criança identifica "[...] qual das funções com que a professora usa a língua".

A discussão acerca do uso dos cartazes e do quadro verde em sala de aula permitiu identificar práticas distintas das observadas na pré-escola, considerando, principalmente, os modos de participação das crianças em situações envolvendo esses suportes. As escritas foram realizadas basicamente pela professora, sendo que nos momentos em que as crianças escreveram espontaneamente reproduziram uma escrita fragmentada e descontextualizada, evidenciada principalmente nos cadernos das crianças e nas atividades das folhas avulsas, suportes que serão discutidos na seção seguinte.

3.3.3. A alfabetização e o uso dos cadernos e de folhas avulsas

Os cadernos e as folhas avulsas foram os suportes mais recorrentes no trabalho com a escrita no 1º ano, ou seja, praticamente todos os dias de aula eles foram utilizados. Pelo fato de as crianças já os terem utilizado durante o ano de 2009 na pré-escola, tais suportes não se constituíram uma novidade para elas.

Analisando esses dois suportes, identifico que o tipo de atividade proposto foi basicamente o mesmo, tanto no caderno como nas folhas avulsas. Essas atividades possibilitam reconhecer a proposta de trabalho para o ensino da língua escrita desenvolvida ao longo do ano letivo. Trata-se de uma proposta que privilegia o treino das letras, sílabas e palavras, correspondendo a uma concepção de aprendizagem da escrita hierarquizada, denominada por Soares (2004) de perspectiva associacionista.

As imagens dos cadernos dos alunos foram organizadas em quatro blocos, considerando as seguintes especificidades: 1) o trabalho envolvendo a escrita de letras, vogais e consoantes; 2) a escrita de sílabas e palavras; 3) a cópia de palavras; e 4) a cópia de frases. Essa sequência corresponde à ordem cronológica em que esses tipos de atividades foram sendo identificados nos cadernos, ou seja, as primeiras atividades localizadas envolviam as vogais, as consoantes, depois as sílabas e as palavras. No entanto, ao serem identificadas atividades envolvendo a escrita de palavras, também havia atividades referentes ao treino das letras, o que revela que os conteúdos já trabalhados eram retomados. Dessa forma, houve

situações que em um mesmo dia estava registrado no caderno das crianças atividades envolvendo escrita de letras, palavras e pequenas frases.

As imagens abaixo referem-se às atividades envolvendo a escrita de letras:

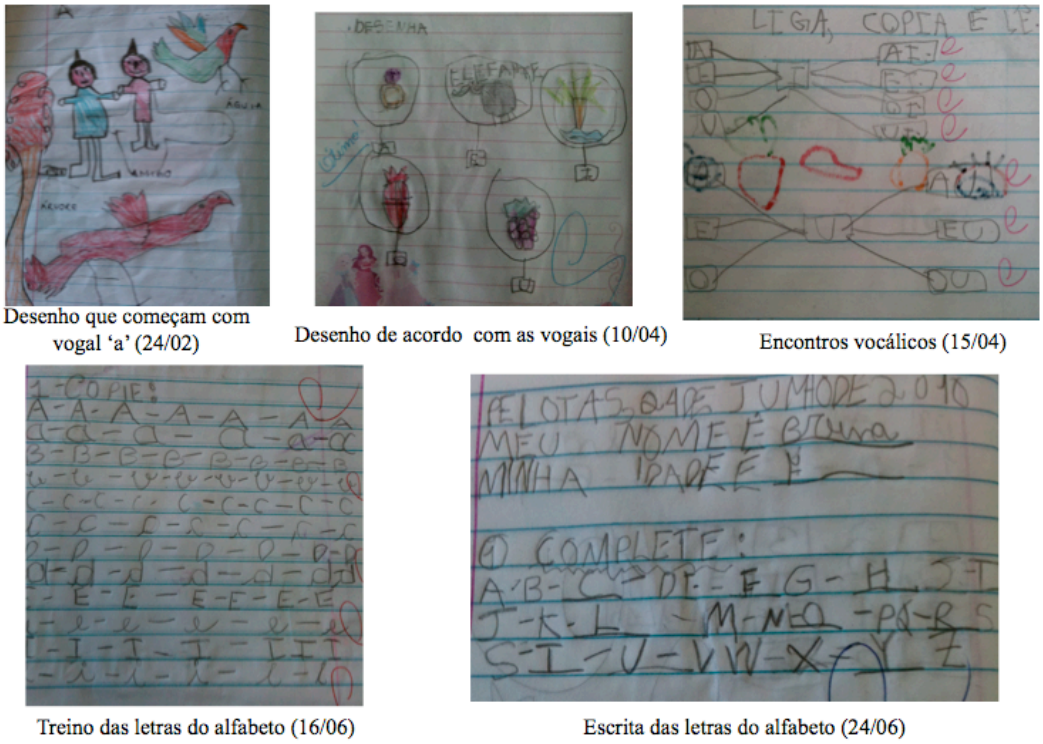


Figura 17: Cadernos das crianças no 1º ano: atividades de escrita das letras

Como se percebe, as cinco imagens são fotos dos cadernos das crianças sobre atividades envolvendo a escrita de letras. Nas imagens referentes aos dias 24/02/2010, 10/04/2010 e 15/04/2010, houve atividades em que desenhos e letras coexistiram. Essa coexistência foi desaparecendo com o passar do tempo, conforme revelam as imagens dos dias 16/06 e 24/06, que demonstram atividades apenas com letras. No dia 24/02, a proposta foi desenhar 'coisas' que começassem com a letra 'a'. No dia 10/04 todas as vogais foram trabalhadas em uma atividade cujo objetivo era desenha dentro de um conjunto referente a cada vogal indicada. Novamente há a evidência de que o trabalho desenvolvido no 1º ano investigado configura-se em uma visão de alfabetização associacionista, em que há a necessidade de "[...] estímulos externos para produzir respostas que, reforçadas, conduziriam à aquisições de habilidades e conhecimentos linguísticos" (SOARES, 2004, p. 103).

Na sequência, identifiquei no dia 15/04 uma atividade envolvendo encontros vocálicos, e, em junho, a escrita das letras em ordem alfabética. Na obra "Psicogênese

da Língua Escrita", Ferreiro e Teberosky (1998) identificaram que as crianças têm a hipótese de que palavras com poucas letras não podem ser lidas, portanto, o trabalho com encontros vocálicos possivelmente vai de encontro hipóteses da língua escrita que são construídas pelas crianças. Pautada nos estudos desenvolvidos por essas autoras, Coutinho (2005, p. 55) esclarece que "[...] o aluno terá dificuldades em compreender a escrita de palavras comumente usadas como "oi", "eu", "ui" simplesmente porque para ele não existem palavras com essa quantidade de letras".

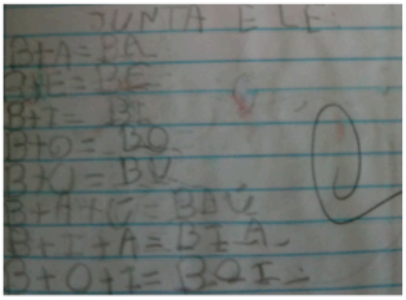
Esse conjunto de imagens anteriormente apresentadas constitui exemplares dos tipos de atividades desenvolvidas durante o ano letivo no processo de alfabetização e registradas nos cadernos pelas crianças. Os exemplos são relativos aos meses de fevereiro, abril e junho. Todavia, esse tipo de atividade prevaleceu ao longo do ano letivo, indicando uma proposta tradicional de alfabetização pautada em uma perspectiva associacionista que, atualmente, é, de acordo com Soares (2004), inaceitável.

A partir dos anos de 1980, com o avanço dos estudos sociolinguísticos e psicolinguísticos e com a contribuição da "Psicogênese da Língua Escrita", o sujeito aprendiz da escrita deixou de ser considerado como aquele que "[...] aprende por imitação, por repetição, por associação, copiando e reproduzindo letras, sílabas, palavras, frases" (SOARES, 2001, p. 52).

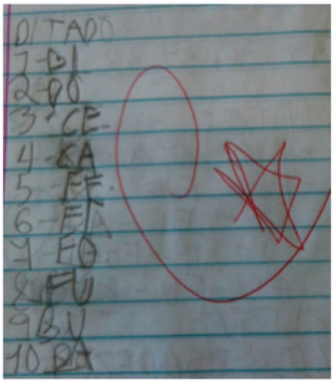
Da mesma forma, o ensino da escrita deixou de ser concebido como aquele que "devia conduzir a criança progressivamente pelo caminho de sucessivas correspondências entre o oral e o escrito (quer partindo de elementos menores, como nos chamados métodos sintéticos, que partindo de unidades maiores, como nos chamados métodos analíticos)" (SOARES, 2001, p. 52-53).

No caso dos dados apresentados até então, pode-se afirmar que os estudos os quais Soares refere-se ainda não tiveram 'eco' na sala de aula pesquisada, pois a prevalência foi de uma prática em que a criança é levada a copiar, repetir, treinar, letras, sílabas, palavras e frases. As próprias orientações do MEC (2006) para o 1º ano do ensino fundamental de nove anos refutam esse tipo de aprendizado e indicam que a alfabetização seja trabalhada no contexto das práticas sociais, ou seja, no contexto do letramento. Indicam também que as crianças tenham acesso e contato sistemático com textos no cotidiano de sala de aula.

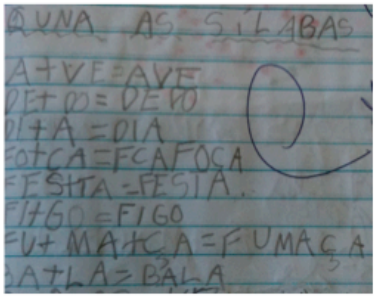
No bloco de imagens a seguir, são apresentadas algumas atividades de escrita de sílabas registradas no caderno:



Formação de sílabas e palavras a partir de letras (23/04)



Ditado de sílabas (22/06)



Formação de palavras a partir de sílabas (25/06)

Figura 18: Cadernos das crianças no 1º ano: atividades envolvendo as famílias silábicas

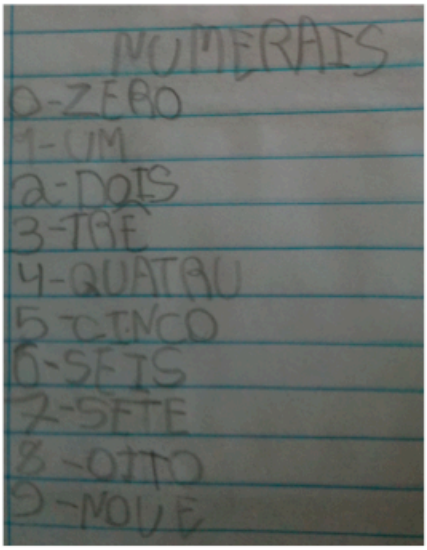
As imagens acima são exemplos de atividades envolvendo as famílias silábicas e a formação de palavras a partir das sílabas trabalhadas. Na atividade do dia 23/04, evidencia-se a escrita da letra 'b' e da família silábica correspondente (ba, be, bi, bo, bu)[71], seguido da formação de palavras com as combinação entre a letra 'b' e as vogais (baú, Bia, boi). A respeito desse tipo de atividade, Soares (2003) salienta que os textos em formatos de cartilhas "A vaca voa', 'Ivo viu a uva" (SOARES, 2003, p. 19) não são indicados para o processo de alfabetização. As palavras formadas nas atividades do dia 25/06 não apresentam relação uma com a outra, são palavras aleatórias, e o único motivo que justifica a apresentação dessas palavras às crianças é o treino de letras e de sílabas já trabalhadas.

Peres (2009), em uma pesquisa realizada sobre a questão da alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos em oito municípios da Região Sul do Rio Grande do Sul, identificou nas 16 turmas observadas três 'tipos' diferentes de alfabetizações, as quais caracterizou por "alfabetização vinculada a programa, alfabetização 'fechada' e alfabetização

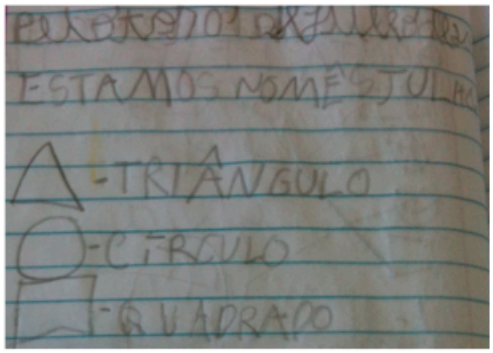
[71] Um aspecto a ser destacado nesse tipo de atividade é o uso inadequado dos sinais "+" e "=", os quais são é específicos da linguagem matemática para indicar o agrupamento de quantidades e igualdade. Tal procedimento poderia, no caso da matemática, induzir a criança a realizar o seguinte raciocínio: se B+A=BA, então seria 2+1=21.

‘aberta’” (PERES, 2009, p. 5). As atividades localizadas nos cadernos das crianças aproximam-se da perspectiva de alfabetização ‘fechada’, a qual inclui “[...] a ausência de um trabalho mais efetivo com a oralidade, uma perspectiva mecânica e repetitiva no ensino da leitura e da escrita, revelando uma concepção de que ler é decodificar e escrever é copiar [...]” (PERES, 2009, p. 6).

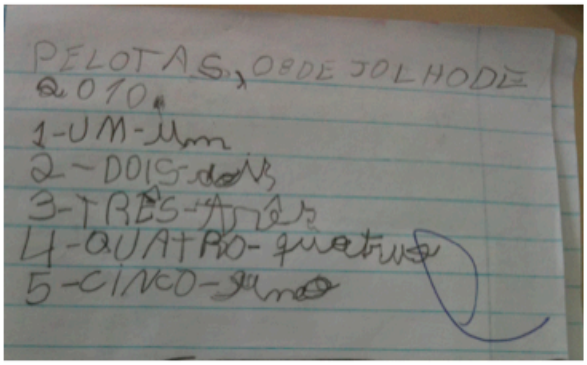
Outro tipo de atividade recorrente em sala de aula dessa turma de 1º ano e registrada no caderno foi a escrita de palavras. Conforme demonstra as imagens abaixo:



Cópia do nome dos numerais (16/04)



Cópia do nome de figuras geométricas (1º /07)



Escrita do nome dos numerais em letra de imprensa e letra cursiva (08/07)

Figura 19: Cadernos das crianças no 1º ano: atividades envolvendo escrita de palavras

Nessas imagens, há dois aspectos diferentes dos apresentados até agora. Primeiro, quanto ao grupo semântico das palavras em um mesmo exercício, por exemplo, nos dias 16/04 e 08/04, as palavras escritas são os numerais por extenso e no dia 1º de julho as palavras são o nome das figuras geométricas. Outro aspecto é a presença de dois tipos de letras – bastão e cursiva – concomitantes na mesma atividade. As escritas nos três exemplos apresentados foram realizadas a partir de cópia da escrita do quadro verde, conforme as observações realizadas. Contudo, no exemplo do dia 16/04, é possível perceber que ao invés de escrever ‘QUATRO’ a criança escreveu ‘QUATRU’, revelando que mesmo sendo uma

atividade de cópia do quadro, a escrita foi realizada espontaneamente. Verificando outras imagens que compõem os dados, identifico que se trata da escrita de Alice, uma aluna que já estava alfabetizada à época. Assim, mesmo com as palavras expostas no quadro, ela utilizou seus conhecimentos no momento da escrita e não apenas copiou. Esse exemplo revela a predominância da oralidade na escrita, pois em geral fala-se 'quatru' e não 'quatro'. Os estudos sobre aquisição ortográfica (MIRANDA, 2007; MORAIS, 2003, REGO e BUARQUE, 2003) indicam forte relação entre oralidade e escrita. Miranda (2007, p. 164), por exemplo, ao investigar a grafia das vogais, expressa que "[...] os estudos sobre a aquisição da escrita têm mostrado que, em fase inicial de escolarização, as crianças tendem a cometer "erros" cuja motivação pode ser compreendida em função do tipo de relação existente entre a fonologia/morfologia das vogais e sua ortografia".

Embora o objetivo desta tese não seja investigar o processo de aquisição da língua escrita pela criança, ao analisar as atividades envolvendo a escrita e identificar esse tipo de 'erro' cometido, é possível perceber que os trabalhos de escrita espontânea, basicamente não foram propostos nas observações realizadas. Essa prática não corresponde às orientações indicadas no Curso de Formação oferecido pela SME. Conforme foi discutido no capítulo 2, algumas das metas para o 1º ano indicadas no *slide* 6 dispõem que seja proporcionado às crianças que escrevam textos de memória como, por exemplo, parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas etc., textos de autoria, tais como listas, bilhetes, cartas, entre outros, individual, em duplas ou ditando para o professor, entre outras. Como pude verificar, embora os textos estivessem, algumas vezes, presentes na rotina de sala de aula, não foram produzidos pelas crianças, pois a grande maioria das atividades observadas foram relativas à cópia de letras, sílabas, palavras e pequenas frases.

O 'erro' cometido por Alice quando escreveu 'quatru' ao invés de copiar 'quatro' do quadro verde revela certa autonomia no processo de escrita dessa aluna que se apoiou na oralidade e não na pista visual. Monteiro (2010), com base em Carraher, considera que esse tipo de erro está relacionado à motivação fonética. De acordo com a autora:

> Os erros relacionados à motivação fonética são aqueles que as crianças cometem, em fase inicial de escolarização, por estabelecerem uma relação direta entre os sons e os grafemas, ou seja, as crianças escrevem conforme "falam", estabelecendo para cada letra um valor sonoro, o que se traduz em grafias para as palavras 'descobriu' e 'embora' como 'discubriu' e 'imbora' (MONTEIRO, 2010, p. 275).

Provavelmente se as crianças dessa turma tivessem tido oportunidades de realizar uma escrita espontânea, seria possível perceber outras hipóteses de escrita e outros processos de

reflexão acerca do sistema alfabético. Contudo, como em praticamente todo ano letivo as crianças copiaram – revelando a concepção da professora de que escrever é copiar –, não foi possível que experimentassem e discutissem suas hipóteses.

O último bloco de imagens anunciado anteriormente, refere-se à escrita de frases considerando, ainda, a análise do caderno. Dois tipos de frases foram identificados, a primeira fez parte da rotina diária da aula e a segunda referia-se à letra ou família silábica trabalhada. Exemplos desses dois tipos de frases podem ser observados nas imagens abaixo:

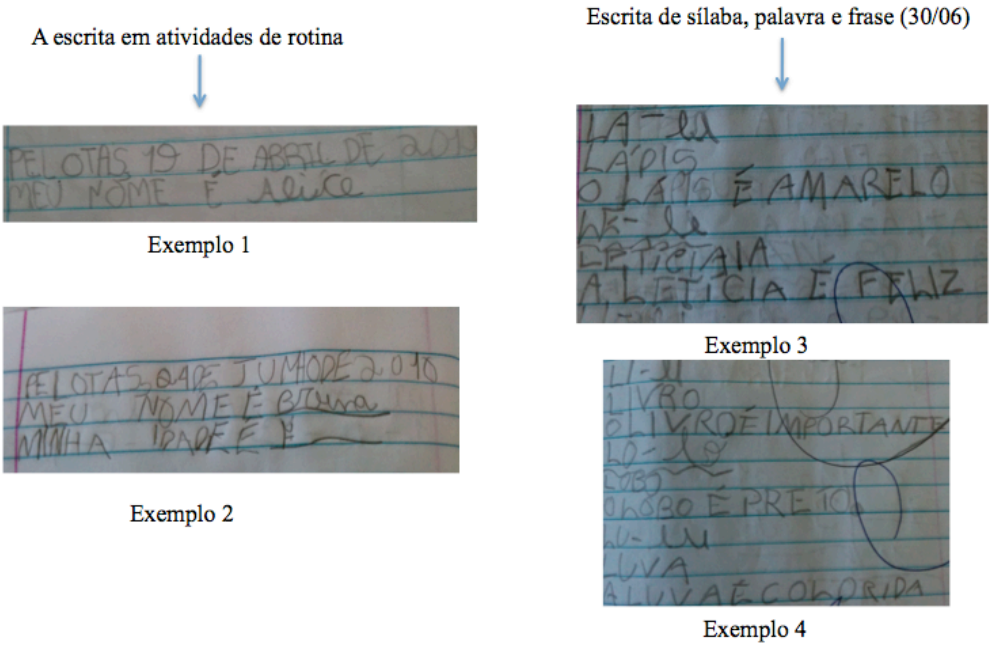


Figura 20: Cadernos das crianças no 1º ano: atividades envolvendo escrita de frases

Os exemplos denominados ‘a escrita em atividades de rotina’[72] retratam a sequência de ações e atividades que se estabeleceram desde os primeiros dias de aula, com algumas pequenas alterações, principalmente, depois da troca de professora em junho. No exemplo 1, há a escrita de duas frases, a data, ‘Pelotas, 19 de abril de 2010’, e a frase ‘Meu nome é...’. A escrita dessas duas frases foi realizada no quadro verde diariamente pela professora, e a mesma dinâmica foi identificada em todas as observações realizadas na aula da professora Laura. No exemplo 2, agora com a professora Isis, é possível observar, além das frases tratadas no exemplo 1, a frase ‘Minha idade é...’, ou seja, as frases anteriores foram mantidas e outras acrescentadas, com as seguintes variações: ‘Ontem foi....’ e ‘Hoje é....’, referindo-se aos dias da semana e ‘Estamos no mês de...’ com referência ao mês. Também foram identificados nessa escrita de rotina, frases referentes a datas comemorativas ‘Hoje é dia do

[72] Essa denominação foi inspirada nas categorias de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) relativas às atividades que as professoras propunham no 1º ano.

estudante', 'Hoje é dia do folclore', etc. Geralmente essas atividades de rotina inicial foram realizadas a partir de conversas entre as professoras e as crianças[73].

As práticas de alfabetização pautadas em uma forte interação oral entre a professora e as crianças são denominadas por Peres (2009) de 'alfabetização aberta', a qual contempla entre outros aspectos "[...] a cópia da data e do cabeçalho (data, nome, escola, etc.), escrito no quadro pela professora e reproduzido pelos alunos no caderno (e que envolve perguntas do tipo: Que dia é hoje" Qual seu nome? Com que letra começa?, O nome de quem mais começa com essa letra? [...]" (PERES, 2009, p. 7)

Outro tipo de escrita de frase trabalhada em sala de aula e identificada nos cadernos das crianças refere-se à progressão de escrita no mesmo exercício, isto é, escrita de uma sílaba, seguido da escrita de uma palavra que comece com a referida sílaba e após a escrita de uma frase contendo essa palavra. Os exemplos 3 e 4 são do mesmo dia de aula e referem-se à família silábica do 'l'. Observa-se que o mesmo padrão foi realizado em todas as frases, qual seja:

la – lápis – O lápis é amarelo
le – Letícia – A Letícia é feliz
li – livro – O livro é importante
lo –lobo – O lobo é preto
lu –luva –A luva é colorida

Esse exemplo revela uma produção escrita em que a criança imita frases já conhecidas (SOARES, 2001). Esse tipo de frase é característico de uma escrita controlada, em que o uso de palavras e de frases é limitado a um modelo, a um padrão exercitado no processo de alfabetização. De acordo com Soares (2001, p. 58), um exemplo típico de escrita controlada caracteriza-se por "[...] uma listagem de frases curtas, soltas, sem sequência lógica ou narrativa, portanto, uma "expressão escrita" que na verdade não "expressa" nada".

Com os exemplos até então apresentados sobre a leitura e escrita em diversos suportes textuais, é possível identificar uma proposta de alfabetização muito próxima aos chamados 'métodos tradicionais', especialmente aos métodos sintéticos "que prevêem o início da aprendizagem a partir de elementos estruturalmente 'mais simples', isto é, letras, sílabas, que através de sucessivas ligações levam os aprendizes a ler palavras, frases e textos" (LEAL, 2005, p. 18). As folhas avulsas mimeografadas ou fotocopiadas foram recorrentemente utilizadas no trabalho com o 1º ano. De todas as folhas avulsas a que tive acesso, selecionei

[73] Os diálogos e os padrões de conversa serão abordados na próxima subseção, quando a categoria oralidade for analisada

dez para exemplificar o tipo de trabalho proposto com esse material. Abaixo, apresento seis das dez imagens de folhas avulsas selecionadas:

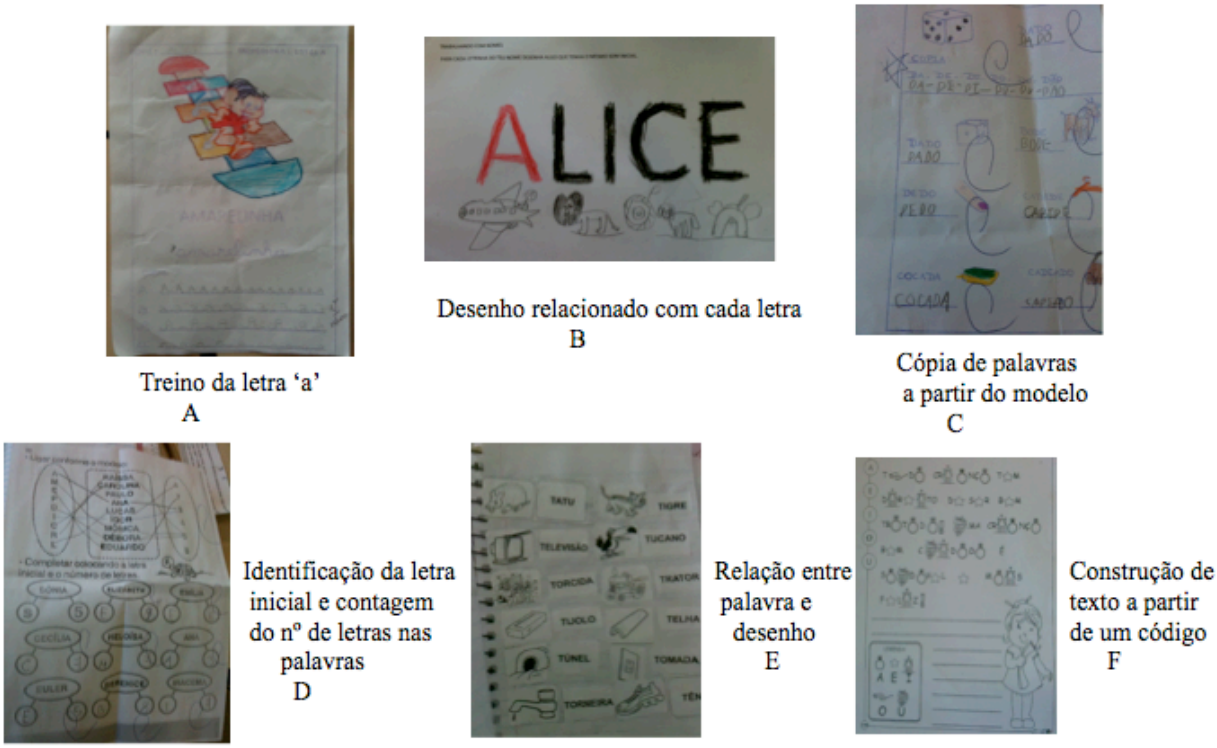


Figura 21: Folhas avulsas com atividades envolvendo as letras

Na figura 21 - A, há um desenho do jogo da amarelinha e a escrita da palavra 'AMARELINHA' duas vezes, uma com letra de imprensa maiúscula e outra com letra cursiva. A atividade proposta na folha era o treino da escrita da vogal 'a' tanto em letra cursiva quanto de imprensa, sendo que ambos os tipos de letra deveriam ser traçados em maiúsculo e minúsculo. Na figura 21 - C, a escrita de sílabas e de palavras a partir da cópia de um modelo e da associação de um desenho representativo da palavra. Observando a disposição dos desenhos e das palavras é possível deduzir que se trata da fixação da letra 'd', pois na parte superior da folha há o desenho de um dado, a palavra escrita ao lado e a família silábica da letra 'd'.

As atividades das figuras 21 - A e C trazem subjacente a ideia de que "[...] a aquisição da leitura e escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito para o oral e vice versa, bastando à criança memorizar as associações som-grafia para se alfabetizada"

(BRANDÃO e LEAL, 2010, p. 16). O mesmo pode ser interpretado no caso da atividade apresentada na figura 21 - E, ainda que seja outro tipo de atividade (recorte e colagem), a proposta é de associação da palavra ao desenho e também na atividade da figura 21 - B.

Na figura 21 - F, a atividade pressupõe a associação de letra à imagem, mas, nesse caso, o objetivo é a construção de um texto; e a atividade é proposta em forma de um desafio, ou seja, a partir de um código (figuras que começam com a letra a, e, i, o, u), as crianças devem construir um texto. Para a construção deste texto, elas deveriam observar as letras (consoantes) e os desenhos dispostos na parte inicial da folha e transcrever nas linhas localizadas abaixo. Quando houvesse uma letra, essa deveria ser reproduzida na linha e quando houvesse um desenho, esse precisaria ser substituído pela letra inicial correspondente. O diálogo a seguir exemplifica essa situação:

Prof ª - "Eu vou dar uma atividade pra vocês que é um texto. Nós vamos escrever um texto, depois eu vou ler o texto pra vocês. As letrinhas vocês vão copiar e aonde tiver um desenhozinho, vocês vão até aqui em cima e ver qual que letra que ele representa. Aqui ó... o 'a', qual é a figura que ele representa?"
Cças – "*Anel"*
P – "*Quando tiver a figura do anel, que letrinha nós temos que colocar?"*
Cças- *"aaaaaaaa"*

Nessa atividade de escrita de um texto há uma perspectiva de associação da letra à imagem e também de reprodução da letra que está disposta na parte de cima da folha para baixo, conforme descrito anteriormente. Contudo, ao escrever o texto, as crianças devem prestar atenção em outros aspectos, como, por exemplo, a disposição das letras na linha, o espaçamento entre as palavras, direção da escrita, pontuação entre outros aspectos, conforme destacam Martins e Sérkez (1996).

A atividade da figura 2, demonstra um trabalho diferente dos apresentados até então, considerando que cada criança deveria pintar as letras correspondentes ao seu nome e que cada nome é composto por letras variadas o trabalho foi singular. A opção em trabalhar a partir do nome próprio poderia indicar uma prática que preconiza a construção de significados pela criança. Entretanto, essa atividade por si só, sem relação com um contexto maior escamoteia uma prática de alfabetização associacionista, uma vez que basicamente todas as atividades foram propostas com o intuito de treino, memorização, etc. De acordo com Frade (2003, p. 21):

> Uma ênfase no contexto de uso, no texto ou nas palavras significativas, tais como o nome, focalizando-se, primeiramente o sentido e a memorização, para depois explorar aspectos da análise silábica e fonológica. Nesse caso,

> identificam-se procedimentos do método global que supõe, em primeiro lugar, uma aproximação com a totalidade (seja ela texto, frases ou palavras) para depois se proceder à análise de partes como as sílabas.

Também nas folhas avulsas foi possível localizar uma proposta de um trabalho envolvendo textos, conforme demonstram as figuras abaixo:

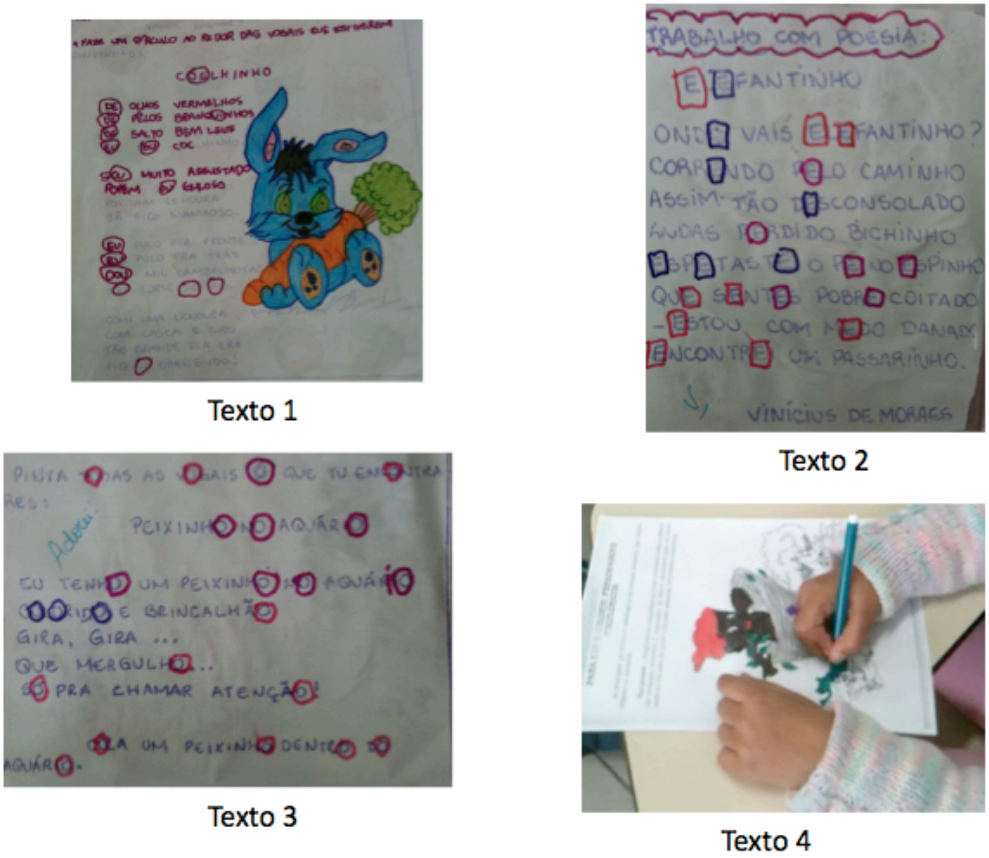


Figura 22: Folhas avulsas com atividades envolvendo textos

Os textos 1, 2 e 3 foram mimeografados e escritos em letra de imprensa maiúscula e o texto 4 foi fotocopiado e apresentado em letra de imprensa maiúscula e minúscula. Os três primeiros textos foram trabalhados pela professora Laura em 05/04/2010, 06/04/2010, 07/04/2010 e o texto 4 em 19/08/2010 pela professora Isis. Os textos 1 e 3 são referentes a letras de músicas infantis, e o texto 2 é uma poesia, sendo que esses três textos apresentam rimas. O texto 4 é informativo e trata da lenda do Saci Pererê. A própria disposição do texto no papel indica os diferentes gêneros textuais.

As marcas feitas com canetas hidrocor ao longo do texto permitem identificar que a atividade realizada foi a de localizar e circular as vogais das palavras. Para o texto 1, a ordem

era marcar todas as vogais, no 2 somente a vogal ‘e’ e no 3 a vogal ‘o’. Nos textos 1 e 3 a ordem do exercício aparece escrita na parte superior da folha. As atividades que envolveram a localização de vogais, nos textos, exemplificam mais diretamente uma prática de ensino sistemático da língua escrita, aquilo que é caracterizado como alfabetização. Contudo, esse tipo de prática evidencia uma perspectiva bastante reduzida do uso do texto em sala de aula, aspecto discutido por Lajolo (1993) na problematização de que texto não é pretexto. De acordo com essa autora, os textos são utilizados na escola de forma artificial e, muitas vezes, com o objetivo de trabalhar algum conteúdo específico descaracterizando, dessa forma, o próprio texto.

Cabe destacar, ainda, que a opção em propor esse tipo de atividade através de textos e não de palavras soltas, isoladas e descontextualizadas possibilita que outros ‘conteúdos da língua’ sejam identificados, como, por exemplo, segmentação e espaçamento entre palavras, margem e espaço no início de cada parágrafo, etc., conforme indicam Martins e Sérkez (1996). Contudo, não foi possível identificar esse tipo de trabalho nas observações realizadas.

Em relação ao texto 4, é possível afirmar, considerando a observação realizada neste dia, que não houve trabalho envolvendo a exploração do texto. A professora apenas recordou oralmente que no dia anterior havia trabalhado com lendas e que nesse dia seria a lenda do Saci Pererê. A única orientação para a realização do trabalho foi em relação a cor da pele do Saci, que se deu da seguinte forma: a professora perguntou para as crianças: *“Qual é a cor da pele do Saci?”* e elas responderam: *“preta”*, dessa forma, a professora orientou: *“Podem pintar então o Saci, usando o preto ou o marrom!”*. Cabe ressaltar, como foi dito anteriormente, que a simples exposição das crianças a um ‘ambiente alfabetizador’ não é condição para aprendizagem da língua escrita. É preciso que as crianças vivenciem situações sistemáticas de usos da leitura e da escrita para que possam se tornar usuárias da língua escrita (ARAÚJO, 2001). Desse modo, pode-se considerar que o texto 4 não foi explorado quanto aos aspectos envolvidos na alfabetização.

A discussão do uso dos cadernos e das folhas de atividades avulsas no cotidiano do 1º ano revelou um trabalho pautado em uma perspectiva de alfabetização associacionista, em que a repetição, a memorização e a hierarquização dos conteúdos foi privilegiada.

A seção seguinte trata da oralidade como outro aspecto identificado no cotidiano de sala de aula relacionado ao ensino da língua escrita no 1º ano.

3.3.4. Oralidade no processo de alfabetização

A oralidade pode ser observada quando as crianças falam entre si em diversas situações, em momentos de brincadeira, para pedir algo emprestado, para fazer alguma queixa, enfim, o modo de comunicação predominante em sala de aula é a fala. Da mesma forma, a professora dirige-se constantemente às crianças para solicitar algo, para chamar a atenção de alguém, para ensinar. De acordo com Gumperz e Cook-Gumpetz (2008, p. 64) "[...] o que se realiza ou não na sala de aula é função do que se comunica por meio da inter-relação entre estratégias pedagógicas, e de como os participantes percebem as práticas sociolinguísticas uns dos outros".

No caso dessa seção, a centralidade da análise sobre oralidade recai em três aspectos que envolvem a alfabetização: i) em relação à conversa inicial entre a professora e as crianças realizada em praticamente todos os dias de aula observados; ii) sobre a conversa que objetivou o ensino de algum tópico específico ou a explicação de alguma atividade; e iii) quanto à conversa entre as crianças durante a realização das atividades.

Na subseção 3.3.1., mencionei que o trabalho de atualização dos cartazes 'Ajudante da sala' e 'Quantos somos?' foi realizado no primeiro momento da aula a partir de uma série de questionamentos. Em geral, a professora colocava no cartaz do ajudante da sala, uma ficha com o nome do aluno correspondente ao ajudante daquele dia e perguntava quais letras compõem o nome, uma a uma, o número de letras, qual a primeira, segunda, etc.

Os dois diálogos extraídos do Diário de Campo (22/03/2010), reproduzidos abaixo, exemplificam o momento inicial das aulas da professora Laura:

Diálogo 1:

13h30min – A professora coloca uma ficha com o nome NATÃNIELLY no cartaz do ajudante da sala e pergunta:
1-Profª - "*Que letra começa?"*
2-Cças – 'n' (em coro)
3-Profª - *"Que letra termina?"*
4-Cças – *'y'*, (algumas crianças respondem) ... *'i'* (em coro)
5-Profª – *"Qual letra mesmo?"*
6-Cça*s* – *'y'*
7-Profª- "*Qual a segunda letra ?"* (apontando para a letra)
8-Cças – *'a'* (em coro)
9-Profª - *"E a terceira?"* (apontando para a letra)
10-Çcas – *'t'* (em coro)
E assim até a última letra do nome.
11-Profª- "*Quantas letras tem? / Vamos contar?"*
12-Çças e profª - "*um / dois / três, ... dez"* (professora aponta para cada uma das letras a ser contada)

As crianças respondem e indicam a quantidade de letras com os dedos, conforme solicitação da professora.

Dialogo 2:

13h43min - A professora vai à mesa de cada criança e indica no caderno onde devem escrever a data. Depois coloca-se na frente da sala ao lado do quadro verde e começa a seguinte conversa:
13-Profª "*Vou fazer uma pergunta"*.
as crianças interrompem e falam em coro:
14-Cças – "*Pelotas"*.
15-Profª - "*Eu ia perguntar / como era o nome da moça de azul"*.
As crianças ficaram em silêncio e a professora m seguida perguntou:
16-Profª - "*Qual é o nome da nossa cidade?"*
17-Cças – "*Pelotas"*. (em coro)
18-Profª - "*Com quais letras se escreve?"*.
19-Çças – 'p', 'e', 'l', 'o', 't', 'a', 's'. (falam o nome da letra em coro, conforme professora aponta para a letra)
20-Profª - "*depois / se coloca a vírgula / Ela vai em cima / ou embaixo?"*
21-Cças – "*embaixo"* (em coro)
Esse procedimento se repetiu para cada palavra da data.
PELOTAS, 22 DE MARÇO DE 2010.

O diálogo 1, descrito acima, estabeleceu-se a partir de uma palavra escrita, o nome da aluna que seria a ajudante naquele dia. Nessa palavra, foram explorados, através da oralidade, diversos aspectos do sistema alfabético de escrita, como, por exemplo, direção da escrita (da esquerda para a direita), identificação da letra inicial e final e número de letras que compõem a palavras. Atividades como essa, citada no diálogo 1, envolvendo língua oral e língua escrita, auxiliam as crianças a refletirem sobre sistema alfabético. De acordo com Morais (2005, p. 43), "[...] na língua oral, falamos as palavras juntas (por exemplo, /Kazamarela/) e não pensamos em seus segmentos sonoros internos, quer no nível da sílaba, quer nos dos fonemas". Ao refletir sobre as letras que compõem o nome da colega no cartaz, as crianças estão sendo incentivadas a pensar sobre a escrita dessa palavra.

No diálogo 2, o mesmo procedimento foi observado, só que nesse caso a proposta foi a análise de uma frase e não apenas de uma palavra. Cabe ressaltar que antes da professora perguntar "*qual o nome da nossa cidade"*, as crianças responderam em coro corretamente. A resposta antecipada das crianças indicou que a atividade de pergunta é recorrente na rotina da aula e que a resposta pode ser dada antes mesmo de ser solicitada.

Após a escrita da data, geralmente professora escrevia a frase "Meu nome é...", completando com o seu próprio nome. No dia 27/04/2010, a professora explicou que as crianças deveriam escrever cada uma o seu nome e não copiar o da professora, revelando que elas apenas copiavam o que era colocado no quadro, sem uma reflexão mais apurada do sentido da escrita. Em relação a isso, a aluna Eduarda questionou o que aconteceria se ela

escrevesse o nome da professora ao invés do seu, e a resposta foi que ela teria que apagar. Essa situação revela uma reprodução mecânica de uma escrita sem sentido para criança, que não compreendeu a ordem da professora. Nas sequências das observações, ficou evidente que as crianças deveriam seguir exatamente as instruções que estavam sendo dadas.

Manrique (2007) considera que a oralidade é importante na aprendizagem da língua escrita porque possibilita, conforme já referido, que as crianças reflitam sobre o sistema de escrita alfabética e, também, que elas aprendem através da oralidade em sala de aula a competência comunicativa. Para a referida autora:

> El niño no sólo adquiere las reglas de la gramática sino también competencia comunicativa, o el conocimiento que necesitan hablantes e oyentes sobre: cuándo hablar y cuándo no hablar, con quién, dónde, de qué hablar y de qué forma. Asimismo debe aprender las estructuras de los diferentes tipos de discurso, para poder organizar sus emisiones y darles cohesión y coherencia. Este aprendizaje, que implica poder argumentar, narrar, exponer, describir, es un proceso largo y difícil para el niño, que requiere del apoyo de un adulto competente (MANRIQUE, 2007, p. 202).

As situações observadas em diferentes dias de aula no 1º ano revelaram uma rotina bastante repetitiva, principalmente em relação aos procedimentos iniciais e às perguntas realizadas pela professora, o que tornou aula, muitas vezes, aparentemente enfadonha para as crianças, com poucas reflexões e poucos desafios. Em geral, a professora desconsiderava os assuntos trazidos pelas crianças, que não correspondessem ao que estava sendo trabalhado.

Outro aspecto relacionado à oralidade em sala de aula refere-se ao ensino de algum tópico específico ou explicação de alguma atividade que deveria ser desenvolvida, como, por exemplo, a situação observada no dia 08/04, quando a professora propôs um trabalho de revisão das vogais a partir das letras confeccionadas em E.V.A. e em lixa. Nessa situação, as vogais foram apresentadas uma por vez as mesmas para as crianças, na seguinte ordem: ‘u’, ‘o’, ‘i’, ‘e’, ‘a’. Para cada letra apresentada, foi possível evidenciar as mesmas perguntas. Essa situação foi organizada em uma sequência de fotos e seus respectivos diálogos, apresentados nas imagens a seguir:

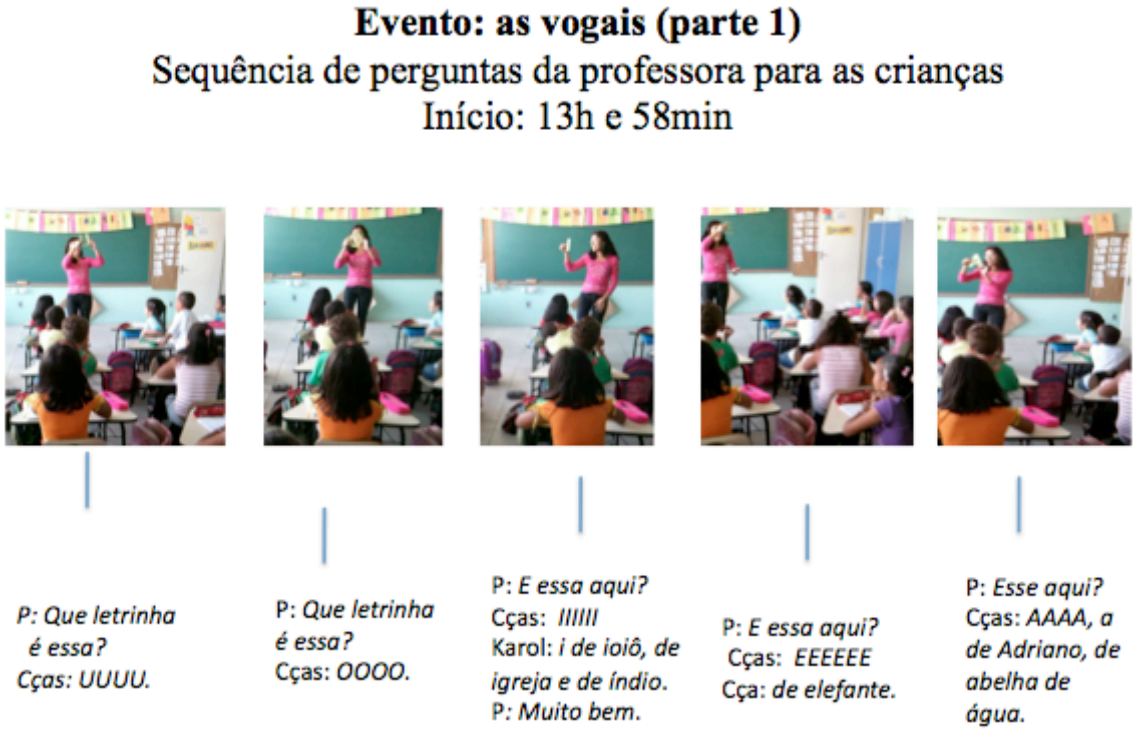


Figura 23: Apresentação das vogais em E.V.A. pela professora

Na sequência de imagens acima, é possível identificar que a professora está posicionada em frente aos alunos, apresentando um molde com as letras. Para cada letra em destaque a mesma pergunta era realizada, qual seja, "*que letra é essa?"*. Em geral, as crianças respondiam em coro e 'estendiam' o som enquanto falavam. A partir da vogal 'i', as crianças além de explicitarem o nome da letra, exemplificavam com palavras, o que era elogiado pela professora. Ao que tudo indica, o objetivo inicial dessa atividade foi a identificação das letras pelas crianças, contudo, na sequência da atividade elas passaram a expressar além do nome da letra, palavras correspondentes ao som inicial de cada vogal.

No momento seguinte, a professora entregou uma letra para o último aluno de cada fila e explicou: "*é para ir olhando para a letrinha, para ir tocando na letrinha que eu vou perguntar que letrinha é essa"*. A professora retornou para a frente da sala e perguntou: "*todos já tocaram na letrinha?";* depois, perguntou para Kauanne: "*Que letrinha tu pegou?"; 'a'*, respondeu aluna e da mesma forma outras crianças em coro. A professora continuou "*Agora uma pergunta para todos da fila da Kauanne";* e antes de fazer a pergunta, as crianças falaram novamente em coro: *'aaaaaaa'*, e a professora comentou: "*mas eu nem perguntei!!! Eu quero saber se quando vocês tocaram na letrinha acharam o material áspero*

ou lisinho". As crianças responderam "*liiiiiso"*. Esse procedimento foi repetido para o caso de todas as vogais.

Esse tipo de atividade vincula-se a uma perspectiva de prontidão para a alfabetização, em que as crianças devem, inicialmente, "[...] se concentrar no estímulo aos chamados "pré-requisitos" para aprender a ler e escrever, tais como desenvolvimento de habilidades de coordenação viso-motora, memória visual e auditiva, orientação espacial [...]" (BRANDÃO e LEAL, 2010, p. 15).

A proposta de tocar na letra, identificando a textura do material e o formato, buscando associações entre forma e som, sem contextualizar, sem construção de significado, nem relação com os usos reais da língua escrita, também corresponderam à concepção associacionista de alfabetização.

Dando sequência a esse tipo de trabalho, a professora explicou para todos: "*Vou mostrar de novo outras letras, de outra cor agora"* (referindo-se às vogais confeccionadas em lixa). Os alunos foram chamados individualmente. A aluna Kauanne pediu para a professora: "*Tia tu me dá a 'a' tia?"* (referindo-se à letra), e a professora respondeu: "*Não, sou eu que escolho!"* e continuou chamando as outras crianças. A professora explicou que o procedimento realizado com as vogais em E.V.A. seria repetido com as vogais em lixa. De acordo com a fala da professora: "*Agora eu vou fazer a mesma coisa, vou deixar a letrinha, no final, com a última criança. E é para tocar na letrinha, é para ver que letra é essa"*. As crianças começaram a se dispersar e fazer outras coisas, como, por exemplo, conversar com os colegas, lixar as unhas com a letrinha, pegar brinquedos na mochila, etc., o que é justificável, tendo em vista que a mesma atividade foi realizada três vezes. As crianças não se concentraram mais na atividade, a professora fechou a porta da sala e em tom mais ríspido falou para elas pararem de conversar, pois era hora da aula e anunciou: "*eu vou mostrar o alfabeto, depois que eu mostrar o alfabeto, vou colocar a data no quadro, vou passar um exercício e vocês vão anotar, mas antes disso eu vou mostrar o alfabeto, que é o mesmo que eu mostrei essa semana e quero que vocês me digam que letrinha que aparece aqui"*. As crianças, em coro, falaram *"ahahahah"* manifestando desagrado. Mesmo assim, a professora deu continuidade ao trabalho, necessitando em diversos momentos interromper e chamar a atenção para que as crianças parassem de conversar.

Convém salientar que, se por um lado, "[...] as regularidades dos rituais e as repetições das rotinas presentes no cotidiano dão suporte necessário para a criação do novo" (BARBOSA, 2006, p. 39), por outro lado "[...] as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a

realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos" (BARBOSA, 2006, p. 39). Os diálogos apresentados anteriormente revelaram que a conversa foi praticamente conduzida pela professora e as poucas iniciativas das crianças que romperam com o fluxo do diálogo esperado foram rechaçadas.

Cabe agora apresentar o último aspecto sobre oralidade anunciado no início da seção: a conversa entre as crianças durante a realização das atividades. Os modos de convivência em sala de aula, os diálogos e padrões interacionais são discutidos por Castanheira, Green e Dixon (2007), Macedo (2005) e Cook- Gumperz (2008). No caso da alfabetização, Cook-Gumperz afirma que as 'interações conversacionais' e a 'negociação de significados interativos' construídos cotidianamente são fundamentais à aprendizagem da leitura e da escrita.

Tomando como referência os pressupostos explicitados por esses autores, escolhi uma situação para representar os modos de conversa entre as crianças no cotidiano do 1º ano. Importa informar, contudo, que a professora Laura já havia saído de licença e Isis era a professora da turma. No dia 09/07/2010, as crianças estavam pintando diversas figuras mimeografadas em uma folha tamanho ofício. A atividade proposta era pintar as figuras, recortar e colar no caderno, depois, recortar as palavras da folha e colar no caderno ao lado da figura correspondente. Enquanto realizavam o trabalho, as crianças conversavam sobre diversos assuntos, pois mesmo sem estarem sentadas em grupos, levantavam, iam até a mesa dos colegas, retornavam para o seu lugar, sem interferência ou proibição da professora. Ao observar e filmar essa aula, duas situações chamaram a atenção. Uma delas ocorreu entre as alunas Kauanne e Tuanne durante a realização da atividade, conforme é possível visualizar nas imagens abaixo:

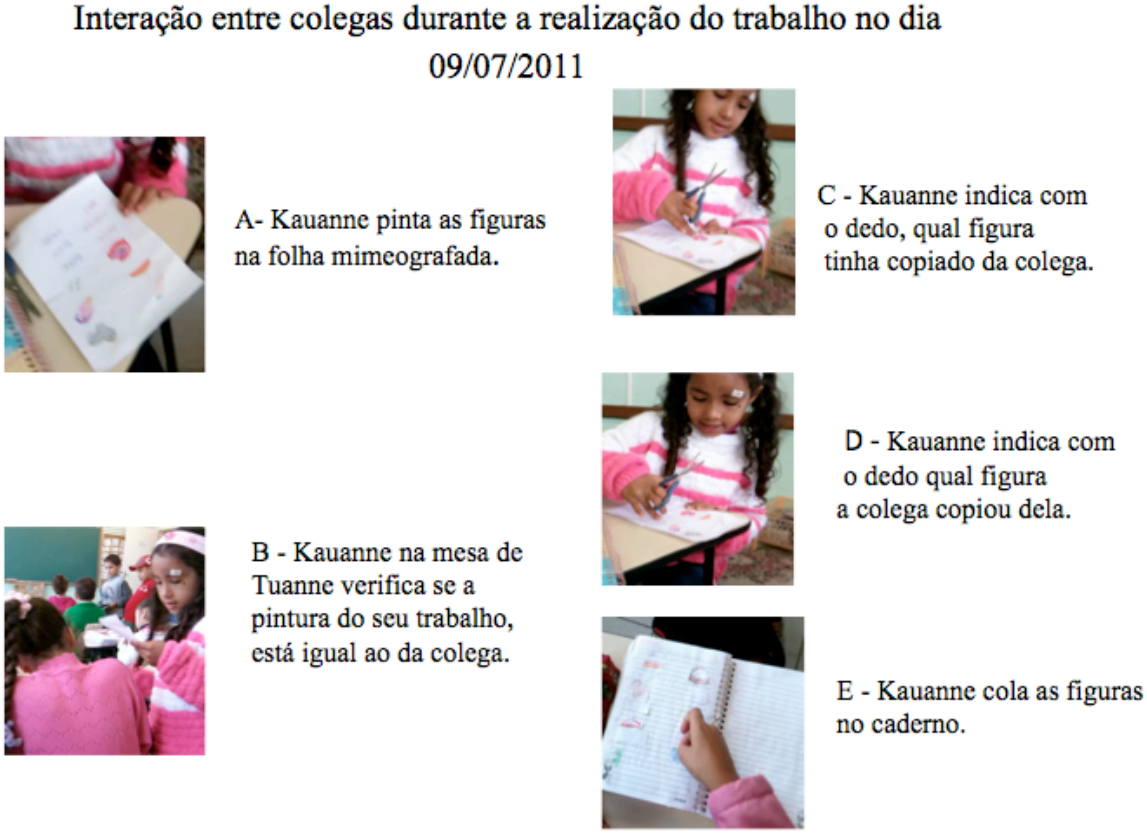


Figura 24: Crianças combinando o modo de realizar a atividade

Ao perceber que as meninas conversavam durante a realização do trabalho, aproximei-me com o intuito de tomar conhecimento sobre o teor da conversa, estabelecendo o seguinte diálogo:

1-Pesq: "*Vocês estavam combinando / as duas?"*
2-Tuanne: "*Imitando"*.
3-Pesq: "*Ahhhh / e quem imitou quem?"*
4-Tuanne: "*Nós duas se imitamos"* (apontando para si e para a Kauanne).
5-Kauanne: "*Eu imitei ela dessa" /* (apontando para uma figura em sua folha) *"e ela me imitou nessa"* (apontando para outra).

Na figura 24 - B, Kauanne está junto à Tuanne comparando o seu trabalho com o da colega para verificar se a pintura estava igual. A figura 24 - C trata da explicação do diálogo anterior, ou seja, Kauanne indica com o dedo qual figura copiou da colega e na figura 24 - D a que a colega imitou dela.

Em diversos outros momentos foi identificado a intenção das crianças em imitar o colega, ou seja, em combinar o que vai ser desenhado, a cor que será pintada, etc., ou, até mesmo, em observar como o colega está fazendo o seu trabalho e copiar o modo como ele

fez. Não raras vezes, essa intenção em imitar o colega é considerada como uma incapacidade da criança de pensar com autonomia, uma insegurança em relação ao que deve ser feito, um sentimento de inferioridade por considerar o trabalho do colega melhor que o seu. Contudo, na perspectiva da *cultura de pares*, isto é, "[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares" (CORSARO, 2009, p. 32); o fato de imitar o colega fortifica os laços, promove uma identidade, até mesmo uma cumplicidade. Essa cumplicidade foi reconhecida pela professora Isis e avaliada como importante no processo de aprendizagem. Na ocasião da entrevista, Isis declarou que desde o início do ano incentivou as crianças a ajudarem-se na realização das atividades. Conforme suas palavras *"o que se percebe muito é que aqueles alunos que trocavam brinquedos, que conversavam com os colegas na aula, se propunham deixar de brincar e ir ajudar o colega, como quem diz: vou ajudar meu amigo, ele brinca comigo"* (ISIS, entrevista em 15/12/2010).

No dia 02/07/2010, durante a realização da atividade de construção de um texto a partir de um código, exemplo apresentado nas imagens sobre atividades em folhas avulsas, na seção anterior, foi possível evidenciar que a explicação da professora sobre uma atividade incitou a conversa entre duas crianças envolvendo aspectos referentes à língua escrita, conforme é possível observar no excerto a seguir:

> Parte 1 - A professora distribui uma folha para as crianças e explica como a atividade deve ser realizada*: "Eu vou dar uma atividade pra vocês que é um texto / Nós vamos escrever um texto / depois eu vou ler o texto pra vocês / O que vocês terão que fazer / aqui embaixo?"/* (mostrando a folha para todos). "*As letrinhas / vocês vão copiar / e aonde tiver um desenhozinho / vocês vão até aqui embaixo /* (apontando na folha) *e ver qual letra / que ele representa / Aqui ó / o 'a'/ qual é a figura que ele representa?"/* Crianças respondem: "*anel"*. E a professora pergunta: "*quando tiver a figura do anel / que letrinha nós temos que colocar?"/* Crianças- "*aaaaaaaa*[74]*"*.
> Parte 2- Depois de explicar a atividade para as crianças coletivamente, a professora senta e chama as crianças de três em três e explica novamente para cada grupo como deve ser realizada a atividade. Enquanto isso, observo a seguinte situação: A aluna Alice estava fazendo a atividade na folha. Gabriel, que estava sentado na sua frente, vira para trás e pergunta para a colega como se faz. Alice pega sua folha e vai mostrando para o colega dizendo: "*aqui é um 'i'*"(apontando para o desenho da igreja), "*e aí depois é esse aqui ó"* (apontando para o desenho do anel) "*esse aqui vira 'a'"*(DIÁRIO DE CAMPO, 02/07/2010)

Nesse exemplo, cabe destacar, primeiramente, que a professora coloca-se como parte do grupo no momento que expressa *nós* e não vocês. O fato de referir *"**Nós** vamos escrever um texto"* e *"Que letrinha **nós** temos que colocar?"* indica uma perspectiva de parceria, de cumplicidade, subjacente a uma concepção coletiva de aprendizagem. De acordo com Castanheira (2004, p. 50), "[...] as escolhas discursivas da professora não só nos indicam sua

[74] As barras representam as pausas na fala da professora.

posição em relação ao grupo de alunos, mas também nos dizem como ela percebe a posição de seus alunos em relação a si mesma e aos outros".

Observa-se que, na construção da 'história desse grupo', a cumplicidade da professora com as crianças expressa, no momento da explicação da atividade, a construção do significado de uma escrita coletiva, considerando que o texto será escrito por *"nós"*.

Na sequência da conversa inicial, a professora chamou as crianças em pequenos grupos para auxiliá-las na realização da atividade, corroborando com essa perspectiva. Essa prática foi observada também entre as crianças, como, por exemplo, o caso apresentado na parte 2 do excerto em que a aluna Alice explica a atividade para o colega Gabriel. Nessa situação, em que Alice explica *aqui é um 'i'* e o anel vira 'a', referindo-se à orientação da professora em substituir o desenho pela letra inicial correspondente, Alice trata não só a respeito do que fazer, mas de como fazer. Gumperz e Cook-Gumperz (2008, p. 71) consideram que "[...] todo o tipo de conversa pressupõe a cooperação ativa entre os indivíduos que produzem as mensagens e os ouvintes que fornecem um retorno, seja por meio de respostas diretas ou por outras formas de sinalização por vias secundárias". A participação em uma situação de conversa requer habilidades bastante complexas, como, por exemplo, quem fala precisa cooptar a atenção, induzindo, de certa forma, o outro a cooperar. As autoras consideram ainda que:

> [...] a escolarização não é apenas uma apenas questão de exposição à instrução na sala de aula. Ela é significativamente afetada pela maneira como se disponibiliza a informação por meio do currículo, como as habilidades são definidas e as capacidades cognitivas são avaliadas (GUMPERZ E COOK-GUMPERZ, 2008, p. 72-73).

Na continuidade do diálogo, quando a professora explica como realizar a atividade, uma série de perguntas é elaborada; e para cada resposta correta das crianças, a professora faz uma avaliação. A citação anterior pode ser elucidada com a seguinte situação: A professora faz um sinal positivo com a cabeça para a aluna e segue perguntando: *"Karol, / depois do 'c'/ e o 'r' / que figura tem aí?/";* Karol responde *'i'*. E a professora complementa *o "'i' / muito bem!/" (*Diário de Campo 02/07/2010).

Para concluir, destaco que, com a troca de professora no 1º ano, em junho de 2010, a rotina da aula teve algumas alterações. As crianças passaram a interagir mais durante a realização das tarefas, embora as atividades de ensino da língua escrita tenham seguido a mesma proposta desenvolvida pela professora anterior, as quais eram voltadas, na grande

maioria, para o ensino do sistema alfabético de escrita numa perspectiva fragmentada e de associação próprias de um modelo tradicional de alfabetização.

A proposta do governo federal para o 1º ano, discutida no capítulo anterior, de que a sala de aula seja um espaço de formação de leitores em que a leitura seja realizada pelas professoras e crianças não foi observada no 1º ano. Não foi identificada também uma proposta de ação pedagógica que promovesse a participação das crianças em práticas de leitura e escritas autênticas (MONTEIRO e BAPTISTA, 2009a, p. 40). Essas ocorreram com frequência na pré-escola, considerando, especialmente, o trabalho desenvolvido com o jornal, apesar de este ter sido inexistente no 1º ano.

No capítulo a seguir, passo a tratar do letramento, apresentando tanto a perspectiva teórica adotada quanto aquilo que considerei como eventos e práticas de letramento no contexto de sala de aula de pré-escola em 2009 e no 1º ano em 2010.

4. LETRAMENTO: A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, apresento uma discussão sobre o termo letramento, pautada principalmente nos estudos de Soares (2006) e Street (2003), um dos principais representantes dos *News literacy Studies*. Nessa perspectiva, destaco os conceitos de eventos e práticas de letramento como ferramentas teóricas para a análise dos dados da presente pesquisa. Na segunda seção, explano algumas situações do cotidiano da pré-escola em que o letramento esteve presente. Nesse caso, descrevo: i) o trabalho com o jornal; ii) a leitura de histórias infantis nessa turma. Na terceira seção, discuto os eventos e práticas de letramento que ocorreram no 1º ano, considerando: i) as situações de leitura e discussão de histórias infantis; ii) o Círculo da Cultura; iii) a organização de 'listagem de brincadeiras', atividade em que as próprias crianças organizaram e participaram, independente da proposta da aula; iv) conversas com as crianças sobre a língua escrita.

4.1. Questões conceituais sobre letramento: uma abordagem teórica

No cotidiano, diferentes atividades realizadas são permeadas pela língua escrita. Independente do fato de as pessoas – adultos ou crianças – saberem ler, elas realizam práticas que envolvem a leitura e a escrita. Quando não dominam o código, utilizam diferentes estratégias que possibilitam, mesmo que de forma restrita, a participação em eventos sociais permeados pela escrita. As práticas sociais envolvendo a língua escrita atualmente são denominadas por letramento, sobretudo nas pesquisas acadêmicas (STREET, 2003; SOARES, 2006; KLEIMAN, 1995, entre outros).

Cabe destacar que a discussão sobre letramento no Brasil existe há pelo menos três décadas, e, segundo Soares (2010), ainda não chegamos a um consenso, a uma única definição sobre o que é letramento, ao contrário, diferentes conceitos são atribuídos a esse termo. Conforme Soares (2006), a palavra letramento foi utilizada no Brasil em meados da década de 80 por Kato (2005) e por Tfouni (1988), e, na década de 90, o termo ganhou mais ênfase, especialmente com os trabalhos de Kleiman (1995).

De acordo com Tfouni (2002), na década de oitenta o campo de investigação da linguística começou a perceber que havia algo além da alfabetização, como a aprendizagem do código, que extrapolava a dimensão individual de leitura e escrita, relacionado aos aspectos sócio-históricos, denominando, então, esse fenômeno de letramento. Para a referida autora, o letramento:

> [...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2002, p. 9-10).

Soares (2006) esclarece que o significado do termo letramento, tem sua origem na palavra inglesa *literacy,* termo que "[...] vem do latim littera (letra), com o sufixo – cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente)" (SOARES, 2006, p. 17). Um dos motivos atribuídos para o surgimento da palavra letramento foi a necessidade de uma expressão que abrangesse o oposto de analfabetismo, considerado o estado ou a condição de quem não sabe ler e escrever, de quem é analfabeto.

Durante séculos foi evidenciado o estado de analfabetismo da população (MORTATTI, 2004), contudo, com o passar dos anos, com a universalização da escola, um número crescente de pessoas foi atingindo a condição de alfabetizada e passou a assumir o estado de alfabetismo. Talvez esse fosse o termo mais adequado para expressar o antônimo de analfabetismo, mas, diferente disso, foi sendo incorporado no vocabulário acadêmico o termo letramento (SOARES, 2006).

Cabe considerar também que na época em que a maior parte da população brasileira era analfabeta, a grande preocupação se voltava para a alfabetização, ou seja, para o ensino da tecnologia do ler e escrever; porém, com o avanço em relação ao domínio dessa tecnologia, a preocupação voltou-se para as práticas sociais realizadas pelas pessoas alfabetizadas. De acordo com Soares:

> [...] só recentemente passamos a enfrentar essa nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo **letramento** [...] (2006, p. 20).

Na década de oitenta, além do Brasil, em outros países foi traduzido o termo *literacy* do inglês. No processo de tradução, diferentes palavras foram utilizadas e até mesmo criadas como por exemplo, "*literacia* em Portugal, *littéracie* ou *littératie,* em alguns países da língua francesa, sobretudo no Canadá*, illetrisme*, na França que como se vê preferiu o negativo" (SOARES, 2009, p. 56).

Dionísio (2007), em Portugal, ressalta que é necessário ir além dos dicionários para compreender o significado de letramento, uma vez que uma definição linear não contempla a complexidade do termo. A autora percebe certa tendência em pensar o letramento como "[...] um conjunto de práticas sociais que envolvem o texto escrito" ((DIONÍSIO, 2007, p.209), o que difere da definição de "[...] um conjunto de capacidades para usar o escrito" (DIONÍSIO, 2007, p. 210).

Na língua inglesa, o processo inicial da aprendizagem da escrita e o uso dessa tecnologia são designados por diferentes termos, ou seja, a aquisição do código escrito é denominado *reading* ou *early reading* e as práticas envolvendo a língua escrita *literacy* (SOARES, 2009). Outra expressão utilizada na língua inglesa é *emergent literacy,* traduzida por 'letramento emergente', que designa o contato da criança com a escrita através do "[...] convívio com diferentes portadores de texto, diferentes gêneros de escrita, no contexto de diferentes eventos de letramento" (SOARES, 2010, p.59). Essa expressão *emergent literacy* também é mencionada por Braslavsky (2007) ao apresentar pesquisas envolvendo o processo de alfabetização da criança anterior a escola.

Soares (2004) destaca que letramento ou alfabetismo não é um estado ou condição pessoal e sim uma prática social, é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto. Essa prática engloba uma dimensão social que pode ser compreendida de duas formas: conforme a vertente progressista liberal ou segundo a vertente radical ou revolucionária.

Para a autora, na vertente progressista liberal, os conhecimentos e habilidades dos indivíduos são destacados, uma vez que os instrumentalizam para realizarem atividades que demandam leitura e escrita, é o que conhecemos por alfabetismo funcional. A adaptação é um aspecto destacado nessa perspectiva, uma vez que ler e escrever possibilita o envolvimento em diversas práticas cotidianas que são desenvolvidas em uma sociedade grafocêntrica. Fica evidente, nessa perspectiva, que o letramento é entendido como uma possibilidade das pessoas responderem a uma demanda social e, nesse sentido, a escola seria um dos locais privilegiados para a instrumentalização desse processo. Entre os autores que defendem o "letramento liberal" estão Gray (1956) e Scribner (1984), citados por Soares (2004), e Angela Hildyard e David Olson (1978), citados por Street (2003).

Por outro lado, na vertente radical revolucionária, o contexto social teria uma influência muito maior, inclusive sobre a construção das habilidades e conhecimentos, e não apenas na maneira como elas são usados.

Street (2003) também considera que o letramento envolve duas dimensões, porém utiliza outra classificação para essas dimensões, denominando de 'modelo ideológico' e de 'modelo autônomo de letramento'.

Para o autor, no 'modelo autônomo', o letramento é definido pelo conjunto de 'habilidades técnicas', padronizadas e ensinadas arbitrariamente. Nesse modelo, as pessoas precisam decodificar as letras para utilizá-las.

De acordo com Street (2003, p. 4): "o modelo 'autônomo' de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento – de forma autônoma – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas". O autor considera que esse modelo escamoteia os aspectos culturais e ideológicos em que tais práticas estão baseadas, supondo uma neutralidade e universalidade que, segundo ele, têm como consequência "[...] a imposição de conceitos ocidentais de letramento a outras culturas" (STREET, 2003, p. 4).

Ainda na perspectiva do referido autor, no modelo ideológico, o significado de letramento envolve os âmbitos políticos e ideológicos, bem como os modos que as práticas de leitura e escrita realmente assumem em determinados contextos sociais. De acordo com Street (2003, p. 9):

> Um modelo "ideológico" de letramento parte da premissa de que práticas variáveis de letramento são sempre enraizadas em relações de poder, e que as aparentes inocência e neutralidade das "regras" atuam para disfarçar as maneiras de manter esse poder através do letramento.

As diferentes concepções culturais e políticas de letramento e de analfabetismo conduzem a diferentes ações políticas, como, por exemplo, as citadas por Street (2009, p. 87): "[…] financiar y desarrollar programas de alfabetización en contextos internacionales, de prescribir formas de enseñar, de desarrollar materiales educativos, libros de texto, evaluaciones, etc.".

Referindo-se a pesquisas que realizou no Paquistão, Street (2009) considera que há um 'abismo' entre o que é proposto pelos programas governamentais na alfabetização de adultos e os conhecimentos e interesses das pessoas que freqüentam tais programas. De acordo com o autor, em geral, as propostas para alfabetização partem de uma concepção idealizada e de uma metodologia pré-estabelecida, aplicada do mesmo modo para todos, independente das experiências anteriores que as pessoas têm com a língua escrita. Dessa forma, os programas estão fadados ao fracasso, pois a maioria das pessoas abandona as aulas considerando-se incapazes de apropriarem-se desse bem cultural. Para Street (2009, p. 90):

> […] el poder para calificar a alguien como 'analfabeto', como una persona que 'no' tiene habilidades que aquel que define considera fundamentales, significa que los programas que se desarrollan sobre esta base no logran distinguir el aporte de los alumnos.

No relato da pesquisa realizada no Paquistão, Street (2009) apresenta declarações de diversas pessoas que se autodefinem como analfabetas e, no entanto, segundo sua análise, utilizam diariamente a língua escrita para resolver questões de trabalho, participar de eventos religiosos, etc. Ponderando tais situações, o autor argumenta que investigações com enfoque etnográfico são necessárias, uma vez que possibilitam vislumbrar a perspectiva dos sujeitos, conhecer a cultura em que estão inseridos e revelar de que forma a língua escrita está presente nas práticas sociais cotidianas. De acordo com Street (2009), o enfoque etnográfico possibilita ao pesquisador o deslocamento de valores, crenças e concepções, permitindo a identificação dos diferentes modos de ser e viver. Quando o pesquisador percebe outros contextos, reconhece que mesmo não dominando a língua escrita de acordo com a exigência do contexto escolar, muitas pessoas a dominam de modo eficaz na realização de atividades cotidianas, e, portanto, nesses casos, uma pessoa considerada não letrada passa a ser reconhecida como letrada.

Considerando que o letramento é concebido como intrínseco aos aspectos culturais, investigá-lo requer uma imersão no contexto onde se constitui, a fim de compreender as práticas estabelecidas por um grupo específico e os significados atribuídos por eles, ou seja, para Macedo (2005, p.15) "[...] a compreensão dos significados de ações e eventos produzidos pelas pessoas em determinado grupo".

Na compreensão de Castanheira (2004, p. 79):

> [...] evento é um conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido a priori, mas é o produto da interação dos participantes.

De acordo com essa definição, o evento ocorre em uma situação particular, em um momento exclusivo, através da interação entre os envolvidos, ou seja, o evento é o que ocorre entre pessoas que interagem a respeito de um assunto, em um local determinado. Portanto, identifica-se e analisa-se um evento "[...] observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam a mudança na atividade" (CASTANHEIRA, 2004, p. 74).

A expressão 'evento de letramento' cunhada por Heath (STREET, 2010), refere-se a interação entre as pessoas a partir do texto escrito, isto é, compreende as situações que envolvem práticas de leitura e escrita por determinado grupo social (HEATH, 1983).

Conforme explicita Street (2010, p.38) "[...] essa expressão baseia-se na teoria que analisa os *eventos da fala* e é usada como ferramenta de pesquisa para ter a noção de evento de letramento no qual se pode dizer que há ali uma atividade, um evento".

Marinho (2010) esclarece que o significado de evento de letramento definido por Heath é abalizado na perspectiva da sociolingüística, considerando, sobretudo, os trabalhos de Hymes[75]. Dessa forma, Heath concebe evento de letramento como:

> [...] uma ferramenta conceitual utilizada para examinar, dentro de comunidades específicas da sociedade moderna, as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Um evento de letramento é qualquer situação em que um suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos (Apud MARINHO, 2010, p. 78)

Street (2010) considera, contudo, que geralmente o termo *evento de letramento* refere-se ao contexto em que ele é produzido, e, dessa forma, propõe a expressão *práticas de letramento* para referir-se ao que se repete nos eventos. Nas palavras de Street (2010, p. 38):

> [...] a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão. Essa padronização, supomos carrega significados para os participantes.

O autor ressalta, ainda, sobre a necessidade de ouvir as pessoas e articular o que elas dizem com o que elas fazem em determinadas situações. Castanheira e Dixon (2007), também consideram que para entender o significado de letramento e como um grupo 'aprende a ser letrado', é necessário analisar de que forma os integrantes do grupo constroem e reconstroem práticas de leitura e escrita em seu cotidiano. De acordo com as autoras:

> Letramento, por conseguinte, envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento, conforme proposto por Bloome, envolve também os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido (CASTANHEIRA e DIKSON, 2007, p. 10).

Seguindo essa concepção de contextos comunicativos, as autoras ressaltam o papel fundamental do texto na interação. Nesse caso, contudo, o texto é compreendido além do escrito ou publicado, ou seja, "[...] os eventos da vida cotidiana são como textos a serem lidos e interpretados pelos participantes do grupo, durante o próprio processo de constituição desses eventos" (CASTANHEIRA e DIKSON, 2007, p. 28), considerando, principalmente, as formas de organização, de interação entre os componentes e os diferentes modos de ser

[75] Dell H. Hymes. Professor de Antropologia na Universidade de Indiana USA.

letrado. Para tanto, faz-se necessário identificar como o grupo investigado utiliza o espaço, o tempo, como definem 'quem pode fazer' e 'o que pode ser feito', 'quando', 'onde', 'em que condições' e 'as consequências' dessas formas de organização de convivência. A partir da análise das sequências de ações, é possível estabelecer padrões interacionais do grupo investigado e as práticas de letramento vividas por esse grupo.

A compreensão de que a oralidade, a escrita e os contextos interativos configuram o letramento é compatível com estudos na área da sociolinguística, a qual, de acordo com Cook-Gumperz (2008), está voltada para os processos pelos quais a alfabetização se constrói cotidianamente por meio das negociações de significados. Conforme suas palavras:

> A partir de uma visão sociolingüística, a alfabetização, oral e escrita, tem aspectos diferentes, mas complementares do uso da língua. As práticas escrita e oral não podem ser consideradas opostas, mas, ao contrário, são as nossas definições da alfabetização que tiveram em seu centro o conflito entre as tradições disciplinares oral e escrita, que podem ser rastreadas diretamente na nossa própria história cultural (COOK-GUMPERZ, 2008,p. 15).

Estudos sobre conversa (HEATH, 1982, 1998) demonstram que para participar de uma interação verbal é necessário mais do que compreender e produzir mensagens breves e isoladas, é necessário inferir sobre a temática da conversa e sobre o que esperam os participantes. Questões culturais estão presentes em eventos de conversa, definindo, de certa forma, os assuntos que podem entrar na conversa, quem pode participar, as vozes que são legitimadas, o estilo e o conteúdo que pode vir à tona. Portanto, o ingresso da criança na escola, implica uma grande mudança, especialmente porque as conversas que elas estão habituadas a participar no contexto familiar, são diferentes das do contexto escolar (MANRIQUE, 2007).

Considerando que no contexto de sala de aula a maioria das situações vividas são intermediadas pela interação verbal, a autora ressalta que:

> [...] los intereses del niño, sus experiencias e su lenguaje tienen un rol relevante en el aprendizaje. De los relatos que los niños hacen de experiencias compartida, de cuentos, de todo intercambio verbal en el aula, surgen los materiales de lectura y escritura. El lenguaje escrito recobra su valor comunicativo: ya no se trata de emisiones alejadas del mundo referencial del niño (MANRIQUE, 2007, p. 22).

Vantagens no intercâmbio entre a oralidade e a escrita são destacadas pela autora ao exemplificar que as crianças processam a escrita de forma significativa, utilizando termos e ideias conhecidas, e, desse modo, a escrita apoia-se em contextos reais, e vai gradativamente

distanciando-se das marcas da oralidade. De acordo com Manrique (2007), esse intercâmbio possibilita que o ensino da leitura e da escrita não fique isolado de outros eventos de linguagem, ao contrário, ele está integrado a eles. As práticas de leitura e de escrita vividas pelas crianças permitem, através da experiência, a compreensão que ambas as práticas se relacionem. Ao ter diversas oportunidades de acompanhar a leitura de um texto através de sua visualização, as crianças aprendem também estratégias de procedimentos, como inferência, organização e reflexão sobre a informação do texto. Manrique (2007, p. 24) destaca ainda que:

> Los procesos de construcción del conocimiento tienen lugar en la interacción docente-alumno; por lo que el modo en que es utilizado el lenguaje en el aula influye en las oportunidades de aprendizaje que tendrán los niños en el marco de la educación formal.

Diversos autores defendem a importância de pesquisas sobre a relação entre a oralidade e o letramento. Rojo (1998) destaca que as relações entre a modalidade oral e escrita do discurso devem ser repensadas como complementares e não como opostas. Lemos (1998) entende que o texto oral estabelece relação com objetos e situações, da mesma forma que o texto escrito pode estabelecer relação com o texto oral, e, nesse contexto, a oralidade e a escrita são importantes no processo de letramento. A importância da oralidade na construção do letramento também é destacada por Kleiman (2008), ao afirmar que o letramento extrapola o mundo da escrita, lembrando que crianças não alfabetizadas realizam práticas de letramento, ou seja, "[...] as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas (KLEIMAN, 2008, p. 18). Kato (2005), em um sentido inverso, considera que a língua falada é consequência do letramento, e, nessa perspectiva, atribui à escola a função de desenvolver "[...] o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita" (KATO, 2005, p. 7).

Partindo do pressuposto de que o letramento é socialmente construído na interação entre pessoas, em um determinado contexto, entendo que a leitura, a escrita e a oralidade realizadas pelas crianças e professoras em sala de aula podem configurar-se em eventos e em práticas de letramento na Educação Infantil e no 1º ano, possibilitando uma maior aproximação entre as duas etapas da Educação Básica ou, ao contrário, tornarem-se um ponto de descontinuidade. Portanto, a antiga questão "alfabetizar ou não na pré-escola" perdeu o sentido, uma vez que, antes da criança ingressar na escola, ela está imersa na cultura escrita.

Por fim, considero necessário apresentar a problematização que Soares (2004a) propõe acerca da relação entre letramento e escolarização, uma vez que a escola é o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. De acordo com a referida autora, não só os conhecimentos

podem ser escolarizados, mas também, as práticas sociais, uma vez que passam por um processo de transformação ao tornarem-se objetos de aprendizagem na escola (SOARES, 2004a). Porém, diferente do estreito vínculo entre alfabetização e escola, a relação entre letramento e escolarização não é considerada tão óbvia e 'natural'. Para Soares (2004a, p. 94) "[...] tanto assim é que dificuldades de uso competente da língua escrita – problemas de letramento – são frequentemente atribuídas a deficiências do processo de alfabetização" e não ao letramento.

Isso se justifica primeiro pelo fato de que o resultado da alfabetização é visível e mensurável, isto é, ou a pessoa sabe ler ou não sabe. No caso do uso da leitura e da escrita, não há visibilidade em relação 'ao quanto' e 'ao como' a pessoa as utiliza, pois "[...] são muitas e variadas as práticas, tanto sociais como escolares, que demandam o uso da escrita" (SOARES, 2004a, p. 95).

Outra razão que justifica a obviedade da vinculação entre alfabetização e escola, por um lado, e dificulta a percepção da relação entre letramento e escola, por outro, é o fato de que o processo de alfabetização é contínuo e linear "[...] com limites claros e pontos de progressão cumulativa", e o letramento, apesar de ter a característica de continuidade, não apresenta linearidade, pois é "multidimensional, ilimitado, englobando múltiplas práticas" (SOARES, 2004, p. 95).

Dentre as diversas práticas envolvendo a língua escrita, é possível afirmar que as desenvolvidas no âmbito escolar diferem das realizadas em um contexto social mais amplo. Por exemplo, no cotidiano, anúncios publicitários são vistos "[...] de relance em um outdoor, ao se atravessar a rua, ou em uma página impressa ao se folhar uma revista" (SOARES, 2003, p. 106). Na escola, quando essa situação é trabalhada, geralmente o anúncio é reproduzido fora do contexto original, ou seja, em um excerto do livro didático, ou, em uma folha mimeografada ou fotocopiada. Contudo, a prática solicitada é que esse material seja um suporte, um recurso ou uma fonte de pesquisa para responder a questões previamente planejadas pela professora. Outro exemplo apresentado por Soares (2004a) é em relação ao uso do jornal, sendo que no cotidiano ele é folhado em diferentes locais, e, conforme o interesse do leitor, uma ou outra notícia é lida na íntegra. Na escola, a matéria apresentada é em geral pré-selecionada, para ser lida com atenção, interpretada de acordo com questões que orientam a leitura com o objetivo de buscar determinada informação. Na interpretação de Soares (2004a, p. 107):

> Na escola, eventos e práticas de letramento são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando a aprendizagem e quase sempre conduzindo a atividade de avaliação. Dessa forma, a escola *autonomiza* as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento.

Portanto, quando os eventos e práticas de letramento ocorrem no contexto escolar de forma muito diversa dos eventos e práticas de letramento realizados no contexto social, ocorre a *pedagogização do letramento* (SOARES, 2004a, p. 107).

No caso desta pesquisa, ambos os conceitos, eventos e práticas foram discutidos na perspectiva de letramento defendida por Heath (1998), Street (2010) e Soares (2006), ou seja, estou considerando eventos de letramento como situações de interação em sala de aula em que a leitura ou a escrita estiveram envolvidas em práticas de letramento como padrões estabelecidos no conjunto desses eventos de letramento.

Na análise de eventos e práticas de letramento, serão considerados os seguintes aspectos: 1) leitura e/ou escrita, 2) oralidade e 3) interação. Nos eventos apresentados, destacarei os seguintes indicadores: os participantes, o dia e a hora, o local e a duração. Com essas ferramentas teóricas e com esses aspectos destacados, a seguir, trato do letramento no contexto da turma observada nos dois anos de pesquisa: pré-escola em 2009 e 1º ano em 2010.

4.2. Eventos e práticas de letramento no contexto de sala de aula da pré-escola

Conforme foi apresentado no capítulo anterior sobre alfabetização, a língua escrita esteve presente em diversas situações observadas na turma de pré-escola ao longo de 2009. Tendo em vista que alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, por diversas vezes, os exemplos apresentados para a discussão e análise da alfabetização, serão retomados para análise do letramento, tal como o caso do trabalho com jornal desenvolvido na turma de pré-escola observada.

Dentre os diversos eventos de letramento identificados no cotidiano da pré-escola, destaco dois, conforme já anunciei: i) o trabalho com jornal e ii) o trabalho com literatura infantil. Ao apresentar esses dois eventos de letramento, discuto os aspectos leitura, escrita, oralidade e interação.

4.2.1. Trabalho com jornal: uma prática de letramento envolvendo a língua escrita

O trabalho com jornal desenvolvido na turma da pré-escola começou a ser realizado desde o início das aulas, que no caso dessa turma foi em abril, conforme já foi informado no capítulo 1, e teve continuidade até junho daquele ano. Os trabalhos envolvendo o jornal geralmente eram realizados através de desenhos, de recorte e colagem e de escrita. Com a continuidade da proposta, foi possível identificar padrões nos eventos de letramento, os quais passaram a ser considerados práticas de letramento de acordo com a perspectiva de Street (2010). O relato da professora Ana, durante a observação realizada no dia 27/05/2009, revelou um fato decisivo para a ampliação da proposta que vinha realizando com jornais. Conforme suas palavras:

> *Hoje fizemos um trabalho muito legal! Dei um exemplar do jornal para cada um e eles tiveram que recortar o nome do jornal e colar em uma folha. Depois, cada um pegou o jornal e procurou uma notícia sozinho. Tens que ver eles apresentando a notícia, cada um escolheu uma e desenhou sobre ela; depois apresentaram para a vice-diretora, ficou muito legal. Eu estou com vontade de convidar os pais e organizar uma apresentação* (ANA, entrevista em 27/05/2009).

No relato acima, é possível perceber uma proposta de trabalho que tem a criança como centralidade, pois a professora Ana esteve atenta às reações, aos interesses e às manifestações das mesmas. O fato de ressaltar as ações que elas conseguiram fazer sozinhas indica, também, que a professora incentiva o desenvolvimento da autonomia, fator essencial para a aprendizagem. De acordo com Gomes e Castanheira (2007, p. 4):

> A aprendizagem é definida situacionalmente por meio das formas em que professor e alunos constroem os padrões e práticas de vida na sala de aula. Dessa forma, os membros constroem maneiras de agir, interagir e interpretar a vida diária, utilizam práticas e processos culturais como recursos para construção de oportunidades de aprendizagem da leitura e da escrita em sala de aula.

O relato da professora permite, ainda, identificar que não se trata de uma atividade esporádica, realizada em um único momento da aula, e sim de uma proposta contextualizada em um trabalho maior, que já vinha sendo desenvolvido há um mês. A possibilidade de desenvolver futuros trabalhos estava sendo vislumbrada pela professora quando expressou sua vontade em organizar uma apresentação para os pais. Esse tipo de trabalho corresponde ao que Manrique (2007) chama de situação especial de preparação oral para a alfabetização, pois as crianças apresentam a informação como fariam em um texto escrito. De acordo com a

autora "[…] al contar una experiencia que sus compañeros no han compartido, los niños deben ser explícitos y atentar a todo aquellos conocimientos que su audiencia no posee sobre los eventos que está relatando" (MANRIQUE, 2007, p. 27).

O trabalho proposto pela professora, com o intuito de compartilhar informações com outras pessoas, está em consonância também com a veiculação do jornal, que tem como objetivo a divulgação de informações. As notícias publicadas nesse suporte textual têm por finalidade a comunicação de algo, e, ao que tudo indica, esse aspecto foi bem compreendido pelas crianças, conforme informa a professora:

> *O mais legal é que eu não falei onde estava o nome do jornal e nem as notícias, eles recortaram sozinhos. Depois tinham que contar sobre o que era a notícia, eu achei que eles iriam ficar com vergonha para apresentarem, então eu peguei a folha na mão para mostrar para os colegas. Mas tinha uns que tiravam a folha da minha mão e apresentavam sozinhos. Eu amei! Ganhei o dia hoje!* (ANA, entrevista em 27/5/2009)

Novamente, fica evidente que as crianças utilizaram estratégias que as possibilitaram reconhecer, identificar e localizar o nome do jornal para ser recortado. Essas estratégias revelaram que elas têm atitudes letradas. De acordo com Soares (2006, p. 24):

> [...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada.**

Na situação referida pela professora, é possível evidenciar a importância de uma prática que contextualiza a língua escrita em situações reais de uso da leitura e da escrita. Independente do fato das crianças dominarem o código, tal experiência é um exemplo de que a alfabetização não é pré-requisito para práticas de letramento.

Considerando a discussão apresentada na seção anterior sobre letramento escolar, Soares (2004a) argumenta que o uso do jornal na escola difere do seu uso no cotidiano, pois, em geral, o artigo a ser trabalhado é selecionado anteriormente pela professora. Na situação relatada pela professora Ana, as crianças puderam manusear o jornal e escolher a notícia que mais lhes interessaram para apresentar para a turma. Contudo, o fato de todos manusearem livremente o jornal para procurar uma notícia e apresentar aos colegas configura-se como uma forma de letramento escolar.

Na observação seguinte, realizada em 30/05/2009, a professora informou que havia dado continuidade ao trabalho e, inclusive, a apresentação para os familiares já estava agendada. De acordo com seu relato:

> *Nós trabalhamos com os classificados e cada um desenhou algo pra vender ou comprar. Eles desenharam, escreveram a palavra classificados e atribuíram valores as coisas. Na quarta-feira, nós faremos a exposição para os pais* (ANA, entrevista em 30/5/2009).

Cabe ressaltar que o trabalho desenvolvido com o jornal não teve como objetivo o ensino sistemático da língua escrita, contudo, o recorte, a escrita e o reconhecimento de palavras são atividades importantes no processo de alfabetização, conforme discutido no capítulo anterior. Dessa forma, os eventos de letramento envolvendo o trabalho com o jornal contemplaram a articulação entre alfabetização e letramento. Para Soares (2004,b p. 16) é importante que:

> [...] a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.

Os aspectos elencados para análise do letramento - leitura, escrita, oralidade e interação - estiveram presentes tanto na confecção do jornal pelas crianças, na organização da apresentação para os familiares, como no momento da exposição do trabalho realizado. Abaixo, apresento algumas imagens que ilustram as etapas da proposta de trabalho com jornal:

Figura 25: Apresentação de trabalho envolvendo o jornal para os familiares

As figuras 23 - A e B mostram o envolvimento das crianças na atividade de confecção do jornal. Na imagem A, a disposição corporal indica que as três crianças estão interagindo, ou seja, a menina de rosa toca no braço da colega solicitando sua atenção, esta, por sua vez, olha para o trabalho do colega ao lado. A interação também pode ser identificada pela disposição dos materiais em cima da mesa, onde os lápis, os estojos e os próprios trabalhos estão espalhados. Essa configuração permite que as crianças visualizem o que os colegas estão fazendo e também que compartilhem materiais. Na imagem B, a criança está totalmente absorta na confecção do seu jornal. Nas figuras 23- C e D, é possível evidenciar o evento de letramento referente à apresentação do trabalho aos familiares, realizada no dia 05/06/2009.

Cabe destacar nessas imagens a exposição dos cartazes confeccionados pela professora e as crianças fixados na parede da sala[76], o arranjo das cadeiras em círculo e as crianças sentadas realizando o trabalho, ouvindo a exposição dos colegas e esperando a sua

[76] Dois desses cartazes foram apresentados e discutidos no capítulo anterior.

vez de apresentar. Tais aspectos conotam um ambiente alfabetizador e organizado para a exposição dos trabalhos elaborados a partir do jornal. No centro do círculo, estão posicionadas em pé, viradas para o fundo da sala, a criança apresentando seu trabalho e a professora auxiliando-a na apresentação. Nas figuras 23 - C e D, não é possível observar a presença dos familiares, pois estes estão localizados ao fundo da sala, assistindo a apresentação. Nas figuras que retratam a apresentação do jornal confeccionado pelas crianças, observa-se que a professora orienta e auxilia para que a capa do trabalho fique virada para o público e não para a criança, e também para que não esteja virada de "cabeça para baixo".

Nesse evento de letramento, em que "[...] a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação" (SOARES, 2004a, p. 105), evidencia-se modos de agir diferentes dos observados em outros eventos, como, por exemplo, a disposição das cadeiras, a postura das crianças, tanto como ouvintes, como expositoras ou protagonistas do evento, a interação da professora junto a criança que está apresentando o trabalho, a presença de um público externo e alheio a turma da pré-escola, enfim, esses diferentes modos são representativos de práticas de letramento, que compreendem "[...] tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escritas" (SOARES, 2004a, p. 105).

Além da apresentação para os familiares, a atividade com o jornal relatada anteriormente repercutiu para além dos espaços escolares, sendo que uma equipe do Diário Popular visitou a sala de aula e publicou de uma matéria sobre o trabalho realizado[77], conforme a imagem abaixo:

[77] Matéria publicada no dia 06/06/2009, no jornal local Diário Popular, p.4.

4 Editor: Pablo Rodrigues

PELOTAS

Pé na Escola

Turma da apresenta trabalhos feitos com o DP desde o início do ano letivo

O jornal visto por outros olhos

Camila Almeida

O trabalho realizado desde o início do ano letivo por uma turma da Escola Municipal , rendeu frutos de orgulho para os pais. Ontem, alunos da pré-escola apresentaram individualmente a atividade feita em sala de aula aos responsáveis que puderam participar, composta por três etapas. Este é um dos múltiplos resultados proporcionados através do projeto Pé na Escola, do **Diário Popular**.

De acordo com a professora da turma , o trabalho feito com o jornal foi aprofundado de acordo com o desempenho das crianças. O começo foi com a análise da previsão do tempo e o debate se esta se confirmava ou não. Os alunos também recortaram o nome do jornal e escolheram imagens no noticiário, classificados e esportes. "Com as atividades, vi que o esporte poderia possibilitar o trabalho com as cores, além de ser um assunto que desperta interesse geral", afirmou a professora. O pequeno Gabriel deixou a preferência pelo Grêmio de lado e optou por fazer uma ilustração com a matéria sobre a classificação do Internacional para a final da Copa do Brasil.

"Gostei de escolher o anúncio", declarou Bruna. Além do recorte, ela desenhou um carro e definiu seu próprio preço para o veículo, no simbólico valor de R$ 5,00. A escolha de matérias do dia-a-dia é variada, como a foto de um casamento que passou a fazer parte do trabalho da estudante Carolina. Pela sala da pré-escola foram fixados cartazes sobre as notícias debatidas e as conclusões sobre o resultado do trabalho. "As atividades com a notícia contribuíram para a compreensão deles, além de oferecer diferentes possibilidade de trabalho", avaliou a professora.

Fotos Mauro Vasconcellos - DP

Assuntos de interesse geral foram debatidos durante as atividades educativas da pré-escola

Gabriel desenhou sobre futebol

Objetos de estudo

Veja, a seguir, algumas opções da professora para utilizar o jornal em sala de aula.

Notícias - Escolha e desenho referente ao assunto abordado.

Previsão do tempo - Discussão se foi confirmado e desenho.

Esportes - Contagem de torcedores do Internacional e do Grêmio, desenhos baseados nas cores e na notícia.

Classificados - Escolha e recorte de um anúncio de compra ou venda, estipulação de preço (com auxílio da professora) e desenho.

PARCEIROS

Apoiam o projeto Pé na Escola Pane Mio, CFC União, Farmácias Natura, Posto São José, Panambra Veículos, Lifemed, Imobiliária Fuhro Souto, Colégio Gonzaga, Net, Assembleia Legislativa, Curi Palace Hotel, Ecosul, Schneid Corretora de Seguros, Anette Ruas, Pré-vestibular Michigan, Curtume Yurgel, Viacabo, Lagoa Sul, Toyota e Grupo Gildo Oliveira.

Figura 26: Notícia publicada no Jornal Diário Popular sobre o trabalho na pré-escola

O fato de ter sido notícia no jornal deu uma outra dimensão ao trabalho, motivando ainda mais as crianças para o trabalho com a língua escrita.

As práticas realizadas sistematicamente nos meses de abril e maio sobre a previsão do tempo, o resultado do jogo e leitura de notícias, a organização de cartazes como forma de registro, a confecção de um jornal, a apresentação para os familiares e, por fim, a publicação de uma matéria sobre o trabalho realizado possibilitaram a construção de uma maior interação da turma com a língua escrita. De acordo com Soares (2001, p. 62):

> A aprendizagem do uso da escrita na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de um sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

No capítulo anterior, apresentei parte da entrevista realizada com as crianças sobre a confecção do jornal, tratando, principalmente, dos aspectos referentes à alfabetização nas seções previsão do tempo e esporte. A seguir, apresento a parte da entrevista referente à seção classificados, buscando compreender os significados atribuídos pelas crianças à língua escrita.

Na entrevista realizada, foi possível identificar que algumas crianças escolheram fatos sociais, como, por exemplo, o rito do casamento, para compor o jornal. Excertos de duas entrevistas exemplificam essa situação:

Excerto 1

1-Pesq: "*E o que era para colar aqui?"*
2- Luiza R: "*A tia disse / que aqui era para escolher uma coisa / para colar e eu escolhi sobre o casamento"*[78].
3-Pesq: "*Por que tu escolheste sobre o casamento?"*
4-Luiza R: "*Porque eu achei legal"*.
5-Pesq: "*E aqui?"*
6-Luiza R: "*Aqui / eu desenhei o celular da Claro / e o casamento"*.
7-Pesq: "*Quem casou?"*
8-Luiza R: "*Eu não sei / É só um desenho que eu fiz"*.

Excerto 2

1-Pesq: "*E tu Karol?"*
2-Karol: "*Eu fiz do casamento"*.
3-Pesq: "*Também do casamento?"*
4-Karol: "*Um /é a Gabriela / e o outro / Tiago"*.
5-Pesq: "*Tu inventou / ou tava escrito / esses?"*
6-Karol: "*Tava escrito"*.
7-Pesq: "*Quem leu para ti?"*
8-Karol: "*A professora"*.

No excerto 1, é possível evidenciar a escolha da criança pelos temas casamento e do celular da marca 'Claro'. Os termos escolhidos estão tão imersos na cultura do tempo vivido que, muitas vezes, não percebemos que eles revelam um momento histórico, por exemplo, o fato de verbalizar a palavra celular e não telefone é algo da atualidade. A influência da mídia também pode ser identificada através da especificação de que o telefone é da 'Claro'. Essas palavras – celular e 'Claro' – isoladas podem e provavelmente expressem significados completamente diferentes, mas no contexto do jornal, da imagem, do uso, elas são reconhecidas significadas e utilizadas sem que explicações sejam necessárias. De acordo com Manrique (1997, p. 63), "[...] o sistema semântico é definido e transmitido culturalmente, seu estabelecimento dependerá das interações das crianças com outras pessoas".

Um fato social como o casamento também foi transportado para o espaço de sala de aula. A escolha da imagem de um casamento para compor o jornal revela, como afirma Street (2010, p. 45), que "[...] as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia", entendendo, aqui, a imagem e a escrita, como uma forma de tecnologia. O autor ressalta, ainda, a necessidade de uma abordagem de pesquisa mais focada para "[...] estudar aspectos

[78] As barras indicam as pausas na fala e a numeração os turnos de fala.

da vida diária e práticas culturais de um grupo social" (STREET, 2010, p. 45) e, assim, compreender as relações entre essas práticas sociais e as práticas de letramento.

A escolha pelo casamento também foi observada no trabalho da aluna Karoline, porém, diferente do caso Luiza R., que não revelou quem casou, Karoline fez questão de identificar quem eram os noivos solicitando à professora que lesse o nome deles no jornal. O fato de a professora ser solicitada para ler, e, em outros casos observados, também para escrever, possibilita que as crianças, mesmo ainda não estando alfabetizadas, participem de situações envolvendo a língua escrita, de forma intensa e conversando sobre os textos do jornal. Para Manrique (1997), o modo que as famílias e os professores realizam a mediação com os textos é tão importante quanto o próprio texto, pois através das discussões e dos intercâmbios "[...] as crianças são incentivadas a refletir e a perguntar sobre o que aconteceu, suas causas, conseqüências e significados" (MANRIQUE, 1997, p. 66).

No decorrer da entrevista com Luiza R, também fui solicitada para ler e para escrever, possibilitando, assim, que o trabalho fosse completado com informações que não haviam sido registradas na folha, conforme o exemplo a seguir:

Excerto 3

1-Pesq: "*E aqui?*
2-Luiza R: "*Aqui eu tô vendendo um monstro verde. Lê pra mim quanto que eu fiz?"*
3-Pesq: "*Quanto tu achas que era o monstro?"*
4-Luiza R: "*Não sei, lê aqui..."*
5-Pesq: "*Então tu disse para a professora e ela escreveu?"*
6-Luiza R: "*Hummhummm"* (afirmativamente)
7-Pesq: "*Está escrito dois mil..."*
8-Luiza R: "*Dois millll....E essa casa era... não sei, lê pra mim..."*
9-Pesq: "*Essa casa, eu não sei não tem o preço aqui...era a cachorrinha da vó...Aqui ó...."* (apontando para o desenho). "*Essas letras, tu achas que está o preço da casa, mas está assim ó: vende-se a cachorrinha da avó sete mil reais e o monstro dois mil reais. A casa estava a venda será?"*
10-Luiza R: "*Ta".*
11-Pesq: "*Mas aqui não tem preço ainda".*
12-Luiza R: "*Tu bota pra mim?"*

Conforme consta no excerto 3, Luiza relatou que escolheu um monstro verde para vender, mas esqueceu o valor. Contudo, ela pensava que o valor estava registrado e pediu para eu que lesse. Essa solicitação pode ser observada também nos turnos 4 e 8, ou seja, Luiza atribuiu a mim a tarefa de mediadora entre ela e o texto escrito, solicitando que eu lesse e, também, que eu escrevesse o preço da casa, conforme consta no turno 12. Soares (2001, p. 69) recorda que:

> [...] a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores,

> convive com pessoas que lêem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e escrita.

Essa representação que a criança tem sobre a língua escrita e os diferentes suportes permitem, por exemplo, que Luiza R. solicite a alguém para ler e escrever para ela, a fim de facilitar sua participação em situações em que a escrita está presente. Esse tipo de prática permite "[...] a recombinação de experiências, o enriquecimento do diálogo e a ampliação dos marcos de referência, para a criança poder interpretar o que vê, faz, escuta ou pensa" (MANRIQUE, 1997, p. 65).

Na realização deste trabalho, foi possível perceber que as crianças 'trazem' para os eventos de letramento, fatos sociais relativos à cultura em que estão inseridas, como o casamento, a compra de um celular, a venda de uma casa, de um cachorro, etc., e também aspectos do imaginário infantil, como, por exemplo, a venda de um monstro. Sarmento (2003) considera que o imaginário infantil é o centro da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Conforme suas palavras:

> [...] a *imaginação do real* é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência de vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada (SARMENTO, 2003, p. 63- 64).

Os diversos eventos de letramento, descritos até então, envolvendo o trabalho com jornal, revelaram padrões de ações e de rotinas que possibilitaram "[...] formas particulares de pensar e ler e de escrever" (MARINHO, 2010, p. 78). Nesses eventos, as crianças e a professora compartilharam significados referentes ao modo de ler as notícias no jornal, às atividades realizadas após a leitura e a conversa sobre as informações divulgadas nas reportagens, as regras versadas nesses eventos, enfim aos padrões que se constituíram em práticas de letramento (STREET, 2010).

No trabalho realizado com jornais, cabe destacar, ainda, os cartazes fixados pela professora no fundo da sala. Os cartazes foram confeccionados a partir de alguma notícia recortada do jornal, do registro escrito sobre como o trabalho foi realizado e da identificação do dia referente a cada notícia. Como exemplo, apresento, a seguir, as imagens de dois cartazes:

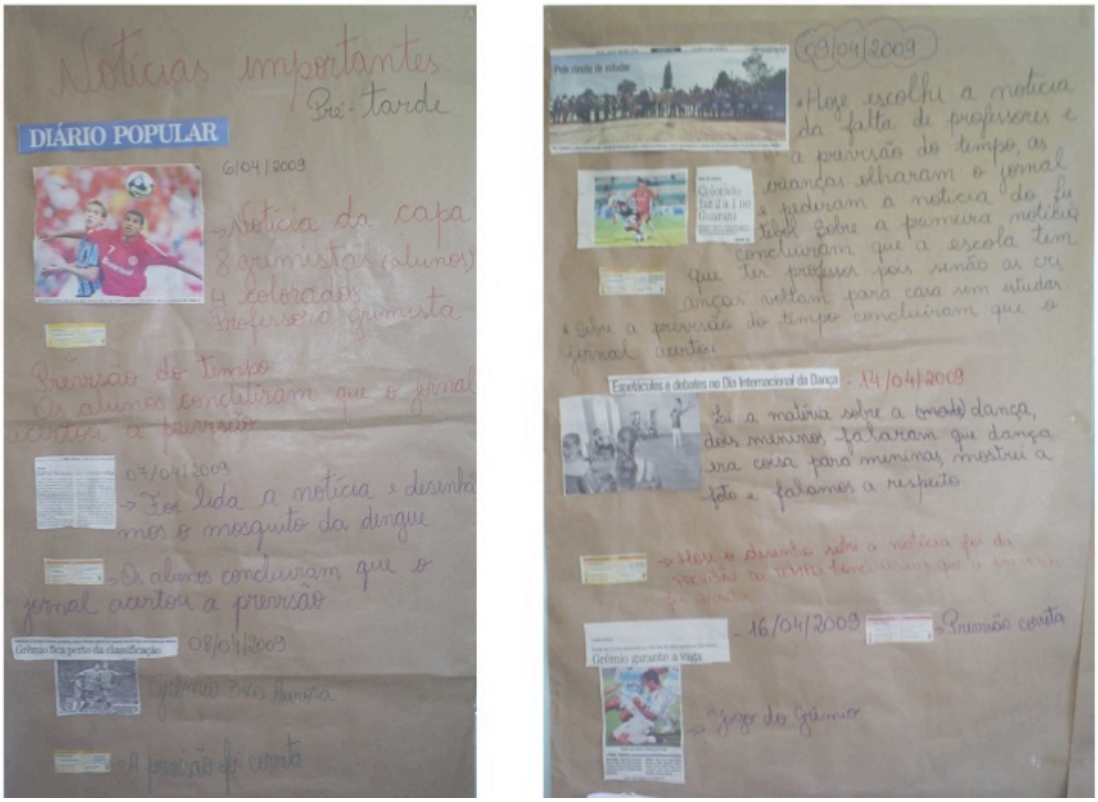


Figura 27: Cartazes com trabalhos envolvendo o jornal

O registro dos dias da notícia trabalhada, em sala de aula, possibilita a identificação da periodicidade do trabalho, do processo realizado e a composição da história vivida pelas crianças dessa turma e por sua professora, em um período temporal específico. Através dos registros, é possível identificar os modos de participação, a interação e a negociação entre as crianças e a professora. Por exemplo, a frase "os alunos concluíram que o jornal acertou a previsão", identificada em quatro dos seis dias registrados, indica que houve uma discussão ou uma conversa anterior sobre o assunto: sugere, ainda, que coube às crianças a decisão se a previsão do jornal estava ou não correta.

Em relação à notícia sobre dança, trabalhada em aula no dia 14/04/2009, há o seguinte registro: "dois meninos falaram que dança é coisa de menina, mostrei a foto e falamos sobre isso". Nesse caso, fica explicitado que as notícias são discutidas entre as crianças, que manifestam oralmente suas opiniões, as quais são consideradas e registradas pela professora. Através do registro, é possível identificar, ainda, que a escolha das notícias é realizada pela professora, como revela a seguinte frase: "Hoje escolhi a notícia da falta de professores" e também pelas crianças, como mostra o registro seguinte: "As crianças olharam o jornal e pediram a notícia do futebol". Esses exemplos revelam eventos de letramento envolvendo o

trabalho com notícias do jornal, os quais foram pautados pela oralidade, interação entre os participantes, pela leitura e escrita. Para Girão e Brandão (2010, p. 120):

> O fato de ainda não saber grafar seus textos convencionalmente não deve ser confundido, portanto, com a impossibilidade de poder produzi-los oralmente, sendo estes textos registrados graficamente por um escrita ou pela própria criança com base nos conhecimentos de que ela dispõe no momento.

A confecção diária dos cartazes pela professora Ana e por seus alunos e o registro do que é realizado a cada dia permitem que as crianças estabeleçam "[...] relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever" (KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011, p. 79). Nesse sentido, um mesmo suporte – o jornal – usado de forma sistemática em sala de aula e fazendo parte de uma proposta didática mais ampla da professora revela a possibilidade de articular práticas de alfabetização e práticas de letramento, de uma forma indissociável (SOARES, 2003) ou, ainda, o trabalho desenvolvido pela professora dessa turma de pré-escola indica que alfabetizar letrando (SOARES, 2003; ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA 2008) ou, ainda, letrar alfabetizando (GOULART, 2006) não só é um projeto viável, como também necessário na medida em que possibilita a inserção autônoma das crianças no mundo da escrita. Não se trata, portanto, de editar o velho debate sobre "alfabetizar ou não na pré-escola", mas de construir projetos que contemplem possibilidades de as crianças, no ambiente escolar, desde a mais tenra idade, interagir com situações reais de leitura e escrita, de forma interessante e prazerosa.

A seguir, apresento o trabalho desenvolvido nessa turma com histórias infantis, outra importante e significativa prática de letramento observada na turma de pré-escola, que também possibilitou relações positivas das crianças com a linguagem, a leitura e a escrita.

4.2.2. Leitura de histórias infantis

Na sala de aula da pré-escola investigada, havia um cesto com livros de literatura infantil à disposição das crianças. Esse espaço foi organizado pela professora no ano anterior à pesquisa, pois somente os alunos do Ensino Fundamental podiam retirar livros da biblioteca da escola. Conforme relatou em entrevista,*"no ano passado eu juntei uma caixa com livros e montei tipo uma biblioteca na sala de aula para eles levarem para casa e os pais trabalharem também em casa a leitura, uma hora para eles sentarem com seu filho para lerem uma história"*(ANA, entrevista em 05/03/2009). Essa atitude da professora, por si só, já revela uma perspectiva de trabalho com a leitura e a escrita, na direção do letramento.

A possibilidade de levar livros para serem lidos em casa permitiu que as crianças tivessem, também no ambiente familiar, a oportunidade de participar de práticas sociais envolvendo a leitura de histórias infantis e, dessa forma, promoveu maior aproximação entre a família e a escola. Ao solicitar aos pais que lessem histórias para seus filhos, a professora engajou-os no processo de formação das crianças como leitoras. Diversas pesquisas revelam que a leitura de histórias no ambiente familiar para as crianças são fundamentais para o processo inicial de alfabetização (ROSA e BRANDÃO, 2010; PINHEIRO, 2011; DORNELLES, 2011)

Cabe ressaltar que, no decorrer do ano de 2009, os alunos da pré-escola puderam se associar à biblioteca e, dessa forma, retirar livros para levar para casa, ou seja, além dos livros da sala de aula, as crianças tiveram também acesso aos livros da biblioteca, possibilitando uma prática de letramento, assim como a participação na 'Hora do Conto', atividade realizada uma vez por semana com a professora responsável pela biblioteca escolar.

A professora Ana afirmou em entrevista que trabalha "*bastante com literatura infantil", para "despertar o gosto pela leitura"*(ANA, entrevista em 05/03/2009) e, de acordo com seu relato, aproveita a experiência que tem como professora do 1º ano na rede estadual de ensino para desenvolver também com os alunos da pré-escola alguns procedimentos do Projeto Circuito Campeão[79], como, por exemplo, *"o cartaz dos livros lidos"*. Nesse cartaz, é registrado em verde se a criança gostou do livro que leu e em vermelho se não gostou. A professora avaliou essa experiência como positiva, pois, segundo sua opinião, *"eu vi que deu*

[79] Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna é um dos três Programas de Projeto Piloto para Alfabetização de crianças de seis anos no estado do Rio Grande do Sul que foi implantado em algumas escolas do estado a partir de 2007.

certo, porque eles levavam o livro para casa, eu anotava no caderno o livro que levou e eles tinham que trazer o livro de volta" (ANA, entrevista em 05/03/2009).

Essa prática do registro das leituras no cartaz foi considerada importante pela professora para o desenvolvimento da responsabilidade das crianças, uma vez que *"a responsabilidade de trazer o livro de volta não é de pai ou mãe, é dele"*(ANA, entrevista em 05/03/2009). A professora relata, ainda, que as crianças tinham vontade de levar o livro para casa, porém, inicialmente, nem todas estavam desinibidas para contar a história no retorno do livro. Com a continuidade do trabalho, elas passaram a se sentir mais à vontade e *"aqueles mais envergonhados, no final do ano chegavam na frente da sala e contavam para os colegas"* (ANA, entrevista em 05/03/2009). A professora contribuiu com isso para a formação de leitores ativos, que percebem a leitura como uma forma de comunicar significados e de construir ativamente significados nos textos. Para Manrique (2007), os leitores ativos buscam textos para satisfazer diversas necessidades, como, por exemplo, "[…] solucionar un problema, dar respuesta a su interés, tener un momento de descanso, placer, distracción, ayudar a otros, buscar información, aprender. Por lo que traen a la lectura muchos propósitos diferentes" (MANRIQUE, 2007, p. 29)

Dessa forma, analisando os dados coletados através das observações e do planejamento da professora, identifiquei que em seis dias houve leitura oral ou audição de história infantil em sala de aula. Em cinco desses dias, a professora leu a história para as crianças e em um a história foi musicada e reproduzida em um CD. Abaixo, apresento um quadro com as histórias trabalhadas e os respectivos dias:

Quadro 15: Histórias infantis na pré-escola

Dia	Nome da História	Comentário
06/05/2009	Menina bonita do laço de fita Autora: Ana Maria Machado	A história foi lida pela professora, e as imagens apresentadas para as crianças a cada página lida. Foi proposta a confecção de um desenho depois da história.
17/06/2009	Chapeuzinho vermelho	Idem Após a história, foi proposta a confecção de um livrinho com desenhos das crianças.
02/07/2009	Branca de Neve	Idem. Após a leitura da história, foi proposta a realização de um quebra-cabeça da Branca de Neve.

9/07/2009	A galinha dos ovos de ouro Texto Adaptado: Tatiana Belinky	Idem Foi proposta após a história: pintar uma galinha mimeografada, recorte e colagem dos ovos.
16/11/2009	Dona Baratinha	As crianças ouviram o CD com a história musicada. As crianças se apresentaram para os pais com máscaras, de acordo com os personagens.
9/12/2009	O menino que aprendeu a ver Autora: Ruth Rocha	A história foi lida pela professora, e as imagens apresentadas para as crianças a cada página lida. Após, foi proposto um desenho.

Quadro organizado a partir dos dados coletados na pesquisa

Das seis histórias elencadas no quadro acima, apresento dois desses eventos para análise dos seguintes aspectos: 1) leitura e escrita; 2) interação oral; 3) participação das crianças, as quais serão abordadas concomitantemente, devido a intrínseca relação que há entre elas. Na escolha dos eventos, considerei os que representam os modos de organização observados no momento da leitura, um em que as crianças permaneceram em seus lugares e outro em que formaram uma roda de leitura. Cabe ressaltar que o primeiro evento de letramento apresentado foi registrado no Diário de Campo e o segundo foi filmado, o que justifica o detalhamento na apresentação dos diálogos, os quais foram arranjados em turnos de fala.

a) Evento de letramento: Leitura da história 'Chapeuzinho vermelho'

No evento em que a história da Chapeuzinho Vermelho foi lida, as crianças estavam sentadas em grupos, nos lugares que geralmente sentam. A professora estava posicionada na frente da sala com um livro na mão. A seguir, apresento a descrição desse evento realizada no Diário de Campo em 17/06/2009[80]:

1-14h08min - Profª - "*Vou contar a história da Chapeuzinho Vermelho!"*
A professora mostrou duas folhas mimeografadas, uma com o desenho da Chapeuzinho Vermelho e outra com o contorno de um vestido. Explicou que, na folha do vestido, as crianças deveriam desenhar quatro partes da história para confeccionar um livrinho. A folha da Chapeuzinho seria a capa do livro. A professora começou a ler a história, mostrando cada página lida para as crianças. Enquanto isso, observei algumas ações nesse evento:

[80] Cabe ressaltar que as numerações indicam turnos de fala, os quais são referidos no decorrer das análises. A identificação de quem é a fala é realizada apenas no início da fala

2-Thiago fala em tom alto – "O *lobo tá gordo...*
3- *e com a língua para fora".*
Juan Pablo saiu pulando pela sala como se fosse o lobo.
4-Gabriel fechou o casaco e disse: "*É assim que ele se escondeu!"* (imitando o lobo).
5-Profª - "*Quem o lobo está fingindo ser?"*
6-Cças – "*A Chapeuzinho Vermelho"* (em coro).
7-Juan Pablo – "*É uma mulher...*
8- vai virar uma loba".
9-Profª - "*A Chapeuzinho?"*
10-Cças – "*A vovó!"* (risos).
Na parte da história que o caçador matou o lobo, algumas crianças manifestaram-se oralmente:
11-Thiago: "*Pooohhhh!"*
12-Tuanne disse: *"Ahh! Coitadinho!"*
O Gabriel 'fingiu'que estava com uma arma na mão e dava tiros.
Quando a professora terminou de ler a história, perguntou:
12-Profª- "*Vocês acham que a história acabou bem?"*
13-Cças – "*Sim"* (em coro).
14-Profª - "*Quem ficou feliz?"*
15-Cças – "*A chapeuzinho e a vovó"* (em coro).
16-Juan – "*O caçador".*
17-Profª - "*Por quê?"*
18-Juan – "*Porque ele tinha matado o lobo".*
19-Thiago – *"Porque ele tinha cortado a barriga do lobo".*

A partir da descrição, é possível identificar alguns padrões de comportamento na leitura da história. A fala da professora "*Vou contar uma história"* marca o início do evento, seguido da explicação do que deve ser feito depois da história. Embora ela tenha anunciado que iria contar, na realidade, ela leu a história em um livro. A leitura foi realizada por partes, ou seja, a professora lia uma página do livro, aproximava-se das crianças e mostrava as imagens referentes ao que havia sido lido.

As crianças demonstraram envolvimento no evento de letramento de diferentes formas: como ouvintes atentas, interpretando o que estava sendo lido; fazendo comentários a partir das imagens observadas, como, por exemplo, nos turnos 2 e 3; expressando oralmente suas emoções a respeito dos acontecimentos da história nos turnos 11 e 12; emitindo parecer e justificando suas opiniões sobre o final da história: quem ficou feliz foi o caçador porque *"ele tinha matado o lobo, porque ele tinha cortado a barriga do lobo"* (turnos 18 e 19).

Cabe, ainda, ressaltar a relação que o aluno Juan Pablo estabeleceu quando considerou que se o lobo está fingindo ser a vovó *"é uma mulher, vai virar uma loba"* (turnos 7 e 8). Essas manifestações das crianças durante o evento da leitura da história revelam que "[...] o mundo da criança é muito heterogêneo; ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social" (GOULART, 2007, p. 73-74).

Um outro exemplo dessa heterogeneidade pode ser observado nas respostas que as crianças deram quando a professora perguntou sobre quem havia ficado feliz no final da história. Pelo menos três personagens foram citados: a vovó, a Chapeuzinho Vermelho e, diferente da expectativa, o caçador. Cabe destacar que a professora pediu para a criança justificar o motivo pelo qual o caçador ficaria feliz, e duas crianças manifestaram-se: Juan justificando que era porque o caçador tinha matado o lobo, e Thiago, colocando-se ao lado do colega. complementando que o caçador havia cortado a barriga do lobo. Goulart (2007, p. 74) considera que as crianças "[...] nesse movimento de enunciar e de serem enunciadas vão hibridizando a linguagem e a vida, tornando-se competentes para participar dos discursos da cultura letrada".

A maneira pela qual a professora conduziu a leitura da história, realizando perguntas entre uma página e outra, demonstra, por um lado, suas estratégias em manter as crianças envolvidas no enredo e, por outro, as respostas delas indicam quais as interpretações que estão fazendo da história. Em uma parte do diálogo, em que a resposta da criança não estava condizente ao que foi perguntado, a professora utilizou a tática de transformar a resposta da criança em pergunta, por exemplo: Professora–*"Quem o lobo está fingindo ser?*; Cças – *Chapeuzinho Vermelho!";* Professora- *"Chapeuzinho Vermelho?;* Cças- *A vovó!"*. Com essa tática, a professora promoveu uma oportunidade para as crianças refletissem sobre o que respondessem e também alterassem suas respostas.

Tanto essa situação de transformar a resposta em pergunta, como a relatada anteriormente sobre o porquê de o caçador ficar feliz no final da história demonstram padrões de comportamento e de participação em situações envolvendo o texto lido. Tais situações são ilustrativas de que o "[...] letramento se institui e se constitui na interface com a oralidade, com quem estabelece uma relação de interdependência. A oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita" (MARINHO, 2010, p. 80).

Na continuidade da aula, depois da conversa sobre a história, a professora foi até o quadro e escreveu o numeral 1 e o seguinte diálogo aconteceu:

20-14h25min- Profª - "*Que número é esse?"*
21-Cças – "*Um".*
22-Profª - "*Que número vem depois?"*
23-Cças – *"Dois".*
Professora escreveu o numeral 2 e perguntou:
24-Profª - *"E depois?"*
25-Cças – *"Três".*
26-Prof – *"E depois?"*
27-Cças – *"Quatro".*

28-Profª - "*Vocês vão desenhar só no vestido. 29- No número 1, é para desenhar a primeira parte da história. 30- O que aconteceu primeiro?"*
31-Karol – "*A mamãe mandou a chapeuzinho levar doces para a vovó"*.
A professora entregou um papel com o formato de vestido para as crianças desenharem a primeira parte da história.

Ao colocar o numeral 1 no quadro e perguntar *"Que número é esse?"* e *"qual número vem depois?"*, a professora iniciou uma interação verbal entre ela e as crianças, a partir de um registro no quadro verde. A escrita dos numerais seguintes foi realizada a partir do que as crianças respondiam, ou seja, 2, 3, 4. Após certificar-se de que elas reconheciam a sequência numérica, ela deu continuidade a explicação sobre o que deveria ser realizado. A professora salientou que o número 1 corresponderia ao desenho da primeira parte da história e perguntou *"O que aconteceu primeiro?",* considerando a resposta da aluna Karoline adequada e entregando as folhas para que as crianças realizassem a atividade. O tipo de diálogo acima apresentado revela, também, a importância da interação verbal no modo como ensino e aprendizagem vão se constituindo em sala de aula. De acordo com Manrique (2007, p. 41):

> Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula se realizan en su mayor parte a través de la interacción verbal. De ahí que el lenguaje del docente dirigido al niño y el del mismo niño, así como la estructura de interacción que el docente va construyendo a través de sus formas de intervenir, preguntar, responder y evaluar – esto es – del discurso del aula – cobran especial relevancia para comprender como y qué aprenden los niños y enseñan los maestros.

Na sequência desse evento de letramento, é possível identificar a orientação sobre o que deveria ser desenhado no vestido 2 e as estratégias que a professora lança mão no momento da explicação:

30-14h37min- Profª - "*Quem já terminou agora pode passar para o vestido dois. 31- Desenhem o que aconteceu depois.32- Que a chapeuzinho levou os doces para vovó"*.
33-Thiago – "*Vou desenhar a Chapeuzinho"*.
34-Profª - "N*a parte dois, tens que desenhar o lobo indo para a casa da vovó"*.
A professora mostrou partes do livro e explicou que a Chapeuzinho não aparecia na segunda parte da história. Explicou, ainda, que ele poderia desenhar o lobo, a casa ou a vovó deitada. Thiago ficou em dúvida porque já tinha desenhado o lobo no primeiro vestido. Desenhou algo e apagou, depois desenhou uma casa e o lobo na porta da casa (Diário de Campo, 17/06/2009).

A continuidade da atividade, ou seja, a passagem para o segundo desenho referente à parte 2 da história, foi marcada pela pergunta:*"quem já terminou?"* Ao que tudo indica, essa pergunta teve a intenção de saber quem havia realizado a primeira parte da atividade e, também, a intenção de conduzir para a etapa seguinte, marcada pela orientação a respeito do que deveria ser desenhado. Ao ouvir que o aluno Thiago desenharia algo diferente do

esperado, a professora explicou o que ele deveria fazer, e, com o auxílio do livro, mostrou as imagens referentes ao que estava considerando ser a segunda parte da história, apresentando três possibilidades para serem desenhadas na parte 2: o lobo, a casa ou a vovó deitada. De acordo com Manrique (2007), a eficácia na comunicação em aula é necessária para que haja compreensão, nesse sentido, "[...] toda interacción en el aula proporciona, además, momentos para que el maestro ponga en juego recursos y estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico y comunicativo de los niños" (MANRIQUE, 2007, p. 47). No caso do exemplo acima citado, uma das estratégias da professora foi a de mostrar novamente o livro de história da Chapeuzinho Vermelho, lido no momento anterior da atividade. Com o auxílio das imagens do livro, a professora também apresentou sugestões sobre o que poderia ser desenhado, sendo que, das opções da professora, Thiago criou uma outra alternativa, desenhando o lobo na porta da casa da vovó.

O evento de letramento 'Leitura da história Chapeuzinho Vermelho' possibilitou a interação entre os participantes através da leitura do livro pela professora e da participação das crianças como ouvintes da leitura e como observadoras das imagens do livro. Os diálogos evidenciados durante o evento ocorreram, na maioria das vezes, a partir de uma questão levantada pela professora e das diversas formas de participações das crianças motivadas pela questão. A proposta de confeccionar um livro a partir da história lida permitiu que as crianças assumissem o papel de autoras e ilustradoras. Mesmo a história sendo representada em quatro partes, as crianças puderam, dentre as opções indicadas pela professora, escolher o que consideraram mais significativo em cada uma. Na elaboração dessa atividade, as crianças tiveram que pensar na sequência dos acontecimentos da história, ou seja, o que vem antes e o que vem depois de determinada cena, quais os personagens faziam parte da história e em qual momento deveriam relacionar a ordem dos acontecimentos à numeração das páginas.

Os momentos de leitura e/ou contação de histórias possibilitam de acordo com Brandão e Rosa (2010, p. 35):

> [...] o interesse crescente das crianças pelo conteúdo do que é lido; a atenção que desperta a sonoridade das palavras, a capacidade de perceber o encadeamento temporal e causal de eventos presentes na narrativa, a possibilidade de compor um repertório de histórias conhecidas, apreciadas e até aprendidas de cor, entre outros.

Além dos aspectos elencados pelas autoras referidas anteriormente, a proposta de confecção do livro mostrou, no caso do evento analisado, a iniciativa de algumas crianças em representar a língua escrita, conforme é possível observar nas imagens a seguir:

Confecção de um livrinho a partir da leitura da história
Chapeuzinho Vermelho

Trabalho 1 Trabalho 2 Trabalho 3

Figura 28: Trabalhos sobre a história ‘Chapeuzinho Vermelho’

Como mostram as imagens acima, os trabalhos 1 e 2 apresentam, além do desenho relativo a cada parte da história, traçados de letras e números, afora a escrita do nome. Cabe destacar que a professora não solicitou às crianças que escrevessem a história, mas que a desenhassem. Contudo, algumas crianças sabedoras da presença de texto escrito e de imagens no livro, usaram essas duas linguagens na confecção do seu livro. De acordo com Girão e Brandão (2001, p. 123) “a oportunidade de participar de eventos de letramento na Educação Infantil também traz contribuições importantes no processo de construção conceitual da criança sobre o sistema de escrita alfabética”. Ao que tudo indica, as atividades proporcionadas às crianças pela professora da pré-escola possibilitaram a reflexão do sistema de escrita e a construção de hipóteses sobre esse mesmo sistema por parte das crianças.

A seguir, apresento e analiso outro evento de letramento envolvendo a leitura de uma história, destacando, além dos aspectos até então discutidos, a ampliação de vocabulário.

b) Evento de letramento: Leitura da história ‘A galinha dos ovos de ouro’

Outro evento de letramento importante observado na turma de pré-escola foi a leitura da história ‘A galinha dos ovos de ouro’. Nesse dia, as crianças estavam sentadas em círculo, em suas cadeiras, próximo ao quadro verde e da mesma forma a professora.

Evento: Leitura de História (parte 1)

1-Profª- "*Vamos escutar a história?* 2- *Thiago vira para frente. 3- O nome da história. 4- Senta Tuanne. 5- A galinha dos ovos de ouro. 6- Para Thiago. 7- Não bate com os pés".*
A professora mostra para as crianças a capa do livro.
8-Profª - *"Posso começar, Liedson?* 9- *Como é o nome da história?"*
10- Cças – "*A galinha dos ovos de ouro".*
11- Profª - "*A galinha dos ovos de ouro".*
Leitura da história: Joana era uma menina muito pobre, mas era muito boa e carinhosa. Por ser tão boa, um dia no meio do campo apareceu um mago e lhe deu uma bonita e gorda galinha branca.
12- Cças – "*Bonita e gorda! Ahahaha!"*
A professora mostra a página do livro em que leu para as crianças e continua contando a história: com o dinheiro que receberam, compraram muitas coisas, lindos vestidos, sapatos, comida e muito mais.
13- Profª - "*Agora eu vou começar por aqui..."* (a professora mostra o livro). 14- *"Juan senta direito. 15- Senão a Dudinha não enxerga. 16- Senta direito".*
Leitura da história: No dia seguinte, a galinha tinha posto um ovo. Quando Joana foi apanhá-lo, ficou maravilhada. Que surpresa, o ovo era de ouro. Logo, foi mostrá-lo a sua mãe e juntas foram vendê-lo ao joalheiro.
17- Profª - *"Joalheiro é quem compra jóias. 18- Ou vende jóias"* (explica a professora).

Na parte da atividade apresentada acima, é possível evidenciar que o início do evento de letramento foi anunciado pela professora com a seguinte colocação: "*Vamos escutar a história?"* Cabe ressaltar que, inicialmente, a leitura foi interrompida diversas vezes, pois a professora chamou a atenção das crianças, solicitando que sentassem, virassem para frente, não batessem com os pés, não ficassem na frente da colega, conforme os turnos 2, 4, 6 e 7, ou seja, para que se posicionassem adequadamente a fim de escutar a história. O início do evento foi dedicado, dessa forma, aos modos de participação como ouvinte da leitura da história e, também, à construção de regras e padrões considerados adequados a esse evento.

Apesar da insistência da professora para que as crianças permanecessem sentadas, elas levantavam para ver mais de perto as imagens do livro referentes ao que estava sendo lido. As crianças interagiam no momento de leitura, solicitando para ver a ilustração da história ou ressaltando algo que havia sido lido; assim, a leitura também foi interrompida para a visualização das imagens referentes à história. Como todos estavam sentados em roda, a professora alternava a apresentação do livro, ora começando pelas crianças que estavam a sua direita, ora pelas que estavam a sua esquerda. Para Brandão e Rosa (2010, p. 44):

> [...] a roda de história em que a professora lê histórias interessantes e conversa sobre o que foi lido pode se constituir em um espaço particularmente importante para que a criança observe o que faz um leitor para entender o que lê.

Cabe destacar que a professora aproveitou o momento de leitura da história para trabalhar vocabulário, como, por exemplo, a palavra joalheiro, turnos 17 e 18. Brandão e Rosa (2010) também destacam a importância da conversa entre a professora e as crianças no momento de leitura de uma história, considerando principalmente que:

> [...] compreender o que foi lido ou ouvido exige esforço [...] já que pode trazer elementos novos, estranhos em sua forma de expressão, em seu vocabulário ou mesmo em seu conteúdo, e por isso ouvir histórias se torna potencialmente mobilizador e inquietante [...] (BRANDÃO e ROSA, 2010, p. 43).

Conforme a leitura da história avançava, as manifestações das crianças tornavam-se mais intensas, principalmente em relação aos detalhes das imagens do livro. Paralelo ao tema do livro, diversas falas se cruzavam e aspectos como gênero e mídia tornavam-se evidentes, como é possível observar no excerto abaixo:

19 -Tuanne – O*lha o barbão que o mago tem...*
20 -Profª – *Pô, é enorme, né! 21- Acho que tá na hora de cortar....*
22- Duda – P*rofessora. 23- Ele tem um baita vestido.*
24- Karol – *A galinha abriu a boca.*
25- Profª - *A galinha abriu a boca? 26- Olha o tamanho da vassoura...*
27- Juan Pablo – *Ele tem igual ao do Shrek terceiro. 28- Do Shrek terceiro...*
29- Duda – *Ó, ele tem um vestido igual da mulher. 30- Ele tá de saia. 31- De vestido!*
32 -Profª - *É bem colorido né.*

A aluna Tuanne utilizou o chamamento "*olha"* como estratégia para que todos prestassem atenção em sua fala. Tuanne fez referência ao tamanho da barba do mago e a professora concordou com o comentário, inclusive acrescentando sua opinião ao dizer "*Está na hora de cortar"*. A aluna Eduarda também reivindicou a palavra com o chamamento "*professora"* e acrescentou outro comentário a respeito da roupa do mago. De acordo com Brandão e Rosa (2010, p. 43), "[...] promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta, assim, nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da professora é fundamental".

Na continuidade, a aluna Karoline entrou na conversa comentando sobre outro personagem: a galinha. A professora autorizou a fala repetindo o comentário de Karol, mas o tema do mago retornou ao centro da conversa no momento que o aluno Juan Pablo comparou-o com o personagem Shrek, especificando que se tratava do filme Shrek 3 (turnos 27 e 28). Eduarda retomou sua participação também comentando sobre a roupa do mago, caracterizando-a como um vestido, manifestando conhecimento sobre o filme (turnos 29, 30, 31).

Esse tipo de relação, como a que as crianças estabeleceram entre o mago da história lida pela professora e o do filme Shrek, é abordado por Zilberman (2007, p. 246), ao afirmar que:

> A criança fica exposta, igualmente ao letramento literário, já que, desde pequena, é iniciada ao universo da fantasia, que lhe aparece por meio da escuta de histórias. Essas se mostram em diferentes formatos: contadas oralmente, lidas em voz alta por outras pessoas, vistas, quando se trata da audiência a programas de televisão, teatro infantil ou cinema.

Ao final dessa atividade de leitura, a aluna Luiza R. fez um comentário, emitindo sua opinião sobre a história. Inicialmente, a professora não entendeu a manifestação da aluna e perguntou sobre o que ela estava falando. Após a resposta de Luiza R., a professora assumiu a posição de questionadora, lançando várias questões sobre a história, conforme demonstra o diálogo abaixo:

33- Luiza R – *"Olha que legal/ essa história teve uma parte legal/ e uma parte ruim.*
34- Profª- *O que é que é?"*
35- Luiza R- *"Nessa história / teve uma parte boa / e uma parte ruim".*
36-Profª- *"E qual foi a parte boa da história?"*
37- Cças – *"O começo".*
38- Profª- *"O começo? / E o que foi no começo da história?"*
39- Cças – "*Mago".*
40- Profª- "*O que tinha no começo da história?"*
41- Cças – *"Mago".*
42- Profª- *"O que acontecia no começo da história?"*
43- Cças – *"Tinha uma menina".*
44- Profª- *"E como é que era essa menina no começo da história?"*
45- Cças – "*Boazinha, pobre".*
46- Profª- *"Pobre e o que mais?"*
47- Cças – "*Boazinha".*
48- Profª- "*Boazinha /e aí? / o que aconteceu com ela? / Ganhou o quê?"*
49- Cças – *"Uma galinha".*
50-Profª- *"E essa galinha fazia o quê?* " (Thiago levanta, chega perto do livro e aponta para o ovo).

A fala da aluna Luiza R. sobre a história (turno 33) demonstra que a dinâmica de contação de história já havia sido realizada anteriormente, isto é, a professora lia ou contava uma história e, ao final, fazia perguntas sobre o que as crianças acharam da história. O fato de Luiza ter antecipado e alterado a ordem da rotina fez com que a professora a questionasse, e assim que ela repetiu o que havia falado anteriormente, a professora assumiu o controle do diálogo, lançando diversas perguntas, como é possível identificar nos turnos 34, 36, 38, 40, 42, 44, 46, 48 e 50.

As questões elaboradas pela professora e as respostas das crianças demonstram que as perguntas foram reformuladas cada vez que as crianças responderam algo diferente do esperado, como, por exemplo, nos turnos 36, 38, 40, 42 e 44, em que a professora questionou o que aconteceu no início da história.

As respostas que os adultos conferem às falas das crianças, e também as perguntas dos diálogos apresentados anteriormente, têm efeitos importantes no processo de aprendizagem

linguístico, servindo como um apoio na construção da linguagem pela criança. Manrique (2007) destaca três modos de respostas mais comuns, ou seja: repetições, reestruturações e continuações.

Na repetição, o adulto repete o que a criança diz, proporcionando a escuta correta, o que é importante principalmente para aqueles que não pronunciam a palavra corretamente; os turnos 11 e 25 são exemplos do modo repetição. Na reestruturação, o adulto mantém o significado que a criança quer comunicar, porém reorganiza a fala, explicitando termos importantes no entendimento da ideia expressada, como é possível evidenciar nos turnos 36, 40, 42 e 44. Na continuação, o que a criança diz permanece e complementa-se com outras palavras, ampliando e qualificando a comunicação. Já os turnos 20, 21, 32 e 50 são exemplos de ampliação. Uma das atividades que promove situações de interação entre adultos de crianças, destacadas pela autora, é a leitura de contos infantis. Contudo, a mesma considera que: "[...] la lectura de cuentos por si misma no garantizaba avances en el desarrollo lingüístico, sino determinadas formas de interactuar y de leer cuentos" (MANRIQUE, 2007, p. 26).

A participação das crianças nos momentos de contos infantis, principalmente em histórias conhecidas, vai possibilitando uma atuação cada vez mais independente do adulto. Isso se manifesta através da repetição de palavras, de frases, antecipação de informações e, até mesmo, da história como um todo.

Após o diálogo realizado no evento de letramento da leitura do livro da 'A galinha dos ovos de ouro', a professora perguntou para as crianças se elas gostaram da história, as quais responderam, em coro, que sim. Posterior a leitura da história, foi realizado um trabalho de pintura, recorte e colagem de uma galinha e seus ovos, com a seguinte instrução da professora:

> *Eu trouxe um trabalhinho para nós montarmos, que é a galinha. Depois que vocês montarem a galinha, a tia vai dar uma folha para vocês, não tem nada desenhado na folha, vocês vão ter que desenhar os ovos e recortar os ovinhos. Eu não desenhei os ovos para vocês, vocês vão ter que fazer isso* (ANA, explicação da atividade, 09/07/2009).

Ao ouvirem as instruções da professora, as crianças fizeram uma série de perguntas sobre a realização do trabalho, como, por exemplo, as questões e as respostas a seguir:

59- Juan Pablo: "*O tia... pode desenhar pintinho que tá nos ovos?"*
60- Profª: "*Pode, mas vai ter que desenhar e recortar".*
61- Alice: "*Tia, que cor é para pintar?"*
62- Prof: *"A cor que tu quiser".*
63- Luiza: *"Professora, pode ser de giz?"*

64- Profª: *"Pode, mas tem que ser bem pintado"*.

Tais questões levantadas pelas crianças indicam primeiramente que as decisões ficam centralizadas na professora, a qual decide o que pode e o que não pode ser feito em sala de aula. Contudo, todas as respostas da professora indicaram permissão, ou seja, as crianças poderiam realizar a atividade da forma que desejassem, porém com algumas ressalvas, conforme indicam os turnos 60 e 64.

Através da análise dos vídeos feitos especialmente para a pesquisa, é possível identificar que as crianças e a professora falam constantemente no decorrer da aula. A professora fala para explicar o que vai ser feito, para chamar a atenção das crianças, para responder as questões que elas elaboram, também apresentando perguntas a elas. As crianças, por sua vez, falam entre si, com a professora, contam episódios que ocorreram fora da escola, fazem queixa dos colegas, perguntam sobre como realizar determinada atividade, enfim, a interação verbal é muito intensa na rotina da pré-escola. Goulart (2006) considera que essa interação verbal possibilita também a construção de referenciais de pertencimento a um grupo, pois os integrantes comungam ações, conhecimentos e significados. De acordo com a autora:

> Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. A linguagem tem um papel fundador nesse processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s) (GOULART, 2006, p. 454).

Quando um adulto interfere no relato de uma criança, por exemplo, recuperando o que foi dito, repetindo sua fala, ampliando o vocabulário ou explicitando informações subentendidas na fala da criança, possibilita uma sequência na produção oral, propiciando que ela construa um discurso mais coerente e coesivo.

Ao passarem para o 1º ano, diferentes práticas foram instituídas e, dessa forma, novas formas de participação em eventos de letramento foram construídas pelo grupo, assunto que passo a tratar a seguir.

4.3. Eventos e práticas de letramento no contexto de sala de aula do 1º ano

Nessa seção, apresento eventos de letramento identificados na turma do 1º ano. Esses dados foram organizados a partir de situações observadas e/ou filmadas em sala de aula, do Diário de Classe que a professora Isis[81] cedeu para a pesquisa, referentes ao planejamento de 02/08/2010 a 20/09/2010, e das entrevistas realizadas com as crianças, tendo em vista as categorias anteriormente anunciadas: leitura, escrita, oralidade e interação. Cabe salientar que a maioria das situações observadas no cotidiano do 1º ano ou identificadas no Diário de Classe da professora tiveram como foco atividades voltadas para a aquisição do código alfabético, envolvendo a leitura e a escrita de sílabas e de palavras isoladas, conforme relatadas no capítulo anterior.

Considero, contudo, que os eventos de letramento identificados no 1º ano foram de três naturezas: um corresponde às atividades propostas pela professora, como, por exemplo, a leitura e discussão de livros de literatura infantil; outro organizado a partir do acordo entre a professora e as crianças, como foi o caso do 'Círculo de Cultura' e, ainda, os que não tiveram participação da professora, ou seja, somente as crianças estiveram envolvidas, tal como a organização de uma listagem de brincadeiras. Cabe acrescentar, também, a conversa entre eu e as crianças em uma situação de entrevista. A seguir, apresento cada uma dessas atividades que considerei eventos de letramentos, discutindo-os e analisando-os.

4.3.1. Evento de letramento: leitura e discussão de livros de literatura infantil

No Diário de Classe da professora Isis, foi possível identificar 25 dias de aula planejados, sendo que em 11 desses dias, houve uma proposta de trabalho com livro de literatura infantil. Cabe destacar que a escola recebeu '*Kits* de Literatura infantil' da Secretaria Municipal de Educação, com 30 livros para o 1º ano e 20 livros para o 2º ano. Os livros ficaram sob a responsabilidade da professora, que os disponibilizou em alguns momentos da aula para as crianças trabalharem no decorrer do ano letivo. Como a professora Isis trabalhava na escola com o 1º e o 2º ano, recebeu ao todo 50 livros e, dessa forma, utilizou os livros dos dois *Kits* com a turma do 1º ano, sendo que nem todos os livros foram disponibilizados para as crianças, ou seja, de acordo com a professora *"os livros do 2º ano, eu*

[81] Convém lembrar que a professora Isis assumiu a turma do 1º ano em 10/06/2010.

não trabalho de entregar para eles, porque são livros mais contextualizados, é mais escrita, não é tanta figura" (ISIS, entrevista em 15/12/2010).

Comparando a listagem de material cedida pela SME e os livros que constam no planejamento da professora, identifico que apenas dois livros não pertencem aos *Kits* mencionados anteriormente. Esses dados foram organizados no quadro abaixo:

Quadro 16: Histórias infantis no 1º ano

Dia planejado		Histórias identificadas no planejamento da professora (Diário de Classe	Registros no Diário de Classe
1	3/8/2010	Pinóquio (início da aula)	Leitura do livro e identificação de palavras com a letra "p". Cada criança falou uma palavra.
2	4/8/2010	Meninos e meninas (início da aula)	Leitura do livro e formação de palavras com a família silábica da letra "m".
3	17/8/2010	O menino marrom (meio da aula) Autor: Ziraldo Nunes Pinto	Leitura do livro e formação de palavras com a letra "p".
4	18/8/2010	O menino que aprendeu a ver (final da aula) Autora: Ruth Rocha	Leitura e debate do livro.
5	26/8/2010	Minhoca voadora / Potrinho (meio da aula)	Leitura dos livros.
6	27/8/2010	Maria vai com as outras (final da aula) Autora: Sylvia Orthof	Leitura e debate do livro.
7	6/9/2010	Quando me sinto triste (final da aula) Autor: Trace Moroney	Leitura e debate do livro.
8	9/9/2010	Azul é lindo: planeta terra, nossa casa (início da aula) Autora: Ruth Rocha	Leitura e debate do livro sobre o "Nosso país".
9	9/9/2010	Menina bonita do laço de fita (final da aula) Autora: Ana Maria Machado	Leitura e debate do livro.
10	14/9/2010	Zeropéia (final da aula) Autor: Herbert de Souza	Leitura do livro.
11	27/9/2010	Apelido não tem cola (final da aula) Autora: Regina Otero	Leitura do livro.

Quadro organizado a partir do Diário de Classe da professora

Conforme é possível identificar no quadro acima, o trabalho com os livros infantis foi organizado em diferentes momentos da aula. Dos onze dias em que houve a leitura de livros de literatura infantil, três aconteceram no início da aula (1, 2, 8), dois no meio (3, 5) e seis no final da aula (4, 6, 7, 9, 10, 11). Os registros da professora indicam que em três dias a leitura da história teve alguma relação com a letra trabalhada na atividade posterior à leitura (1, 2, 3),

em três houve apenas leitura do livro (5, 10, 11) e em cinco houve leitura e debate do livro (4, 6, 7, 8, 9).

A intenção de articular uma história lida e um conteúdo específico, como, por exemplo, o ensino de alguma letra, também foi evidenciada no relato da professora durante a entrevista. Tal aspecto pode ser identificado na seguinte exposição da professora:

> Eu vi que eles trabalharam uma história na Hora do Conto, que era sobre o jacaré e o passarinho. O passarinho limpava os dentes do jacaré, eles estavam sempre contando aquela história. Então eu parti da palavra jacaré e trabalhei todas aquelas consoantes. Então de uma palavra, eu fui trabalhando todas as letras (Isis, entrevista em 15/12/2010).

A atividade da Hora do Conto foi uma atividade destinada às crianças do 1º ano, conforme relatou a professora Isis, o que corrobora com a evidência de que práticas de letramento eram promovidas na escola. As histórias trabalhadas nessa atividade foram 'aproveitadas' pela professora Isis para ensinar letras e sílabas, especialmente quando percebeu o interesse das crianças por personagens de alguma história.

Situações como essas revelam o uso limitado e reducionista da literatura infantil em sala de aula. O texto nessa perspectiva fica a serviço de outros propósitos do ensino que não ele mesmo, ou seja, passa a ser um pretexto (LAJOLO, 1982), e percebido muitas vezes pelos alunos como uma obrigação escolar (OLIVEIRA, 2008). Paiva (2008, p. 42), por exemplo, destaca que:

> [...] para a escola, continua a prevalecer a intenção pedagógica e educativa no trabalho com a literatura. Nesse caso, a função consiste na apropriação desse gênero textual como mais um dos recursos de aprendizagem de conteúdos e valores, em vez de utilizá-los como possibilidade de ampliação do universo cultural da criança por meio dessa manifestação artística em linguagem verbal.

Os dados do registro no Diário de Classe da professora indicaram que dos cinco dias em que foi proposto leitura e debate do livro, três foram organizados no final da aula. Nessas situações, além da leitura, houve o debate sobre a história do livro. Pode-se dizer, então, que os eventos de letramento 'leitura de livro' ocorreram, na maioria das vezes, no final da aula, o que representa um padrão nas práticas de leitura realizadas na turma de 1º ano investigada.

Esse dado foi confirmado pela professora no momento da entrevista, quando informou que *"nos últimos períodos, depois do recreio, geralmente eu trabalho com jogos, ou com a literatura em si ou com círculos de cultura, que é quando a gente senta e conversa sobre alguma questão"* (Isis, entrevista em 15/12/2010).

A professora relatou, ainda na entrevista, que leu previamente todos os livros recebidos da SME, com o objetivo de selecionar aqueles que se relacionassem com as temáticas ou tópicos a serem trabalhados. Conforme suas palavras: *"eu sempre trabalho pelo menos dois livros a cada semana, até para introduzir algumas palavras, para aumentar o vocabulário deles, então eu já sabia qual livro trabalharia"* (ISIS, entrevista em 15/12/2010).

A professora esclareceu, ainda, que a escolha do livro a ser lido em cada aula também se referia à temática que pretendia discutir, ou seja, segundo ela: *"tal livro trabalha, por exemplo, valor de respeito, tal livro trabalha a questão racial, então eu trabalhei dessa forma, eu utilizei esse material dessa forma"* (ISIS, entrevista em 15/12/2010).

Diferente da posição da professora, Azevedo (2007), considera que a literatura aborda assuntos, temáticas, que não podem ser ensinados, uma vez que "[...] não são constituídos por informações atualizáveis ou mensuráveis. São temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas partilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências" (AZEVEDO, 2007, p. 80).

Em relação à vinculação entre literatura e escola, Soares (2001) entende que a incorporação dos saberes, das artes e dos conhecimentos no currículo pressupõe uma escolarização, uma adequação desses, para saberes escolares. Nesse sentido, a autora argumenta que:

> Não há como evitar que a literatura [...], ao se tornar "saber escolar", se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese,* [...] conotação pejorativa a essa escolarização inevitável e necessária [...] porque isso significaria negar a própria escola" (SOARES, 2001a, p. 21).

Contudo, a autora ressalta que não é a escolarização da literatura que deve ser criticada, mas uma inadequada escolarização da mesma que se traduz, de acordo com a autora, "[...] em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que ao transformar o literário em escola, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o" (SOARES, 2001a, p. 22).

Dessa forma, os eventos de letramento de leitura de livros infantis foram, em grande parte, realizados com o intuito de vincular algum conteúdo – especialmente ao ensino do código escrito - ou a discussão de algum tema abordado na história. É possível evidenciar, então, uma prática de letramento diferente das promovidas no ano anterior, na pré-escola, que foram, geralmente, realizadas sem o propósito de ensinar algo específico.

4.3.2. Eventos de letramento: Círculo da Cultura

Outra proposta identificada no Diário de Classe da professora Isis foi a atividade denominada Círculo da Cultura, caracterizada pela própria professora como um momento de conversa sobre alguma questão. Nos registros do Diário de Classe, localizei sete temáticas discutidas no Círculo de Cultura, sendo que duas serão apresentadas como exemplos de evento de letramento por terem sido mediadas pelo texto escrito. Abaixo, apresento os Círculos de Cultura identificados:

Quadro 17: Círculo da Leitura no 1º ano

Círculo da Cultura			
Data		**Propositor**	**Temática**
1	10/08/2010	Liedson	Castigo
2	12/08/2010	Rian	Crack
3	09/09/2010	Professora	Nosso país
4	13/09/2010	Luiza R.	Internet para criança
5	S/D	Bruna	Abuso infantil
6	S/D	Otávio	Animais exóticos
7	S/D	Várias crianças	Recreio

Quadro organizado a partir do Diário de Classe e entrevista com a professora Isis

Ao que tudo indica, as temáticas discutidas no Círculo de Cultura foram indicadas, na maioria das vezes, pelas crianças, pois das sete elencadas no quadro acima, apenas uma foi proposta pela professora. Para análise de eventos de letramento, serão consideradas as temáticas 2 e 6, devido a presença do texto escrito nesses momentos.

No dia 12/08/2010, o aluno Rian trouxe para a aula o recorte de uma notícia publicada no jornal Diário Popular. A iniciativa da criança foi acolhida pela professora e a notícia foi discutida por toda turma. De acordo com o relato da professora:

> *O Rian trouxe uma foto de uma mãe que estava com os braços acorrentados e uma camiseta dizendo crack. Eu perguntei como é que ele tinha achado essa foto e ele respondeu: "Eu tava olhando no jornal e achei diferente uma mãe acorrentada". A partir do que ele disse, questionei se ele sabia o que estava escrito no jornal e vê só o que ele respondeu: "eu li no jornal que é mãe e crack. Ela deve tá assim porque não consegue ajudar o filho dela* (ISIS, entrevista em 15/12/2010).

Em relação a essa situação, identifiquei no Diário de Classe o seguinte registro:

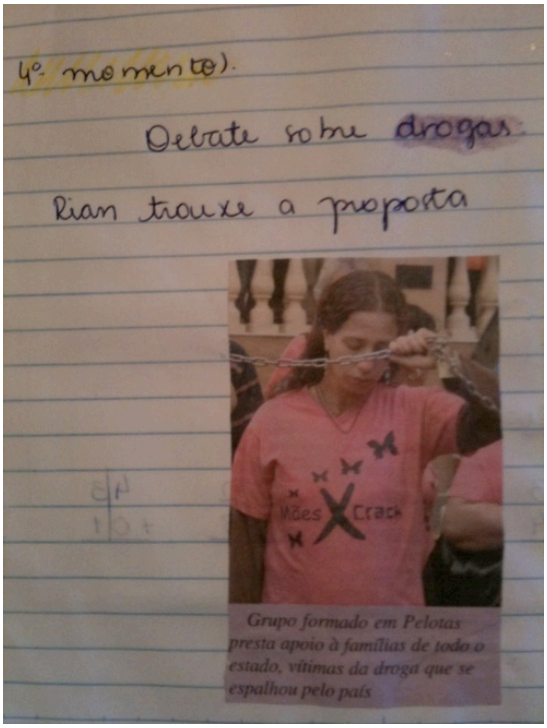


Figura 29: Registro no Diário de Classe de uma reportagem trazida por um aluno no 1º ano

Cabe destacar, primeiramente, que esse episódio configura-se, em meu entendimento, em um evento de letramento, pois se relaciona ao uso de um texto real, nesse sentido, uma prática social envolvendo a escrita. Segundo, porque questões culturais e sociais foram abordadas e discutidas pelo grupo de crianças, passando a fazer parte da cultura da infância, considerando, principalmente, a perspectiva de Sarmento (2003, p. 55) de que "[...] é no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interacções entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância".

Considerando a abordagem de letramento defendida por Street (2003), as formas de interação dos adultos, no caso dessa pesquisa entre a professora e as crianças "[...] é sempre uma prática social que afeta a natureza do letramento a ser aprendido e as idéias que os participantes possam ter sobre o processo, em especial os novos aprendizes e sua posição nas relações de poder" (STREET, 2003, p. 4).

O fato de a professora incentivar as crianças para que trouxessem temáticas para serem discutidas em aula demonstra um padrão de interação em que todos os participantes compartilham decisões. De acordo com Collins (2008, p. 130), o "[...] processo instrucional é cooperativo: professores e alunos baseiam-se nos sinais verbais e cinéticos uns dos outros. Esse processo cooperativo cria um padrão inconsciente de interação, que pode ser

harmonioso". Para esse autor, esses padrões de interação interferem também na interação das crianças com os textos escritos, podendo ser realizada de forma positiva ou tomada de interrupções e representações negativas.

No caso do Círculo da Cultura, mesmo não havendo em algumas situações a presença do texto escrito, a receptividade da professora em relação às temáticas e aos materiais trazidos pelas crianças para serem apresentados e debatidos em aula proporciona o desenvolvimento da oralidade, tão importante para o aprendizado da língua escrita. Em situações como a do evento de letramento, relatado anteriormente, a língua oral ou escrita, "[...] é reconhecida como "enunciação", como "discurso", isto é, como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que, em determinado contexto social e histórico [...] interage com um interlocutor" (SOARES, 2001, p. 61).

Outra atividade caracterizada como um evento de letramento, ainda considerando o Círculo de Cultura, foi o proposto pelo aluno Otávio sobre animais exóticos. Para a discussão desse tema, a criança levou para a aula uma enciclopédia de sua coleção. De acordo com o relato da professora, nesse evento, foi trabalhado a metamorfose e os animais que se camuflam, pois o material trazido pelo Otávio foi *"muito rico"* (ISIS, entrevista em 15/12/2010).

Na discussão sobre camuflagem dos animais, as crianças compreenderam, segundo a professora, *"que os animais se camuflam para se esconder de certas coisas"*, como, por exemplo no caso do *"animal que fica verde por causa da folha"* (ISIS, entrevista em 15/12/2010). As crianças discutiram, ainda, que muitos animais se parecem e que isso acontece também com as pessoas, ou seja, de acordo com o relato da professora, as crianças disseram que "*os alunos da 5ª série, que andam tudo com o cabelo pra cá (indicando com gestos que é para um lado do rosto), que andam tudo com óculos colorido, os EMOS"* (ISIS, entrevista em15/12/2010).

Mais uma vez, esses exemplos demonstram que as crianças estão atentas aos diversos aspectos presentes no contexto social e cultural em que estão inseridas. Os modos de vestir e as características dos alunos da 5ª série não passaram desapercebidas pelas crianças. Para Sarmento (2003, p. 58), as culturas da infância constituem-se "[...] no mutuo reflexo de uma sobre a outra das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções de pares".

Na descrição dos eventos de letramentos denominados Círculo de Cultura foram consideradas as regras subjacentes às situações de interação, o material escrito e os modos de interação com esse material, as interações verbais que elucidaram as negociações de

significados e de sentidos construídos através desses textos. Contudo, foi considerando, sobretudo, que "[...] o conceito de letramento se institui e se constitui na interface com a oralidade, com quem estabelece uma relação de interdependência. A oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita" (MARINHO, 2010, p. 80).

Nessa mesma perspectiva de interface com a oralidade, apresento um evento de letramento vivido pelas crianças sem o intermédio da professora: a escrita de uma lista de brincadeiras.

4.3.3. Evento de letramento: listagem de brincadeiras

Diferente dos eventos relatados anteriormente, observei uma situação em que as crianças participaram de uma prática de leitura e de escrita sem a participação da professora. A aula está sendo aqui considerada na perspectiva indicada por Marinho (2010), como um evento de letramento característico, à medida que "[...] condiciona os modos como a escrita se institui na escola e também é condicionada pelas maneiras como a escrita se constitui nesses contextos socioculturais" (MARINHO, 2010, p. 79). Nesse sentido, aula pode ser compreendida como um macroevento, devido a sua estruturação, que comporta diversas atividades realizadas em sequência ou concomitantemente, denominadas de microeventos.

Contudo, para além dos eventos de letramento planejados ou propostos pela professora, identifiquei eventos, ou microeventos, que foram organizados pelas próprias crianças, com aspectos específicos da cultura de pares, tais como a brincadeira. No dia 02/07/2010, enquanto algumas crianças copiavam do quadro verde uma tarefa proposta pela professora, outras crianças começaram a conversar sobre o que fariam no recreio. De acordo com a descrição da filmagem:

> Alice guardou o caderno de aula embaixo da classe, olhou para o colega da outra fila e disse: *"eu tenho um terceiro caderno, de brincadeiras, olha aqui, ó!"* Depois, pegou um caderno da mochila, abriu na última página e começou a ler uma listagem de brincadeiras. Em pouco tempo, Thiago e Juan aproximaram-se da mesa de Alice para ouvir a leitura das brincadeiras (Descrição da filmagem 2/7/2010).

Cabe ressaltar, primeiramente, a explicação de Alice sobre um terceiro caderno, diferente do utilizado em aula e do tema. No caso desses dois cadernos, a escrita realizada é a que a professora propõe e no terceiro caderno é o que ela deseja escrever. De acordo com Soares (2006, p. 72), "[...] letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as

necessidades, valores e práticas sociais". No caso de Alice, o terceiro caderno foi utilizado para escrever uma listagem das brincadeiras realizadas pelas crianças no momento do recreio. Outro aspecto a destacar é que no momento em que Alice pegou o caderno e começou ler a listagem, outras crianças aproximaram-se para ouvir a leitura e, nesse caso, a interação entre as crianças foi permeada pela língua escrita. A seguir, apresento imagens relativas a esse evento:

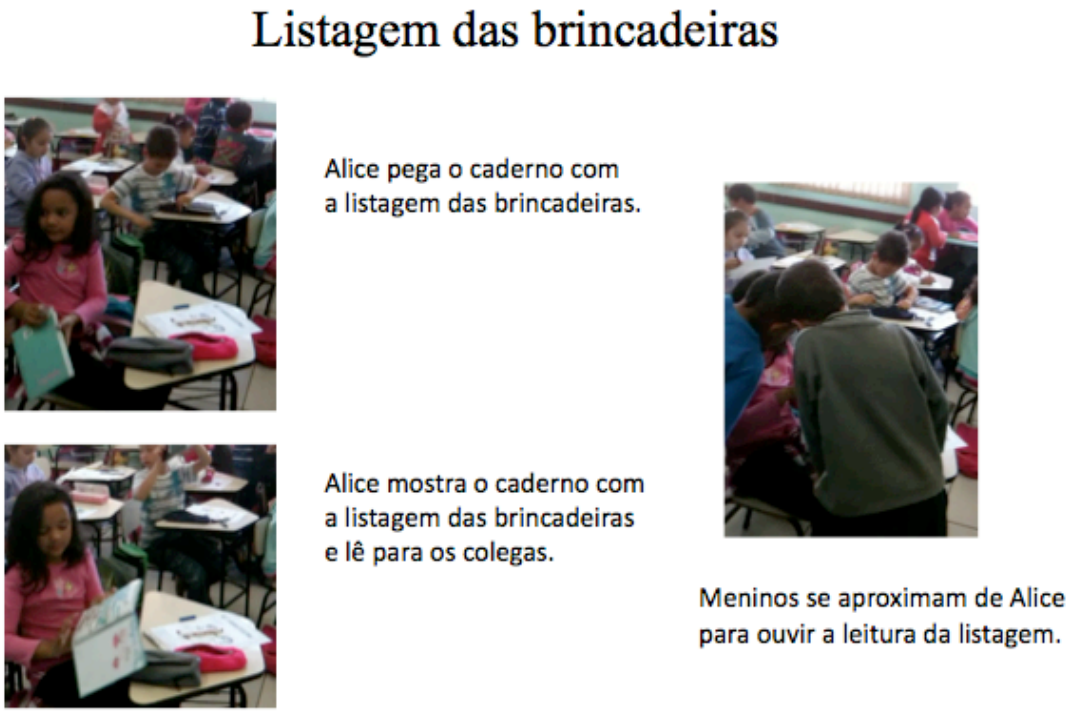


Figura 30: Conversa sobre uma listagem de brincadeiras

Ao observar essa situação, aproximei-me com a câmera e perguntei se podia filmar. Alice concordou e continuou lendo em voz alta. A aluna Eduarda aproximou-se da mesa de Alice e disse: *"Quantas brincadeiras! Eu também quero brincar!"* Alice leu as palavras fluentemente, indicando com o dedo onde estava lendo e, após terminar a leitura de todas as brincadeiras da listagem, fechou o caderno. Perguntei o que estava lendo, ela abriu novamente o caderno e o seguinte diálogo foi estabelecido:

1- Pesq- *"O que é isso aí?"*
2- Alice – *"Isso é uma lista de brincadeiras que a gente faz no recreio"*.
3- Pesq- *"É! E quem é que fez essa lista?"*
4- Alice – *"Eu"*.
5- Pesq- *"Tu quem escreveu? Que legal! Quem é que fez essa lista junto contigo?"*
6-Alice – *"Só eu"*.
7- Pesq- *"Quem teve essa ideia?"*
8- Alice- *"Eu. Aqui é pra fazer a assinatura das crianças"* (apontando para a capa do caderno).

9- Pesq- *"Esse é teu caderno de aula, Alice?"*
10- *"*Alice - *Não... de aula é esse. Esse é de tema, e esse aqui é das brincadeiras (indicando os cadernos que estavam embaixo da classe). Esse aqui era o da 1ª série, mas eu mudei pra esse... (folheia o caderno, mostrando os escritos anteriores) agora é esse aqui (mostrando o caderno novo).*
11- Pesq- *São essas brincadeiras?"*
12- Alice – *"É".*
13- Pesq- *"E aqueles números ali pra que que é?"*
14-Alice – *"Os números é pra poder contar as brincadeiras, tem vinte brincadeiras que eu desenhei".*

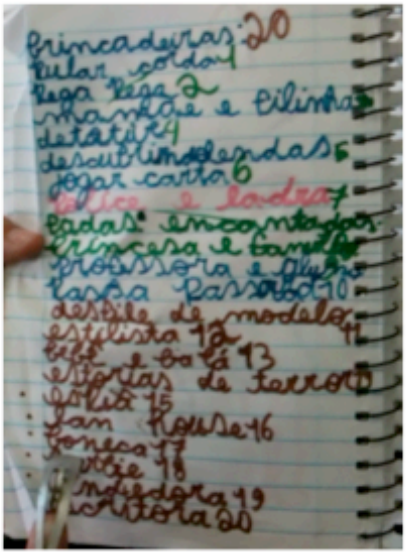
No diálogo acima, a aluna Alice explicita de três diferentes escritas: a listagem das brincadeiras, a assinatura das crianças e a escrita dos numerais. Cada uma delas tem uma função específica nesse contexto, funções essas que são identificadas e definidas pela aluna.

Os registros no caderno de Alice demonstram diversos aspectos relevantes na análise acerca de práticas de letramento, por exemplo, a escrita do nome das brincadeiras revelou que a criança já se apropriou do código escrito, fator que amplia e qualifica os modos de participação em situações envolvendo a língua escrita. O uso do espaço na folha do caderno e a disposição das palavras indicam conhecimento da criança em relação ao gênero textual utilizado, ou seja, cada brincadeira foi escrita uma abaixo da outra, formato característico de uma lista. Acima da folha, na primeira linha do caderno, está escrito "Brincadeiras: 20". Essa forma de organização indica que a criança conhece aspectos formais da escrita, tal como o título e os sinais de pontuação, no caso desse exemplo, os dois pontos. Esses aspectos utilizados pela criança na escrita do texto são específicos da alfabetização, contudo, essa escrita se deu em um contexto de letramento, pois o texto escrito foi situado em uma função social.

Considerando ainda a análise da listagem de brincadeiras, dois aspectos diferem-se da escrita observada nos cadernos de aula e de tema, um deles é o uso de canetas hidrocor e o outro é a diversidade de cores utilizadas. Quando as crianças escrevem o que é proposto pela professora, utilizam lápis grafite e não canetas, sendo que essas são utilizadas apenas para algum detalhe ou pequenos desenhos. No caso do terceiro caderno, a escrita foi realizada sem a intervenção da professora, portanto, o tipo de escrita, o assunto tratado, o material e as cores utilizadas revelam as escolhas da criança como autora do seu próprio texto. Os aspectos acima discutidos podem ser observados nas imagens abaixo:

Caderno com listagem de brincadeiras

Alice lê a listagem das brincadeiras para a entrevistadora.



Listagem das brincadeiras.

Figura 31: Caderno da aluna com listagem de brincadeiras

O evento de letramento em que Alice registrou em seu caderno uma listagem de brincadeiras demonstrou que a língua escrita foi utilizada de forma bastante complexa. A escolha do caderno, do material, a seleção das brincadeiras, a quantificação e a assinatura dos colegas são exemplos de que "[...] dados pequenos e circunstanciais revelam questões maiores que envolvem identidade, poder, relações sociais, significados e, seguramente, modelos de letramento" (STREET, 2010, p. 47).

As formas de pensar e viver a língua escrita pelas crianças, evidenciadas nesse exemplo, causou-me curiosidade, pois paralelo às práticas envolvendo leitura e escrita propostas pela professora em sala de aula, há práticas organizadas pelas crianças, as quais são vividas, concomitantemente, no mesmo contexto espacial e temporal e nem sempre são percebidas pela professora. Dessa forma, organizei uma entrevista com as crianças a fim de compreender o significado que elas atribuem à língua escrita, tema que trato na seguinte seção.

4.3.4. Conversa com as crianças sobre a língua escrita

Partindo da concepção de que as crianças são sensíveis aos diversos aspectos presentes na cultura em que vivem, considerei importante compreender qual significado elas atribuem à língua escrita em seu cotidiano. Para tanto, realizei uma entrevista em forma de conversa com as crianças em pequenos grupos, considerando, principalmente, conforme destacam Graue e Walsh (2003), a necessidade de construir estratégias diferenciadas para observar crianças, como, por exemplo, o uso de entrevista aos pares e a utilização de adereços e objetos para suscitar o diálogo. Dessa forma, em 21/09/2010, foi realizada uma conversa com as crianças na sala de computação, única disponível na escola. Para essa situação, foi colocado na sala um tapete e diversos livros de literatura infantil com o intuito de tornar o ambiente mais acolhedor e propício ao diálogo entre os participantes. Cabe destacar que o registro dessas situações foi realizado através de filmagem.

A opção por utilizar livros de literatura infantil no momento da entrevista se deu por dois motivos, um porque eles fazem parte do universo infantil e, conforme relatado anteriormente, as crianças utilizam esse material desde a pré-escola, outro, porque o propósito era compreender qual significado que as crianças atribuem à língua escrita, portanto, considerei o livro de literatura infantil mais adequado. De modo geral, as crianças sentem-se motivadas a conversar sobre os livros, sobre temas que as imagens suscitam e também sobre outros tantos temas que, a princípio, não têm relação com o que está sendo tratado. Inicialmente, as crianças manusearam os livros e interagiram com os outros colegas, após interagi com as crianças a partir de questões sobre o modo de ler, o porquê da leitura, quando ler e em quais contextos. A organização dos grupos e o tempo de duração de cada conversa podem ser visualizados no quadro abaixo:

Quadro 18: Conversa com as crianças em pequenos grupos

Tempo		**Crianças**
1	12min e 46seg	Érica, Luiza R., Alice, Eduarda
2	11min e 34seg	Nicolas, Bruna, Katsy, Gabriel, Kauanne, Sandy
3	11min e 53seg	Ryan, Karoline, Tuanne, Juan Pablo, Eduardo, Liedson
4	12min e 57seg	Thiago, Juan, Natãnielly

Quadro organizado a partir dos dados da filmagem

As filmagens e as conversas realizadas em cada grupo revelaram que a maioria das crianças considerou que ler é importante, sendo que apenas uma criança expressou que a leitura não é necessária. Através das colocações das crianças no decorrer da conversa, foi possível identificar suas concepções sobre os modos de ler, sobre o que significa ler e também as representações sobre quem sabe ou não ler. Uma criança, por exemplo, relatou que era chamada de analfabeta por sua mãe, porque ainda não havia aprendido a ler, ou seja, a mãe dessa criança considera que aquele que não se apropriou do código escrito é analfabeto.

Algumas crianças, ao exemplificarem o que sabiam ler, fizeram referência ao tipo de leitura realizado em aula, como, por exemplo, no caso da aluna Karoline, que relatou "*só sei as palavras que eu li do quadro",* e da aluna Bruna, que, mesmo sem fazer referência à escola, explicitou em seu exemplo o modelo tradicional de ensino do código, ou seja, "*eu só leio 'não', 'ba', o 'n' e o 'a', e o 'n' e o 'o'".* Segundo Soares (2001, p. 53), os exemplos relatados por essas alunas expressam a concepção de que "o aprendiz da escrita deve imitar, repetir, só deve escrever palavras e frases já conhecidas, já "treinadas", o que se aplica também ao caso da leitura.

O aluno Gabriel, contudo, considerou que *"as vezes dá na TV umas coisas e eu consigo ler",* a aluna Tuanne relatou "*eu sei lê um monte de coisa, mas tem certas coisas que eu não escrevo, nem leio"* e a aluna Alice relatou que *"Eu sei ler tri rápido e eu tenho uns 40 livros na minha casa. Tem o das fadas, um que é Evangélico e um que é do fundo do mar".* Tais aspectos destacados pelas crianças vão ao encontro do que expressa Soares (2001, p. 69), ao considerar que "[...] a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que lêem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e escrita".

Comparando a fala de Alice "*sei ler tudo e rápido"* e o modo de sua participação no evento de letramento "escrita da listagem de brincadeiras", discutido na seção anterior, foi possível perceber que a maior apropriação do código possibilitou uma forma mais efetiva de participação nas práticas sociais envolvendo a língua escrita.

Quando as crianças afirmaram que ler é importante, citaram como exemplos a leitura da Bíblia, de bula de remédio e de livros de histórias. A aluna Tuanne esclareceu ainda "*que se a gente quiser ler muito uma historinha, a gente não sabe e às vezes nossas mães não tão aqui, aí a gente não pode ler".* Esse exemplo destaca o papel do outro como leitor, como alguém que auxilia a quem não sabe ler, possibilitando o acesso a informações de um texto. Conforme argumenta Kleiman, (2008, p. 30) "[...] o suporte do adulto nesses eventos de

letramento é essencial, tanto como no processo de aquisição da oralidade, como também é essencial que o livro, a escrita, seja elemento significativo nessas interações".

As crianças demonstraram, também, que refletem sobre seu conhecimento em relação à língua escrita. Ao serem questionadas sobre o quanto falta para aprenderem a ler, a maioria respondeu, em coro, que falta pouco, exceto Liedson que considerou "*pra mim falta mil",* e Eduardo que acredita que "*pra mim falta muito ainda"*. Bruna também considerou que falta pouco para aprender a ler e revelou em tom mais alto: "*eu to ansiosa, porque eu quero ler todos os livros que eu pegar"*. Essa fala de Bruna, assim como a de Tuanne, explicitada anteriormente, expressam o desejo em aprender a ler, para poderem ler livros. Tal aspecto é considerado por Soares (2009, p. 2) como "[...] uma das facetas importantes do processo de letramento", ou seja, "contaminar as crianças com o prazer de ler o livro, com o gosto da leitura, com a paixão da leitura".

Além do diálogo sobre os livros de literatura infantil, foi possível perceber que as crianças referiram-se ao uso do computador em vários momentos no decorrer da conversa, expressando que querem aprender a ler e a escrever para ampliarem suas formas de interação no computador. Acredito que o fato da entrevista ter sido realizada no laboratório de informática tenha motivado esse tipo de assunto, embora esse não tenha sido o propósito inicial da atividade. Contudo, a discussão dessa temática, trazida pelas crianças, é importante porque revela aspectos sobre as práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita fora do contexto escolar, os quais, de certa forma, perpassam o dia-a-dia da sala de aula. Dois diálogos exemplificam essa situação:

Situação com o Grupo 1[82]:

Chegando na sala de computação para a atividade com os livros, o Gabriel sentou-se no computador e disse: "*vou abrir o meu Orkut"*. Pedi para sentarem no tapete, uma vez que a sala de computação estava sendo apenas cedida para a atividade. E o seguinte diálogo transcorreu:

Pesq – *"Tu tens Orkut?"*
Katsy – *"*E*u tenho"*.
Sandy – *"Eu tenho"*.
Gabriel – *"Eu tenho três Orkut"*.
Pesq - *"E o que tu colocas no Orkut? "*
Gabriel – *"Ué!!!!"* (demonstrando surpresa na pergunta).
Kauanne – *"Eu boto foto"*.
Gabriel – *"*U*é... eu boto aplicativo"*.
Pesq – *"O que é isso?"*
Gabriel – *"É um joguinho que tem e tu põe assim pra jogar"*.

[82] Os componentes dos grupos estão identificados no quadro 18.

Cabe destacar, inicialmente, o uso das palavras *Orkut e aplicativo*, termos relacionados às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), como indicativo de que as crianças conhecem e utilizam ambientes virtuais.

O fato do aluno Gabriel demonstrar surpresa em relação à pergunta *"O que colocas no Orkut?"*, revela que, para ele, é óbvio ter e utilizar um *Orkut* e não o contrário, portanto, em sua concepção, a pergunta perde sentido. De acordo com Machado (2010, p. 429), as "[...] práticas que se intensificam por meio das tecnologias da escrita e da leitura fora da escola e que os alunos trazem para a sala de aula", têm sido um grande desafio para os professores, pois é necessário que conheçam e compreendam "[...] as práticas discursivas dinâmicas como as que crianças e jovens usam em interações na tela do computador" (MACHADO, 2010, p. 429).

No caso desta pesquisa, não foi observado nem na pré-escola, nem no 1º ano propostas de trabalho envolvendo os usos desse tipo de tecnologia[83]. Porém, nas observações realizadas em 2009, na pré-escola, foi possível perceber que uma aluna levou um *laptop* para a aula e o utilizou na hora do recreio.[84] Independente das práticas escolares observadas não incorporarem o uso do computador, as crianças demonstraram autonomia quanto às ações nele realizadas, ou seja, a partir das falas "*eu boto foto"* e *"eu boto aplicativo"*, ficou evidente que elas, mesmo sem estarem completamente alfabetizadas, sabem manusear o computador, conseguem realizar práticas que envolvem a utilização de signos e, por vezes, da língua escrita. Quando esse uso torna-se dificultado, devido à necessidade do domínio do código escrito, outras pessoas auxiliam-nas nesse processo, como expressa Cintia, no próximo diálogo. Contudo, a vontade de manusear o computador com autonomia, sem depender de outras pessoas, incita o desejo de aprender a ler. A partir da questão: Vocês acham que ler é importante? Por quê?, as crianças indicaram o desejo de ler para utilizar o computador, sem auxílio de outras pessoas.

Situação com o Grupo 2:

Cintia – "Eu quero aprender a ler / sabes por quê? *Porque a minha irmã / só mexe no MSN / e quando eu aprender / ela vai fazer um MSN pra mim. / Quando ela abre o MSN dela / e fica / escrevendo / eu quero ler"*.
Pesq: "*Quem é que tem computador em casa?"*
Cintia – *"Eu"*.
Natãnielly – *"*E*u.*

[83] As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Resolução nº 4/2010, indicam os recursos tecnológicos devem ser inseridos no cotidianos escolar.
[84] Essa situação foi apresentada e discutida no capítulo 3.

Thiago – *"E*u, *e tenho Orkut".*
Cintia – *"Professora, tu tens computador?"* (referindo-se a mim).
Pesq: *"Tenho".*
Cintia – *"Tá / então tu vai / lá no teu Orkut / vai aparecer uma guriazinha / vai aparecer um / arco-íris assim* (demonstrando com gestos) / *aí tu clica / ali na guriazinha e aparece um / monte de jogo / tu tens que se vestir / e se arrumar / mudar de cor / um monte de coisa".*
Thiago – *"O tia, se tu apertar no "TH" ali, já aparece o meu nome".*

No diálogo acima, Cintia expressou claramente o desejo de aprender a ler e a escrever para utilizar o MSN[85]. A criança relatou que sua irmã utiliza o MSN porque sabe ler e escrever, e como ela não domina essa ferramenta fica limitada no uso, podendo apenas observar o que a irmã faz. Cintia revelou que quer aprender a ler e escrever para, além de poder utilizar o MSN, tomar conhecimento do que sua irmã escreve. Observamos, nesse caso, que tanto Cintia, que não domina o código escrito, como sua irmã, que o domina, realizam práticas sociais no computador envolvendo a língua escrita. No entanto, o modo de participação de cada uma fica condicionado ao domínio dessa tecnologia, ou seja, Cintia consegue realizar determinadas ações com o auxílio de alguém que domina o código, nesse caso, a sua irmã. De acordo com Castanheira e Dikson (2007), as situações vividas por diferentes grupos de pessoas resultam em diferentes formas de significar as práticas e os usos da língua escrita, ou seja, em diferentes modelos de letramento. Para essas autoras:

> Um modelo é definido nas interações que os participantes do grupo tiveram com os textos utilizados. Esse é um modelo de letramento-em-ação e sugere que qualquer modelo de letramento é situado nas ações e interações que membros de um grupo têm com textos, em cada um e nos vários espaços sociais dos quais participam — casa e escola, por exemplo (CASTANHEIRA e DIKSON, 2007, p. 24).

Na continuidade da conversa, Cintia perguntou se eu tinha computador e como respondi que sim, ela decidiu ensinar como eu devia fazer para acessar o *Orkut* e para jogar um jogo. Cintia inclusive explicou as diversas possibilidades que os jogos apresentam, como, por exemplo, 'vestir', 'mudar de cor', 'se arrumar', demonstrando, dessa forma, que costuma jogar no computador. De acordo com Soares (2002, p. 9), "[..] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento".

A pesquisa desenvolvida por Glória e Frade (2010) demonstra que, ao usar o computador como um suporte de escrita, as crianças mobilizam saberes diferentes da escrita

[85] O MNS é um portal e uma rede de serviços oferecidos pela Microsoft em suas estratégias envolvendo tecnologias de Internet. http://pt.wikipedia.org/wiki/MSN

no papel, refletindo, por exemplo, que para o uso da letra maiúscula é necessário acionar a tecla *caps lock*. Nesse sentido, as autoras refletem que, atualmente, se faz necessário "a compreensão do computador como um suporte multimodal de texto que oferece imagem, som, comunicação *on-line*, dentre outros signos, aguce a percepção das crianças sobre a escrita alfabética" (GLÓRIA e FRADE, 2011, p. 1).

Em relação à fala da Cintia cabe ressaltar, ainda, que a explicação acerca do que deve ser feito para poder jogar no computador e as diferentes possibilidades que o jogo apresenta faz com que a criança tome a palavra para si e torne-se o foco da situação, expondo os objetivos e os procedimentos a serem realizados. Dessa forma, é possível perceber que habilidades, disposições letradas e relações de poderes estão envolvidas nas práticas de letramento (MARINHHO, 2010).

O conjunto dos eventos de letramento analisados tanto na pré-escola, como no 1º ano indicaram aspectos que podem ser considerados como continuidade entre ambas as etapas e outros como descontinuidade. Por exemplo, o trabalho envolvendo a leitura de histórias infantis foi realizado nas duas etapas, contudo, diferentes padrões foram observados. Na pré-escola, a professora, geralmente, lia uma parte da história, mostrava as imagens do livro para as crianças e realizava algumas perguntas, tanto sobre o conteúdo da história quanto algum vocabulário novo, ou, ainda, sobre as imagens observadas. Após a leitura do livro, geralmente era realizada alguma atividade relacionada com história, sem, a princípio, haver a intenção de ensinar algum conteúdo específico, diferente do que ocorreu no 1º ano, pois diversos eventos de letramento envolvendo a leitura de histórias infantis foram realizados com o intuito de apresentar alguma letra que seria trabalhada naquele dia, ou de trabalhar algum valor ou tema apresentado na história. Tanto na pré-escola, como no 1º ano foram observados padrões nos eventos de letramento, os quais podem ser considerados como práticas de letramento.

O trabalho desenvolvido na pré-escola com jornal não foi observado no 1º ano, ou seja, enquanto na pré-escola uma mesma proposta foi desenvolvida em vários dias, através de atividades encadeadas e contextualizadas, no 1º ano as atividades foram em sua grande maioria estanques, sem relação uma com a outra. Os trabalhos analisados revelaram que os eventos de letramento vividos pelas crianças e suas professoras são constituídos por diferentes padrões de comportamento, os quais têm, por consequência, a construção de práticas de letramento bastante diversas.

Outro aspecto a ser ressaltado no 1º ano, diferente do que ocorreu na pré-escola, foi que algumas crianças vivenciaram eventos de letramento em grupos e sem a intervenção da professora. É possível pensar que a leitura e a escrita de uma lista de brincadeiras pelas

crianças, exemplo relatado anteriormente, envolve a articulação entre alfabetização e letramento e também a incorporação de elementos da cultura infantil. As diferentes formas de participação das crianças no cotidiano demonstraram que, independente da autorização do adulto, elas criaram e recriaram estratégias que possibilitaram sua participação em situações que demandaram o uso da língua escrita.

Após ter apresentado os eventos e práticas de letramento na pré-escola e no 1º ano, trato no próximo capítulo da cultura lúdica, categoria de análise escolhida pela importância no contexto das classes de pré-escola e 1º ano, especialmente com o ensino fundamental de nove anos.

5- CULTURA LÚDICA E INFÂNCIA

Este capítulo trata dos aspectos lúdicos no cotidiano da pré-escola e do 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos. Organizado em três seções, discuto na primeira seção os pressupostos teóricos que subsidiaram a análise dos dados, destacando o conceito de cultura lúdica, cultura da infância e cultura de pares. Ainda nessa seção, pontuo diferenças entre brinquedo, brincadeira e jogo, considerando os estudos de Brougère (1998, 2008), Corsaro (1990, 2007, 2011), Sarmento (2003, 2008) e Bondioli (2002) e também as investigações realizadas por Sarlé (2003, 2008), Borba (2005) e Würdig (2007). Na segunda seção, apresento situações do cotidiano vividas na pré-escola pelas crianças e suas professoras relacionadas à cultura lúdica, considerando especialmente a música e as brincadeiras. Finalmente, na terceira e última seção, trato da cultura lúdica no 1º ano a partir das situações de brincadeiras em sala de aula, no recreio e de brincadeiras com a participação das professoras.

5.1. Cultura lúdica e suas especificidades

Sarmento (2003) esclarece que a língua portuguesa, diferente de muitas outras línguas, dispõe de três vocábulos para referir-se à mesma realidade lúdica, quais sejam: 'brincar', como uma prática lúdica não-formal; 'jogo', como prática lúdica estruturada e regida por regras; e 'brinquedo', como artefato lúdico.

Essa diferença é também atribuída por Brougère (2008) ao considerar o brinquedo como um objeto que carrega significados em sua materialidade e, dessa forma, possui um valor cultural. Segundo esse autor, brinquedo também pode ser um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado à regras ou a princípios de utilização de outra natureza.

O brinquedo pode suscitar uma brincadeira, uma vez que possibilita ações coerentes com a representação; por exemplo, um objeto que representa um bebê pode motivar a criança a embalar, a dar 'comidinha', a enrolar em uma coberta, etc., ou seja, "[...] há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência" (BROUGÈRE, 2008, p. 15-16). Porém, mesmo que o brinquedo apresente essa possibilidade, as manifestações realizadas no decorrer da brincadeira, em geral, transcendem ao brinquedo. Brougère, descrevendo uma de suas pesquisas em que observou crianças brincando com a boneca Barbie, destaca que a boneca

traz em si a representação de uma mulher adulta, com estereótipos bem definidos: magra, alta, geralmente loira, olhos azuis e expressando sucesso. No entanto, analisando as ações das crianças no decorrer da brincadeira, observou que a boneca Barbie é assujeitada ao desejo das crianças, ou seja, a Barbie pode virar bebê, pode ter que sair para trabalhar, pode ser mãe, filha e o que mais as crianças desejarem, porque para Brougère (2008, p. 13-14), "[...] a brincadeira escapa a qualquer função precisa e [...] o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada".

Desse modo, a brincadeira é considerada um meio de a criança viver a cultura que a cerca, possibilitando a apropriação de códigos culturais. A brincadeira é também uma prática social que se constrói no encontro com o outro, em que "[...] o processo coletivo de brincar envolve a coordenação de idéias, papéis significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes pelas crianças, sendo, portanto, passível de rupturas" (BORBA, 2005, p. 123). Essas negociações das crianças, no momento em que estão brincando, fornecem elementos importantes à compreensão de como elas percebem e reproduzem a cultura do contexto em que vivem.

Para que o processo coletivo do brincar se estabeleça, porém, são necessários aspectos que possibilitem uma interlocução. Corsaro (2009) percebeu que as crianças produzem e compartilham um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses entre si e denominou essas ações 'cultura de pares'. Para Sarmento (2003) a 'cultura de pares' possibilita às crianças apropriarem-se do mundo que as rodeia, e, também, reinventá-lo e reproduzi-lo, em uma relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do quotidiano.

Nesse sentido, as negociações são necessárias para que os significados sejam compreendidos e compartilhados, os interesses individuais e coletivos sejam articulados para que todos os envolvidos desejem continuar na brincadeira. De acordo com Borba (2005, p. 129):

> Brincar com outra criança não é uma atividade simples, que ocorre naturalmente bastando duas ou mais crianças se juntarem, por mais que assim o pareça aos nossos olhos de adultos. Ao contrário, envolve um complexo processo de construção e de negociação de significados, que só é possível quando existe uma base comum de conhecimento sobre a qual as crianças possam agir de forma colaborativa. Os *scripts* podem contribuir para a constituição dessa base comum e formar um tipo de conhecimento partilhado a partir do qual as crianças organizam e sustentam uma situação interativa de brincadeira.

Assim, a brincadeira não é algo inato no ser humano, pois, mesmo que exista uma motivação interna para os aspectos lúdicos, o brincar exige aprendizagem de procedimentos que tornam a brincadeira e/ou o jogo possível. Esses procedimentos são chamados por Brougère (1998, p. 4) de cultura lúdica:

> A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados no início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo.

Considerando o excerto acima, é possível reconhecer que a cultura lúdica não é estática e imutável nos diversos contextos, ao contrário, ela está fortemente imbricada na cultura local, nos modos de ser e de viver das pessoas num determinado espaço e tempo. Como afirma Würdig (2007, p. 69), "[...] a cultura lúdica é diferente na praça, na praia, em grandes e pequenas cidades, no centro e na periferia, em regiões mais pobres e mais ricas, em regiões mais ou menos arborizadas, em espaços públicos e privados". Nas palavras de Brougère (1998, p. 5), "[...] a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo".

Essa intrínseca relação entre a cultura lúdica e a cultura do contexto em que a criança está inserida permite identificar o modo como ela está compreendendo o mundo e as relações, e também como está utilizando os elementos dessa cultura nas interações com os outros, sejam adultos ou crianças. Corsaro (2009), ao relatar suas pesquisas etnográficas com crianças, na perspectiva da sociologia da infância, apresenta inúmeras situações observadas em que a cultura do contexto está imersa na brincadeira e vice-versa. Entre as tantas situações analisadas pelo autor, está a 'brincadeira de dramatização de papéis', pois nela as crianças utilizam elementos da cultura e assumem diferentes papéis, como mãe, pai, filha, esposa, dona de casa, profissional, bebê, etc.

O autor destaca, contudo, que não se trata de uma imitação da realidade, pois "[...] as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atenderem a seus próprios interesses" (CORSARO, 2009, p. 34). Analisando diálogos, ações e comportamentos das crianças, o autor identificou que elas vão além da imitação de situações conhecidas e das informações disponibilizadas pelos adultos, o que Corsaro (2009) denominou 'reprodução interpretativa'. Esse conceito comporta as apropriações que as crianças fazem de informações do mundo adulto, com o intuito de atender seus interesses, elas também criam suas culturas, a partir

dessa apropriação. A ‘reprodução interpretativa’ possibilita a compreensão de que as crianças são tanto produzidas pela cultura do contexto em que estão inseridas como produtoras dessa cultura. Tal aspecto é também apresentado por Würdig (2007, p. 187) na discussão de cultura lúdica. Para esse autor:

> A cultura lúdica, enquanto processo de aprendizagem social, é produzida entre as crianças e na interação com os adultos. As interferências dos adultos, do meio ambiente, das condições materiais, da escola e do bairro, acrescidas das diferenças de classe, gênero e etnia, fazem com que as crianças transformem e ressignifiquem a cultura lúdica.

Reconhecendo que aspectos lúdicos vividos através dos jogos e das brincadeiras constituem-se de elementos da cultura, utilizo os conceitos de ‘reprodução interpretativa’ e ‘cultura de pares’, cunhados por Corsaro (2009), para a discussão das diferentes situações observadas nas salas da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Outro termo importante a ser discutido é o jogo. Sarlé (2003), citando Jaeger, diz que, em grego as palavras jogo (*paidia*) e cultura (*paideia)* têm a mesma raiz, e que ambas referem-se à atividades que não têm um fim em si mesmas. Brougère (2008) salienta que o *ludus* latino não se identifica com o *brincar* francês e defende que cada cultura vai construir numa esfera delimitada, aquilo que em uma determinada cultura é considerado como jogo. Para que uma atividade seja um jogo, portanto, é necessário que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade (BROUGÈRE, 2008). Dessa forma, é possível afirmar que o jogo passa a existir quando, por exemplo, uma criança dispõe de significações que ela constrói no contexto e nas interações sociais. Nesse sentido, o autor afirma que a criança “[...] co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social” (BROUGÈRE, 2008, p. 7).

Bondioli (2007, p. 46), analisando o papel do jogo em nossa cultura, destaca que atualmente, como em nenhum outro tempo, o jogo “[...] é considerado um dos mais importantes direitos da criança”, porém, ao mesmo tempo em que há esse reconhecimento, a precocidade da socialização e da educação escolar para a infância tem desconsiderado esse direito. A pedagogização do jogo, ou nas palavras da autora ‘o significado educativo do jogo’ tem difundido ideologias que negam a participação do adulto no jogo da criança. Alguns aspectos do caráter educativo do jogo são destacados por Bondioli, quais sejam: i) o jogo tem o papel de intervalo, de descanso entre as tarefas cansativas, isto é, um momento para que as crianças se recuperem; ii) o jogo possibilita a aprendizagem de habilidades, noções e condutas, tornando a tarefa menos exaustiva, é como se fosse um ‘disfarce’ mas o objetivo é a

aprendizagem; iii) o jogo é concebido como o trabalho da criança como algo espontâneo dessa etapa da vida, e, portanto, a presença do adulto não é necessária.

A autora ressalta que esses aspectos são de certa forma, ideologias construídas em nossa cultura na atualidade, os quais, em geral, descartam um aspecto importante do jogo que é a possibilidade de interação entre adultos e crianças. Para Bondioli (2007, p. 50):

> [...] jogando "se aprende" em situações compartilhadas, nas quais as crianças aprendem com os adultos disponíveis a atitude lúdica, isto é, que, entre os muitos modos de fazer as coisas, há um no qual as coisas são feitas somente pelo gosto de fazê-las e fazê-las juntos.

Considerando a distinção entre os termos brincar, jogo e brinquedo, torna-se relevante a afirmativa de Sarmento (2003) de que mais do que ser uma atividade tomada e interpretada pelos atores sociais, o jogo, precisa ter regras que o estruturem. Um tipo de jogo que parece extrapolar os conceitos debatidos até então é o jogo de faz-de-conta, uma vez que é uma atividade em que a criança cria por si mesma um cenário imaginativo, em que ela pode ensaiar diversas respostas para situações complexas sem medo de fracassar. Sarlé (2003) destaca a potencialidade do jogo de faz-de-conta para o desenvolvimento infantil, pois a situação imaginada permite à criança se afastar do significado real dos objetos, estabelecendo uma realidade alternativa, ou seja, 'como se', 'faz-de-conta que', etc.

Sarlé (2003), Corsaro (2009) e Brougère (2008), citam o trabalho de Bateson sobre jogo e fantasia, o qual destaca a necessidade do acordo entre os jogadores para determinar se uma ação é ou não jogo. Sarlé (2003, p. 97) ressalta que "[…] este acuerdo, que generalmente no es verbal, se realiza dentro de un *marco* de significación compartida que les permite distinguir entre "realidad y ficción/fantasía".

Observar o processo de um jogo permite identificar um contexto de negociação e troca de ideias, em que diversos assuntos do cotidiano vêm à tona e são tratados pelas crianças. Quando algum integrante não compartilha desse contexto, os demais podem usar a situação de 'erro' para ensinar o jogo, a fim de que possa também compartilhar a situação. De acordo com Sarlé (2003, p.101):

> El proceso de colaboración entre pares parece conducir a un nivel de comprensión de la situación, difícilmente alcanzado, si se tomara en cuenta sólo los intentos individuales o las intervenciones de los adultos. Por otra parte, el juego al posibilitar un marco donde es *aceptado* el no saber o la posibilidad de equivocarse, les permite a los niños ir ampliando sus conocimientos y autorregular su participación.

Sarmento (2003) argumenta que as crianças, através da interação com seus pares, ou com os adultos, estabelecem processos comunicativos. Esses processos são fortificados pelo jogo simbólico, que é desenvolvido pelas crianças desde suas experiências iniciais e manifestados nas interações grupais, especialmente na coletividade entre pares. Dessa forma, o jogo simbólico insere-se na experiência de vida, favorecendo a apreensão do mundo pela criança. Sarmento (2003) acredita que o jogo simbólico é a própria expressão da cultura lúdica da infância juntamente com a fantasia.

O autor salienta também que o imaginário infantil é considerado o núcleo da compreensão e significação do mundo pelas crianças, elas desenvolvem a sua imaginação a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam das experiências vividas, da mesma forma que "[...] as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada" (SARMENTO, 2003, p. 64).

Um dos locais privilegiados para observar as manifestações das crianças em interação com seus pares é a escola. Seguindo essa perspectiva, Sarlé (2003) investiga o jogo no contexto escolar, mais especificamente na Educação Infantil, pois acredita que a escola é o espaço que favorece a criança na realização de atividades com seus pares e também que o jogo pode facilitar a vinculação entre as crianças, uma vez que cria uma 'atmosfera lúdica'. De acordo com Sarlé (2003, p. 303):

> La *atmósfera lúdica* se define como un aspecto que involucra toda la vida cotidiana en la escuela infantil. El análisis revela que las prácticas de enseñanza están *teñidas* o conformadas sobre la base de ciertas características lúdicas como el grado de libertad en los movimientos, la distribución de los objetos y los niños, el humor o el chiste, el suspenso en los tonos de voz, la búsqueda por mantener constante el interés y la motivación de los niños, etc.

Investigando salas de aula da pré-escola, Sarlé (2003) identificou situações de ensino que se relacionam ao jogo, quais sejam: a) jogos escolhidos pelos professores com o objetivo de ensinar algum conteúdo, b) jogos para preencher o tempo entre uma atividade e outra, ou no final da aula, etc. De acordo com a autora, essas duas situações permitem identificar o modo como o jogo é proposto no contexto escolar, pois:

> Aunque se considere que el niño es el actor principal de la situación de enseñanza, el que define qué se hace y cuándo se hacen las cosas es el educador. El grado de elección de las actividades por parte de los niños ocupa muy poco tiempo y cubre sólo las actividades de multitarea como el juego trabajo o los momentos de juego libre (SARLÉ, 2003, p. 181).

Brougère (2008), Bondioli (2007) e Sarlé (2003) afirmam que o jogo geralmente é controlado pelos adultos por diferentes maneiras, porém, muitas vezes, as crianças têm a capacidade de reformular tais direcionamentos através da interpretação. Sarlé (2003, p. 59-60) destaca que:

> Las transformaciones que los niños hacen de las actividades largas o aburridas, espacios vacíos… en juegos, ponen de manifiesto una de las características del jugador, es decir, su iniciativa para gestar un juego en medio de los condicionantes de la escuela. En la escuela, y frente a espacios y tiempos reducidos, los niños se valen de una serie de transformaciones, sobreentendidos y engaños con los cuales imponen el espacio para el juego en la tarea cotidiana. Estas transformaciones también muestran, la forma en que los niños interpretan la organización social y la vida política dentro del ámbito escolar.

Ao destacar a capacidade das crianças de transformar situações 'chatas' em jogo, Sarlé destaca também a dificuldade que os adultos têm, na maioria das vezes, de compreender o significado do jogo das crianças, assim como a facilidade com que as crianças compartilham esse significado. Conforme suas palavras "[…] pareciera que niños y adultos se movieran en contextos de significado diferentes, y requiriesen claves de lectura diferentes para advertir lo que está sucediendo" (SARLÉ, 2003, p. 177).

Outro aspecto relevante destacado pela autora é que as crianças não jogam para aprender algo, mesmo que ao jogar aprendam muitas coisas. O importante para elas não é o que se aprende no decorrer do jogo e sim o que necessita saber para poder jogar (SARLÉ, 2003, p. 257).

De acordo com o que foi discutido nos capítulos anteriores, as situações de alfabetização, as práticas e os eventos de letramento são influenciados pelo contexto cultural e social, da mesma forma, a cultura lúdica. Considerando isso, a opção metodológica adotada nesta pesquisa contempla procedimentos que possibilitam identificar as situações vividas no cotidiano escolar e os modos de participação das crianças e das professoras nessas situações.

5.2. A cultura lúdica no cotidiano da turma da pré-escola

As observações realizadas no cotidiano da pré-escola possibilitaram identificar que a cultura lúdica foi vivida por esse grupo de crianças e sua professora de diversas formas no decorrer do ano letivo, considerando, principalmente, as situações que envolveram a música, a dramatização, o desenho, a pintura, as histórias infantis, a modelagem, os jogos e as

brincadeiras. Os dados analisados indicaram, contudo, que a música e as brincadeiras estiveram presentes basicamente em todos os dias observados. Considerei a recorrência da música e das brincadeiras na rotina da pré-escola como fator relevante na escolha dessas situações para análise da cultura lúdica. Dessa forma, trato das diversas situações em que a música esteve presente na rotina da pré-escola investigada.

5.2.1 A música como parte da rotina da pré-escola

Desde a primeira observação na turma da pré-escola investigada, chamou a atenção os diversos momentos em que a música esteve presente na aula. O levantamento das situações envolvendo a música nas observações realizadas no mês de abril pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 19: A música no cotidiano da pré-escola

Dias		**A música na pré-escola**	**Quem canta**	**Local**
1	8/04/2009	13h50min – Para guardar o material	Professora e crianças	Sala de aula
		14h20min – Enquanto trabalhos são entregues	Idem	Sala de aula
		14h55min – Trajeto até o banheiro	Idem	Corredor
		15h14min – Antes de lanchar na sala de aula	Idem	Sala de aula
		16h22min – Trajeto até a sala	Idem	Corredor
2	16/04/2009	13h43min – Música de início da aula	Idem	Sala de aula
		13h47min – Trajeto até o pátio	Idem	Corredor
3	29/04/2009	13h48min – Música de início da aula	Idem	Sala de aula
		14h40min – Trajeto até a sala da merenda	Idem	Corredor
		15h18min – Antes de lanchar na sala de aula	Idem	Sala de aula
		16h55min – Músicas diversas e gestos correspondentes a letra da música	Idem	Sala de aula
4	30/04/2009	14h25min – Durante a realização de trabalhos	Crianças	Sala de aula
		15h17min – Antes de lanchar na sala de aula	Professora e crianças	Sala de aula

Quadro organizado a partir das observações das aulas no mês de abril.

De acordo com as situações elencadas no quadro acima, a música fez parte da rotina da pré-escola da seguinte maneira: i) como indicativo de troca de atividade (guardar material, antes do lanche, início da aula); ii) no deslocamento de um ambiente para outro (sala de aula

para banheiro, sala da merenda e pátio); iii) como atividade de expressão corporal; iv) enquanto realizavam as atividades (as quais não tinham relação direta com a música entoada). Dessa forma, a música foi entoada tanto na sala de aula, quanto no corredor, sendo que, na maioria das vezes, a professora e as crianças cantaram juntas.

De acordo com as observações realizadas ao longo do ano, foi possível perceber que as situações envolvendo a música em sala de aula foram mudando de configuração, principalmente, a partir de maio, como, por exemplo, a música entoada nos deslocamentos entre os ambientes da escola deixou de ser realizada, tendo em vista que as crianças passaram a ir em pequenos grupos tanto para a sala da merenda, quanto para o banheiro. A professora não mais acompanhou as crianças nessas ocasiões e, com essa mudança, elas foram se apropriando dos espaços da escola com mais autonomia na ocupação dos ambientes, sendo que, os deslocamentos realizados em duplas ou pequenos grupos, possibilitaram a interação entre as crianças sem a supervisão de um adulto. Para Barbosa (2006), as rotinas que são estabelecidas em um dia de aula é que determinam como os espaços serão usados. Enquanto algumas rotinas são organizadas em um único espaço outras, segundo a autora, "utilizam-se de diferentes ambientes, como refeitórios, pátio, biblioteca, sala de artes e outros, estruturando-se com maior referência nas diferentes formas de ocupação do espaço" (BARBOSA, 2006, p. 134). Essas diferentes formas de organização da rotina e ocupação dos ambientes pode impor limites ou 'abrir' espaços para a imaginação, porque, segundo Barbosa (2006, p. 135) "[...] a disponibilidade de ambientes variados [...] ampliam o universo cultural e conceitual das crianças".

A música utilizada como 'sinal' de transição de uma atividade para outra, também, não foi mais realizada, apenas a música antes do lanche permaneceu sendo entoada. Cabe salientar que o trabalho com a música nessa perspectiva, com objetivos diferentes ao que ela se propõe enquanto linguagem, tem sido motivo de crítica de diversos autores. Barbosa (2006), por exemplo, considera que "[...] existem muitas canções que separam as atividades: as canções que chamam o grupo para entrar na sala, as canções de bom dia, as canções para iniciar as atividades do dia, para concluí-las, para guardar os materiais, para os momentos de higiene, etc.", (BARBOSA, 2006, p. 146). Essas músicas teriam como objetivo marcar os momentos de transição, sendo esse tipo de atividade, segundo Barbosa (2006), denominada por Ramos (1998)[86] de estereotipias, uma vez que as ações a serem realizadas são condicionadas a um estereótipo, nesse caso a uma determinada música.

[86] Ramos, Kátia Regina Agra da Silva. Um estudo sobre a interferência da rotina na Educação Infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança. Porto Alegre: FACED/UFRGS,

Debortoli (2004, p. 96) identificou, em sua pesquisa sobre infâncias na creche, que no dia a dia "[...] a música aparece associada a outros objetivos, tempos e espaços institucionais, assumindo significados que acabam por restringir - quando não mutila - sua presença". Dentre as situações observadas, o autor cita a presença da música nos momentos de arrumar a sala, antes do lanche, antes de uma peça de teatro, filme ou história, para lavar as mãos, para aprender matemática, etc. Com esse tipo de prática no cotidiano da Educação Infantil, a música acaba constituindo-se como "'saberes-meios' para alcançar outros fins" (DEBORTOLI, 2004, p. 96).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 47), consta que "[...] a música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido em muitos casos suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos".

No caso da pesquisa realizada nesta tese, mesmo que em algumas situações a música tenha sido utilizada para outros fins – no deslocamento de um ambiente para outro ou como sinal de transição entre as atividades – o trabalho envolvendo a música foi mudando de configuração, prevalecendo uma proposta em que a música foi desenvolvida como uma forma expressão e como um projeto da turma da pré-escola em 2009. Essas duas formas de trabalho com a música serão analisados a seguir.

a) A música como forma de expressão

Uma situação que retrata a música como forma de expressão foi apresentada no capítulo 3, quando discuti a música como possibilidade de consciência fonológica, na seção sobre oralidade. Aqui, o foco da análise são os modos de participação na música considerando aspectos da cultura lúdica.

Em relação a isso, a seguir apresento a transcrição da filmagem do dia 29/04/2009:

Profª - *"Eu quero parzinhos/ então um colega tem que dar a mão pro outro colega / igual aquele dia que nós ficamos de frente"* (professora dá a mão para Sandy demonstrando o que deve ser feito).
Algumas crianças dão a mão para os colegas e ficam esperando os outros se organizarem, enquanto isso mexem-se, riem e conversam.
Profª - *"Vamos cantar a música dos patinhos?"*
Gabriel – *"Ah, que legal a gente vai ter que...*" (incompreensível)
Prof – "*Como é que é a música dos patinhos?*"
As crianças não respondem...

1998. Dissertação de Mestrado.

Profª - *"Como é que é a música dos patinhos?*"
Cças – *"Doooiiiisss"* (em tom baixo)
Profª - *"Doois patinhos na lagoa... começaram a nadá"*. [87]

Na parte inicial da atividade a professora organiza as crianças em duplas, exemplificando como devem se posicionar para cantar. No transcorrer da música ela interrompe e pergunta: "*como é que puxa?",* e complementa "*é para puxar no lugar! Não é empurrar e sim para puxar o amigo!",* indicando o que e como deve ser feito na parte seguinte da música. Esses exemplos demonstram que a cultura lúdica vivida na escola é condicionada às interferências dos adultos (WÜRDIG, 2007). De acordo com Sarlé (2003), geralmente são as professoras quem definem o que deve ser feito em sala de aula, mesmo quando consideram que as crianças são os atores principais do ensino. As atividades com a música desenvolvida em algumas turmas de Educação Infantil propiciam, de acordo com Debortoli (2004, p. 98), "[...] um diálogo mínimo com as possibilidades estéticas e culturais, em suas formas de expressão artística e musical. As crianças fazem gestos mecânicos, não se apropriam das músicas ou as apreendem descaracterizadas".

Na sequência da atividade, a professora e as crianças cantaram a música *'Eu tenho uma casinha'*, e depois *'A formiguinha'*, seguindo o mesmo procedimento identificado na descrição anterior, em que a professora indica a posição e os gestos a serem executados, a única diferença é que agora, as crianças estão posicionadas em círculo. Ao que tudo indica, não houve a intenção por parte da professora em ensinar algum conteúdo através das músicas, pois, conforme relatou em entrevista, o trabalho com música como uma forma de expressão seria apenas para descontrair, ou seja, segundo ela *"a gente está cantando, fazendo alguma atividade para eles se movimentarem, para não ficarem sempre sentadinhos"* (Ana, entrevista em 05/03/2009).

No entanto, mesmo não havendo por objetivo o ensino de algum conteúdo, o trabalho com a música propiciou a percepção e identificação de palavras que rimam (assunto tratado no capítulo 3), a oralidade, interpretação da letra da música, a percepção das partes do corpo, lateralidade, aspectos topológicos, enfim, várias habilidades foram trabalhadas nos momentos em que as crianças cantavam a música e faziam gestos referentes a letra. As interações propiciadas nessas situações constituem-se em aprendizagem sobre o que pode e o que não pode ser realizado em momentos como esses, como, por exemplo, quando a professora dizia algo como: "*não é para empurrar o amigo, não pode sair do lugar*, *é para formar parzinhos"*, enfim, essas orientações vão sendo aprendidas, reproduzidas e interpretadas pelas

[87] As letras dessas músicas estão dispostas na Seção 3.2.3 do Capítulo 3.

crianças em outras situações, em outros espaços, pois os elementos da cultura do meio são incorporados pela cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998).

Outra situação envolvendo a música foi o trabalho realizado a partir de um CD musicado com a história *'Quem quer casar com a Dona Baratinha',* no dia 16/10/2009. No início da aula a professora colocou o CD para as crianças escutarem a história, o CD foi novamente colocado e cada vez que ouviam o som de algum animal, as crianças deveriam imitá-lo. Após o recreio a atividade com a história foi retomada, porém, desta vez, antes de colocar o CD para tocar a professora determinou que cada grupo representaria um animal, por exemplo, as crianças sentadas em uma mesa imitariam o som do gato, as de outra mesa o som do cachorro, as de outra o som do peru e assim por diante. As crianças ficaram em silêncio para ouvir e como já conheciam a história, a cada animal que ia aparecendo na música, elas imitavam o som. Quando acabou, elas pediram para a professora colocar o CD novamente. Na repetição, a parte da história em que o rato caiu na panela de feijão, o Juan Pablo se atirou no chão. Essa ação, realizada por Juan Pablo indica que ele transformou o momento de audição de uma história musicada em brincadeira, pois dramatizou a cena seguindo um *script,* coordenando "[...] idéias, papéis significados e ações (BORBA, 2005, p. 123)".

No decorrer do mês de outubro as crianças escutaram diversas vezes essa história musicada e ensaiaram algumas coreografias para encenar uma peça. Os personagens foram representados por grupos, ou seja, um grupo de crianças representou o peru, outro o cachorro, outro o gato, Kauanne representou a Dona Baratinha e Juan Pablo o rato. No dia 16/11/2009, as crianças apresentaram para os familiares vários trabalhos realizados em aula, entre eles, a encenação da história musicada *'Quem quer casar com a Dona Baratinha'*. A apresentação transcorreu da seguinte maneira, conforme o registro no Diário de Campo:

> As crianças entraram na sala de aula com máscaras confeccionadas em E.V.A e apresentaram a peça *'Quem quer casar com a Dona Baratinha'*, acompanhando a música do CD. Nesse dia houve exposição de diversos trabalhos realizados em aula e após a encenação da peça, a professora pediu aos pais para passarem nos grupos, pois as crianças explicariam os trabalhos. A maioria dos pais estavam motivados, tirando fotos, perguntando e ajudando as crianças. Algumas delas estavam bastante empolgadas ao explicarem seus trabalhos, outras não falavam muito (Diário de Campo, 16/11/2009).

Debortoli (2004) identificou que é recorrente na Educação Infantil apresentações das crianças envolvendo músicas, coreografias, teatro, mas em geral essas encenações reforçam "programas e apresentadoras de televisão valorizando como modelo músicas, brincadeiras e temas que dizem muito pouco àquelas crianças, quando não as coloca em lugares secundários,

em que o que menos importa é a presença da criança" (DEBORTOLI, 2004, p. 98). No caso da turma observada isso não foi identificado, pois as músicas e as apresentações propostas pela professora não corresponderam aos 'programas de televisão'. Contudo, as apresentações organizadas pelas crianças, no momento do recreio sem interferência direta de algum adulto, expressaram relação com a mídia[88].

Considerando a descrição das diversas situações vividas por essa turma na pré-escola, fica evidente que uma das características da prática da professora Ana era divulgar aos familiares, o trabalho realizado em sala de aula através de apresentações. Com essa prática, as crianças foram se sentindo cada vez mais a vontade para exporem o que fizeram e assim, também tiveram diferentes oportunidades para o desenvolvendo da oralidade. De acordo com Machado (2010, p. 422):

> Os usos da fala são muito variados, indo desde a conversa informal na família ou no universo social mais próximo até outros, que grande parte dos alunos não dominam, tais como os próprios da esfera escolar, ou seja, apresentação de trabalhos, seminários [...] que exigem um graus de formalidade maior.

Cabe ressaltar ainda que, para essa autora, "[...] existem especificidades da oralidade a serem trabalhadas na escola, a serem ensinadas, sobretudo no domínio de gêneros orais públicos" (MACHADO, 2010, p. 422). Ao que tudo indica, a apresentação do trabalho envolvendo o jornal, as exposições para os familiares, para os colegas de outras turmas, a contação da história lida por alguém em casa, contribuíram para o desenvolvimento dos gêneros da fala. Ainda em relação a isso, Barbosa (2007, p. 2) ressalta que:

> Nos últimos anos a escola de educação infantil vem ocupando este lugar de transmissão de cultura oral nas sociedades letradas. É nela que adultos e crianças sentam-se para ler e ouvir histórias, lendas, contos de fadas, é lá também que as crianças aprendem os jogos que durante muitos séculos acompanharam o desenvolvimento humano, as culturas infantis feitas de movimentos, gestos e palavras. A cultura oral está presente na escola de educação infantil e ela semeia o gosto pelas histórias, pelos saberes, pelo conhecimento, pela escrita.

Atividades coletivas como, por exemplo, a organização de trabalhos para serem apresentados, possibilitam, ainda, a construção de identidade do grupo. De acordo com Corsaro (2011), as crianças que realizam atividade juntas, que partilham situações prazerosas, tendem a querer continuar compartilhando. As diversas situações envolvendo a música,

[88] Esse aspecto será abordado no decorrer deste capítulo.

acompanhadas do uso de instrumentos musicais ou associadas à encenação de uma história, exploram a linguagem oral, mas também a linguagem sem palavras. Esse tipo de linguagem, conforme descreve Barbosa (2007, p. 2), é "[...] a linguagem do corpo, dos toques, das marcas, das vozes, das sonoridades, das imagens, dos olhares e dos gestos. É aquilo que vem do corpo. Ela é aprendida na prática diária, no fazer e observar – no estar juntos, no fazer junto. Saber ouvir, enxergar e sentir".

A seguir apresento imagens que exemplificam, momentos da apresentação da história *'Quem quer casar com Dona Baratinha'*:

Figura 32: Apresentação da história musicada *"Quem quer casa com a dona Baratinha"*

Por fim, cabe considerar que a música, a máscara, a encenação e a possibilidade de mostrar o que foi planejado, ensaiado e vivido durante um período de tempo relativamente extenso foi prazeroso para as crianças. Os momentos que anteciparam a apresentação da história musicada possibilitaram que as crianças transitassem entre duas culturas: a cultura das crianças e a dos adultos (CORSARO, 2011). A cultura das crianças envolveu todos os momentos em que elas fizeram de conta, entraram no mundo da fantasia, vivenciaram o enredo da história, como, por exemplo, quando Juan Pablo atirou-se da cadeira, encenando a parte da história em que o personagem cai numa panela de feijão. Elas participaram da cultura dos adultos quando foram orientadas sobre os modos, os tempos e os espaços de participação.

De acordo com Corsaro (2011) as crianças participam e integram sempre essas duas culturas, especialmente, porque a cultura das crianças e a cultura dos adultos "[...] estão sempre interligadas" (CORSARO, 2011, p. 40).

Conforme referido no início dessa seção, a música configurou-se como um projeto desenvolvido nessa turma de pré-escola, principalmente, com os instrumentos musicais que foram recebidos da SME (Secretaria Municipal de Educação).

b) A música como um projeto: 'A banda'

Outra perspectiva de trabalho com a música, identificada na rotina da pré-escola, foi desenvolvida no projeto 'A banda'. No mês de julho a professora solicitou à direção da escola a compra de pandeiros, pois tinha a intenção de organizar uma apresentação musical com as crianças. A diretora, porém, decidiu entregar para a turma da pré-escola um conjunto de instrumentos musicais que a SME havia enviado para a escola na ocasião da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, pois a professora do 1º ano não manifestou interesse em trabalhar com esses instrumentos. Conforme relato da professora *"[...] ganhamos uma caixa com 20 instrumentos musicais, tem um instrumento de cada, era o material do 1º ano. Eu descobri que estava guardado no depósito desde o ano passado e, como ninguém usava, a diretora nos cedeu"* (Ana, entrevista em 5/6/2009).

O fato de haver instrumentos musicais guardados em um depósito da escola, por mais de um ano sem serem utilizados, corresponde, de certa forma, a perspectiva de Kishimoto (2005), em relação à inexistência de brincadeiras com sons, com músicas e com gestos no cotidiano da Educação Infantil. De acordo com essa autora um dos possíveis motivos para essa ausência estaria relacionado à "formação e cultura docente" (KISHIMOTO, 2005, p. 69).

Goés (2009), ao investigar as possibilidades da música no desenvolvimento da criança e no aprimoramento do código lingüístico, ressalta que ela faz parte do cotidiano escolar de diferentes formas e enfoques, contudo, de acordo com a autora:

> [...] a prática da educação musical nunca esteve presente na totalidade do sistema de ensino por várias razões como, por exemplo, a falta de profissionais especializados ou a substituição da música por atividades consideradas mais 'úteis' no currículo escolar (GOÉS, 2009, p. 3).

No caso da turma da pré-escola o trabalho com música foi realizado, mais por uma iniciativa da própria professora Ana, do que por conhecimento, conforme relatou em

entrevista: *"é uma pena que não tem ninguém capacitado em música na escola, faz falta, eu vou só pelo ouvido!"* (Ana, entrevista em 09/07/2009). Mesmo assim, a professora organizou um horário em sua rotina para que as crianças utilizassem os instrumentos musicais.

No início da aula do dia 09/07/2009 a professora pediu para que as crianças pegassem suas cadeiras e organizassem um círculo próximo ao quadro verde, na parte da frente da sala, e o seguinte diálogo se estabeleceu:

1- Luiza R. - *"Prá que nós vamos ensaiar?"*
2- Profª - *"Nós vamos ensaiar / porque antes das férias, nós vamos nos apresentar".*
3- Bruna - *"Nos apresentar cantando?"*
4- Profª- *"Siiiim, cantando".*
5- Karol – *"Tia, que dia nós vamos nos apresentar?"*
6- Profª - *"Dia vinte e quatro".*

A professora pegou os instrumentos musicais em uma caixa, distribuiu um para cada criança e explicou: *"vamos tocar hoje primeiro a do 'Sapo', depois nós vamos tocar a música da 'Carrocinha', que eu vou ensinar para vocês e por último a da 'Pipoca'. Por último da 'Pipoca', certo? Então vamos lá"*. E as crianças disseram em coro "*Aaahhh!!!",* indicando que gostariam que a música da 'Pipoca' fosse cantada primeiro. Na sequência, as crianças trocaram de instrumentos, possibilitando uma exploração variada de som, de ritmo e de pausas.

Conforme explicitado no diálogo anterior sobre o ensaio, a situação foi proposta pela professora, assim como, a organização da rotina, a decisão de que haveria uma apresentação musical e a sequência das músicas a ser entoadas. Porém, é possível observar, também, que as crianças expõem suas dúvidas e questionam a professora sobre o que será realizado, evidenciando que: "[...] são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas" (CORSARO, 2011, p. 15). O diálogo entre as crianças e a professora no início da atividade possibilitou que elas conhecessem a sequência de execução das músicas, e, dessa forma, soubessem como proceder. Nas figuras abaixo, algumas imagens referentes à situação de ensaio com os instrumentos musicais:

Ensaio com instrumentos musicais no dia 09/07/2009

A

B

C

Figura 33: Ensaio com instrumentos musicais

As imagens acima mostram as crianças ensaiando com os instrumentos musicais. Nas figuras 33 - A e C elas estão sentadas, posicionadas em círculo com os instrumentos na mão, tocando-os conforme o ritmo indicado pela professora para cada música. A figura 33 - B é referente ao momento que a música 'Pipoca' foi entoada. Diferente da execução das outras músicas, nessa, as crianças levantaram da cadeira e dançaram, além de tocar e cantar.

No intervalo entre uma música e outra a professora elogiava e incentivava as crianças e também cantava outra música parabenizando a execução da anterior, por exemplo: "*Ah, muito bem!!! Muito bem!!! Como é que é a música do muito bem?* e as crianças cantaram: *Muito bem, você está de parabéns! Que legal, você é sensacional!"*. Essa situação demonstra o incentivo e o encorajamento da professora em relação às atitudes das crianças.

Autores como Collins (2008), Gumperz e Cook-Gumperz (2008), ressaltam que as expectativas, a avaliação e o julgamento das professoras em relação aos alunos contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e para a qualificação dos modos de participação das crianças nos espaços escolares. Após a execução das músicas referidas anteriormente, a professora anunciou que ensinaria uma música nova e a cantou para as crianças ouvirem. Ao final da música, perguntou:

6-Profª - *"O que é carrocinha?"*
7-Juan Pablo: *"Carroça é onde se bota os cavalos"*.
8-Profª- *"Ah! E o que ela pegou na música?"*
9-Cças – *"Cachorro"*.
10-PRofª - *"Cachorro, quantos?"*
11-Cças – *"Três"*
12-Profª- *"Três, ó, a carrocinha pegou três cachorros de uma vez"*.

O diálogo acima demonstra que a professora verificou se as crianças conheciam o vocabulário que compõe a letra da música, para que, dessa forma, pudessem interpretá-la. Nesse caso, à música foi atribuído o sentido de texto, de comunicação, ou seja, além de apresentar entonação, musicalidade, ritmo, a música é um texto para ser interpretado e compreendido. No excerto do diálogo anterior, é possível identificar que a pergunta no turno 6 'marcou' o início da conversa. A resposta da criança no turno 7 expressou um dos possíveis significados da palavra carrocinha, *"lugar onde se bota os cavalos"*, contudo, essa definição era diferente do significado esperado pela professora. Nesse sentido, ela realizou uma nova pergunta como estratégia para contextualizar o significado da palavra carrocinha na música. Ao perceberem a intenção da professora, as crianças 'trouxeram' coletivamente a resposta esperada, ou seja, na música, a palavra carrocinha referia-se ao lugar onde se colocavam os cachorros. Nesse diálogo, identificamos o que Manrique (2007) denomina de "continuaciones", isto é, respostas que os adultos dão às falas das crianças em que se mantém o que foi dito e se expande o tópico da emissão infantil. Segundo essa autora:

> Cuando un niño usa una palabra, lo hace en un contexto situacional […]. El adulto, en su intento por interpretar la emisión infantil, se apoya en las pistas proporcionadas por ese contexto y sobre la base de la interpretación que hace de algunos elementos del contexto que junto con la/s palabra/s del niño, forman una estructura que puede ser representada por una oración en el habla adulta (MANRIQUE, 2007, p. 198).

Em relação a situação em que as crianças cantaram e tocaram instrumentos, cabe destacar, ainda, uma última cena em que a professora começou a recolher os instrumentos musicais e as crianças iniciaram a música *'Atirei o pau no gato'* marcando o ritmo com os instrumentos. A professora permitiu que elas cantassem mais uma vez e depois foi recolhendo os instrumentos um a um. Enquanto isso, as crianças que ainda permaneciam com os instrumentos continuaram a tocar, apesar de a professora ter anunciado que era para encerrar aquela atividade. Por fim, sem os instrumentos na mão, as crianças balbuciaram ao mesmo tempo: "*miau, miau, miau",* imitando o som de um gato até que a professora, em tom mais alto, ordenou que elas pegassem as cadeiras e voltassem para seus lugares.

Dois aspectos podem ser destacados nessa cena, um quando as crianças começaram a cantar *'Atirei o pau no gato'* por iniciativa delas e não por solicitação da professora. Esse modo de iniciativa corresponde a uma abordagem interpretativa, considerando principalmente que "[...] características importantes das culturas de pares surgem e são desenvolvidas em conseqüência das tentativas infantis de dar sentido e, em certa medida a resistir ao mundo adulto" (CORSARO, 2011, p. 129).

Outro aspecto a ser salientado, é o momento em que as crianças tocavam os instrumentos musicais enquanto a professora os recolhia e as que já estavam sem material utilizaram o recurso da voz para imitar um gato. Nessa situação, é evidente que as crianças queriam continuar a atividade, mas como não foi permitido, realizaram coletivamente certa 'resistência'. De acordo com Corsaro (2011, p. 170), "[...] muitas das descobertas de como as crianças desafiam e até zombam da autoridade adulta em suas brincadeiras sugerem que esse comportamento pode ser um recurso universal das culturas infantis" [89].

Em diversos momentos de brincadeiras foi possível identificar as formas de relações e interações entre as crianças e suas professoras, assunto que será tratado na próxima seção.

5.2.2. A brincadeira como parte da rotina da pré-escola

Conforme anunciado no início do capítulo, os momentos de brincadeira foram freqüentes no cotidiano da turma de pré-escola. Assim, como na seção anterior, alguns desses momentos foram organizados no quadro a seguir a partir dos dias observados no mês de abril:

Quadro 20: Brincadeiras identificadas no mês de abril na turma de pré-escola:

Dias	A música na Pé-escola	Quem canta	Local
8/04/2009	13h35min – Brincam com massa de modelar	Crianças	Sala de aula (mesas)
	14h28min – Brincam com jogos e brinquedos da sala de aula	Idem	Sala de aula (mesas)
	14h58min – Brincam de 'Papai Ferreiro'	Idem	Banheiro
	15h05min – Brincam de cutucar os pés dos colegas por debaixo da mesa	Idem	Sala da merenda
	16h40min – Brincam com balde de areia	Idem	Pátio da frente
16/04/2009	14h22min – Brincam com massa de modelar	Idem	Sala de aula

[89] Em relação à essa questão Corsaro (2011) faz referência a pesquisa de Schwartzman (1978).

	14h47min – Brincam com balde de areia	Idem	Pátio da frente da escola
29/04/2009	13h48min – Brincam com massa de modelar	Idem	Sala de aula
	15h28min – Brincam com massa de modelar	Idem	Sala de aula
	15h40min – Brincam no recreio de diferentes brincadeiras	Idem	Pátio interno
	16h45min – Brincam com materiais escolares (lápis, borracha, tesoura)	Idem	Sala de aula
30/04/2009	14h25min – Brincam durante a realização de trabalho, com o próprio trabalho	Idem	Sala de aula
	17h12min – Brincam com jogos e brinquedos da sala de aula	Idem	Sala de aula

Quadro organizado a partir das observações das aulas no mês de abril.

De acordo com os dados apresentados no quadro acima, as situações de brincadeira com massa de modelar foram realizadas em três dos quatro dias observados no mês de abril, geralmente no início da aula, sendo que, em um desses dias, as crianças brincaram também antes do recreio. Os jogos de encaixe e os brinquedos foram disponibilizados em dois dias, assim como a brincadeira com areia que ocorreu em dois dias nesse mês de observação.

A maioria das vezes a brincadeira foi realizada na sala de aula, seguido do pátio; contudo, duas situações se destacam: uma quando as crianças brincaram na sala da merenda, cutucando-se com os pés por debaixo da mesa. Nesse momento, uma monitora pediu para que as crianças parassem de 'brigar' e elas responderam que estavam brincando. Outra situação foi quando as crianças estavam em fila dentro do banheiro, esperando para lavar as mãos e com a demora, as meninas que estavam no fim da fila resolveram brincar umas com as outras de 'Papai Ferreiro'. Essas duas situações demonstram que as crianças transformam momentos 'chatos' e enfadonhos em brincadeira utilizando muitas vezes o próprio corpo para brincar.

Em todas as situações de brincadeira observadas somente as crianças participaram. A professora geralmente aproximava-se dos grupos para ver sobre qual era a brincadeira, perguntava algo ou intervinha, caso houvesse algum desentendimento. O fato da professora não brincar com as crianças vai ao encontro do entendimento de que o jogo é específico da criança e, portanto, não precisa da participação de um adulto, conforme foi discutido no início deste capítulo.

Tendo em vista os diferentes aspectos identificados no cotidiano da sala de aula - as brincadeiras livres em sala de aula; brincadeiras livres no recreio; brincadeiras nos momentos de trabalho – apresento uma situação observada no dia 29/04/2009 em que a professora distribuiu os jogos e brinquedos para as crianças brincarem livremente.

a) Brincadeiras livres em sala de aula

Os jogos e os brinquedos utilizados em sala de aula foram trazidos pelas crianças e doados para a turma, ficam guardados em um armário e são disponibilizados pela professora nos momentos de brincadeira livre. Às 17h do dia 29/04/2009, a professora anunciou que iria distribuir os jogos e brinquedos, entre eles, jogos de encaixe, bichinhos de pelúcia, conjunto de 'panelinha', pista de carro, etc. Algumas crianças utilizaram as peças dos jogos de encaixe para construírem algo e, algumas vezes, atribuíram determinada função a elas, transformando-as em comida, sabonete, colher, etc., como no exemplo que descrevo a seguir.

O registro dessa situação foi realizado através da filmagem, o que possibilitou a apreensão de diversos detalhes e dos diálogos entre as crianças. No mesmo grupo estavam Luiza R., Luiza C., Bruna e Mylena. Dentre os diversos materiais dispostos na mesa, Mylena estava com o bichinho de pelúcia e Luiza R. com o fogão, as 'panelinhas' e as peças de encaixe. Bruna e Luiza C. observavam as colegas brincando, tentando por diversas vezes participar da brincadeira, mas as colegas desconsideraram suas tentativas. Esses momentos foram registrados conforme a transcrição abaixo:

Brinquedo livre no dia 29/04/2009

1-Luiza R. - *"Arranjamos uma caminha!"* (entregando um pratinho de plástico para Mylena)
2-Luiza C. - *"Posso brincar com vocês?" (*direcionando-se para Mylena)
3-Mylena – *"Pode"* (mas ignora a colega).
4-Bruna pega uma boneca de pano e diz para Mylena: *"Olha aqui!"*
Mylena - *"Não... essa é feia"*.
5-Luiza C. - *"As vezes quando tu era minha mãe tu deixa eu tocar?"* (para Mylena referindo-se ao bichinho de pelúcia). Mylena não responde e continua mexendo no bichinho.
6-Luiza C. - *"Deixa eu tocar nele?"* (Mylena esticou o bichinho e Luiza C. tocou)
7-Luiza R. - *"Mylena olha aqui a pizza, olha aqui a pizza".(*puxando a roupa de Mylena)
8-Mylena: *"Ele quer comidinha, Luiza?"*
9-Luiza - *"Essa é a salada, esse é o arroz e esse é o feijão"* (apontando para as panelinhas)

A situação relatada acima demonstra um exemplo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2009), isto é, uma abordagem à socialização na infância que permite identificar nos modos de interação entre as crianças, as formas que elas se apropriam dos aspectos da cultura inovando-os e contribuindo, dessa forma, "ativamente para a produção e a mudança cultural" (CORSARO, 2009, p. 31). Através da brincadeira, as crianças reorganizam os modelos adultos com a finalidade de atender aos seus próprios interesses, especialmente no que se refere ao "*status*, poder e controle" (CORSARO, 2009, p. 34). Nessa situação, duas

meninas do grupo compartilharam os brinquedos e as outras duas tentaram participar da brincadeira. Os turnos 2, 4, 5 e 6 revelam diferentes estratégias que Luiza C. e Bruna utilizaram com a finalidade de participar, quais sejam, uma pergunta (turno 2), a oferta de um brinquedo, (turno 4), explicitação de Luiza C. do reconhecimento de que Mylena está no comando da brincadeira (turno 5).

Sarmento (2003) argumenta que a cultura de pares possibilita através do convívio a apropriação, a reinvenção e a reprodução do contexto pela criança. De acordo com esse autor:

> [...] a interactividade é, estratégica, sendo acompanhada de um conjunto de acções tácticas que lhe dão sequência e contorno [...] a criação de estratégias para evitar o que não querem; a elaboração de ajustes para contornar as regras dos adultos – estes ajustes são respostas inovadoras e colectivas, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, que criam nas crianças a sensação de "grupo" (SARMENTO, 2003, p. 61-62).

No turno 7 é possível evidenciar a tentativa, bem sucedida, de Luiza R. em chamar a atenção de Mylena, inclusive puxando sua roupa a fim de evitar que ela interagisse com Luiza C. A seguir apresento imagens sobre as situações relatadas anteriormente:

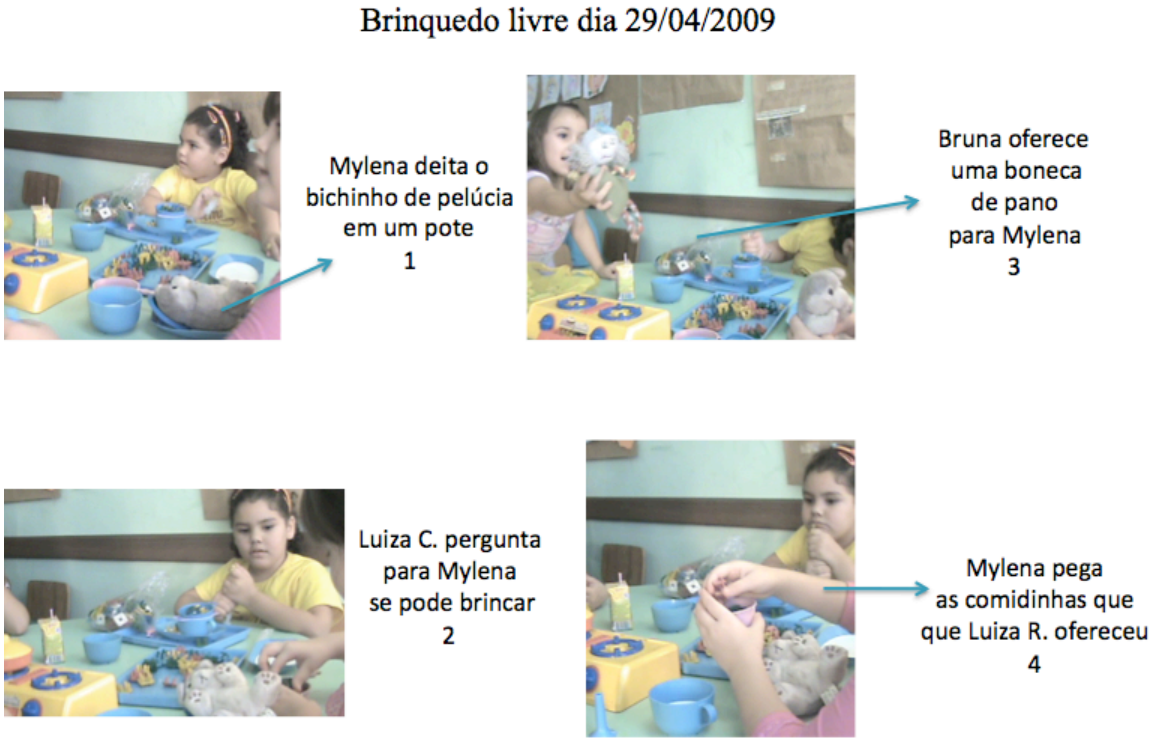


Figura 34: Crianças brincando no momento de brinquedo livre na pré-escola

Nessa interação estabelecida no momento de brinquedo livre, fica evidente que o poder e o controle são atribuídos a Mylena na brincadeira, que, por vezes, é compartilhado

com Luiza R., as quais se unem e não permitem que Bruna e Luiza C. entrem na brincadeira e quando conseguem é como coadjuvante. A análise da filmagem indicou que essa hierarquia foi sendo construída e fortificada no desenrolar da situação, aspecto que também foi evidenciado em outra observação realizada um mês depois, como será demonstrado na apresentação do próximo aspecto a ser analisada. De acordo com Corsaro (2009, p. 36) "[...] no jogo sociodramático as crianças desfrutam a assunção e a expressão de poder".

Os papéis que as crianças assumem nos diferentes eventos, são considerados sob a perspectiva da antropologia da criança como reveladores do quanto elas são atuantes. De acordo com Cohn (2005, p. 21):

> Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição.

Na continuidade dessa situação, Luiza C. e Bruna mantiveram-se mais como observadoras das ações das colegas do que participantes efetivas da brincadeira. Quando entendiam que havia possibilidade de inserção, investiam em diferentes modos de participação. No exemplo a seguir é possível observar a insistência de Bruna em participar da brincadeira, contudo, a estratégia continuou a mesma - oferta de brinquedos - porém, de forma mais 'requintada', ou seja, além de oferecer brinquedos ela indicava o que poderia ser feito com eles.

Brinquedo livre no dia 29/04/2009 (continuação)

10-Bruna encontra um pente de plástico e mostra para a Mylena: *"Olha tem pentinho pra pentear ele!"*
11-Luiza R. pega o pentinho e faz de colher mexendo a comida na panela.
12-Bruna mostra uma caneca: *"Olha aqui tem um coisinha ó!"* (ninguém considera)
13-Mylena tenta pegar o pente das mãos de Luiza, mas ela não larga.
14-Mylena acha uma colher de remédio e oferece para Luíza em troca do pente.
15-Luiza R. aceita a troca, Mylena pega o pente e penteia o bichinho de pelúcia.

Bruna tentou por duas vezes entrar na brincadeira e para isso realizou o que Corsaro (2011) denomina de 'estratégias de acesso'. O autor identificou em situações como essas, que antes de expressar o interesse em brincar, as crianças despendem parte do tempo observando a brincadeira, essa forma de ingresso não verbal é nomeada pelo autor de cerceamento. Ao observar a brincadeira, as crianças identificam o tema, os procedimentos e buscam um modo estratégico de inserção. Os turnos 10 e 12 revelam que Bruna ofereceu objetos sugerindo o que podia ser feito com eles. Essa estratégia parece ter funcionado, pois Luiza R. aceitou a

oferta, motivando Bruna a continuar sugerindo e, de certa forma, participando (turnos 11 e 12). Segundo Corsaro (2011, p. 164) "[…] ao enfrentar ativamente a resistência as suas tentativas de acesso as crianças elaboram estratégias complexas que permitem sua introdução e compartilhamento do jogo".

Contudo, ao perceber que Luiza R. aceitou a iniciativa de Bruna, Mylena reagiu tentando pegar o objeto para si (turno 13), mas, como houve resistência, buscou outra alternativa, qual seja, identificou que o pente estava sendo usado para 'mexer a comida' e ofereceu em troca uma colher, objeto mais adequado para a ação (turno 14). Luiza R. considerou relevante a oferta e aceitou a troca (turno 15).

A descrição dessa situação demonstra o quanto as crianças são perspicazes em suas ações e buscam estratégias elaboradas para atingirem seus objetivos. Corsaro (2011) adverte, contudo, que o que parece, muitas vezes, ser uma atitude egoísta da criança é na verdade uma tentativa de proteger o espaço interativo, isso porque "[…] por meio de sua experiência na pré-escola, as crianças acabam percebendo que a interação com os colegas é frágil e que a aceitação em atividades correntes é muitas vezes difíceis" (CORSARO, 2011, p. 164).

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado para as crianças viverem através do brinquedo livre a socialização, a cultura lúdica. Conforme revelaram os dados, no caso da turma de pré-escola observada, basicamente em todos os dias de aula o momento do brinquedo livre esteve contemplado no planejamento da professora.

b) Brincadeiras no momento do recreio

O segundo aspecto que passo a tratar é a 'brincadeiras no recreio'. Mesmo com diversos momentos de brincadeira livre em sala de aula, o recreio era o instante mais esperado pelas crianças. Subjaz a essa expectativa está a possibilidade de exploração de diversos espaços, da realização de atividades não orientadas e da escolha dos 'jeitos' de brincar, sem um controle mais incisivo de algum adulto. Porém, de acordo com a organização da escola e por segurança das crianças, uma monitora[90] acompanha o recreio e interfere no modo em que as crianças brincam. O recreio ocorre todos os dias no pátio da escola, exceto nos dias de chuva, começando em torno das 15h e 40min e estendendo-se até as 16h. Geralmente a

[90] Cabe ressaltar, que no início do ano letivo era a professora quem cuidava o recreio, mas após reivindicar por um momento de intervalo, a direção destinou uma monitora para acompanhar as crianças.

monitora vai até a sala de aula buscar as crianças que já estão organizadas em duas filas – uma de meninos e outra de meninas - para irem até o pátio[91].

No dia 29/04/2009, as crianças foram para o pátio e brincaram na cancha poliesportiva coberta e nos espaços próximos a ela. Por exemplo, Juan Pablo e Lúcio subiram em um toco de árvore, quando a monitora percebeu, pediu para eles descerem porque poderiam se machucar; algumas meninas brincaram de *'Passa-passará'* com meninas de outras turmas; Marina desenhou no chão da cancha com um pedaço de tijolo; um grupo de meninas caminhou de mãos dadas pela cancha; os meninos correram por diversos lados: Juan Pablo brincou sozinho imitando animais como, por exemplo, sapo, gato, cachorro; e algumas crianças passaram grande parte do recreio brincando com um *laptop*. Escolhi esta última situação para analisar por dois motivos, primeiro devido a presença do brinquedo intermediando a interação entre as crianças, segundo porque foi possível registrar diferentes estratégias de negociação, entre elas, na posse e no uso do brinquedo.

No momento do recreio, Mylena estava com um *laptop* de brinquedo no pátio. Algumas crianças estavam em sua volta observando e pedindo para brincar, contudo, em nenhum momento observado ela permitiu. As posições ocupadas pelas crianças na brincadeira vão sendo construídas em interação com seus pares, como, por exemplo, nas situações em que Mylena esteve na posição de líder, de quem decide, de quem possui um objeto que desperta a atenção das outras crianças, e, dessa forma, isso vai lhe conferindo um *status* de poder. As imagens abaixo demonstram um grupo de meninas em torno do laptop:

[91] Em diversos momentos observados foi possível evidenciar situações envolvendo questões de gênero, as quais não serão abordadas devido a especificidade da tese.

Figura 35: Crianças brincando no pátio da escola ao redor do *laptop*

Em relação a essa situação dois aspectos podem ser discutidos: 1) o *laptop* como um produto do mercado para a infância; 2) o *laptop* como um brinquedo com características próprias.

Ao tratar o *laptop* como um produto do mercado para a infância considero significativa a discussão feita por Sarmento (2003) sobre a relação entre o mercado de produtos culturais para a infância e o imaginário infantil. De acordo com esse autor, não há uma influência direta desse mercado na aceitação das crianças, ao contrário, os produtos industriais só as ganham como adeptas "[...] quando se compatibilizam com as condições específicas de recepção" (SARMENTO, 2003, p. 56).

Por outro lado, não há como negar que existe uma preferência muito grande por parte delas em relação a determinados produtos, brinquedos, marcas, personagens. Diante disso, o autor considera que esses produtos culturais industrializados para as crianças:

> [...] devem a sua eficácia à empatia que conseguem estabelecer com os seus 'consumidores': dos filmes Disney às cartas Pokemon [...] verifica-se o estabelecimento de uma conformidade com o imaginário infantil que explica a universalização desses produtos (SARMENTO, 2003, p. 56).

O que motiva as crianças a desejarem determinados brinquedos é, na verdade, o que eles representam simbolicamente, ou seja, possuir uma Barbie ou no caso da situação observada no recreio, um *laptop*, produz uma distinção social. Independente do fato de uma

outra boneca que não a Barbie, ou outro brinquedo que não um *laptop,* apresentarem "potencialidades lúdicas superiores" (SARMENTO, 2003, p.56), ou seja, o que realmente importa nesses casos é a representação simbólica.

Em relação a esse aspecto, Corsaro (2011) cita o trabalho de Mergen[92] sobre as novas atitudes que surgiram em relação ao brinquedo em torno de 1870. Uma delas é a percepção de que "as crianças começaram a desenvolver um desejo de acúmulos de brinquedos para si, com posses materiais indicando o *status* do proprietário" (CORSARO, 2011, p. 146). No caso da situação do recreio apresentada, a posse do *laptop* por Mylena conferiu-lhe um papel de destaque perante as outras crianças durante o período do recreio.

Em relação ao segundo aspecto – o *laptop* como um brinquedo com características próprias – cabe destacar que essas características são identificadas e utilizadas pelas crianças. Por exemplo, o *laptop* pode ser transportado de um ambiente para outro, isso permite que seja trazido para a escola e nesse caso para o pátio. As imagens que nele aparecem, tais como os personagens dos jogos, os signos presentes nos botões, as letras, os numerais, os sons que nele são produzidos, e, ainda, os procedimentos necessários para atingir o objetivo do jogo, ou seja, as regras do jogo e as diversas possibilidades quanto ao uso desse brinquedo. Enfim, o *laptop* como um objeto em si, para além das representações sociais anteriormente discutidas, se inscreve como portador de inúmeras possibilidade de interação.

No momento em que as crianças brincavam no pátio com o *laptop*, conversamos sobre o que estava acontecendo, conforme é possível observar na transcrição de parte dessa conversa:

Recreio do dia 29/04/2009:

1-Pesq – *"O que é isso?"*
2-Cças- *"Um laptop".*
3-Pesq- *"O que se faz com um laptop?"*
4-Mylena- *"Brinca de joguinho e aprende as coisas".*
5-Pesq – *"O que tu tá aprendendo?"*
6-Mylena- *"Lá tem um golfinho e tem que acertar a palavra do golfinho".*
7-Pesp- *"Tu conhece a palavra golfinho?"*
8-Mylena- *"Conheço".*
9-Pesq - *"Quem mais mexe no laptop?"*
10-Cças- *"Eu não... eu não...*"

De acordo com a transcrição da conversa, as crianças conferem duas funções ao *laptop*: a de brincar e a de aprender. Mylena refere-se à brincadeira relacionando-a à um jogo,

[92] O trabalho citado por Corsaro (2011) refere-se ao artigo : Made, bought an stolen: toys and the culture of childhood In E. West 7 P. Petrick (Eds.), Small words: Children and adolescents in America, 1850-1950. Lawrence: University Press of Kansas.

ou seja, *"brinca de joguinho"*. A explicação de Mylena sobre o que deve ser feito no decorrer do jogo demonstra que ela reconhece que existe regras que devem ser seguidas para que se possa ganhar. De acordo com Brougère (1998, p.3) "[...] quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular. Isso se torna evidente se pensarmos no jogo do xadrez ou nos esportes, em que o jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo".

A utilização do *laptop* para brincar e aprender, e a linguagem específica relacionada a esse objeto, revelam uma intrínseca relação entre a cultura do contexto e a cultura lúdica. Nas palavras de Brougère (2008, p. 51):

> Essa cultura lúdica não está fechada em torno de si mesma, ela integra elementos externos que influenciam a brincadeira: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Os brinquedos se inserem nesse contexto. Para se tornar um verdadeiro objeto de brincadeira, tal objeto deve encontrar seu lugar, "cavar seu espaço" na cultura lúdica da criança. Por essa inserção o brinquedo é, então, objeto de uma apropriação.

Esse autor destaca também, que, atualmente, a manipulação de objetos vem direcionando a cultura lúdica uma vez que vem incitando o uso de novos brinquedos, tais como jogos eletrônicos e videogame, possibilitam "[...] novas estruturas de brincadeiras, ou desenvolvimento de algumas em detrimento de outras, novas representações: o brinquedo contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica" (BROUGÈRE, 2008, p. 51).

No caso das brincadeiras realizadas no momento do recreio foi possível identificar que a presença do *laptop* interferiu nos modos que as crianças vivenciaram cultura lúdica nesse espaço, como, por exemplo, Mylena ao passar o período do recreio interagindo com esse brinquedo, permaneceu todo o tempo sentada com outras crianças ao seu redor, como espectadoras, revelando um outro modo de viver a cultura lúdica a partir da incorporação de objetos.

c) Brincadeiras no momento de trabalho

O terceiro aspecto identificado no cotidiano da turma pré-escola em 2009 foi as brincadeiras nos momentos de trabalho, realizadas basicamente em todos os dias observados, considerando, principalmente, que se tratam de situações em que a criança não espera 'licença' do adulto para imaginar, representar e brincar, uma vez que está constantemente no estado que Sarlé (2003) chama de atmosfera lúdica. Nesses momentos, os materiais a

disposição são transformados pela imaginação da criança e os aspectos disponíveis em nossa cultura são incorporados nas falas e nas ações.

Das diversas situações em que as brincadeiras nos momentos de trabalho foram identificadas, destaquei para análise uma em que os desenhos mimeografados em uma folha de atividade avulsa foram o mote da brincadeira. Cabe ressaltar que se trata do mesmo grupo de meninas do exemplo apresentado na análise do brinquedo livre[93].

No dia 25/05/2009, a professora entregou uma folha mimeografada com cinco peixes desenhados. A tarefa era recortar os peixes e colar quatro dentro do aquário e um fora. Essa indicação gerou algumas dúvidas nas crianças, as quais apresento a seguir:

1-Profª- *"Um vai morar fora do aquário"*.
2-Mylena- *"Qual peixinho tem que deixar fora do aquário?"*
3-Prof -*"Vocês escolhem"*.
4-Luiza C. – "*Ele vai morrer! Vai ficar fora!"* (ninguém considerou sua colocação)
5-Mylena- "*Eu coloquei o esmagadinho dentro! O esmagadinho, eu vou deixar dentro d'água para não morrer"*.
6-Luiza C. –"*Eu vou colocar o cabeçudo fora"*.

A fala da professora (turno 1) no excerto acima, parece ter desencadeado um estado de fantasia e imaginação ligada a atividade de recorte e colagem dos peixes. As crianças criaram todo um cenário em que o peixe estava vivo e, portanto, se ficasse fora d'água morreria. Essa fantasia foi possível pois houve 'acordo' entre as crianças, ou seja, passou a existir um *marco* de significação compartilhada (SARLÉ, 2003). Desse modo, um dilema se estabeleceu, o de escolher qual peixe morreria. Ao propor a tarefa 'colar um peixe fora do aquário', a professora tinha por objetivo trabalhar a contagem e as quantidades, 'quatro peixes dentro do aquário e um fora', conforme observado na contagem dos peixes realizada pela professora antes de explicitar a tarefa.

Conforme ressalta Sarlé (2003), adultos e crianças 'se movem' em contextos diferentes, a situação relatada é um exemplo disso pois enquanto a professora propôs a atividade com a intenção de trabalhar números e quantidades, as crianças preocuparam-se com o fato de o peixe morrer por ficar fora do aquário.

Na escolha das crianças sobre qual peixe ficaria de fora do aquário, critérios foram pensados e ponderados. Mylena, por exemplo, caracterizou e denominou um peixe de 'esmagadinho', porque o contorno do desenho estava falhado, dando um aspecto deformado.

[93] Cabe ressaltar que um mês após a situação relatada sobre brinquedo livre, as meninas continuavam no mesmo grupo, inclusive sentando juntas, motivo pelo qual considerei relevante descrever a situação observada nesse grupo, uma vez que Corsaro (2011) indica que as crianças fazem questão de manter os amigos em prol da interação. Cabe ressaltar que, geralmente, a professora não escolhe os lugares onde as crianças sentam, portanto a opção de permanecerem juntas foi delas.

Esse peixe foi escolhido por Mylena para ficar dentro do aquário para viver e ficar protegido (turno 5). Luiza C. caracterizou um dos peixes de 'cabeçudo' e escolheu esse para colocar fora do aquário (turno 6).

As crianças apresentam grande habilidade em 'entrar e sair da realidade', pois dispõem de uma cultura lúdica, isto é, "[...] de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas" (BROUGÈRE, 2002, p. 24).

Os turnos 5 e 6 são indicativos de que a tarefa tornou-se uma brincadeira de faz de conta, pois as crianças nomearam os peixes e passaram a agir como se eles tivessem vida. De acordo com Corsaro (2011), os jogos de faz de conta ou sociodramáticos, revelam muito do conhecimento cognitivo, social e emocional das crianças. Conforme explica esse autor:

> [...] no jogo sociodramático as crianças simultaneamente 1) usam, refinam e expandem uma variedade de habilidades comunicativas; 2) coletivamente participam e ampliam as culturas de pares; 3) se apropriam de recursos e desenvolvem uma orientação a culturas adultas mais vastas" (CORSARO, 2011, p. 175).

Além do que foi apresentado no diálogo anterior, foi possível identificar que as alunas Mylena e Luiza R. estavam copiando o trabalho uma da outra, ou seja, combinavam a cor que iriam pintar e Luiza R. deixou de fora do aquário o mesmo peixinho que Mylena escolheu. Luiza C.[94], passou parte do tempo observando o que as outras colegas da mesa faziam e, diversas vezes, fez queixa para a professora. Como, por exemplo, quando Luiza R. começou a pintar o trabalho de Mylena. Diante da queixa de Luiza C. a professora expressou que cada um tinha que fazer o seu trabalho.

Comparando as interações entre as meninas nessa situação e na relatada no momento de brinquedo livre, é possível identificar que as alunas Mylena e Luiza R. continuaram na liderança das atividades articulando-se entre si. Da mesma forma, Luiza C. permaneceu mais como expectadora do que atuante, contudo, diferente da situação anterior em que ficou praticamente submissa às decisões de Mylena, nesta situação Luiza C. observava o que as colegas faziam e relatava para a professora. Cabe retomar que, para Brougère (1998, p. 32), "[...] através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda sua complexidade".

Esse evento é um exemplo das diversas situações de interação entre as crianças em pequenos grupos, que foram evidenciadas durante as observações ao longo do ano letivo.

[94] Cabe lembrar que essa menina era uma das que não conseguiram entrar na brincadeira no momento anteriormente relatado de brinquedo livre.

Situações como essas possibilitaram identificar e compreender como esse grupo de crianças construiu padrões de interação entre pares.

Quando as crianças passaram a frequentar o 1º ano, algumas mudanças foram percebidas na forma de brincar e jogar, tanto na sala de aula como no pátio, aspecto que será abordado na próxima seção.

5.3. A cultura lúdica no cotidiano da turma do 1º ano

A discussão sobre cultura lúdica no 1º ano será realizada também a partir de três situações identificadas através das observações realizadas no cotidiano do 1º ano. São eles: i) brincadeiras em sala de aula; ii) jogo com a participação das crianças e da professora; iii) brincadeiras no pátio.

Na análise do primeiro aspecto - brincadeiras em sala de aula - foram considerados dois modos de brincadeiras: as orientadas pela professora e as que as crianças realizaram durante alguma tarefa. No segundo aspecto - brincadeiras com a participação da professora - será relatado um jogo realizado com a participação da professora e das crianças. Por fim, o terceiro aspecto – brincadeiras no pátio – abordará uma situação ocorrida no momento de recreação no pátio, fora do horário do recreio.

Antes de tratar da análise desses aspectos, destaco que, no 1º ano, os modos de organização do tempo e do espaço mudaram em relação ao que foi observado na pré-escola, da mesma forma, as atividades realizadas pelas crianças no decorrer de uma tarde de aula. Na sala de aula havia alguns brinquedos, os quais foram enviados pela SME[95] no início do ano letivo para uso dos alunos do 1º ano. Esses brinquedos ficavam guardados em um armário e disponibilizados para as crianças em situações específicas, como, por exemplo, dias de chuva quando não era possível irem para o pátio e, às vezes, no final da aula.

A caracterização da sala de aula e a entrevista com a professora Laura, a primeira professora da turma, indicavam uma proposta de trabalho voltada para a brincadeira, para o jogo, pois até o alfabeto confeccionado pela professora tentava uma relação com esses aspectos.

De acordo com seu relato, *"a minha proposta esse ano é trabalhar com as brincadeiras, com o A de amarelinha, o B de boneca e pode se usar a bola para os meninos,*

[95] *Kits* de brinquedos em madeira foram enviados pela SME para o 1º ano devido a política de implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Contudo, observando a lista de materiais fornecida pela SME e os materiais em sala de aula, considero que não houve correspondência nem em quantidade nem diversidade, pois em sala de aula havia poucos jogos, alguns de memória, de encaixe, quebra-cabeça

o C da corda, de pular corda aí a gente vai para o pátio, o D de dança das cadeiras" (LAURA, entrevista em 26/02/2010). Contudo, no desenrolar do ano a prática observada contemplou o treino de letras, sílabas e palavras isoladas, conforme foi apresentado nos Capítulos 3 e 4 e as brincadeiras ficaram restritas a um dia na semana, geralmente na sexta-feira, quando as crianças poderiam levar para aula algum brinquedo de casa.

Em junho, quando a professora Isis assumiu a turma, outras modificações foram identificadas, como, por exemplo, não houve mais relação entre a apresentação das letras e o nome de brincadeiras e as crianças puderam levar brinquedos todos os dias, pois, segundo a professora, *"não teria um dia certo, eu vejo assim, como que eu vou obrigar crianças de seis anos a passarem uma tarde inteira sem nada que ela olhe e reconheça como seu, que ela goste como é um brinquedo"* (ISIS, entrevista em15/12/2010).

Após essas ponderações iniciais, passo a analisar brincadeiras em sala de aula.

5.3.1. Brincadeiras em sala de aula

Dentre os diversos modos que a cultura lúdica foi vivenciada na sala de aula do 1º ano, duas serão apresentadas e analisadas: uma quando as crianças brincaram com massinha de modelar no início do ano e outra em que as crianças brincavam enquanto realizavam alguma tarefa com folha mimeografada ou copiavam algo do quadro verde.

a) Brincadeiras com massa de modelar

Ainda no início do ano letivo do 1º ano, foi possível observar momentos em que as crianças brincavam com massa de modelar, geralmente na hora do lanche ou no final da aula. No dia 26/02/2010, por exemplo, às 16h10min, a professora anunciou que as crianças que terminassem o lanche poderiam pegar brinquedo ou massinha de modelar. As que optaram pela massinha, modelaram livremente. O aluno Gabriel estava envolvido com a modelagem e mostrava para os colegas e para mim suas produções: "*Olha, eu fiz a família caracol, a mãe, o pai e os filhos, grande, médio e pequeno!",* conforme registrei:

Figura 36: Trabalho com massa de modelar no 1º ano

As crianças estavam envolvidas com as brincadeiras e a modelagem quando, às 16h25min a professora passou de mesa em mesa pedindo: "*Guardem os materiais, os brinquedos, tudo bem organizado"*. Observei que as crianças insistiram para continuar brincando, mas como a professora não consentiu, elas guardaram o material.

Outra situação, no dia 15/03/2010, também após o lanche, a professora orientou as crianças para que pegassem massa de modelar e confeccionassem um índio. Elas pegaram as massinhas e não modelaram apenas o que a professora propôs. A aluna Tuanne, por exemplo, modelou um pastel e mostrou para os colegas e para mim. Perguntei qual era o sabor do pastel, ela respondeu que não sabia, depois foi até a professora mostrar sua produção que ao ver o que Tuanne modelou, perguntou: "*Mas pastel começa com 'i'?"*. A professora passou em todas as mesas para mostrar o traçado da letra 'i'. Logo após, Juan também modelou um pastel com a massinha e falou em tom alto que tinha feito um pastel. Gabriel olhou para ele e disse: *"Pastel começa com 'i'?"*, reproduzindo a fala anterior da professora para Tuanne.

De acordo com Bondioli (2007, p. 47), "[...] a escola, lugar dedicado à formação cultural, acaba sendo separado da experiência social: transmite-se ali um saber descontextualizado, que servirá a criança no futuro mas que pouco a partilhar com sua experiência atual".

Nessa situação, foi possível perceber que nem todas as crianças optaram pela massa de modelar, pois algumas pegaram brinquedos. Thiago, observando que alguns colegas estavam com brinquedos, perguntou para a professora se poderia brincar e ela respondeu que *"fazer*

coisas com massinha era brincar". Quando Thiago voltava para seu lugar, perguntei sobre o que ele havia conversado com a professora. Ele respondeu que era para fazer coisas com 'i' de massinha e que não era para brincar. Bondioli (2007) considera também que a escola tem se configurado no trabalho da criança, considerando que ela "[...] aprende que não somente aquilo que lhe servirá no futuro mas também a organizar seu tempo e sua vida segundo uma ordem que lhe é imposta e que prefigura aquela à qual deverá submeter-se quando assumir as responsabilidades de adulto" (BONDIOLI, 2007, p. 47). A interpretação de Thiago de que a modelagem orientada não é brincadeira caracteriza essa concepção.

Na continuidade do trabalho, a professora mostrou para as crianças o 'I' que Eduarda confeccionou com massinha de modelar e ressaltou: *"eu estou vendo que várias crianças estão fazendo a letra I, só que agora vocês devem fazer com massinha algo que comece com 'I'!"* A aluna Kauanne ouvindo a fala da professora se manifestou: *"índio, ioiô"*, e Karoline disse: "*istrela"*. A professora corrigiu, *"es, es",* e outra criança gritou :*"ervilha"*. Essa situação indica que a perspectiva é utilizar a brincadeira para ensinar um conteúdo, ou seja, as crianças podem modelar o que foi estabelecido, nesse caso, objetos que comecem com a letra 'I'. Tal situação é um exemplo da pedagogização do jogo, da brincadeira (BONDIOLI, 2007). A fala de Thiago explicando que não era para brincar e sim para fazer objetos que começassem com 'I' é outro exemplo de que as crianças e os adultos se movem em contextos de significações distintos (SARLÉ, 2003).

Mas, independente da orientação da professora, Thiago brincou com dois cavalinhos de plástico no fundo da sala, apertando-os na massa de modelar, visualizando a forma do cavalo na massinha e rindo do resultado. Juan ao ver essa situação, aproximou-se e sugeriu que o Thiago fizesse um *"bife de cavalo"*. Essa situação exemplifica de acordo com Sarmento (2003, p. 55) que "as culturas da infância realizam-se frequentemente por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projeto educacional".

No decorrer da observação a professora fez referência ao rendimento das crianças, relatando-me, por exemplo que: *"algumas crianças são bem rápidas e outras bem lentas. Assim fica difícil avançar, porque muitos ficam para trás"* (LAURA, conversa em 26/02/2010), atribuindo isso, ao fato de que algumas crianças não conseguem se desvincular dos brinquedos e querem brincar o tempo todo, o que em sua opinião, prejudica a qualidade do trabalho.

Na continuidade das aulas, os momentos destinados a brincadeira foram sendo cada vez mais restritos à hora do recreio, ou a alguns poucos minutos após o lanche. Contudo, independente de haver permissão para brincar, as crianças brincavam, inclusive nos

momentos destinados à atividades voltadas para alfabetização ou Matemática. Materiais escolares como borracha, lápis, caderno, canetinha foram transformados em brinquedos através da fantasia e da imaginação. Episódios imaginários também foram criados espontaneamente e diferentes emoções acabaram sendo vividas em sala de aula, paralelamente às cópias do quadro, aos treinos caligráficos, às repetições de sons e sílabas. Em síntese, as crianças conseguem gestar um jogo no meio dos condicionantes da escola, conforme afirma Sarlé (2003). A seguir apresento uma situação em que as crianças brincam durante a realização de alguma atividade.

b) Brincadeiras durante a realização de atividades

Mesmo que 'oficialmente' sexta-feira fosse o 'Dia do brinquedo', foi possível observar que todos os dias as crianças traziam brinquedos para aula, muitas vezes, escondendo-os embaixo das classes e, quando a professora não estava olhando brincavam com os colegas. Um exemplo disso foi observado dia 22/03/2010, quando a professora passou uma tarefa no quadro que deveria ser copiada e realizada pelas crianças. A proposta era pintar as bolinhas conforme a quantidade indicada pelo numeral e enquanto a maioria das crianças estavam envolvidas nessa situação, Thiago brincava com brinquedos trazidos de casa (bichinhos de plástico), escondendo-os embaixo da mesa e Gabriel mostrava para Juan Pablo um caderno de figurinha, também, embaixo da mesa. Situações como essas revelam que as crianças criam espaços para brincar, e quando esses não são oferecidos em algum momento específico da aula, elas ludibriam as regras de diversas formas. No caso dos exemplos relatados, esconderam brinquedos e cadernos de figurinha embaixo da mesa, e a partir da interação com esses brinquedos, produzem uma situação a parte dos acontecimentos da aula. De acordo com Sarlé (2003, p. 59-60):

> En la escuela, y frente a espacios y tiempos reducidos, los niños se valen de una serie de transformaciones, sobreentendidos y engaños con los cuales imponen el espacio para el juego en la tarea cotidiana. Estas transformaciones también muestran, la forma en que los niños interpretan la organización social y la vida política dentro del ámbito escolar.

A seguir apresento imagens relativas às situações abordadas:

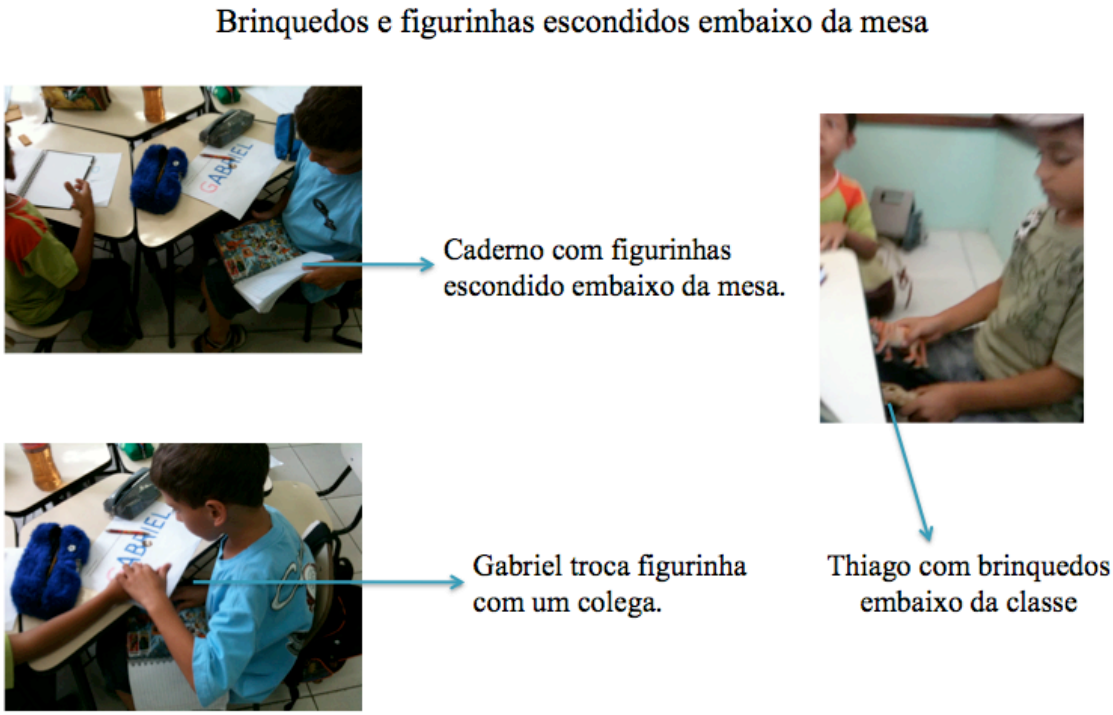


Figura 37: Brinquedo e figurinhas embaixo da mesa

Ainda em relação a essa questão, Corsaro e Molinari (2005) observaram que as crianças criam e participam de uma série de ações secundárias em sala de aula, as quais são, muitas vezes, diferentes e concomitantes ao que a professora propõe. Essas ações são realizadas geralmente *underlife* ou em português 'subvida'. Conforme ressaltam esses autores "uma subvida é um conjunto de comportamentos ou atividades que contradizem, desafiam ou violam as regras de uma organização ou instituição social específica ou as normas oficiais"[96] (CORSARO e MOLINARI, 2005, p. 88). Contudo, esse tipo de comportamento, característico entre grupos de crianças, é importante para o fortalecimento da cultura de pares, ou seja, para Corsaro e Molinari (2005, p. 88) "a subvida existe em paralelo e em reação a essas normas organizacionais pré-escolares que influenciam a autonomia infantil. Nesse sentido, a subvida é uma parte essencial do grupo de crianças" [97].

Conforme foi anunciado no início desta seção, a partir de junho a professora Isis assumiu a turma e a presença dos brinquedos de forma explícita em sala de aula tornou-se mais frequente, assim como, a entoação de músicas e a presença de um cesto com livros de

[96] "*Underlife* is a set behaviors or activities that contradict, challenge, or violate the official norms or rules of a social institution" (CORSARO e MOLINARI, 2005, p. 88).
[97] "The *undelife* of the first grade existed alongside of, and in reaction to, those organization rules that impinged upon the autonomy of the children. In this sense the *underlife* is an essential part of the children's group" (CORSARO e MOLINARI, 2005, p. 88).

histórias infantis na sala. A professora relatou em entrevista que considera o cotidiano da sala de aula do 1º ano mais dinâmico do que antiga 1º série *"porque tem mais jogos, tem atividades mais lúdicas, é permitido isso, de uma certa forma"* (ISIS, entrevista em15/12/2010).

Para a professora, as crianças aprendem a emprestar para o outro quando trazem brinquedos para a aula, ou seja, elas passam *"a terem aquela noção de que eu posso emprestar para o meu colega, que o meu colega me empresta, essa cooperação"* (ISIS, entrevista em 15/12/2010). O mesmo procedimento foi incentivado em relação aos trabalhos, pois a orientação era de que as crianças ajudassem o colega que estava com dificuldade em alguma atividade. A professora percebeu que as crianças que brincavam juntas e que trocavam material, sentiam-se mais a vontade para ajudar o colega e, muitas vezes, ao invés de pegar o brinquedo depois de terminar o trabalho, preferiam ajudar o colega a brincar.

O relato da professora Isis vai ao encontro da perspectiva de que o contexto escolar coloca as crianças desde cedo em situações de interação. De acordo com Sarlé (2003, p. 161):

> [...] en necesidad de hacer las cosas con otros o frente a otros y el juego pareciera facilitar la vinculación entre los niños. Los niños negocian sus intervenciones, proponen y defienden ciertas reglas, resuelven conflictos y definen diferentes modos de participación a través del juego.

Um aspecto destacado pela professora como uma das dificuldades encontradas no trabalho com o 1º ano foi o momento destinado ao jogo, isso porque, segundo ela, *"jogar requer muito tempo para a explicação e a compreensão das regras*" (ISIS, entrevista em15/12/2010). De acordo com a professora *"um jogo tem um objetivo, então tu tens que sentar com eles e intermediar essa relação, não é dar o jogo pelo jogo"* (ISIS, entrevista em15/12/2010). O fato de sentar com as crianças, de jogar com elas, nem que seja para ensinar, remete ao que foi discutido anteriormente considerando as palavras de Bondioli (2002) de que as crianças aprendem com os adultos disponíveis em situações compartilhadas principalmente pelo gosto de fazer algo juntos. Da mesma forma, Debortoli (2004) reconhece que as crianças demonstram gostar de brincar com os adultos. Para esse autor, as crianças "param de pronto quaisquer brincadeiras quando a professora convida para fazer outra brincadeira. É como se estivessem esperando da professora - do adulto - uma interferência, uma ampliação do que sabem e costumam fazer" (DEBORTOLI, 2004, p. 68).

Outro aspecto identificado no cotidiano do 1º ano em relação à cultura lúdica foi a brincadeira realizada entre as crianças e a professora, conforme situação apresentada a seguir, ainda como exemplo de brincadeiras em sala de aula.

5.3.2. Jogo com a participação da professora e das crianças

Cabe salientar, primeiramente, que tanto na pré-escola quanto no 1º ano, na maioria das vezes, as crianças brincaram entre si. No dia 24/11/2010, porém, a professora Julia, de Educação Física, disponibilizou diversos jogos para as crianças brincarem e jogou com elas. As crianças estavam organizadas de diversas formas, algumas em duplas, outras em trio e outras sentadas em um tapete no fundo da sala. No decorrer da aula elas escolheram os jogos que quiseram para jogar, sendo que algumas preferiram brincar com brinquedos que trouxeram de casa e outras, ainda, preferiram folhear livros de literatura infantil que estavam disponíveis em um cesto na própria sala de aula. As imagens a seguir mostram algumas dessas situações:

Professora ensinando as crianças a jogar Rouba Monte - A

Crianças jogam sem a ajuda da professora – B

Crianças brincam com laptop - C

Bruna preferiu folhar um livro de literatura infantil – D

Meninas jogam o jogo da memória - E

Figura 38: Crianças brincando no momento de brinquedo livre no 1º ano

As figuras 38 - A e B mostram a situação do jogo de cartas 'Rouba Monte' em que a professora Julia sentou-se junto a um grupo de meninos para jogar com eles. Nas figuras 38 - C, D, E é possível observar as diferentes configurações das crianças na sala de aula no momento de brincadeira. O excerto a seguir apresenta o diálogo suscitado no decorrer do jogo:

Transcrição da filmagem do dia 24/11/2011

A professora distribui as cartas do baralho da Turma da Mônica para um grupo de meninos e, enquanto distribui as cartas, verbaliza o que faz:
1-*"Uma pra ti, uma pra ti e uma pra ti"*.
2-"Três, três, três".
3- "Quarto, quarto, quarto".
4-"Agora tu vê se tem alguma dessa aí, igualzinha". (apontando para uma carta na mesa)
5-"Pega uma e coloca em cima da outra e põe pro lado".
6- "Agora é ele a jogar".
7- "Vê se tu tem alguma dessa, ou essa aqui prá tu roubar".
8-"O nome desse jogo é Rouba Monte".
9- "A carta da Rosinha, pega para ti, põe aqui ó".
10- "Agora é tu, vê se tu tem a Rosinha, o Franjinha ou algum desse".
11- "Tens a Rosinha? Vai lá e rouba dele a Rosinha".

Na parte inicial do diálogo é possível identificar as estratégias da professora para ensinar as crianças a jogar. Nos turnos 1, 2 e 3, enquanto distribuiu as cartas, a professora verbalizou a quantidade que cada participante estava recebendo. Nos turnos 4, 5, 6 e 7, orientou o que deveria ser feito, ensinando o modo de jogar e, dessa forma, as regras do jogo. No turno 8 a professora revelou que o nome do jogo é 'Rouba Monte', justificando que se rouba a carta do colega quando esta é do mesmo naipe. A iniciativa da professora em ensinar as crianças a jogar, atuando junto a elas vai ao encontro de Bondioli (2007, p. 49) quando afirma que "[...] é importante que os adultos demonstrem, com o exemplo, não somente com palavras, que é lícito, é certo, é importante gozar de tal experiência".

Após o término de uma rodada do jogo, uma nova foi iniciada e, dessa vez, a professora chamou a atenção das crianças para alguns detalhes importantes na execução do jogo no decorrer da rodada. Por exemplo:

Depois da primeira rodada, a professora distribui as cartas novamente, repetindo o procedimento relatado acima. Após pergunta:
13-"Vocês viram quantas cartas que eu dou sempre?"
Crianças sacodem a cabeça indicando que sim.
14-"Tá agora é tu,vê se tu tem essa aqui para roubar dele" (apontando para as carta do colega que estão na mesa)
15-"Se tu não tem, vê se tu tem uma dessa aqui" (apontando para as cartas da mesa).
O aluno Nicolas posiciona-se frente ao grupo e a professora pergunta se ele quer jogar. Ele responde que sim e ela diz:

16-"Agora não dá, só quando terminar a partida, daí dá".
Nicolas permaneceu em pé, olhando o jogo.
17-"É tu, joga".
18-"Tens essa, ou essa pra pegar?Então pega pra ti".
19-"Agora é tu.Tens a do Chico Bento ou uma dessas daqui?"
20-"Vê se tu tem do Chico Bento".
21-"Então rouba dele, isso".
22-"Agora é tu".
23-"Tem essa, essa ou essa, então pega pra ti, deu. Isso, agora pega pra ti".
24- "Olha bem. Pega. Põe aqui. Agora quem é? Tu? Tens? Então põe aqui".
25-"Ele ganhou. Ganha que pega o monte, foi ele. Tu, ganhou em segundo lugar, e ele em terceiro.
26-Entenderam gente?"
27-"Quer jogar junto?" (referindo-se ao colega que quis jogar anteriormente)
A rodada seguinte foi realizada somente entre as crianças.

Na segunda rodada a professora continuou verbalizando o que deveria ser feito, agora, utilizando perguntas como estratégias para ensinar a jogar. No turno 13 chamou a atenção das crianças em relação à quantidade de cartas, nos turnos 18 e 19, fez perguntas acerca dos procedimentos com as cartas; no turno 24, sobre quem era o próximo a jogar; no turno 26, ao final da rodada, a professora perguntou se eles entenderam como se jogava.

Durante a execução do jogo, a professora e as crianças estiveram envolvidas no ensino e na aprendizagem das regras que viabilizaram a execução do mesmo. De acordo com Brougère (1998, p. 4) "o conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica". Independente do jogo ser 'tradicional' ou 'atual', as regras são particularizadas por cada grupo que as constrói, ou seja, elas variam em cada situação de acordo com as características dos indivíduos e dos grupos. Isso revela que a cultura lúdica é, segundo Brougère (1998, p. 4), "um conjunto vivo", em que as condições sociais, culturais, temporais e espaciais interferem no modo que ela é vivida.

Cabe salientar, na situação do jogo de cartas apresentada, que o fato de o aluno aproximar-se e observar o jogo, não passou desapercebido pela professora que no turno 16 indagou se ele queria jogar. Como a criança manifestou-se positivamente, a professora explicou que no meio da partida não era possível, mas que na rodada seguinte ele poderia jogar. Esses procedimentos também demonstram regras desse jogo, isto é, que uma partida tem início, meio e fim, sendo que, durante o jogo não podem entrar, nem sair jogadores.

Na situação descrita anteriormente, as falas foram basicamente da professora, a qual orientou e até mesmo direcionou o que as crianças deveriam fazer no decorrer do jogo. Tal procedimento identificado na primeira e na segunda rodada possibilitou que as crianças

continuassem jogando sem o auxílio da professora. Em relação a esse aspecto, Sarlé (2003, p. 161), considera que:

> Así como estar rodeado de escritura puede facilitar la alfabetización pero se necesitan otras mediaciones para aprender a leer, estar rodeado de juegos, puede facilitar la aparición de ciertos juegos pero no enseña a jugar. Generar un espacio lúdico pareciera significar algo más que disponibilidad de materiales y juegos, tiempos y espacios. En este punto, la diferencia está puesta en la conciencia o actitud que el educador tiene con respecto a esta presencia.

A situação apresentada foi uma das poucas ocasiões observadas em que a professora participou do jogo junto às crianças, conforme já referido. Na pré-escola, por exemplo, tal fato não foi observado e no 1º ano apenas essa situação de jogo envolvendo a professora de Educação Física e as crianças foi registrada.

A professora Julia relatou, em entrevista, que tentou fazer esse tipo de atividade com as crianças na pré-escola, mas que não deu certo porque eles não prestavam atenção. Contudo, ao jogar com as crianças no 1º ano ela afirmou: *"por aí que eu noto que eles já estão amadurecendo, eles ouvem, prestam atenção, põe em prática, no pré já é bem mais complicado"* (JULIA, entrevista em 30/11/2010). A professora explicou, também que esse tipo de atividade foi realizado a partir de novembro, pois *"no início do ano até uma determinada época do ano é de um jeito, agora daqui para frente é de outro, que é o filmezinho, os joguinhos. Nesse momento é livre, se eles me dizem eu quero o bambolê, a bola basquete, de vôlei e eu dou"* (JULIA, entrevista em 30/11/2010). A rotina das aulas de Educação Física antes de novembro contemplou, segundo a professora Julia, diversas atividades direcionadas de coordenação motora, com muitos materiais, tais como corda, bola, cones e bambolês.

Ainda de acordo com a professora Julia, a falta de atenção, de concentração das crianças para jogar dificultava esse tipo de atividade antes apresentada, principalmente, na pré-escola. Além desses aspectos ressaltados pela professora, como dificuldades de jogar junto com as crianças, Sarlé (2003) considera que durante o jogo, a relação de assimetria entre professor e aluno é rompida, isso porque, em alguns casos a orientação das professoras pode não ser atendida. Há situações também em que as crianças têm mais habilidades do que as professoras. Esses fatores são indicados pela autora como possíveis motivos da pouca frequência ou até mesmo ausência de jogos realizados entre as professoras e as crianças. Nessa mesma perspectiva, Debortoli (2004) identificou situações em que as crianças sabiam jogar mais que a professora e, nesses casos, geralmente, a brincadeira era substituída por outra. Conforme relata Debortoli (2004, p. 70):

> As crianças também conhecem brincadeiras que as professoras não conhecem, o que não deslegitima seu lugar de adulto. Como no dia em que a professora foi ensinar uma brincadeira de roda e percebeu que não sabia a letra da música. Pois as crianças sabiam e continuaram cantando. A professora mudou de brincadeira porque não sabia brincar.

A situação envolvendo a brincadeira em sala de aula, discutida nessa seção, revelou que a participação da professora junto às crianças no momento do jogo, orientando os procedimentos a serem seguidos, foi fundamental para que elas pudessem jogar sozinhas no momento seguinte. O fato da professora e as crianças compartilharem esse momento, incentivou-as a permanecerem jogando e também motivou outras crianças a participar.

Na seção seguinte, será apresentado um último aspecto envolvendo a cultura lúdica. Nessa situação as crianças realizaram brincadeiras no pátio da escola sem a orientação e a participação das professoras.

5.3.3. Brincadeiras no pátio: diferentes modos de brincar

As brincadeiras observadas no 1º ano em 2010, organizadas pelas crianças no pátio da escola, possibilitaram identificar os acordos feitos e desfeitos entre elas, especialmente na disputa de quem 'comanda' a brincadeira, assim como, na aceitação ou não de novos integrantes no grupo. Essas e outras formas de organização, revelaram elementos fundamentais da cultura de pares que constituem a cultura da infância.

Em 30/11/2010, no horário da aula de Educação Física, as crianças tiveram um recreio extra, porque a professora não compareceu à escola[98]. Elas foram para o pátio com uma monitora e alguns materiais como bola, bambolê e corda foram disponibilizados. Dispersas por diferentes lugares no pátio, as crianças brincaram em grupos, que variaram de dois a seis componentes, sendo que essa composição foi sendo alterada no decorrer das brincadeiras. A maioria dos meninos jogou bola na cancha poliesportiva e vez por outra, alguma menina caminhava no meio da cancha 'atrapalhando' o jogo. Eduardo e Juan Pablo preferiram sentar em uma sombra e brincar com brinquedos da sala trazidos para o pátio. Tuanne e Kauanne brincaram com suas bonecas Barbie enquanto Natãnielly ficou sozinha sentada em uma sombra mexendo na areia com uma corda. Sandy, Alice, Karolina, Eduarda e Bruna estavam

[98] As alternativas encontradas pela escola, em situações de ausência da professora no decorrer do ano são: dispensar as aulas com antecedência; disponibilizar um professor substituto; ou deixar as crianças no pátio por alguns períodos aos cuidados de alguma monitora.

em outro lado do pátio brincando com os arcos e preparando uma apresentação de dança com bambolês. A seguir apresento imagens dessas diversas situações:

Figura 39: Crianças brincando no pátio da escola no momento de recreação

Em relação a descrição dos diversos modos de brincar no pátio, destaco dois aspectos, um referente a apropriação dos espaços pelas crianças, as quais passaram a ocupar com maior autonomia as várias possibilidades que o pátio oferecia; outro relativo a configuração dos grupos, pois apesar da aluna Natãnielly estar sozinha nessa situação específica, a maioria das crianças ampliou o ciclo de relações, ou seja, nas outras observações realizadas anteriormente, não havia notado o aluno Eduardo brincar com Juan Pablo, nem as meninas organizaram-se em grupos maiores para brincar. Corsaro (2011) considera que as crianças tendem a ampliar seus contatos sociais porque percebe, devido as experiências vividas na pré-escola que "[...] a interação com os colegas é frágil e que a aceitação em atividades recorrentes, muitas vezes é difícil" (CORSARO, 2011, p. 164). Cabe lembrar as situações apresentadas nos momentos de brinquedo livre relatados na seção anterior quando a cultura lúdica na pré-escola foi analisada, mais especificamente nos momentos em Bruna e Luiza C. tentavam entrar na brincadeira sem muito êxito. Tendo em vista essa fragilidade, "[...] ao invés de limitar seus contatos sociais a um ou dois colegas, as crianças freqüentemente desenvolvem relações estáveis com vários

deles, como forma de maximizar a probabilidade de ingresso bem-sucedido e a interação satisfatória com as demais" (CORSARO, 2011, p. 164).

Dentre as situações de brincadeira observadas, uma em especial se destaca, devido a participação de várias crianças. Durante vinte e seis minutos, um grupo de meninas permaneceu envolvido na organização de uma apresentação de dança com bambolê. A observação dessa situação possibilitou identificar a forma como as crianças negociaram as regras e os procedimentos a serem realizados e, portanto, os modos que elas viveram a cultura lúdica nesse contexto.

As brincadeiras realizadas pelas meninas no pátio expressaram certo 'hibridismo' entre elementos do passado e aspectos da atualidade, como, por exemplo, uma música cantada com gestos em que uma versão mais antiga é: *"Soco, soco / bate, bate /soco, soco /vira, vira /soco, bate /soco, vira / soco,bate e vira"* e as crianças cantaram: *"Soco, soco / Lady Gaga / Soco, soco / Beyoncé / Soco, soco / Justin Bieber / Soco, soco / eu e você"*. Nessa música diversas 'celebridades' são ressaltadas, como é possível perceber. A esse respeito, Sarmento (2003, p. 55) destaca que "[..] as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade".

Grande parte do tempo da recreação foi despendido para o preparo da brincadeira, ou seja, as meninas negociavam para decidir quem seria a 'chefe', quem se apresentaria em cima ou abaixo na calçada, na frente ou atrás, com ou sem bambolê, etc. Sandy distribuiu os bambolês, organizou a posição das colegas e disse: *"cada uma fica em um redondo"*. Em cima da calçada estavam posicionadas: Alice e Duda, e, abaixo: Sandy, Bruna e Karolina.

Após essa configuração estar pronta, decidiram que todas deveriam ficar em cima porque era o melhor lugar. Karol, sugeriu que algumas meninas ficassem mais a frente e outras mais atrás, Sandy concordou com a sugestão, porém Alice achou melhor algumas ficarem na parte baixo da calçada, Sandy descordou de Alice, mas Karol lembrou: *"A Alice é a chefe, então ela manda e todas tem que obedecer"*, e todas obedeceram. De acordo com Borba (2005, p. 123) "[...] o processo coletivo de brincar envolve a coordenação de ideias, papéis significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes pelas crianças, sendo, portanto, passível de rupturas".

Enquanto Alice e Sandy decidiam o que fazer, as outras meninas brincavam com o bambolê da seguinte forma: 1) Eduarda colocou o bambolê no braço girando-o; 2) Bruna girou o bambolê como se fosse pião; 3) Karol pulou para dentro e para fora do bambolê. Alice observou Karol e entrou dentro do bambolê junto com a colega. As duas saíram correndo como se estivessem dirigindo um carro. As ações listadas nos turnos 1, 2, 3 relacionam-se

com a exploração do bambolê, considerando as diversas possibilidades que a materialidade do objeto permite. Na situação em que as alunas Karol e Alice entraram no bambolê, ele passou a representar um carro. Ações como essas em que a dimensão da fantasia rege a brincadeira, tudo ocorre em um mundo de "faz-de-conta", em que "[...] o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena" (SARMENTO, 2003, p. 62).

Instantes depois Alice e Karol retornaram da 'volta de carro' comunicando que já haviam 'decidido tudo'. Sandy perguntou qual era a música e Alice respondeu que era surpresa e junto com a Karol arrumou as colegas em diferentes lugares em cima da calçada. As duas ficaram na parte debaixo da calçada posicionadas na frente para que as colegas as imitassem e cantaram músicas da moda (gênero pagode). Depois que terminaram, Sandy disse: *"Vamos continuar o show?"* Todas concordaram e seguiram ensaiando. As alunas Érica, Bruna e Cintia, aproximaram-se e entraram na brincadeira. Mas as meninas decidiram que Cintia não poderia brincar e começaram a cantar. Cintia continuou no mesmo lugar e foi se aproximando novamente, quando as meninas perceberam gritaram em coro: *"Sai daqui, não é pra tu brincar*!"

A descrição anterior demonstra que as negociações continuaram, sendo que, algumas crianças ingressaram na brincadeira e uma menina não foi aceita no grupo. De acordo com Borba (2005, p. 219):

> Quando brincam em grupo, as crianças estão constantemente negociando para alcançar compreensão partilhada de significados. Os problemas que surgem nas interações entre elas geram argumentações, alternativas de ações, partilha de objetos, papéis e espaço físico, atitudes de cooperação com vistas a resolver os conflitos e a seguir o fluxo das interações.

A seguir algumas imagens que mostram o que foi descrito na situação acima:

Figura 40: Crianças brincando na pátio com música e dança

Quando terminaram a apresentação, as meninas voltaram a discutir sobre qual seria a próxima música a ser cantada. Enquanto discutiam, perguntei sobre algumas músicas que havia observado em aula. A Karol perguntou se era a do cemitério, respondi que sim e as meninas gritaram *"eba, eh, eh, eh, eh"*, se abraçaram e formaram pares para cantar. Alice e Karol deram-se as mãos e Alice perguntou: *"a gente tem nova, quer ver?"* Começam a cantar uma em frente a outra a música: *"Soco, soco/ Lady Gaga..."*, descrita anteriormente. As duas meninas cantaram fazendo gestos enquanto as demais que estavam observando disseram que não era assim, que era diferente da que elas conheciam e começam a discutir para ver quem brincaria junto. Alice e Karol começaram a cantar a seguinte música coreografada:

Fui a praia / Tomar um banho / Passou um garotinho / Do meu tamanho
Pisquei o olho / E ele nem ligou / tirei o maiô / ele desmaiou
Contei pra mamãe ela nem ligou / Contei pro papai ele nem ligou
Contei pra vovó ela vomitou / Contei pro vovô e o chinelo rolou

Bruna e Sandy aproximaram-se e Sandy falou: *"Agora é a nossa vez"*, Bruna posicionou-se na frente de Karol e as duas começam a cantar outra música. Após o término dessa, Alice, que observava as colegas cantar e dançar, anunciou que estava com sede e

perguntou: *"Quem quer ir tomar água comigo?"*, as meninas disseram *"eu, eu, eu"* e saíram correndo atrás dela e, dessa forma, acabou a brincadeira.

Considerando essas diferentes manifestações das crianças nos momentos de brincadeiras, Sarmento (2003, p. 63) ressalta que:

> A criança constrói fluxos interactivos numa cadeia potencialmente infinita, onde se estabelecem os rituais, se pratica a *cantilena* (Corsaro, 1997, p. 128), se enraízam as lengalengas, os refrões, as palavras repetidas dos códigos e das senhas, os vocábulos abracadábricos das soluções mágicas.

Tais rituais realizados pelas crianças em diferentes contextos vão fortificando os laços entre elas. Fazer algo junto, reconhecer o que o outro diz, significar gestos e expressões, propicia que sentimentos de cumplicidade, de pertencimento e de identidade sejam estabelecidos. Os exemplos apresentados nesse capítulo revelaram as diferentes possibilidades que esse grupo de crianças e suas professoras tiveram de viver a cultura lúdica ao longo de dois anos no espaço escolar.

A grande maioria das situações discutidas ao longo do capítulo pode ser sintetizada em um excerto disposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 70-71). De acordo com esse documento:

> Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivência e de desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esse jogos e brincadeiras são expressão da infância [...] são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que apresentam em cada canção e em cada brinquedo.

Por fim, cabe ainda considerar que os diversos momentos vividos pelas crianças envolvendo a cultura lúdica na pré-escola e no 1º ano indicaram mudanças nos seguintes aspectos: 1) organização do tempo e do espaço, 2) presença e ausência de diversas linguagens, 3) objetivos diferentes nas propostas de trabalho, 4) modo de participação das professoras e 5) modo de organização das crianças.

Em relação à organização do tempo e do espaço, é possível considerar que o mobiliário interferiu na configuração dos grupos, pois na pré-escola as crianças estavam sempre sentadas junto a outros colegas e no 1º ano nem sempre houve formação de grupos em sala de aula. A prática da professora Ana, da pré-escola, de cantar em diversos momentos da aula, em organizar apresentações das atividades para os familiares, para os alunos de outras

turmas e para direção da escola, proporcionou a participação e a integração das crianças nessas situações. Nesse tipo de prática, diferente das tradicionais apresentações em festas típicas de datas comemorativas ou de final de ano, em que geralmente as crianças ficam nervosas para não errar o que foi exaustivamente ensaiado, houve interesse e motivação das crianças em participar.

Em relação às diversas linguagens, foi possível identificar que na pré-escola houve mais momentos de brincadeiras, de modelagem, trabalho com tinta, música, dança e dramatizações, atividades em que também a oralidade foi bastante explorada. No 1º ano, contudo, a linguagem predominante foi a oral e a escrita, sendo que a música esteve presente em poucos momentos.

Tal fato relaciona-se com diferentes objetivos na proposta de trabalho da pré-escola e do 1º ano, pois enquanto a preocupação da primeira estava voltada para trabalhos envolvendo alguns projetos como, por exemplo, o jornal, a banda, alimentação, entre outros, no trabalho com o 1º ano a centralidade foi a alfabetização, embora, momentos para leitura de histórias infantis e de brincadeiras de rodas de conversa estivessem contemplados na rotina.

O modo de participação das professoras na pré-escola e no 1º ano revelou que na maioria das vezes foram elas quem indicaram o trabalho, mas nem sempre o fizeram junto com as crianças, ou seja, caracterizando-se como uma proposta *para* as crianças e não *com* as crianças.

Tendo em vista a organização das próprias crianças entre si, entendo que as escolhas em relação a quem brinca com quem, quem imita quem, quem 'manda' na brincadeira, mostraram que as crianças organizam-se em torno de algum objetivo, de alguma brincadeira e unem-se para preservar esse momento. Com o passar de um ano para outro elas perceberam que as regras em relação ao que pode e o que não pode na escola foram mais acentuadas e, considerando isso, as crianças elaboraram modos de participação que atendesse às normas, e, também, encontraram soluções para não deixarem de fazer aquilo que lhes interessava, como, por exemplo, brincar com brinquedos escondidos embaixo da mesa, sem que a professora percebesse.

Com algumas conclusões já anunciadas no fechamento deste capítulo, apresento a seguir, as considerações finais da pesquisa desenvolvida nessa tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida nesta tese teve como tema o estudo a passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da seguinte questão norteadora: A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade possibilitaram maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que ambas as etapas de ensino deveriam ser reestruturadas?

Com o intuito de responder a essa questão, foram consideradas na análise os contextos federal, municipal e o cotidiano escolar, embora tenha se dado maior ênfase para esse último contexto. A análise do cotidiano teve como foco investigativo i) situações de alfabetização; ii) práticas e eventos de letramento; iii) cultura lúdica e cultura de pares, vivida por um grupo de crianças e suas professoras no cotidiano de sala de aula da pré-escola e do 1º ano.

A investigação do contexto federal foi realizada a partir da análise de documentos, tais como, leis, pareceres, resoluções, atas do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica e também dos documentos "Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para a inclusão da criança de seis anos de idade" (BRASIL/MEC, 2006) e "A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos[99]", este último publicado pelo MEC em 2009 em parceria com o CEALE/FAE/UFMG.

Na instância municipal, foram analisados documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, como, por exemplo, listagem de material, movimento de matrículas, memorandos, resoluções e o material relativo à proposta do Curso de Formação para as professoras de 1º a e 2º ano da rede. Também foram realizadas entrevistas com as Supervisoras Pedagógicas da SME responsáveis pelo Ensino Fundamental da rede municipal de Pelotas.

Na instância escolar, a investigação deu-se através da análise de documentos como Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e observações do cotidiano da sala de aula entre 2009 e 2010, considerando principalmente uma abordagem etnográfica de pesquisa. Os dados do cotidiano de sala de aula foram registrados através de anotações no diário de campo, filmagem, fotografia, entrevistas com as professoras e com as crianças. Essa forma de registro possibilitou a apreensão e compreensão de diversos aspectos sobre a passagem da Educação

[99] Este documento organizado por MACIEL, BAPTISTA e MONTEIRO é organizado em três partes com textos de diversos autores.

Infantil para o 1º ano, considerando, sobretudo, os aspectos referentes à alfabetização, ao letramento e à cultura lúdica.

O cruzamento dos dados relativos aos três contextos considerados nessa pesquisa revelou discrepância entre a proposta do governo federal, governo municipal e o cotidiano escolar nos seguintes aspectos: i) alteração dos conteúdos previstos para a pré-escola, 1º e 2º ano; ii) reorganização do planejamento para a pré-escola, o 1º e o 2º ano; iii) alteração na forma de avaliação e progressão automática do 1º para o 2º ano; iv) prática cotidiana entre a pré-escola e o 1º ano.

Conforme apresentado no capítulo 2, a rede municipal de Pelotas implantou o Ensino Fundamental de nove anos de forma gradual a partir de 2008, sendo que a Secretaria Municipal de Educação reorganizou a proposta pedagógica para a pré-escola e para os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos em 2009. Assim, já em 2010 não houve mais oferta da 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos. Em 2009, a SME ofereceu um curso de formação para as professoras do 1º e 2º ano de forma concentrada em fevereiro e reuniões mensais ao longo desse mesmo ano. Também em 2009, a SME reestruturou a listagem de conteúdos da pré-escola, do 1º e 2º ano e indicou a articulação entre a alfabetização e a brincadeira, aspecto essencial na proposta de trabalho para o 1º ano.

No entanto, a análise da temáticas discutidas no curso de formação para as professoras do 1º e 2 º ano revelou que a discussão sobre alfabetização foi realizada sem articulação com o letramento, uma vez que não foi possível localizar no material disponibilizado pela SME sequer referência a esse termo. Da mesma forma, as discussões sobre infância na perspectiva da sociologia e da antropologia não foram contempladas na proposta do curso de formação para as professores. Essas ausências identificadas na proposta do curso de formação oferecido pela SME vão de encontro com as indicações do governo federal, uma vez que as orientações do MEC para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos é de que o trabalho no 1º ano seja pautado em uma proposta de alfabetização no contexto do letramento. As orientações do MEC indicam, também, que as especificidades da infância na contemporaneidade devem ser consideradas na organização da proposta de trabalho com o 1º.

Outros aspectos que estão dissonantes entre a proposta do governo federal e do municipal são as questões relativas à idade e à avaliação. Quanto à faixa etária para o ingresso da criança no 1º ano, foi estabelecida pela rede municipal de educação de Pelotas que a idade para matrícula seria 6 anos completos até 28 de fevereiro, contemplando o Parecer Federal nº 07/07. Contudo, em 2010, as turmas de 1ª série foram extintas; e as crianças de 7 anos que ainda não haviam ingressado no ensino fundamental foram matriculadas no 1º ano, cabendo

às escolas decidirem se elas avançariam para o 2º ano ou não. Com relação à avaliação, a SME orienta que essa seja realizada através de pareceres descritivos, o que fez que não houvesse retenção das crianças no 1º ano.

Considerando a política de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a escola recebeu da SME mobiliários novos, *kits* de literatura infantil, jogos pedagógicos, instrumentos musicais para a turma de 1º ano; entretanto, muitos materiais previstos não chegaram no ano da implantação e outros ainda estavam por chegar. Ainda em relação a esse aspecto, foi observado que alguns materiais recebidos da SME para o 1º ano não foram utilizados, como foi o caso dos instrumentos musicais que permaneceram guardados durante todo ano letivo no depósito da escola. Tais materiais foram repassados para a turma de pré-escola devido ao interesse da professora em formar uma banda com as crianças. Esses dados demonstraram que as negociações políticas entre as diferentes instâncias são passíveis de 'desencontros', conforme se verifica acima. No caso dos instrumentos musicais, cabe a ressalva de que se faz necessário na escola profissionais capacitados para desenvolverem um trabalho adequado, envolvendo a linguagem musical.

A partir das observações no cotidiano das aulas da pré-escola em 2009 e do 1º ano em 2010, foi possível identificar que independente do mobiliário e dos materiais recebidos foram as professoras que estabeleceram na prática diária os diferentes modos de utilização dos materiais. Exemplo disso é a disposição das mesas na sala de aula do 1º ano, na maioria das vezes organizadas em fileiras, acarretando poucos os momentos em que as crianças trabalharam em grupos ou em duplas.

No caso desta tese, é possível afirmar que o fato de a turma da pré-escola observada estar inserida em uma escola de Ensino Fundamental facilitou a passagem para o 1º ano. Tal fato deveu-se pela familiaridade com o horário da entrada, saída e o recreio, com os espaços compartilhados com outros grupos de crianças, como, por exemplo, o pátio da escola, os corredores, a sala da merenda, a biblioteca, o banheiro e o convívio com diversos profissionais, tais como, monitora, diretora, professora responsável pela biblioteca, funcionários responsáveis pela limpeza e pela merenda, etc. O fato de as salas de aula ocupadas pelas crianças em 2009 e em 2010 serem uma ao lado da outra também facilitou esse processo de transição, assim como a permanência das professoras de Educação Física e Artes nos dois anos observados possibilitou a continuidade no trabalho realizado por essas professoras.

Contudo, na passagem da pré-escola para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, foi possível identificar mudanças significativas que se configuraram, ao meu

ver, como descontinuidades quanto ao trabalho envolvendo a alfabetização. A seguir, serão elencados diferentes aspectos que caracterizam o trabalho na pré-escola e no 1º ano e que, em alguns casos, revelam em cada etapa investigada.

Em relação à alfabetização na pré-escola foi possível observar:

i) As crianças demonstraram, em diversos momentos ao longo do ano de 2009, interesse em aprender a ler e escrever. Na rotina das aulas, elas tiveram a oportunidade de comparar a escrita de palavras especialmente as realizadas no quadro verde e nos cartazes e, portanto, refletiram sobre o processo de construção da escrita;
ii) No cotidiano da pré-escola, o trabalho com a língua escrita foi realizado de forma contextualizada a partir da leitura diária de jornais e da confecção de cartazes envolvendo as reportagens de jornais lidas pela professora e discutidas com as crianças;
iii) Da mesma forma, o trabalho envolvendo o alfabeto, a escrita do nome, a cópia da data e de algumas palavras-chave do quadro referentes aos trabalhos realizados foram, ma maioria das vezes, articulados a uma proposta mais ampla;
iv) A percepção pelas crianças de rimas e a identificação de palavras que terminam com o mesmo som desenvolveu a consciência fonológica, fato evidenciado a partir do trabalho com música no cotidiano da pré-escola;
v) No cotidiano da pré-escola houve a recorrência de quatro tipos de suportes textuais no trabalho com a escrita na pré-escola: o quadro verde, o cartaz, as folhas avulsas e o caderno. Os dois primeiros possibilitaram um trabalho mais coletivo, isto é, quando as palavras foram escritas no quadro verde e no cartaz, todas as crianças podiam visualizar. Quando os cadernos e as folhas avulsas foram utilizados, as escritas eram realizadas individualmente, ou seja, cada criança fazia o seu trabalho.
vi) Nos suportes em que as escritas foram realizadas individualmente, foi possível identificar a presença de exercícios preparatórios para a escrita, os quais não eram realizados diariamente, ou seja, esse tipo de atividade não foi predominante no trabalho desenvolvido na pré-escola, embora tenha feito parte da prática da professora.

No 1º ano:

i) No cotidiano do 1º ano, houve a presença dos seguintes suportes textuais: cartazes, quadro verde, caderno e folhas avulsas. Cabe salientar que, mesmo se tratando dos mesmos suportes identificados no cotidiano da pré-escola, os modos de uso foram muito distintos. Os cartazes, por exemplo, foram confeccionados pela professora sem a

participação das crianças e utilizados no início das aulas como registro do número de alunos presentes ou o nome do ajudante do dia. O quadro verde foi utilizado pela professora para a escrita de atividades que deveriam ser copiadas pelas crianças. Nos cadernos e nas folhas avulsas, foram localizados exercícios mecânicos e de repetição relacionados ao processo de alfabetização;

ii) O trabalho envolvendo a língua escrita no 1º ano foi realizado, a partir da apresentação das vogais. A professora privilegiou o treino do traçado da letra e a relação entre fonemas e grafemas de forma descontextualizada. Exercícios com essa finalidade foram realizados diariamente;

iii) Após a apresentação das vogais, foram trabalhadas as consoantes e as famílias silábicas correspondentes. As atividades mais recorrentes foram: 'lê e desenha'; 'escreve a letra correspondente ao desenho'; 'liga a letra a figura correspondente'; 'pinta o desenho referente a letra', etc.;

iv) Também foram identificadas nos cadernos das crianças frases descontextualizadas seguindo modelos evidenciados em cartilhas;

v) As diversas atividades realizadas na rotina do 1º ano com a língua escrita revelaram um trabalho de alfabetização na perspectiva associacionista, conforme denomina Soares (2004);

vi) Não foi possível evidenciar atividades envolvendo a escrita espontânea das crianças no cotidiano do 1º ano, apenas escritas mecânicas que reproduziam o modelo apresentado pela professora.

Observando os aspectos elencados quanto ao trabalho com alfabetização na pré-escola e no 1º ano, é possível identificar uma ruptura nas propostas desenvolvidas em cada ano. A professora da pré-escola possibilitou que as crianças iniciassem o processo de alfabetização de forma contextualizada e relacionada com os interesses das crianças. Esse trabalho configurou-se de forma sistematizada, sem ser enfadonho, repetitivo e mecânico; ao contrário, não raras vezes, foram as próprias crianças que solicitaram à professora que escrevesse palavras para serem copiadas e também que registrasse nos cartazes suas opiniões sobre o que estava sendo trabalhado. O trabalho com a alfabetização no 1º ano, contudo, foi realizado através da cópia de letras, sílabas e palavras descontextualizadas e, muitas vezes, sem significado para as crianças, relevando, dessa forma, uma perspectiva de alfabetização associacionista. A diferença entre as duas propostas de trabalho envolvendo a alfabetização revela uma ruptura entre a pré-escola e o 1º ano.

Em relação aos eventos e práticas de letramento, os seguintes aspectos foram observados.

Na pré-escola:

i) O trabalho desenvolvido na pré-escola com jornal demonstrou eventos de letramento envolvendo esse suporte. Esses eventos de letramento se constituíram em padrões de comportamento, tais como, leitura diária da precisão do tempo, resultado dos jogos de futebol e leitura e discussão de alguma notícia, geralmente, escolhida pela professora a cada dia. Esses padrões identificados nos eventos de letramento passaram a ser considerados como práticas de letramento, conforme denominação de Street (2010);
ii) O trabalho com literatura infantil também revelou uma prática de letramento, pois padrões foram observados nas situações em que a professora leu histórias infantis para as crianças, como, por exemplo, a cada página lida pela professora era mostrada as imagens referentes a leitura para as crianças. Também foi identificado que a leitura da história era interrompida a cada página lida, para perguntas referentes aos personagens, situações ou vocabulário;
iii) Em diversos momentos observados, as crianças demonstraram ter atitudes letradas, não só em relação ao uso do jornal mas também ao uso livro de literatura infantil. Também foi possível observar atitudes letradas das crianças nos momentos de apresentação dos trabalhos realizados em aula para os familiares;
iv) As atividades desenvolvidas na pré-escola caracterizaram-se por continuidade e contextualização, como, por exemplo, o trabalho com o jornal realizado de abril a junho;
v) O trabalho com a literatura infantil promoveu a interlocução entre a família e a escola, especialmente, quando os pais foram solicitados pela professora para ler histórias aos seus filhos em casa. Dessa forma, isso contribuiu para a participação da família no processo de formação das crianças como leitoras ativas, a fim de que percebam a leitura como uma forma de comunicar significados;

No 1º ano:

i) A Hora do Conto, desenvolvida no 1º ano, foi uma das atividades em que ocorreram eventos de letramento; essa atividade foi realizada uma vez por semana na biblioteca da escola. Contudo, as histórias trabalhadas nessa atividade foram ‘aproveitadas’ pela professora para ensinar letras e sílabas. Situações como essas revelam o uso limitado e reducionista da literatura infantil em sala de aula. Assim, os eventos de letramento de

leitura de livros infantis foram, em grande parte, realizados com o intuito de vincular algum conteúdo – especialmente ao ensino do código escrito –, ou de se fazer a discussão de algum tema abordado na história;

ii) Outro evento de letramento identificado no 1º ano foi o Círculo de Cultura. Nesse evento, as crianças e a professora conversavam sobre alguma temática ou algum material, como, por exemplo, uma enciclopédia e uma notícia de jornal trazidas pelos alunos para discussão em sala de aula. Nessas situações, foram consideradas as regras subjacentes à interação, o material escrito e os modos de interação com esse material. Com isso, as interações verbais elucidaram as negociações de significados e de sentidos construídos através desses textos;

iii) No cotidiano do 1º ano, também foi possível identificar um evento de letramento denominado 'A listagem das brincadeiras', organizado e realizado somente entre as crianças. Os registros evidenciados no caderno da aluna Alice demonstraram diversos aspectos importantes para a análise das práticas de letramento. A escrita do nome das brincadeiras revelou que a criança já havia se apropriado do código escrito, fator que ampliou e qualificou os modos de participação em situações envolvendo a língua escrita. O uso do espaço na folha do caderno e a disposição das palavras indicaram conhecimento da criança em relação ao gênero textual utilizado. Esses aspectos utilizados na escrita do texto articularam alfabetização e letramento, pois o texto escrito foi situado em uma função social. No entanto, foi perceptível o desconhecimento e o não uso da professora dessa atividade de grande interesse e motivação para as crianças no processo de alfabetização;

Assim como o trabalho envolvendo a alfabetização configurou-se como uma ruptura entre a pré-escola e o 1º ano, da mesma forma, ocorreu com os eventos de letramento. No cotidiano da pré-escola, as crianças vivenciaram práticas de letramento envolvendo o trabalho sistemático com jornal, através da identificação, nesse suporte, da previsão do tempo e do resultado dos jogos de futebol. Essas práticas diárias motivaram as crianças a buscarem a cada dia essas informações com maior autonomia, revelando atitudes letradas. A leitura de livros de literatura infantil possibilitou através dos diálogos ocorridos nesses momentos que a oralidade fosse trabalhada e assim as diversas funções da linguagem desenvolvidas e interpretadas pelas crianças.

No 1º ano, os momentos de leitura de histórias de literatura infantil também possibilitaram o desenvolvimento da oralidade, contudo, os eventos de letramento

envolvendo-os configuraram-se como uma oportunidade do ensino de algum conteúdo específico, demonstrando também uma perspectiva reducionista do uso da literatura infantil na sala de aula.

Cabe destacar, no entanto, que a situação envolvendo a escrita de uma listagem de brincadeiras realizadas na hora do recreio por uma aluna revelou um modo de uso da língua escrita bastante distinta da proposta desenvolvida ao longo do ano no 1º ano. As crianças, interagindo entre si, sem interferência da professora, significaram a língua escrita através de práticas de letramento relacionadas a aspectos da cultura infantil, como, por exemplo as brincadeiras, estas pertencentes a cultura lúdica vivida pelas crianças no cotidiano escolar.

Considerando, por fim, a cultura lúdica no cotidiano da pré-escola e do 1º ano foram consideradas na análise as situações envolvendo a música e as brincadeiras.

Na Pré-escola:

i) O dia a dia da pré-escola foi repleto de atividades com música e brincadeiras. A música foi inicialmente utilizada como 'sinal' de transição de uma atividade para outra. No decorrer do ano, ela se transformou em um projeto de trabalho, considerando principalmente as situações que envolveram os instrumentos musicais. Juntamente ao trabalho com a música, foram identificadas atividades de expressão corporal e de consciência fonológica. Em alguns momentos, a música tratou-se de um texto a ser interpretado pelas crianças, como, por exemplo, as conversas estabelecidas entre elas e a professora sobre a letra das músicas;
ii) Ainda em relação ao trabalho com a música, foi possível identificar que, na maioria das vezes, a proposta e as decisões partiram da professora. Esses momentos possibilitaram, também, a vivência da cultura de pares, sendo que, em alguns casos, a 'resistência' das crianças em relação à orientação da professora foi uma forma de organização e negociação;
iii) Quanto à brincadeira no cotidiano da pré-escola, foi possível identificar que as crianças brincaram com brinquedos disponibilizados pela professora em momentos específicos da aula. Além disso, brincaram também durante a realização de atividades, transformando aspectos relacionados à tarefa em motivo de brincadeira.
i) No decorrer das brincadeiras, as crianças disputaram e estabeleceram relações de poder. A análise das interações nos momentos de brincadeiras demonstrou o quanto as crianças são perspicazes em suas ações e utilizam estratégias elaboradas para atingirem seus objetivos.

No 1º ano:

i) Nos meses de março a junho, a brincadeira no 1º ano ficou restrita a alguns momentos da rotina: antes ou depois do lanche, no final da aula ou na sexta-feira, dia em que as criança poderiam levar brinquedos para a escola. Contudo, em muitos casos, as situações de brincadeira foram utilizadas pela professora como possibilidade de trabalhar aspectos relacionados à alfabetização, como, por exemplo, a modelagem da letra 'i' ou de algo que começasse com essa letra. Na perspectiva da professora, essa atividade foi uma brincadeira, mas as crianças não a consideraram dessa forma. Houve, portanto, uma dissonância em relação ao que as professoras e as crianças consideraram ser brincadeiras. Nesse sentido, é pertinente afirmar que as professoras precisam 'ouvir' mais as crianças, bem como 'ver' mais e melhor o que fazem, gostam e sabem;
ii) Não raras vezes, as crianças brincaram nos momentos destinados às atividades de leitura e escrita, especialmente em momento de cópia de alguma atividade no caderno, sem que a professora percebesse. Elas traziam brinquedos de casa e os deixavam 'escondidos' embaixo da mesa para serem utilizados sempre que consideravam possível.
iii) No mês de junho, outra professora assumiu a turma e algumas mudanças na rotina da aula do 1º ano foram percebidas em relação ao brincar. Com essa nova professora, as crianças puderam levar brinquedos todos os dias para aula e brincar após a realização das atividades, revelando que esse tipo de negociação tão importante para as crianças depende, em grande medida, das próprias professoras e de suas concepções e convicções;
iv) Outra situação observada no 1º ano em relação à cultura lúdica foi um momento em que a professora de Educação Física jogou junto com as crianças. Essa situação indicou que a participação da professora junto às crianças no momento do jogo, orientando os procedimentos a serem seguidos, foi fundamental para que elas pudessem jogar sozinhas no momento seguinte. O fato de a professora e as crianças compartilharem esse momento incentivou-as a permanecerem jogando e também motivou outras crianças a participar do jogo;
v) Ainda em relação às brincadeiras observadas no 1º ano, cabe destacar as realizadas no pátio da escola no momento de recreação. Um grupo de meninas permaneceu envolvido na organização de uma apresentação de dança com bambolê durante vinte e seis minutos. A observação dessa situação possibilitou identificar a forma como as crianças negociaram as regras e os procedimentos a serem realizados e, portanto, os modos como elas vivenciaram a cultura lúdica nesse contexto.
vi) As estratégias realizadas pelas crianças em diferentes contextos de organização e execução das brincadeiras fortificaram os laços entre elas. Fazer algo juntas, reconhecer o que o

outro diz, significar gestos e expressões, propicia que sentimentos de cumplicidade, de pertencimento e de identidade sejam estabelecidos.

No que concerne à cultura lúdica vivida pelas crianças na pré-escola e no 1º ano, a pesquisa revelou que esse aspecto também foi motivo de ruptura na passagem de uma etapa para outra. No cotidiano da pré-escola estiveram contemplados diversos momentos voltados para a brincadeira e para a música na rotina da aula e no 1º ano a maior parte do tempo foi ocupada com atividades voltadas para a alfabetização. Essas realizadas de forma mecânica e restrita, pelo menos até o mês de junho, momento que houve troca da professora.

Um aspecto a ressaltar quanto à cultura lúdica no cotidiano escolar refere-se à pouca participação das professoras nesses momentos. A maioria das vezes em que brincaram em sala de aula, as crianças apenas fizeram jogos ou brincadeiras entre elas e sob a supervisão da professora, embora sem sua efetiva participação.

Por fim, os resultados desta pesquisa demonstraram que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos não contribuiu de forma significativa, ao menos no caso da escola investigada, para uma maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Enquanto as práticas observadas na turma da pré-escola revelaram uma proposta sensível às manifestações e aos anseios das crianças, comprometida com a formação de leitores e autores competentes através da interação com situações reais de leitura e escrita, contemplando aspectos da cultura lúdica no cotidiano da sala de aula, as práticas observadas no 1º ano foram bastante diferentes. No cotidiano do 1º ano, prevaleceu uma perspectiva de alfabetização mecânica, que, ao invés 'contagiar' as crianças como o prazer de ler e escrever, afastou-as com atividades maçantes e enfadonhas.

Considerando tudo que foi apresentado e discutido ao longo desta tese, e levando em conta o foco primeiro do trabalho, qual seja, a passagem da pré-escola para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, é necessário frisar que a ruptura entre as duas primeiras etapas da educação básica se mantém de forma acentuada. Diferentes concepções de alfabetização, letramento, cultura lúdica e infância perpassam o cotidiano da pré-escola e do 1º ano, revelando, portanto, falta de uma política local mais sistemática que efetive as políticas mais amplas, uma vez que é na escola e na sala de aula que essas políticas ganham forma. É preciso considerar que as crianças das escolas públicas brasileiras são as que devem ser beneficiadas com uma educação realmente qualificada. As políticas e as práticas pedagógicas precisam efetivamente construir referencias para que a escola seja um espaço acolhedor dos interesses e das motivações dessas crianças. Esta pesquisa mostrou que nem sempre isso acontece, especialmente quando as crianças ingressam no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges e LEITE, Tânia Maria. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 93-115.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges, MORAIS, Artur Gomes e FERREIRA, Andréa Tereza. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 38, p. 252-265 maio/ago. 2008.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. Curitiba: UFPR, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ALMEIGEIRAS, Aldo Rubén. El abordaje etnográfico en la investigación social. In: GIALDINO, Irene Vasilachis (Org.). **Estratégias de investigação cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa, 2007.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO. Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida, Martins; PAULINO, Graça e VERSIANI, Zélia (orgs.). **Literatura e Letramento**: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 75-83.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Revista Eletrônica, v.6, n.2, p.10-32, jul/dez 2006. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/>, acesso em 14/07/2010.

BALL, Stephen. In: MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria. Entrevista com Stephen Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade** (online), Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 14/07/2010.

BAPTISTA, Mônica Corrêa. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 13-25.

BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância?. In: GONÇALVES, Adair Vieira e PINHEIRO, Alexandre dos Santos (Orgs.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal de Dourados, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, , acesso em 02/05/2010.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Ediciones Morata S.L., 1998.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: SOUZA, Gizele (Org.). **A criança em perspectiva**: o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo, Cortez, 2007. p. 38-52.

BORBA, Ângela Meyer. **Culturas da infância nos espaços** – tempos do brincar. Niterói: UFF, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 33-45.

BRANDÃO, Ana Carolina e LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.

BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 33-51.

BRASIL. **Lei nº 10.172/01**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2001.

BRASIL. **Lei n° 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, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005.

BRASIL. **Lei n° 11.274/06**, de 06 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, Casa Civil, Sub-Chefia para Assuntos Jurídicos, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 22/98**, de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n° 18/05,** de 15 de setembro de 2005. Orientações para matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei n° 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6°, 32 e 87 da Lei n° 9.394/1996. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 24/04,** de 15 de setembro de 2004. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 07/07**, aprovado em 19 de abril de 2007. Reexame do Parecer CNE/CEB nº. 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e n° 11.274/2006. Referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n° 04/08**, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n° 07/10**, de 07 de abril de 2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, 1998. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB/ CNE nº 01/99,** de 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União Brasília, Sessão 1, p. 18., 1999.

BRASIL. **Ata CNE/CEB, 2ª sessão**, 31 de janeiro de 2007, às 9 horas e 20 minutos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Ata CNE/CEB, 6ª sessão**, 27 de fevereiro de 2007, às 15 horas e 20 minutos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: Relatório do Programa. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Brasília, DF, 2006a. 3º Relatório do Programa.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 4/2010**, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF, 2009b.

BRASLAVSKY, Berta. **Primeiras letras o primeiras lecturas?** Una introducción a la alfabetización temprana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2007.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul/dez, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002. p.57-78

BROUGÈRE, Gilles. In: CASIMIRO, Vitor. Entrevista com Gilles Brougère: O interesse de estudar os pokemons é para demonstrar que, às vezes, que as crianças têm competências extraordinárias para aprender. **Zero-a-Seis**, Revista Eletrônica, n. 14, p. 1-7, julho/dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1909/1667>, acesso em 02/05/2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.1-11, jul. 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007>, acesso em 02/05/2010.

Cadernos escolares, pré-escola, 2009.
Cadernos escolares, 1º ano, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 15-33, jan./abr. 2010.

CAMPOS, Maria Malta et all. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan./abr. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002&lng=en&nrm=iso>, acesso em 02/05/2010.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. **Entrada na escola, saída da escrita**. Belo Horizonte: UFMG, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. **Leitura**: Teoria & Prática, Campinas, n. 20, p. 34-45, dezembro 1992.

CASTANHEIRA, Maria Lucia. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith e DIKSON, Carol. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 2, p.7-38, 2007.

CELLARD, A. **A análise documental.** In: POUPART, J. Et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Anne Marie. Exercícios e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita**. História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COFFEY, Amanda e ATKINSON, Paul. **Encontrar el sentido a los datos cualitativos**. Estrategias comentarias de investigación. Medellín: Editoria Universidad de Antiquia, 2003.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLLINS, James. Instrução diferencial em grupos de leitura. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008. P.127-150.

COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova politica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORSARO, William. Children's peer cultures. **Annual Review of Sociology**, Bloomington, nº16, p. 197-220, 1990.

CORSARO, William e MOLINARI, Luisa. **I campaign**: Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School. New York: Teachers College Press, 2005.

CORSARO, William. In: MULLER, Fernanda. Entrevista com Corsaro. **Educação & Sociedade** (online), Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, abril 2007. Disponível em < www.scielo.br/scielo.php>, acesso em 14/05/2010.

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 46-70.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Infâncias na creche**: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte. Rio de Janeiro: PUC-RJ. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

DELGADO, Ana e MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: VIEIRA, Silvia (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008

Diário de Classe, Professora Isís, 1º ano, 2010.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. In: PELANDRÉ, Nilcea e FICHER, Adriana. Entrevista com Maria de Lourdes Dionísio: Educação e os estudos atuais sobre o letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, nº 1, p. 209-224, jan/jun 2007.

DORNELLES, Leni Vieira Dornelles. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 141-155, jan./abr. 2011.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e alfabetização:** conversas de Emília Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FRADE, Isabel. Alfabetização hoje: onde estão os métodos?. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 50, p. 17-29, mar/abr. 2003.

GALVÃO, Andréa e LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética, Org. Belo Horizonte, Autêntica, 2005. p.11-28.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 218-248.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIALDINO, Irene Vasilachis de (Org.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Buenos Aires: Editorial Gedisa, 2007.

GIRÃO, Fernanda Michelle e BRANDÃO, Ana Carolina. Ditando e escrevendo: a produção de textos na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 117-137.

GLÓRIA, Julianna Silva e FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2010. p. 1-17.

GÓES, Raquel dos Santos. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. **Centro de Educação a Distância**, Florianópolis, v.2, n.1, p27-43, maio/junho 2009.

GOMES, Suzana do Santos e CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Discurso e interação em sala nos eventos de letramento. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2007. p.1-5.

GONTIJO, Cláudia Maria. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

GOULART, Cecília. Processos de letramento: aspectos da complexidade de processos de ensino e aprendizagem da língua escrita. In: SCHOLZE, Lia e ROSING, Tania. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. p. 61-82.

GRAUE, Elizabeh e WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GREEN, Judith; DIXON, Carol e ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dezembro 2005.

GUMPERZ, John. Interactive sociolinguistic on the study of schooling. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **The social construction of literacy**. New York: Cambrige University Press, 1986, p. 45-68.

GUMPERZ, John e COOK-GUMPERZ, Jenny. A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (Org.). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 55-75.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**: language, life and work in communities and classrooms. Cambrige: Cambrige University Press, 1983.

HEATH, Shirley Brice. **Kids talks**: strategic language use in later childhood. New York: Oxford University Press, 1998.

HÉBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 1, p. 115-141, jan./jun. 2001.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.51-73.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela (org.) **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

KRAMER, Sônia e ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Alfabetização dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora ltda., 1988.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, julho 2002.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006. p.13-23.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. In: **Educação & Sociedade** (online), Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 797-818, out. 2006a. Disponível em <http:/www.cedes.unicamp.br>, acesso em 29/03/2010.

KRAMER, Sonia; NUNES, Fernanda e CORSINO. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

LEAL, Telma Ferraz. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética, Belo Horizonte, Autêntica, 2005. p.29-46.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges. e MORAIS, Artur Gomes. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 69-84.

LEMOS, Cláudia. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane (Org). **Alfabetização e letramento**: Perspectivas Lingüísticas. Campinas: Mercado das letras, 1998. p. 13-32.

MACEDO, Maria do Socorro. **Interações nas práticas de letramento**. O uso do livro didático e projetos da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACHADO, Maria Zélia. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010. p. 417-438.

MACHADO, Cila e SILVA, Sandra. Políticas públicas para alfabetização: quem são os professores alfabetizadores. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROOM, p. 22-32.

MAINARDES, Jefferson e STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010.

MANRIQUE, Ana María Borzone de. No caminho rumo à escrita e à leitura. In, CUBERES, Maia Teresa Gonzáles (Org.) **Educação Infantil e séries iniciais**: articulação para a alfabetização, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 60-72.

MANRIQUE, Ana María Borzone. **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <www. sme. pmmc. com.br/ arquivos/ matrizes/ matrizes_portugues/anexos/texto-15.pdf>, acesso em 02/05/2010.

MARTINS, Sandra Mara e SÉRKEZ, Angela Maria. **Trabalhando com a palavra vida**: a sistematização dos conteúdos de Língua Portuguesa a partir do texto. Curitiba: Renascer, 1996.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura**

escrita e letramento. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

MATTOS, Luiz Alves. **O quadro negro e sua utilização no ensino**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1954.

MCLANE, Joan Brooks e MCNAMEE, Gillian Dowley. **Alfabetización temprana**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A aquisição ortográfica das vogais do português: Relações com a fonologia e a morfologia. **Revista de Letras**, Santa Maria, n. 36, p. 151-168, jan./jun., 2008. Disponível em: < http://w3.ufsm.br/revistaletras/artigos_r36/artigo7.pdf>, acesso em 02/05/2010.

MONTEIRO, Caroline Reis. A aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 35, p. 271 - 302, janeiro/abril 2010.

MONTEIRO, Sara Mourão e BAPTISTA, Mônica Correia. Alfabetização e letramento: o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita em classes do primeiro ano do ensino fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF, 2009. p. 17-35.

MONTEIRO, Sara Mourão e BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009a. p. 29-67.

MORAIS, Artur Gomes. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, Artur (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 7-20.

MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita é um sistema notacional (e não um código) que implicações isto tem para a alfabetização?. In: MORAIS, Arthur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética, Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.29-46.

MORAIS, Arthur. **Concepções e Metodologias de Alfabetização**: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=669>, acesso em 02/05/2010.

MORAIS, Artur Gomes e SILVA, Alexsandro. Consciência fonológica na Educação Infantil: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e aprendizado da escrita alfabética. In: BRANDÃO, Ana Carolina e ROSA, Ester Calland (Orgs.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 73-91.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOSS, Peter. What Future for the Relationship between Early Childhood Education and Care and Compulsory Schooling?. **Research in Comparative and International Education**, v. 3, n. 3, p. 224-234, 2008. Disponível em: <www.wwords.co.uk/RCIE>, acesso em

02/05/2010.

MOTIMER, Eduardo Fleury e MACHADO, Andréa Horta. Elaboração de conflitos e anomalias na sala de aula. In: MOTIMER, Eduardo Fleury e SMOLKA, Ana Luiza (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 107-138

MOTTA, Flávia. Transições e rupturas na passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROOM, p. 2-12.

MOTTA, Flávia. 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.

NEVES, Vanessa Ferraz. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental:** um estudo de caso. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz; GOUVÊA, Maria Cristina Soares e 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.

NUNES, Maria Fernanda, KRAMER, Sonia e CORSINO, Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 02/05/2010.

NUNES, Maria Fernanda, KRAMER, Sonia e CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

OLIVEIRA, Rita Lírio. A inadequada escolarização do texto literário. **Revista Direcional Educador**, São Paulo, n. 46, p. 1-5, nov. 2008. Disponível em: <http://www.uesc.br/icer/artigos/ainadequada.pdf>, acesso em 02/05/2010.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas Educacionais**: Terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência de temáticas. In: PAIVA, Aparecida e SOARES, Magda (Orgs.). **Literatura infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 35-52.

PELOTAS. **Listagem de conteúdos e habilidades referentes ao ensino da Língua Portuguesa para o 1º ano**. Secretária Municipal de Educação. Departamento Pedagógico, 2008.

PELOTAS. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental X**. 2008.

PELOTAS. **Planta arquitetônica da Escola Municipal de Ensino Fundamental X**. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Engenharia. 2005.

PELOTAS. **Regimento Escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental X**. 2008.

PELOTAS. **Resolução n° 001/07**, 2007. Estabelecimento de normas para a oferta do Ensino Fundamental de Nove Anos e o ingresso obrigatório da criança de seis anos de idade na Rede Pública Municipal de Pelotas-RS. Secretária Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação, 2007.

PELOTAS. **Material do curso de formação para as professoras 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos**, fevereiro de 2009. Secretária Municipal de Educação. Departamento Pedagógico, 2009.

PELOTAS. **Memorando n° 003/08**, 12 de março de 2008. Listagem de Conteúdos para Educação Infantil e para 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Políticas Educacionais, 2008.

PELOTAS. **Memorando n° 108/08**, 10 de novembro de 2008. Solicitação de aquisição de materiais para o 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Secretária Municipal de Educação. Departamento Pedagógico, 2008.

PELOTAS. **Movimento de Matrículas**, dezembro de 2006. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Administração Escolar – Setor de Registro Escolar, 2006.

PELOTAS. **Movimento de Matrículas**, dezembro de 2007. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Administração Escolar – Setor de Registro Escolar, 2007.

PELOTAS. **Movimento de Matrículas**, dezembro de 2008. Secretária Municipal de Educação. Departamento de Administração Escolar – Setor de Registro Escolar, 2008.

PERES, Eliane. Ensino Fundamental de nove anos e a questão da alfabetização. Um estudo em oito municípios da região sul do Rio Grande do Sul. In: 17º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2009, Campinas, SP. **Cadernos de resumos**. Campinas, SP: UNICAMP, 2009. p.321.

PINHEIRO, Alexandra. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GONÇALVES, Adair Vieira e PINHEIRO, Alexandre dos Santos (Orgs.). **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal de Dourados, 2011. p. 299-320.

PORTO, Gilceane e PERES, Eliane. Concepções e práticas de alfabetização: O que revelam cadernos escolares de crianças?. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. p. 1-18. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalhos.html > acesso em 29/03/2010.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-850, set.-dez. 2010.

REGO, Lucia Lins Browne e BUARQUE, Lair Levi. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográfica. In: MORAIS, Artur (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autentica, 2003. p. 21-42.

RIBEIRO, Vera; VÓVIO, Cláudia e MOURA, Mayra. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> , acesso em 02/05/2010.

RIBEIRO, Andrea Rodrigues. **Cultura escrita**: possibilidades e desafios – uma analise da experiência de inclusão de alunos de seis anos de idade no ensino fundamental da rede municipal de Mogiguaçu. São Paulo: UNISAL, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires. A Pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan-abr. 2001.

ROCHA, Maria; PASQUAL, Marina e FERREIRA, Mayara. Ensino Fundamental de 9 anos: tempo para brincar e aprender?. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROOM, p. 2-14.

ROJO, Roxane. (Org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das letras, 1998.

ROSA, Ester Calland e BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Projeto Mala de Leitura: aproximando a escola da família através da circulação de livros. In BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi e ROSA, Ester Calland (Orgs.) **Ler e escrever na Educação Infantil**: discussões práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, Editora, 2010. p. 165-184.

ROSEMBERG, Célia Renata e BORZONE, Ana María. De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿Continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y el aprendizaje?. **Infancia y Aprendizaje,** Buenos Aires, v. 27, n. 2, p. 211-246, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 141, p. 693-728, set-dez. 2010.

SARLÉ, Patrícia. **Hacia la contrucciòn de una didactica para la educaciòn infantil**: el juego en el jardín de infantes. Buenos Aires: UBA, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Facultad de Filosofia y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.

SARLÉ, Patrícia e outros. **Enseñar en clave de juego**: enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 12, n. 21, p.51-70, jul/dez. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO Manuel Jacinto e GOUVEA, Maria Cristina de (org.) **Estudos da Infância***:* educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p.17-39

SAVELI, Esméri de Lourdes. Ensino Fundamental de nove anos: desafios para sua efetiva implantação. In: VII Anped Sul - Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2008, Itajaí. **Anais**. Itajaí: UNIVALI, 2008, p. 1-7. CD-ROOM p. 1-8

SCHMITZ, Lenir Luft. **Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**: uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias. Ijuí: UNIJUÍ, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências), Faculdade de Educação, Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2008.

SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís Dutra e OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, São Leopoldo, ano II, nº2, p. 1-8, mai/ago, 2005. Disponível em: <http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/schegloff/TranscriptionProject>, acesso em 02/05/2010.

SILVA, Juliana; BARBOSA, Silvia e KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: VIEIRA, Silvia (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Rute. **A implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação Infantil**: um estudo em municípios catarinenses. Florianópolis: UFSC, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SIRVENT, Maria Teresa. **El processo de Inventigación**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofia y Letras, 2007.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, SEPE, 2001. pp. 49-73.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELSTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Maria e MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 17-48.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23 n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul/ago. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In**:** RIBEIRO, Vera Mazagão (Org). **Letramento no Brasil reflexões a partir do INAF, 2001**. São Paulo**:** Global, 2004a. p. 89-114.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-17, jan.-abr. 2004b.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Entrevista. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Salto para o futuro**: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF, 2009.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-67

STRAUSS, Anselm e CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 1-15, 2003.

STREET, Brian. In: MARINHO, Marildes e TEODORO, Gilcinei. Entrevista com Brian Street. **Língua Escrita**, Revista Eletrônica, n.7, p. 84-92, jul./dez. 2009. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br>, acesso em 14/05/2010

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. **Da educação infantil ao ensino fundamental**: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. São Paulo: USP, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

TFONI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

VALIENGO, Amanda. **Educação Infantil e Ensino Fundamental**: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. Marília: UNESP, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VASCONCELOS, Juanice de Oliveira e ARAUJO, Eliana Pereira. Alfabetizar letrando a partir da literatura infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**:

escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. p. 89-117.

VIERA, Lívia Maria. A educação infantil e o plano nacional de educação: as propostas da CONAE 2010. **Educação e Sociedade***,* Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010.

VÓVIO, Cláudia Lemos e SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios Metodológicos em Pesquisa sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela; MATENCIO, Maria de Lourdes (org). **Letramento, formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

WÜRDIG, Rogério Costa. **O quebra-cabeça da cultura lúdica – lugares, parcerias e brincadeiras das crianças**: desafios para políticas da infância. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. Tese (Doutorado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

APÊNDICE

Nº 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO –PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista sobre dados da Escola

Pesquisa sobre: O impacto nas crianças na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de 9 anos com o ingresso aos seis anos no 1º ano

Doutoranda: Gabriela Medeiros Nogueira

Dados da escola pesquisada

Nome da escola::
Localização (endereço e bairro):
Telefone:
Site ou email para contato:
Atendimento aos alunos (EI? EF? Completo? Outros):
Nº de alunos por série e por turma (EI e 1º ano):
Clientela (nível sócio-econômico):
Número de professores (total e discriminado por EI, EF – anos iniciais e finais):
Projetos que desenvolvem:
Características da escola:
Profissionais que atuam (coordenador pedagógico, orientador, diretor, vices?):
Parcerias que estabelecem:
Como está organizado o trabalho na EI? E nos anos iniciais do EF?:
Estão separados espacialmente? (salas perto? Distantes? Tipo de mobiliário? Profissional que atua?, Etc.)
Horários de recreio entre ambos e reuniões com os professores:
O que mudou no atendimento na EI com o ingresso da criança de seis anos no 1º ano?
Como a escola se organizou para atender essa nova configuração?
Os conteúdos na EI e no 1º ano foram alterados? De que forma?
Outras questões pertinentes:

Entrevista realizada Dia:

De que forma:
Com quem?
Qual função exerce na escola?
Há quanto tempo?
Formação?

Nº 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO –PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMAÇÃO (PAIS)

A pesquisa *Da Educação Infantil Ao Primeiro Ano: O Que Muda Com O Ensino Fundamental De 9 Anos?,* tem por objetivo geral investigar como as crianças vivenciam a transição da pré-escola para o primeiro ano nesta nova configuração tanto da EI como do EF.

No intuito de compreender como se dá a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, realizarei um estudo longitudinal acompanhando o trabalho desenvolvido na pré-escola e no primeiro ano, através de pesquisa etnográfica participativa ao longo do ano letivo de 2009 e 2010. A coleta dos dados dar-se-á através de observações em diversos momentos da aula com registros em diários de campo, fotografia e filmagens de eventos tanto em sala de aula, como em outros espaços na escola, entrevistas semi-estruturadas com professores, alunos e responsáveis pelas crianças, as quais serão gravadas e acompanhamento das reuniões com pais no decorrer do ano.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto aos participantes e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento aos mesmos. Os participantes, no entanto, serão consultados pois se assim o desejarem, suas identidades serão reveladas na escrita do texto da tese. Para isso deverão manifestar sua vontade à pesquisadora quando na assinatura deste termo.

Eu _____CI_____
domiciliado (a) rua_____ _____ nº_____
Bairro_____ Telefone _____
responsável por _____ concordo que participe voluntariamente desta pesquisa permitindo a divulgação dos dados, das falas e imagens em eventos e publicações científicas.

_____
Assinatura do responsável

_____
Assinatura da professora da turma

_____
Assinatura da pesquisadora

Pelotas _____ de _____ de 2010

Nº 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO –PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Vimos por meio deste solicitar vossa autorização para que as fotografias tiradas de seu / sua filho / a possam ser utilizadas em baners, pôsteres, publicações de trabalhos científicos, tendo em vista que estamos realizando uma pesquisa no decorrer do ano com os primeiros anos do ensino fundamental de 9 anos.

Trata-se de uma pesquisa envolvendo a UFPEL e a FURG, entitulada: Implantação do Ensino Fundamental de Nove anos na perspectiva das professoras alfabetizadoras, envolvendo os municípios do Rio Grande, São Lourenço do Sul e Capão do Leão.

Autorizo: ( ) SIM ( ) NÃO
Nome da criança: _____
Assinatura do Responsável : _____
Data: _____

Nº 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO –PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu _____
concordo em participar voluntariamente da pesquisa.

Espaço para desenho ou assinatura

Nº 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO –PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação

AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste, solicitar o documento: **O Movimento de Matrícula** das escolas municipais de ensino fundamental, inclusive as que oferecem turmas de pré-escola, referente aos anos 2006 e 2007.

As informações contidas neste documento são importantes para o trabalho de doutorado: **O Ensino Fundamental de nove anos, novos rumos para a alfabetização?**, sob a orientação da Profª Drª Eliane Peres, que está sendo desenvolvido em escolas da rede municipal de Pelotas no decorrer do ano de 2009.

_____
Data

_____
Gabriela Medeiros Nogueira (pesquisadora)

_____
Profª Drª Eliane Peres

_____
Responsável pela Secretaria Municipal de Educação

Nº 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO –PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação

AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste, solicitar autorização para realizar a partir do início do ano letivo de 2009, pesquisa etnográfica em uma escola da Rede Municipal de Pelotas, através de estudo longitudinal em uma turma de pré-escola acompanhando os alunos até o final de 2010.

Entre as atividades a serem realizadas durante a pesquisa destaco observações, entrevistas, gravações em vídeo de atividades que envolvem professores e alunos e também gestores, assim como, análise de materiais diversos. O trabalho de tese tem como título provisório **O Ensino Fundamental de nove anos, novos rumos para a alfabetização?**, sob a orientação da Profª Drª Eliane Peres.

_____
Data

_____
Gabriela Medeiros Nogueira (pesquisadora)

_____
Profª Drª Eliane Peres

_____
Responsável pela Secretaria Municipal de Educação