

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RAFAELA BARBOSA AMÉRICO

**O brincar e o aprender a ler e a escrever na Educação
Infantil e
nos anos iniciais do Ensino Fundamental:
a infância em foco**

SÃO PAULO

2022

RAFAELA BARBOSA AMÉRICO

**O brincar e o aprender a ler e a escrever na Educação
Infantil e
nos anos iniciais do Ensino Fundamental:
a infância em foco**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, área Educação, Linguagem e Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Idmea Semeghini-Siqueira.

SÃO PAULO

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

B498b Barbosa Américo, Rafaela
 O brincar e o aprender a ler e a escrever na
Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino
Fundamental: a infância em foco / Rafaela Barbosa
Américo; orientadora Idmea Semeghini-Siqueira. --
São Paulo, 2022.
 102 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de
Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

 1. O brincar. . 2. Letramento emergente e
Alfabetização. . 3. Oralidade. Leitura. . 4.
Infância. . 5. Educação Infantil e Anos iniciais do
Ensino Fundamental. . I. Semeghini-Siqueira, Idmea
, orient. II. Título.

AMÉRICO, Rafaela Barbosa.

**O brincar e o aprender a ler e a escrever na Educação Infantil e
nos anos iniciais do Ensino Fundamental:
a infância em foco**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, área Educação, Linguagem e Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Idmea Semeghini-Siqueira.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À figura da professora doutora Idmea Semeghini-Siqueira, minha orientadora, pelo entusiasmo, pelas partilhas e pela confiança com que se manteve ao meu lado, mesmo quando nem eu mesma acreditava que terminaria essa escrita. Agradeço pela disposição de sempre.

À professora Gema Galgani Rodrigues Bezerra e à professora Maria Ângela Barbato Carneiro pela generosidade das observações feitas ao lerem meu trabalho para o exame de qualificação.

Às professoras da Creche Central da USP que me receberam e abriram as portas das salas de aula e as rodas de brincadeiras para que eu pudesse conhecer melhor o trabalho realizado.

À Escola de Aplicação da FEUSP e às incríveis professoras Natália Bortolaci, Priscilla Gonçalves, Rosana Morgado, Kamila Rumi e Alessandra Mendes, que nos semestres como bolsista, ainda graduanda, e nas visitas como pesquisadora, renovaram em mim, diariamente, o entusiasmo pela educação. Agradeço por compartilharem comigo todas as ideias, projetos, atividades e por permitirem que eu de fato fizesse parte do grupo, estivesse envolvida no processo junto às crianças.

Aos meus pais, Miguel e Ana Lúcia, que me deram a vida, o gosto pela educação e a força para lutar pelo que acredito. Agradeço pelas noites mal dormidas e as viagens cedinho, para que eu pudesse chegar à faculdade. À minha irmã Gabriela, pela parceria na infância, por tantos jogos e brincadeiras. Aos meus avós Gesulino e Adenália, que mesmo não estando mais aqui, viram orgulhosos esse sonho nascer. Ao meu esposo Ademir, Deko, pelo abraço apertado e o sorriso encorajador.

A todos os meus professores e professoras, que fizeram esse momento ser possível.

Às muitas crianças que correram ao meu encontro, que me serviram o chá e me convidaram para o faz de conta. Agradeço pela oportunidade de compartilhar sonhos e afeto.

*Aos meu pais, Miguel e Ana Lúcia,
que mais do que me dar a vida, me proporcionaram
o amor pela leitura e pelos estudos.*

*A minha irmã, Gabriela, minha
primeira aluna e parceira durante
nossos “faz de conta”.*

*Ao meu esposo, Ademir, que passou
por esse percurso ao meu lado,
segurando a minha mão.*

*Aos pequenos que incentivaram
com vários sorrisos e abraços
a escrita desse trabalho.*

À minha doce Catarina.

RESUMO

AMÉRICO, Rafaela Barbosa. **O brincar e o aprender a ler e a escrever na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a infância em foco.** Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

Esta pesquisa tem por objetivo examinar e refletir sobre o trabalho pedagógico na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I. Focalizará algumas questões dentro da temática da alfabetização, como: de que modo ocorre a transição entre a EI e o EF, entre o universo oral e o mundo letrado? Qual o papel do letramento emergente nos anos iniciais da educação básica? Como as práticas de leitura e escrita na EI contribuem para o ano de ingresso no EF? Quanto as narrativas, os jogos e as brincadeiras contribuem para a ampliação do repertório na infância e se mostram importantes durante a alfabetização? Para tanto, fez-se necessário conhecer, entender e sistematizar o processo de transição das crianças egressas da Creche Central da USP e como se dá o ingresso delas na Escola de Aplicação da FEUSP, refletindo sobre as práticas realizadas no início da educação básica, se há ou não uma ruptura das propostas que priorizam a infância. Discutiu-se as possibilidades de ampliar os horizontes em relação ao processo de alfabetização para que as novas estratégias possam constituir um material de reflexão a educadores e gestores. Realizou-se um levantamento sobre as concepções de língua e linguagem e suas implicações nas propostas pedagógicas, refletindo sobre os conceitos de oralidade e escrita. O trabalho revisitou os documentos oficiais e suas propostas, referentes ao brincar, analisando como o lúdico se faz presente no contexto atual. Apresentou, ainda, um panorama das observações realizadas durante a vivência junto às crianças na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, refletindo sobre a questão do letramento emergente e as contribuições da ludicidade nos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e escrita no atual cenário escolar.

PALAVRAS-CHAVE: O brincar. Letramento emergente e Alfabetização. Oralidade. Leitura. Infância. Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

AMÉRICO, Rafaela Barbosa. **Playing and learning to read in Early Childhood Education and in the early years of Elementary School: childhood in focus.** Dissertation (Master's), Faculty of Education, University of São Paulo, 2022.

This research aims to examine and reflect on the pedagogical work in the transition from Early Childhood Education to Elementary School I. It will focus on some questions within the literacy theme, such as: how does the transition between EI and EF occur, between the oral and the literate world? What is the role of emerging literacy in the early years of basic education? How do reading and writing practices in EI contribute to the year of entry into EF? How much do narratives, games and games contribute to the expansion of the repertoire in childhood and are they important during literacy? In order to do so, it was necessary to know, understand and systematize the transition process of children who graduated from the USP Creche Central and how to enter the FEUSP School of Application, reflecting on the practices carried out at the beginning of basic education, if there is or is not a rupture in the proposals that prioritize childhood. The possibilities of expanding the horizons in relation to the literacy process were discussed so that the new strategies can constitute a material for reflection for educators and managers. A survey was carried out on the concepts of language and language and their implications for pedagogical proposals, reflecting on the concepts of orality and writing. The work revisited the official documents and their proposals, referring to playing, analyzing how the ludic is present in the current context. It also presented an overview of the observations made during the experience with children in Early Childhood Education and in the first year of Elementary School, reflecting on the issue of emerging literacy and the contributions of playfulness in the processes involved in learning to read and write in the current scenario school.

KEYWORDS: Playing. Emerging Literacy and Literacy. Orality and Reading. Childhood. Early childhood education and early years of elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O hibridismo constitutivo da LINGUAGEM (verbal - não verbal) e as frações do tempo dedicadas à leitura	37
Figura 2 - Eixos da Linguagem	40
Figura 3 - Magia/Estética & Informação/Ciência	46
Figura 4 - Grupos por faixa etária	53
Figura 5 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, Campo de experiência “O eu, o outro e o nós”	54
Figura 6 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, Campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”	56
Figura 7 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, Campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”	57
Figura 8 - Parte A - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, Campo de experiência “Escrita, fala, pensamento e imaginação”	58
Figura 8 - Parte B - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, Campo de experiência “Escrita, fala, pensamento e imaginação”	59
Figura 9 - Síntese das Aprendizagens	61
Figura 10 - Campos de Atuação	62
Figura 11 - Sala de Aula - 1º ano	73
Figura 12 - Atendimento: narrativas orais	79
Figura 13 - Atendimento: usando letras móveis	79
Figura 14 - Bingo com as letras	80
Figura 15 - Rébus	80
Figura 16 - Cartas do alfabeto	81
Figura 17 - Enigmas na lousa	82

Figura 18 - Temas para roda de conversas e assembleias: questões coletivas	84
Figura 19 - Temas para roda de conversas e assembleias: preocupações individuais	85
Figura 20 - Temas para roda de conversas e assembleias: local para sugestões de ideias	85
Figura 21 - Dia de horta	87

SUMÁRIO

Meu percurso inicial

Introdução	21
1. Apresentação das concepções de linguagem e educação	34
1.1. Conceitos e relações	34
1.2. Uso de diferentes tipos de linguagem	36
2. Aprendizagem da leitura e da escrita	39
2.1. A oralidade nos primeiros anos de vida	39
2.2. A transição da oralidade para o universo escrito	40
2.3. Concepções: alfabetização e letramento	43
2.4. A arte do brincar nos caminhos da escrita	45
3. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: entre o legal e o oficial	49
3.1. O brincar nos documentos oficiais	50
3.2. A BNCC e a ludicidade: orientações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	51
3.2.1. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil	52
3.2.2. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a BNCC	60
3.2.3. Ensino Fundamental - anos iniciais na BNCC	62
4. As propostas pedagógicas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: A pesquisa	64
4.1. As práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.....	64
4.1.1. A Creche Central da USP	64
4.1.2. O brincar e a aprendizagem no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche Central	65
4.1.3. Creche Central e as práticas de leitura e escrita	67
4.1.4. Escola de Aplicação e as Práticas do Ensino Fundamental..	71
4.2. Os espaços de aprendizagem	74
4.2.1. EA - anos iniciais do Ensino Fundamental	74
4.2.1.1. Senhas de entrada	74

4.2.1.2.	Atendimentos	75
4.2.1.3.	Ajudantes	81
4.2.1.4.	Espaços	82
4.2.1.5.	Rodas de Conversa	84
4.2.1.6.	Biblioteca e Contação de histórias	85
4.2.1.7.	Horta	87
4.2.2.	A relação criança e professor(a) no Fundamental	88
Considerações Finais		90
Referências		93

Meu percurso inicial

A mim – ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas
Quando a gente as tem na mão.
E olha devagar para elas.
Alberto Caieiro / Fernando Pessoa

Entre livros e narrativas aprendi e cresci. Nasci em um lar de pais não leitores, nenhum dos dois possuía o hábito de realizar leituras diárias, porém sabiam e conheciam o poder da leitura, por isso incentivavam a leitura. Quadrinhos, contos de fadas, enciclopédias. Um livro nunca me era negado por meus pais. A mim, ensinaram tudo.

Pais de origens diferentes, carregando culturas e histórias encantadoras. Enquanto meu pai saiu do interior de Minas Gerais procurando por melhores condições no estado de São Paulo, minha mãe, de família baiana e de breve passagem pela capital paulista, chegou também a Itatiba. Desse encontro improvável de regionalidades em uma quermesse de Nossa Senhora Aparecida, festa popular da cidade, eu nasci.

Nasci em Itatiba no final de 1992, meus pais estavam casados há quase dois anos quando cheguei. Fui muito esperada e desejada. Era o 'xodó' de toda a família. Meu pai tinha um bom emprego e, minha mãe, assim que nasci, deixou o trabalho de vendedora para cuidar de mim. O brincar e o ouvir histórias sempre me foram incentivados e alimentados.

Meu primeiro dia na escola foi aos cinco anos de idade, em uma escola chamada Dona Lola, que ficava em São Manuel, cidadezinha do interior de São Paulo, onde moramos por algum tempo, devido ao trabalho do meu pai. Entretanto, meu contato com as primeiras letras começou antes disso.

Durante meus primeiros anos, minha mãe não trabalhava fora. Como estávamos longe da família, a maior parte do tempo era apenas nosso. Eu e minha

mãe. Nessa época, minha mãe não tinha terminado nem a quarta série, ela estudou em tempos de palmatória, quando ter dúvidas era um grande problema, e o medo fez com que ela quisesse deixar a escola.

Mas ela sabia como era importante saber ler e escrever e reconhecia o valor de uma boa história. Passávamos horas no chão da sala ou embaixo do pé de laranja, lendo, minha mãe as letras e eu, as imagens. Lembro-me de ser curiosa, de querer saber quais eram aqueles “desenhos”, como juntá-los. Não demorou muito e eu estava juntando os primeiros “desenhos”, as letras. Recordo com carinho do poema “Porquinho da Índia”, de Manuel Bandeira, um poeminha das páginas amareladas do livrinho de minha mãe, que começava assim: *“Quando eu tinha seis anos / Ganhei um porquinho-da-índia. / Que dor de coração me dava / Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão! [...]”*. Quantas vezes pedi a ela que me lesse o poema e contasse a história de quando ela também teve um porquinho da Índia. Nesses momentos, novas narrativas estavam sendo criadas.

Não me lembro da primeira palavra que li, mas deve ter sido por volta dos quatro anos. Quando entrei na escola, lembro que já sabia ler e escrever e isso era um problema para a professora Sônia, pois “atrapalhava” a turma. Na metade do ano, meu pai foi demitido e voltamos para Itatiba. Mudei de escola, de professora, de amigos, mas me adaptei em pouco tempo.

Quando penso na minha iniciação escolar, entre as atividades lúdicas e o brincar, as que mais me trazem lembranças são os “faz de conta da pré-escola” e o brincar de escolinha. Quando voltei para Itatiba, no segundo semestre de 1998, entrei em uma escola municipal direto no pré - último ano da Educação Infantil, na EMEI Pintassilgo. Não me lembro qual era o dia da semana, mas sei que um dia era dedicado às brincadeiras: o parque, alguns jogos nas salas e o cantinho do faz de conta. Havia uma casinha grande, a gente podia ficar em pé lá dentro, ao redor, móveis como uma casa de verdade. Ela se parecia com um castelo. Era um máximo. Dentro dela, um baú com muitas fantasias. Era incrível vivenciar esses momentos, inventar histórias e conseguir ser princesa, bruxa, soldado, policial ou apenas eu mesma, a aluna nova, ainda com o uniforme da escola antiga.

Quando chegava em casa, o faz de conta continuava. Eu amava tanto a minha nova professora, a Regina, que eu queria ser ela. Ganhei uma lousa pequena da minha mãe e uma caixinha de giz - para parar de escrever nas paredes. Sentava-me no chão do quarto, enfileirava minhas bonecas e minha irmã também. Pegava meu caderninho da escola, aquilo que tinha aprendido mais cedo, ensinava para as minhas alunas.

Lembro que muitas vezes ficava brava, porque minha irmã ainda era pequenininha e não gostava de ficar quieta por muito tempo, aí eu brigava mesmo. Depois que crescemos mais um pouco, eu continuava querendo brincar de escolinha. Mas agora, eu fazia minha irmã copiar lousas cheias de lição. Em todas as brincadeiras com os meus primos, eu soltava um “Vamos brincar de escolinha?” Era sempre voto vencido.

No ano seguinte, com meus seis anos, já estava na primeira série. Ingressei na EMEF Professora Albertina Marques, em Itatiba. Para minha surpresa, quando o ano começou, não reconheci os rostos amigos do ano anterior, por datas de aniversário, muitos de meus amigos ficaram na Educação Infantil por mais um ano. Eu, aos seis, já estava sentada em carteiras enfileiradas, cadeiras altas e nada coloridas. Ao olhar ao lado, não via o espaço do faz de conta. Minha professora agora se chamava Elisabete, Bebê, como ela gostava que a chamassem. Eu era a caçulinha da turma e, apesar de toda a diferença, eu achava legal. Toda semana a gente levava um livrinho para casa e eu podia ler sem ser um problema para a professora.

Sempre gostei muito de livros! Ainda pequena, pedi para meus pais preencherem um cupom de uma marca de roupas e colocarem no correio. O cadastro que fiz, fez com que eu recebesse por vários meses gibis, histórias em quadrinhos de aventuras vividas pela Turminha Killy. Era bem divertido, lembro-me de ficar ansiosa esperando pela próxima revistinha, que demorava a chegar, afinal era apenas uma por mês. Essas páginas foram bem importantes e as guardo com muito carinho.

Além das HQs, gostava muito do livrinho da minha mãe, era um livro de escola, mas parecia que tinha tanto texto, um pouco diferente dos nossos livros

didáticos de hoje. Como já mencionei acima, lembro com carinho do poema “Porquinho da Índia”, assim como do “O bichinho da maçã”, do Ziraldo.

Ainda na primeira série, fiz minha carteirinha da biblioteca municipal e ia lá toda semana pegar livros emprestados. HQs, contos de fadas, aventuras e, depois de um tempo, livros maiores, romances, contos, poesias. Ainda tenho o hábito de frequentar a biblioteca. Minha carteirinha ainda continua ativa, os funcionários me tratam com carinho, estão lá há tantos anos, me viram crescer procurando por livros naqueles corredores.

Durante o Ensino Fundamental I, um programa bastante especial da prefeitura de Itatiba me deixava ainda mais perto dos livros. Não sei ao certo quanto tempo durou esse projeto, mas era uma biblioteca circulante, o ônibus “Tio Luiz”. Aproximadamente a cada quinze dias, o ônibus parava em frente à escola e as turmas eram divididas para passar um tempo lendo lá dentro. Era divertido, tinha puffs, estantes coloridas, vários livrinhos. Ler dentro de um ônibus todo diferente, quando se é criança, é a coisa mais ‘irada’ do mundo. Talvez seja daí que veio o meu gosto pela leitura dentro do ônibus. Não ia ao trabalho ou à escola sem um livro na mochila para me acompanhar durante o trajeto.

Quando fui para o Fundamental II, mudei de escola, ficava em outro bairro, não tinha “boa fama”, mas era a mais próxima de casa, EMEF Professora Maria do Carmo Parisotto Mosca. Aprendi a amar aquele lugar e uma coisa que sem dúvida contribuiu para isso era poder usar a biblioteca sempre. Eu era do grêmio estudantil, fui a diretora cultural por três anos. Passava tardes organizando os livros. Foi lá que li Alexandre Dumas pela primeira vez, “A tulipa negra”, amei o livro. Conheci um pouquinho de Shakespeare, adaptações e mais tarde textos completos, “Sonhos de uma noite de verão” foi meu livro preferido por algum tempo. Foi nessa experiência também que li Pedro Bandeira, livros da série Vagalume, da coleção do Diário da Princesa, li muitos livros!

E como diretora cultural do grêmio, sempre representava o grupo e a escola em eventos da Secretaria da Educação. Eu adorava essa atividade, pois sempre tinha pãozinho e suco para nós. Mas o mais divertido mesmo foi poder organizar uma grande gincana na Semana do Folclore. Estava na sexta série (hoje seria 7º

ano). Nós do grêmio organizamos um roteiro com todas as provas, todos os alunos da escola se envolveram, da quinta até a oitava série. E, junto à coordenação, preparamos a biblioteca, fizemos pipoca e suco para assegurar aos vencedores uma sessão de cinema. Acho que nunca vi alunos se envolvendo tanto, levando tão a sério. A competição foi acirrada e divertida.

Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, tive uma professora para cada série. A professora titular da escola morreu exatamente um mês antes do dia dos professores, quando eu estava na quinta série. O nome dela era Fátima. Foi ela que me ensinou a falar “trouxe” em lugar de “truxe”. Na oitava série, ano de formatura, a nossa professora só pensava em “Jornal Mural”. Uma atividade conduzida de modo que pouco envolvia os alunos, parecia que era para “passar tempo de aula”. A gente procurava notícias no jornal, resumia e colava em um painel no pátio. Nada divertido, nada nosso, me fazia pensar em apenas uma reprodução vazia e sem sentido.

No Ensino Fundamental II, acredito que a atividade mais significativa que fiz com a orientação da professora de Língua Portuguesa foi a escrita de uma carta. Era para um concurso que estava sendo promovido pelos Correios, se não me engano. Tínhamos que escrever uma carta para um personagem de conto de fadas, a carta deveria ter 1000 palavras exatamente. Lembro que escrevi para a Cinderela, contando a ela todos os meus sonhos e planos para o futuro. Essa carta me marcou bastante, lembro-me da letra bem redonda, preenchendo o espaço destinado ao texto, expondo meus sonhos e medos.

Ao final da oitava série, saí da rede municipal de ensino e ingressei na rede estadual para cursar o Ensino Médio, na EE Professora Oscarlina de Araújo Oliveira. Estudava no período da tarde e paralelamente fazia um curso de “Jovem Aprendiz” em uma instituição que preparava, e prepara até hoje, adolescentes para o mercado de trabalho, a APAMI (Associação dos Patrulheiros Mirins de Itatiba).

Chegar ao Ensino Médio foi bastante diferente, foi a primeira vez que encontrei de fato uma grande diversidade de alunos, pessoas da minha idade, vindas de diferentes pontos da cidade, com diferentes bagagens de aprendizagem, diferentes situações sociais. Como são poucas escolas públicas de Ensino Médio na

cidade (ainda hoje são apenas 4 estaduais e 1 ETEC), uma diversidade de alunos chegava a essas escolas.

Foi então que me deparei com um outro tipo de contexto escolar. Pela primeira vez tive medo do que viria pela frente. Eu não conseguia reconhecer naquele grupo de professores uma imagem de acolhimento. Até chegar ao Ensino Médio, a lembrança que tenho, era de que os professores se preocupavam com a gente, talvez porque as salas fossem menores, talvez porque estivessem preocupados em não permitir que fôssemos para o caminho errado, enfim, não sei precisar o porquê. Mas quando cheguei ao Ensino Médio e às salas com cerca de 40 alunos, os professores passavam o ano inteiro sem nem ao menos saber nossos nomes.

No segundo ano do Ensino Médio, mudei para o período noturno, porque comecei a trabalhar. Trabalhava durante o dia na Sabesp como aprendiz, estudava à noite. A Oscarlina era considerada a melhor dentre as escolas estaduais. E, ainda assim, eu comecei a perceber que meus professores faltavam muito, que às vezes surgiam notas para alunos que mal iam à escola. Era estranho, mas não posso generalizar.

Nesse ano, já no período noturno, tive uma experiência encantadora. Conheci a professora Lúcia, de Língua Portuguesa. Ela era incrível e ainda é. Foi a professora Lúcia que me fez mudar de ideia em relação à carreira que queria seguir, sem nem mesmo nunca ter conversado comigo a respeito disso. Antes eu pensava em cursar História, mas depois das aulas dela e da paixão com que ela ensinava literatura, percebi que era isso que eu queria. Ela chegava para suas aulas do noturno de modo diferente dos outros professores, ela acreditava na gente, acreditava na nossa capacidade e cobrava. Não era porque estudávamos à noite que não iríamos passar em um vestibular, entrar em uma boa universidade. Ela queria mais. Essa professora nos entregava listas de livros para leitura, mas não cobrava apenas na prova, fazíamos rodas de discussão, pequenas encenações sobre a história. A maioria dos alunos lia todos os livros, porque a gente sabia que ela se preocupava com a gente, queria que a gente voasse e nos incentivava, coisa que em uma escola do estado, no período noturno, não é muito comum. Ela se aposentou do estado pouco tempo depois. Recentemente fomos colegas de

trabalho em um colégio particular de Itatiba. Um acontecimento incrível! A Prof^a Lúcia continua ensinando e incentivando.

Como resultado dessas vivências, nesse percurso, comecei a entender a importância da leitura e da interação professor(a)-aluno(a) na construção do conhecimento.

INTRODUÇÃO

O relato das **memórias de uma pesquisadora em formação** constará do início deste texto para explicitar o percurso para o desenvolvimento da pesquisa.

Ingressei no curso de Letras em 2011, na FFLCH-USP. Durante o primeiro ano não trabalhei, pois precisei deixar o emprego para conseguir estudar em São Paulo no período matutino. No final desse ano, consegui trabalho em uma loja em Itatiba, onde continuei por todo o ano de 2012 e início de 2013.

Em 2013, me inscrevi para um programa do governo do estado chamado de **Residência Estudantil**, gerido pela **FUNDAP** (Fundação do Desenvolvimento Administrativo). Fui chamada para atuar em uma escola do estado, na cidade de Jundiaí, EE Professor João Batista Curado. Para participar desse programa, eu saía da USP, tomava o ônibus para Jundiaí e ia direto à escola, que ficava em uma região periférica da cidade, uma região considerada perigosa. Em função desse contexto, os professores recebiam por periculosidade e a escola era cheia de grades. Eram frequentes os comentários sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a falta de recursos da escola, uma vez que os professores dispunham somente de lousa e giz. A escola tinha muitos alunos. Atendia todos os anos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º, além do Ensino Médio no período noturno.

Permaneci nessa escola de agosto a dezembro de 2013, junto ao 6º ano do EF. Dois episódios me marcaram muito. Um foi uma conversa com um aluno, que ao ser questionado sobre o porquê de não se dedicar às aulas de Português, me disse: *“porque, tia, eu só preciso saber matemática, pra não passar troco errado na boca, se não os cara me apaga”*. Fiquei bastante tocada com essa fala, já tinha visto situações de tráfico ao redor da escola, homens armados na entrada do bairro, mas não tinha noção de que uma criança de 10 anos já estava se envolvendo com o tráfico. Quando fui conversar com a direção, a orientação foi a seguinte: *“não mexe com esse povo”*. Eu fiquei sem ação, chocada e, talvez, minha inexperiência e juventude fizeram com que eu me omitisse.

Passados alguns meses, em dezembro, era semana de fechar nota. Não tinha alunos na escola. Apenas professores e funcionários. Foi então que uma

situação determinante aconteceu. A cavalaria tomou o morro. Os bandidos invadiram a escola para se esconderem e nós fomos presos na sala dos professores. Todo mundo no chão. Ouvindo os tiros e morrendo de medo. Depois desse dia não voltei mais à escola. Fiquei assustada e meus pais horrorizados com a possibilidade de que eu continuasse. Abandonei o estágio.

Sempre que penso nesse momento, lembro com muita tristeza dos rostos que passaram por mim ao longo daqueles meses, porque em uma situação tão crítica, abandonados pela sociedade, pelo Estado, as chances daquelas crianças, naquele ambiente, são mínimas. Nem a fuga, como eu a fiz, elas poderiam fazer. Pode-se dizer que essa escola não funcionava como uma oportunidade de alcançar voos mais altos, mas sim como um lugar para os pais deixarem os filhos “seguros e alimentados” por um certo período do dia.

Dando continuidade, esse relato se volta para os **percursos da professora em formação**, que tem interesse em realizar pesquisas que envolvem a linguagem.

Em 2013, me inscrevi para o projeto de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo: *“O desafio do ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental de 9 anos: o manejo da heterogeneidade nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental”*. O que fez despertar meu interesse pelo projeto foi a oportunidade de estar envolvida no cotidiano escolar dos primeiros anos do Ensino Fundamental, mais precisamente, no primeiro ano. A inscrição nesse projeto tinha por finalidade conhecer métodos diferenciados para o trabalho com as crianças, a rotina estabelecida e, também, os resultados obtidos nesse desafio de ensinar a língua materna no Ensino Fundamental em classes tão heterogêneas.

No primeiro semestre de 2013, inclusive, estava matriculada na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, ministrada pela professora Idmea Semeghini-Siqueira, que tinha ideias bastante inspiradoras sobre a presença do lúdico no Ensino Fundamental. Ainda nesse semestre cursei Política e Organização da Educação Básica no Brasil, com o Professor Marcos Ferreira-Santos, que fez do semestre o mais diferente entre os da graduação e da licenciatura. Trabalhava com muita paixão e verdade, independentemente de qual fosse o assunto, falava do lúdico em sala de aula e o praticava na graduação, tinha a experiência de ter

lecionado no ensino público da cidade de São Paulo em regiões carentes alguns anos antes, e, ainda assim, falava com esperança e conseguia propor ideias, nos fazer refletir. Contrariando a grande maioria dos colegas do curso de Letras, estava eu “curtindo” fazer licenciatura e me apaixonando cada vez mais pela área da educação.

Isso me levou a pensar em um projeto, na verdade um pré-projeto, para apresentá-lo à professora Idmea e inscrevê-lo no programa de Iniciação Científica. O projeto era denominado “*Brincar ensinando – A dinâmica do lúdico na construção do conhecimento*”, e trazia como ideia central pesquisar, buscar resultados reais sobre maneiras diferentes de ensinar, descobrir como o lúdico estava sendo usado nos primeiros anos do Ensino Fundamental e levantar hipóteses, questionar. O projeto não pôde ser desenvolvido devido a uma pendência na disciplina de Elementos de Linguística, do primeiro semestre da graduação na FFLCH-USP. Em função dessa impossibilidade, aguardei a chamada para o projeto “Cultura e Extensão” da FEUSP, em que teria a oportunidade de participar e conhecer melhor o ambiente escolar dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Neste 1º semestre de 2013, como já mencionei, eu havia iniciado o estágio em uma escola estadual da cidade de Jundiaí, em uma área carente de recursos. Na escola estadual “João Batista Curado”, acompanhava uma turma de 6º ano. Observava como o trabalho pedagógico da escola se desenvolvia e as grandes lacunas na aprendizagem com que as crianças chegavam à segunda parte do Ensino Fundamental. Isso me levou a refletir sobre o porquê de muitas crianças chegarem ao 6º ano com inúmeras dificuldades na leitura e na escrita, com problemas sérios de alfabetização, decorrentes de condições adversas para essa aprendizagem. Nessa escola, o primeiro ponto a ressaltar era a constituição das salas dos primeiros anos, com uma média de 35 alunos, para uma professora com recursos reduzidos a uma lousa e giz. Devido ao grande número de alunos, a professora não conseguia dar conta de acompanhar o desenvolvimento de cada um individualmente. E aqueles que apresentavam maiores dificuldades eram promovidos ao ano seguinte, sem nenhum trabalho diferenciado.

Quando cheguei à Escola de Aplicação da FEUSP, por meio do “Cultura e Extensão” da FEUSP, no primeiro semestre de 2014, vi que o número de alunos por

sala era bem reduzido - 20 alunos - em relação às escolas públicas do estado ou da prefeitura pelas quais já tinha passado como aluna ou como estagiária. Esse contexto, certamente, permitiria à professora ter um olhar mais direcionado. Além da boa quantidade e da qualidade de recursos para o desenvolvimento das crianças, na sala havia **espaços** para elas criarem personagens com as fantasias, construir, desenvolver múltiplas habilidades, trabalhar a coletividade e a autonomia. As aulas aconteciam em espaços diferenciados, o que contribuía para o desenvolvimento da criança e fazia com que elas estivessem sujeitas a vários estímulos para a aprendizagem.

Motivada por essas vivências, ingressei no primeiro semestre de 2018, no curso de pós-graduação, em nível de mestrado, na linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Psicologia”, sob orientação da Professora Dra. Idmea Semeghini-Siqueira, com o desejo de construir um trabalho que, de certa forma, viesse a sistematizar, refletir este meu percurso de vida e estudo, especialmente no que diz respeito à infância, alfabetização, escola pública e ao processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

Vale ressaltar que, para o cumprimento dos créditos previstos na pós-graduação, cursei as disciplinas exigidas, sobre as quais apresento considerações.

A disciplina “*Escrita, Subjetividade e Ensino*”, ministrada pela Prof. Dra. Claudia Rosa Riolfi, procurou fomentar discussões mediante a aproximação de saberes psicanalíticos em relação às questões da linguagem. Suscitou novas perspectivas ao apresentar a diferença existente entre a linguagem como atividade e a linguagem como trabalho, aquela que pode transformar algo. Indicou que os diferentes modos de utilizar a língua portuguesa apontam para as dificuldades de construir maneiras de educar que levem em conta a sociedade atual. Sobre o ensino de língua portuguesa, Riolfi apresentou Barzotto (2004), apontando para três práticas: respeitar, valorizar e adequar, necessárias para a incorporação em aula das variedades já praticadas pelos alunos. Defendeu ainda que a autoria é fundadora de subjetividades tanto para o autor quanto para seus leitores. A autoria, segundo Riolfi, pode ainda ter impacto nos laços sociais, pois a palavra do outro nos precede.

A disciplina *“Psicologia, Educação e a reforma na alfabetização: perspectivas críticas”*, ministrada pela Profa. Dra. Sandra Maria Sawaya, abordou aspectos da leitura e da escrita como práticas culturais e o quanto as constantes mudanças nos documentos envolvendo a educação básica, especialmente no estado de São Paulo, refletiram nos resultados alcançados ao longo das décadas. Apresentou os altos índices de reprovação dos anos 80 e o conceito de fracasso escolar. Com um estudo dos PCNs (Azanha2001), nos foram apresentadas a reforma na alfabetização e as políticas educacionais impostas às instituições escolares. A relação escrita e prática cultural norteou todo o curso.

A disciplina *“Concepções de Linguagem e Ensino”*, ministrada pelo Prof. Dr. Emerson de Pietri, abordou a temática da constituição do Estado brasileiro e as políticas de distribuição linguística: concepções de sujeito, língua, aprendizagem e ensino, apresentando discussões sobre questões de linguística e os processos de escolarização, a respeito do sujeito constituído historicamente e politicamente. Em um segundo momento, a abordagem foi direcionada à distribuição da língua portuguesa no país, apontando para as condições de produção dos discursos sobre ensino e aprendizagem de língua na escola.

A disciplina *“Magia / Arte & Informação / Ciência em textos orais, impressos e multi-hipermidiáticos visando à diversidade de alunos: projetos colaborativos para desenvolver a memória discursiva e otimizar o uso de linguagens desde a infância”*, ministrado pela Profa. Dra. Idmea Semeghini-Siqueira, tratou da relação entre as linguagens verbais e não verbais, os diferentes níveis de interação dialógica e nos apresentou os diversos modos de ler, ressaltando a presença de dois eixos norteadores: magia/arte e informação/ciência, presentes tanto na linguagem escrita, quanto na oralidade. Destacou-se a importância do eixo magia/arte no momento do letramento emergente na infância, com a oratura: contos, lendas, mitos, parlendas, cantigas, trava-línguas, contação de histórias; assim como com a poesia, livros infantis impressos, livros-brinquedos, livros digitais. Sobre a cultura digital, a disciplina apresentou conceitos sobre hipermídias, hipertextos e instantaneidade.

Após a conclusão dos créditos necessários, começou o momento mais específico e intenso de minha caminhada como pesquisadora. Durante o ano de 2019, por alguns meses, acompanhei um grupo de crianças na Creche Central da

USP. Vivenciava o cotidiano escolar, chegava cedo, participava de todos os momentos com o grupo até por volta da hora do almoço, quando precisava pegar o ônibus e voltar para Itatiba.

Em 2020, logo no início do ano, fiz minhas primeiras visitas como educadora à Escola de Aplicação da FEUSP para acompanhar o grupo que vinha da Creche Central para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Entretanto, pouco tempo depois a pandemia do Covid 19 começou. O desespero bateu, pois aquele grupo que acompanhei, agora estava em ensino remoto. Eu estava lecionando também em modo remoto. A carga-horária de trabalho se multiplicou, o cansaço, a insegurança, o medo, as perdas de pessoas queridas, em especial meu avô, me imobilizaram. Durante o ano de 2020 nada escrevi, não consegui.

No ano seguinte, no primeiro semestre, ainda estávamos atuando no modo remoto em casa, onde a dimensão de lar se misturava com a do local de trabalho. Como ficaria minha pesquisa, se perdi o contato com o grupo que observava, se não conhecia mais as influências e avanços que tiveram em seus primeiros anos do Ensino Fundamental? Era preciso repensar, rever, mudar a rota, relatando as vivências que me possibilitaram refletir muito sobre o brincar e o aprender no início da escolarização das crianças.

O foco desse relato se voltará agora para explicitar que, com a **Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.934/96**¹, as creches e pré-escolas passaram a integrar o quadro da Educação Básica e com o **Plano Nacional de Educação (PNE) 10.172-2001**² se estabelecem metas para a Educação Infantil. A lei determina que a Educação Infantil atue de maneira a ser mais que um programa de recreação, garantindo assim à criança o desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, afetivos, intelectuais, linguísticos e sociais. E que seja capaz, ainda, de acolher, interpretar e considerar as formas, momentos e vivências das crianças para com o mundo. Mas será que, em um amplo contexto, é isso que tem acontecido?

¹ Informações sobre a LDB Nº 9.934/96 disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm

² Informações sobre a LDB Nº 9.934/96 disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

A partir da lei nº 11.274 de 2006³, que começou a ser aplicada apenas em 2010, o Ensino Fundamental passou a ter nove anos de duração, recebendo então crianças de seis anos de idade no ano de ingresso. Assim, há quase uma década, crianças menores passaram a ingressar no Ensino Fundamental, o que exigiu a criação de uma série de ingresso para esse novo público, habituado ainda ao cenário da Educação Infantil. Como justificativa para essa alteração no sistema brasileiro de educação, alegou-se a necessidade de combater os baixos índices de alfabetização.

Com a entrada dessas crianças no Ensino Fundamental, ocorre uma alteração nas perspectivas educacionais, fazendo-se assim necessária uma intersecção entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Essa alteração no cenário da educação vem sendo tema de várias pesquisas nos últimos anos e muitas delas evidenciam a falta de preparo das instituições e gestões pedagógicas acerca do que fazer com esse novo público ingressante nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O trabalho pedagógico desse novo primeiro ano precisou considerar o brincar e os jogos de palavras, as narrativas e as cantigas próprias a esse público infantil, para então amenizar o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e favorecer a passagem da oralidade para o universo escrito.

Pensando nesse novo quadro, que abarca experiências e vivências diversas, **vou retomar o relato de dois momentos da minha vida acadêmica**, que por suas disparidades me fizeram querer olhar de maneira mais direcionada essa questão.

No programa do Governo do Estado, **Residência Estudantil**, já mencionado, o meu papel, como residente, era acompanhar o cotidiano da turma do 6º ano, auxiliar a professora e os alunos, quando necessário, porém essa abertura não me era dada. Notei que muitas crianças estavam no 6º ano do fundamental com muitas dificuldades para escrever o próprio nome. Com autorização da gestão da escola, **consegui por alguns dias acompanhar a sala do primeiro ano**. E o que vi foi algo muito triste: uma professora juntando suas forças para suprir a ausência de recursos que possibilitariam ensinar com qualidade os estudantes ingressantes no

³ Informações sobre a LDB Nº 9.934/96 disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm

EF, pois tudo do que dispunha era um quadro negro, giz, alguns tabuleiros de damas e uma sala cheia de olhares perdidos. Nesse estágio, foi possível compreender que esse contexto, provavelmente, iria levar as crianças a chegarem ao final do 6º ano com dificuldades para grafar o próprio nome.

Em 2014, no sétimo semestre da graduação, ao ingressar no Programa de “Cultura e Extensão”, passei a participar do projeto: “*O desafio do ensino da leitura e da escrita no Ensino Fundamental de 09 anos: o manejo da heterogeneidade nas salas do primeiro ano do Ensino Fundamental*”, sob orientação do Prof. Dr. Claudemir Belintane na **Escola de Aplicação da FEUSP**. Por meio dessa oportunidade, me inseri no cotidiano do primeiro ano, observei e estabeleci parceria com a professora Natália Bortolaci, experiência que fez despertar em mim, ainda mais, o interesse pela pesquisa na área.

O primeiro ano da Escola de Aplicação da FEUSP trouxe-me encantamento ao perceber as potencialidades da educação que respeita as singularidades da infância e encaminha o foco para a criança. O encantamento, o brincar, o cuidado se faziam presentes em cada momento da rotina. Como bolsista, além de me envolver na rotina da sala, atuei em encontros individuais com crianças que apresentavam algumas dificuldades no processo de alfabetização.

Nesses atendimentos individuais, procurei conhecer, entender, estabelecer vínculo com a criança e, a partir disso, pensar em caminhos para transpor aquela dificuldade. Muitas vezes, as ferramentas que se demonstravam mais profícuas eram jogos e brincadeiras.

Para ilustrar um pouco esses momentos individuais com os alunos, cito uma experiência com um pequeno, muito esperto em suas brincadeiras, mas que em relação à alfabetização apresentava grandes dificuldades. Nos nossos encontros fora da sala, ele se apresentava sempre muito resistente e distraído em relação às atividades. O modo de ultrapassar essas barreiras foi pensar, com o aluno, algo que o interessasse muito. A escolha recaiu sobre a história do Rei Arthur. A partir da narrativa, criamos jogos, caças ao tesouro, outras narrativas e, até mesmo, uma representação. Ao fim do primeiro semestre, ele apresentou uma evolução surpreendente, passou a estar mais seguro, arriscando bastante, e de maneira convicta, com muita vontade de aprender, sem aquela resistência inicial. Nesse

atendimento, o resgate das histórias, da oralidade e brincadeiras da Educação Infantil o fizeram se sentir confiante para conhecer o mundo escrito e fizeram toda a diferença.

Desse modo, a série ingressante do Ensino Fundamental, usando a metáfora da professora Natália Bortolaci, deveria funcionar como uma “dobradiça” junto à Educação Infantil, promovendo uma transição entre o oral, que é próprio da infância, e a entrada na escrita, de maneira a não provocar uma ruptura. Dessa forma, as duas modalidades da língua, que são, de igual maneira, importantes e fundamentais para a construção do repertório infantil, trabalhariam afinadas. E no primeiro ano, o som que agora se faz letra, ao ser apresentado às crianças, manteria um diálogo com o trabalho realizado nos anos anteriores, com um olhar sem recortes e cheio de encontros.

O brincar, quando resultado da intervenção do educador e do engajamento da criança, certamente possibilita bons resultados. Entender que o ensinar e o aprender podem caminhar juntos ao lúdico me fez acreditar que essa transição pode ser diferente, que o Ensino Fundamental não precisa romper bruscamente com a Educação Infantil. Para Carneiro (2012), no artigo *Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar*,

(...) pode-se dizer que uma visão respeitosa de infância está relacionada ao fato de considerarmos a criança como um ser em desenvolvimento cuja maneira de viver depende das experiências a serem vividas ou que já viveu. Consiste em conceber a infância como fruto de uma dinâmica de diversos processos possíveis que dependem do amadurecimento, da evolução, da capacidade de adaptação, das potencialidades e das aprendizagens que são proporcionadas à criança. (p. 8)

A criança é mais do que um ser em movimento, é alguém que faz parte de um tempo, de um espaço, de um grupo social, que interage com seus pares, influenciando o meio em que vive e sofrendo suas influências. (p. 10)

A partir dos conhecimentos que adquiri na graduação e na pós-graduação, da sensibilidade pedagógica que desenvolvi com essas vivências em estágios e projetos de pesquisa, **é objetivo desse trabalho** refletir sobre os modos de atuar na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. É fundamental que

essa transição seja realizada não através de uma ruptura, e sim como ação contínua, que observe as fases da infância e leve em conta os processos, os limites, a necessidade do brincar, a importância de cultivar o interesse e a curiosidade da criança nos momentos de aproximá-la da leitura e da escrita.

Em função desse objetivo, vale ressaltar o que ocorre com **a formação do leitor no Brasil**. Em 2021, foi publicado o resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil - 5ª edição, realizada pelo Instituto Pró-Livro, Itaú Cultural e IBOPE Inteligência para a qual foram entrevistados 8076 sujeitos de todos os estados do Brasil. Os resultados dos dados analisados são alarmantes. Para Semeghini-Siqueira (2021b), no artigo “*O acesso lúdico de todas as crianças aos livros de Literatura Infantil entre brinquedos e jogos: despertando a imaginação e formando leitores*”,

Por meio da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil-5, dimensionamos o tamanho do desafio ao constatarmos que, desde 2007, quase metade da população brasileira não é leitora e, em 2019, há indicação de 48% de não leitores (ZOARA, 2019, p. 22). Isso significa que o desenvolvimento social e econômico do país, a produtividade tão necessária, encontra entraves resultantes das desigualdades de oportunidades entre os atores sociais.

Um dado, necessariamente sempre citado, é o ranking de proficiência em leitura, composto por 77 países. Em 2018, o PISA indicou que o Brasil ocupa a 57ª posição, em que mais de 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos não atingiram o nível básico em leitura, ainda têm problemas de compreensão e não são leitores fluentes. Será imprescindível que sejam observadas as condições das famílias, no que tange às desigualdades sociais, e reavaliadas as propostas educacionais, desde a Educação Infantil, para viabilizar avanços nas próximas gerações.

O processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, em nosso país, tem sido marcado, ao longo de sua história, por diversos fracassos em relação a sua eficiência, tendo em vista que a escola não tem conseguido lidar com a heterogeneidade de seu público no que tange à alfabetização. Sendo assim, o Ensino Fundamental de 09 anos, uma nova proposta curricular e o regime de ciclos se fizeram necessários, na tentativa de mudar essa realidade.

Essa pesquisa leva em consideração questões referentes ao letramento emergente, entendendo-o como o acesso às diferentes práticas letradas, tanto em interações sociais, familiares e/ou escolares. As práticas pedagógicas, ao considerarem a oralidade e o brincar, fornecem às crianças um “tempo extra” para o desenvolvimento do letramento emergente.

Isso significa que os órgãos públicos precisam reorientar a concepção de alfabetização, atualmente centrada no ensino da escrita, para uma concepção de processo que tem início no fortalecimento do letramento emergente lúdico – oralidade e leitura – e passa naturalmente/posteriormente para a leitura e a escrita convencionais. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021 a, p. 81).

Por meio das experiências iniciais que aconteceram no ambiente escolar, participando do projeto “Cultura e Extensão” na Escola de Aplicação da FEUSP, foi possível conhecer um pouco da grande heterogeneidade de repertórios com que as crianças ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, especialmente pelo fato de a Escola de Aplicação da FEUSP receber crianças oriundas de diferentes propostas de Educação Infantil, desde as mais apostiladas até as mais espontâneas. E ao tomar conhecimento dessas propostas para a Educação Infantil, ficou claro que a oferecida pela Creche Central se destacava por considerar a oralidade e o brincar.

Ao realizar esse **relato**, havia a intenção de esclarecer que é objetivo dessa pesquisa conhecer, entender e sistematizar o processo de transição vivenciado pelas crianças egressas da Creche Central da USP ao ingressarem no Ensino Fundamental da Escola da Aplicação da FEUSP, assim como os reflexos no trabalho do ano inicial.

Partindo dessa ideia, a busca foi por observar, compreender e apontar as potencialidades que uma Educação Infantil preocupada em proteger e cultivar o brincar, assim como as de um Ensino Fundamental que, em seu processo de alfabetização, trabalha na mesma linha, apoiando-se em práticas afinadas à infância, podem representar para as crianças, ao estabelecerem continuidade entre si.

Esse trabalho se voltará, portanto, para a apresentação dos resultados e sistematização dos caminhos e métodos escolhidos pela Creche Central e pela Escola de Aplicação da FEUSP de modo a evidenciá-los. Terá por finalidade, também, ser um material de consulta e apoio para educadores e gestores que queiram pensar a educação pública de qualidade a partir de uma referência oferecida por uma pesquisa realizada na Universidade de São Paulo.

Essa dissertação, ao considerar que o primeiro ano do Ensino Fundamental é uma etapa nova, em processo de consolidação e que, na realidade brasileira, apresenta inúmeros desafios ao trabalhar na constituição de sujeitos singulares, buscará pautar-se em **algumas questões dentro da temática da alfabetização**, como: de que modo deve ocorrer a transição entre a EI e o EF, entre o universo oral e o mundo letrado? Qual o papel do letramento emergente nos anos iniciais da educação básica? Como as práticas de leitura e escrita na EI contribuem para o ano de ingresso no EF? Como o trabalho da Creche Central se reflete no primeiro ano do EF da Escola de Aplicação da FEUSP? Quanto as narrativas, os jogos e as brincadeiras contribuem para a ampliação do repertório na infância e se mostram importantes durante a alfabetização?

Serão focalizadas as possibilidades de ampliar os horizontes em relação ao cenário da alfabetização para que novas estratégias possam contribuir a fim de que a transição ocorra de forma natural e não com rupturas, sendo percebidas e ressignificadas. Conforme aponta Belintane (2008), a criança é de todo oral, sua infância pertence à cultura oral, e a passagem da oralidade para a escrita pode ser vista como um repressor do corpo, da voz e do movimento. Portanto, nós, educadores, condutores do processo educativo, temos que provocar o olhar infantil para trazê-lo ao mundo, às possibilidades que o questionamento e a experimentação proporcionam.

Ao refletir sobre os primeiros anos do Ensino Fundamental, é preciso ir além dos processos de letramento e alfabetização, deve-se olhar para o percurso da Educação Infantil e estabelecer uma relação de continuidade, olhando os caminhos da infância de modo a ampliá-los, e não tolher os encantamentos que as descobertas trazem ao olhar infantil.

É certo que existe uma expectativa em torno da alfabetização dos pequenos, e essa não deixa de ser uma das vertentes norteadoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma vez que, nessa etapa, é preciso oferecer aos alunos as ferramentas básicas para o desenvolvimento de seu processo de aprendizado. Entretanto, essa antecipação do ingresso das crianças aos 6 anos no Ensino Fundamental requer uma articulação entre as propostas de ensino e as características do sujeito.

Essa dissertação, fruto da pesquisa realizada junto às crianças da Creche Central e da Escola de Aplicação da FEUSP, é dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, **“As bases teóricas: buscando as concepções de linguagem e educação”**, apresenta um levantamento teórico das concepções sobre língua e linguagem e os possíveis reflexos nas propostas educacionais nos primeiros anos escolares - Educação Infantil e Ensino Fundamental I - além de discorrer sobre os diferentes tipos de linguagem na infância.

No segundo capítulo, **“Aprendizagem da leitura e da escrita”**, pretende-se aproximar o leitor dos conceitos sobre oralidade e escrita, levando à reflexão sobre a passagem de uma fase a outra na infância, a partir da explicitação do conceito de letramento e das expectativas no que tange ao processo de alfabetização.

No terceiro capítulo, **“A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: entre o legal e o oficial”**, propõe-se um levantamento acerca das bases legais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Será necessário revisar os principais documentos, analisar como o brincar se faz presente, através dos documentos e publicações oficiais, dentro do percurso escolar.

No último capítulo, **“As propostas pedagógicas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a pesquisa”**, será apresentado ao leitor um breve panorama sobre as práticas do brincar que aproximam a criança da linguagem verbal - leitura e escrita - no dia a dia da Creche Central da USP e da Escola de Aplicação da FEUSP, a partir de observações feitas durante o período de pesquisa.

1. AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

1.1. CONCEITOS E RELAÇÕES

Na infância da sociedade,
o homem é necessariamente um poeta,
porque a própria linguagem é poesia.
A poesia irrompe da própria natureza da linguagem.
SHELLEY, 2002, p. 173.

Quando pensamos em linguagem vinculada à educação, a vemos como uma interlocução constituída “de e por sujeitos” (OSAKABE, apud, MARTINS, 1994, p. 7). A linguagem torna-se um processo com relações diretas às condições de produção, tais como o momento e a singularidade do sujeito.

[...] a linguagem verbal, enquanto conjunto de signos constituídos/constituidores da e na experiência humana, perpassa diferentes áreas do conhecimento instituindo-se como elemento nucleador do processo de aprendizagem. [...] (CITELLI, apud, MARTINS, 1994, p. 13)

Isto posto, a linguagem pode ser vista como dialógica, mesmo quando não está em uma situação interacional, considerando que o lugar de construção da linguagem passa por intertextualidades e interdiscursividades, inclusive quando há uma produção individual - monólogo -, essa é resultado de um conjunto de discursos e vozes previamente estabelecidos na experiência humana.

[...] o fato de a linguagem ser dialógica não garante que a sua forma de apresentar-se abandone os esquemas de mando e dominação próprios do procedimento monológico. [...] (CITELLI, apud, MARTINS, 1994, p.16)

Desde o início dos estudos da linguagem, Saussure (2006) já explicitava que a linguagem é uma “instituição atual e um produto do passado”, sendo assim, ao mesmo tempo, individual e social.

(A língua) Ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. (SAUSSURE, 2006, p. 22)

Nesse sentido, a língua - tanto na modalidade oral como na escrita - será desenvolvida em contato com o outro. Isso significa que o processo de alfabetização necessitará da mediação do outro. Recorrendo a Vygotsky, podemos dizer que:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. (VYGOTSKY, 1987, p. 62).

Isso significa que a criança precisa interagir com o outro para que haja processos de aprendizagem que desencadearão o uso da língua. São essas experiências que farão com que a criança, de modo associativo, recrie e ressignifique seu repertório textual e, assim, aprenda. Daí a importância de a criança estar inserida em um universo letrado, participando de vivências de leitura e escrita antes dos processos escolares de alfabetização. Para refletir sobre esse contexto, entrou em uso o termo “letramento”.

(...) letramento, de que são muitas as facetas - imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. (SOARES, 2003, p. 46)

Explicitando ainda mais, pode-se entender o conceito de letramento emergente como resultante:

(...) das vivências de cada criança com interlocutores letrados na família, dos contatos com diversas mídias e das oportunidades de exposição aos diferentes suportes e usos da escrita na escola. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011, p. 155)

No entanto, é importante não desvincular alfabetização de letramento, posto que os dois “percursos” ocorrem simultaneamente. A alfabetização, enquanto sistematização das habilidades para uso da língua, ocorre por meio das práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, letramento.

É importante ressaltar que, quando a criança entra no Ensino Fundamental com seis anos, projeta-se nela uma expectativa semelhante à das crianças que

chegavam a essa etapa com sete anos, não levando em consideração sua bagagem, ou seja, a qualidade do repertório que trouxe da família e da Educação Infantil. Por isso, é importante explorar a oralidade e a dimensão discursiva durante o período de letramento emergente anterior à alfabetização. O estímulo, propiciado por atividades que fomentam a memória oral, possibilita que a aprendizagem da leitura e escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seja menos sofrido, se associado aos jogos, brincadeiras, cantigas da fase pré-escolar.

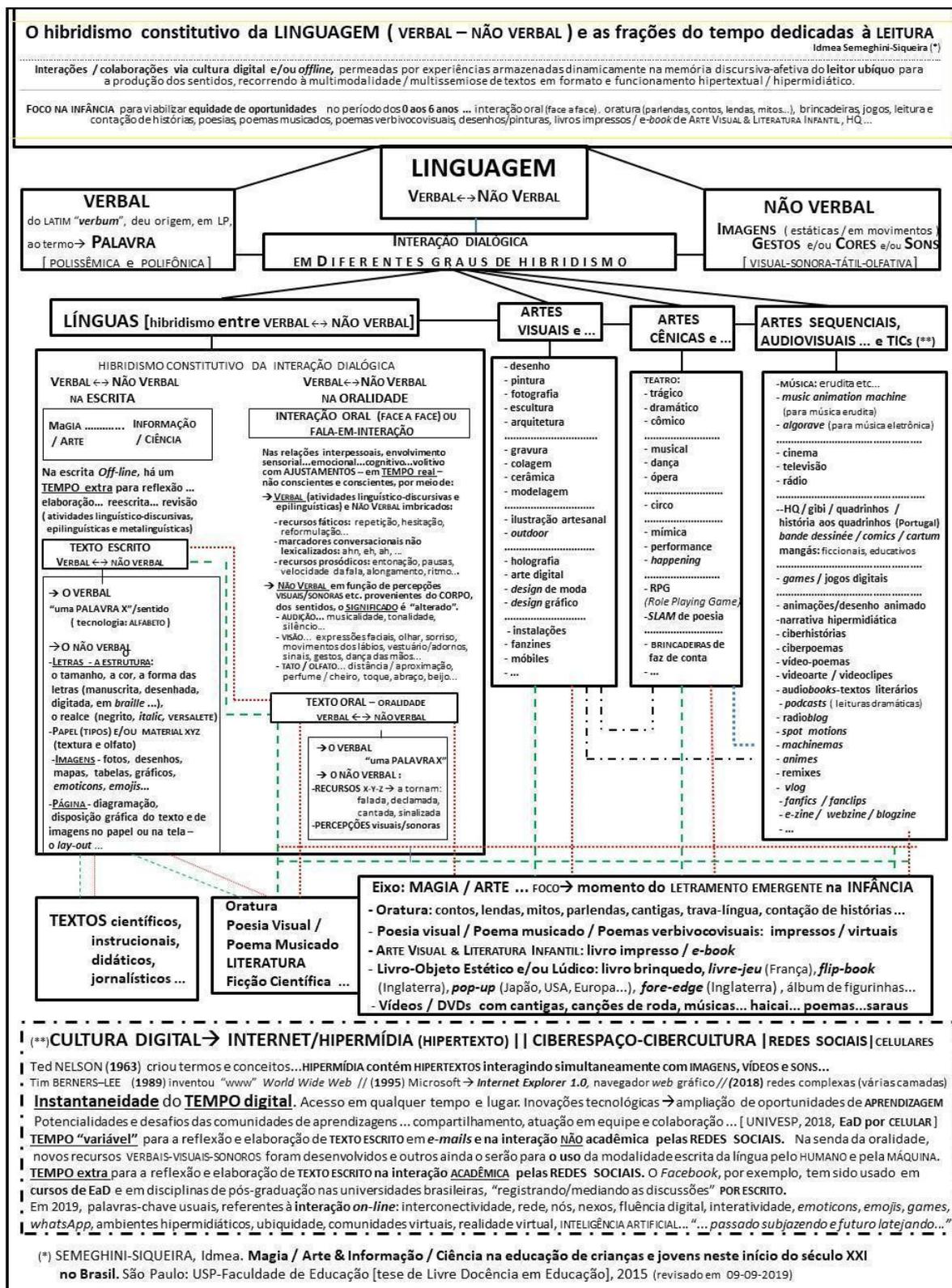
1.2. Uso de diferentes tipos de linguagem

De maneira simplificada, podemos definir, como linguagem verbal, aquela que faz uso da palavra e a linguagem não verbal, aquela que é veiculada por meio de imagens, sons, gestos e cores.

Ao pensarmos nas fases da infância, o foco desta pesquisa se mantém no grupo de crianças de 04 a 07 anos, idades que compreendem os anos finais da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Admite-se, assim, que o modo de melhor acionar os processos de aprendizagem é por meio de uma interação dialógica entre as linguagens - verbal e não verbal - não priorizando apenas uma em detrimento da outra.

Semeghini-Siqueira (2015) nos apresenta, no quadro a seguir (Figura 1), diferentes graus de hibridismo entre as duas facetas da linguagem - verbal e não verbal.

Figura 1 - O hibridismo constitutivo da LINGUAGEM (verbal - não verbal) e as frações do tempo dedicadas à leitura



Desde os primeiros momentos da criança, a linguagem não verbal se faz presente. Com as interações iniciais face a face, abrindo espaço para os primeiros balbucios e, assim, para a linguagem verbal. As relações interpessoais entre a criança, que são de todo orais em seus primeiros anos, e o seu grupo familiar, carregam percepções sensoriais, corporais e sonoras. Nesses primeiros momentos, o verbal e o não verbal vão se desenvolvendo de acordo com as descobertas da criança.

Antes mesmo de ser inserida no universo letrado, a criança já produz suas primeiras narrativas de forma híbrida. Uma folha em branco ou a parede de casa logo se torna a mais fascinante aventura com rabiscos e desenhos coloridos (linguagem não verbal), narrada com entusiasmo para os seus pares (linguagem verbal).

Ao entrar na Educação Infantil, a interação dialógica em diferentes graus de hibridismo se mantém. A literatura oral (contos, lendas, poemas, cantigas...) enriquece o imaginário e o repertório, mantendo a associação entre o verbal e o não verbal. Brincadeiras e jogos de faz de conta trazem para o universo infantil as artes cênicas, linguagem carregada de corporalidade e representação.

A articulação entre as diferentes linguagens, sejam elas do campo da escrita, da oralidade, das artes visuais, cênicas e/ou audiovisuais, traz para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental importantes vivências. Essas experiências, no decorrer do processo de aprendizagem, ampliarão os conhecimentos de modo lúdico, respeitando as particularidades do indivíduo, de acordo com suas habilidades de expressão.

2. Aprendizagem da leitura e da escrita

2.1. A oralidade nos primeiros anos de vida

Não há como pensar na história da humanidade sem ligá-la à oralidade. Muitas das narrativas que constituem nosso ser e fazem-nos seres pertencentes a uma cultura chegaram até nós através da tradição oral.

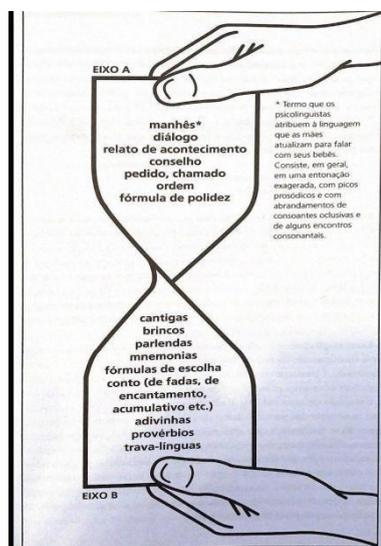
Poemas, mitos e tragédias gregas sobreviveram por milênios por conta do poder da fala. Clássicos infantis moldaram-se através dos recontos. Somos, então, sujeitos próprios da oralidade e, só após, integrantes do universo escrito.

Nos primeiros anos da infância, toda constituição da memória do sujeito se dá a partir de gêneros orais em seu ambiente parental. Belintane (2013) nos esclarece sobre a importância da polifonia textual durante o processo de constituição de linguagem, que é fator fundante para a armação da linguagem.

Os textos orais da infância estão detrás de toda armação de linguagem que o adulto recria posteriormente, seja escrita, falada, pictórica ou mesmo corporal. (BELINTANE, 2013, p. 15).

A criança é exposta a uma polifonia textual, que constitui uma tessitura discursiva, a qual, desde cedo, compõe o enredamento da memória infantil e fornece as bases necessárias para a entrada na leitura e na escrita. Belintane (2013) faz uso de uma faixa contendo dois eixos da linguagem infantil (Figura 2), aos quais, desde os primeiros dias de vida, a criança está exposta:

Figura 2 - Eixos da linguagem



Fonte - Belintane, 2013

Considerando os processos de oralidade que vão culminar no processo de alfabetização, os dois eixos são interligados. O falante, sendo ele criança ou adulto, transita entre as faixas, através de uma função associativa, uma correspondência intertextual, entre fala cotidiana e as reminiscências da criança.

Essa relação intertextual ou interdiscursiva, tão importante entre uma palavra ou expressão da fala cotidiana e um texto completo anteriormente memorizado, é bastante comum na vida das crianças que têm o privilégio de conviver com um pluralidade de textos [...] I. (BELINTANE, 2013, p. 18).

A passagem de um eixo ao outro, de maneira mesmo que inconsciente, nos coloca alguns pares como: oralidade-escrita e passividade-atividade. Essas dicotomias nos anos iniciais da criança mais tarde refletirão no repertório com que chegarão aos primeiros anos da alfabetização e, por bagagens heterogêneas adquiridas, precisarão de uma escuta diferenciada.

Assim, os diferentes gêneros e discursos que permeiam o cotidiano da criança representam momentos importantes de sua formação, sobressaindo-se os textos oriundos da tradição oral e os literários, que instigam o imaginário infantil desde as cantigas de ninar.

2.2. A transição da oralidade para o universo escrito

A condução do texto e das práticas leitoras realizadas por um outro pode refletir diretamente no percurso de letramento da criança, pois é preciso discutir sobre o grau de interferência da formação cultural do círculo de convivência social da criança no processo de aquisição de competência leitora. Para a formação de leitores fluentes, é preciso que eles sejam capazes de fazer muito mais que uma decifração dos códigos. Além de adquirir competência leitora, é preciso gerenciar os diversos modos como se lê e que legitimam as práticas leitoras.

Há toda espécie de texto que pode passar diretamente ao estado da prática, sem que haja necessariamente mediação de uma decifração no sentido em que a entendemos. (CHARTIER, 2002, p. 234).

A leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar. (CHARTIER, 2002, p. 237).

Existe a necessidade de compreender o que ocorre na fase de letramento emergente, ou seja, nos relacionamentos iniciais da criança com as práticas letradas, ainda fora do ambiente escolar. É importante ter em mente, também, que

[...] a leitura é um processo ativo, construtivo e reconstrutivo, no qual haverá variação de graus de compreensão em função: do tipo de texto, dos conhecimentos prévios do leitor, de seus sistemas de crenças e de seus valores, provenientes do grupo social em que está inserido. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2006, p. 186 e 187).

A leitura é, portanto, uma habilidade complexa, que necessita de tempo e experiências que, em grande parte, serão proporcionadas pelo ambiente escolar.

As atividades de alfabetização e letramento nos primeiros anos escolares devem diferenciar-se quanto aos procedimentos metodológicos e didáticos que as orientam, mas precisam ocorrer de modo integrado, priorizando a oralidade, a leitura e a ludicidade. Desta maneira, teríamos um investimento nas práticas leitoras, a fim de ampliar os repertórios e a memória discursiva das crianças na fase inicial escolar.

É preciso, no entanto, ter uma certa cautela com a condução da leitura no ambiente escolar, pois, como bem aponta Pierre Bourdieu em um debate com Roger Chartier, transcrito no texto *“A leitura: uma prática cultural”* (Chartier, 2002, p. 241):

[...] quando o sistema escolar representa o papel que representa em nossas sociedades, isto é, quando se torna a via principal ou exclusiva do acesso à leitura, e a leitura torna-se acessível praticamente a todo mundo, penso que ele produz um efeito inesperado. [...] Penso que o sistema escolar desencoraja essa expectativa e, de uma vez, destrói uma certa forma de leitura.

Isso pode vir a ocorrer, colocando a escola nesta posição, tendo em vista que há um problema estrutural na sociedade brasileira que é a “seletividade social”, como aponta Sawaya (1999). Nos anos 80, quando o Estado de São Paulo apresentou o Projeto de Implantação do Ciclo Básico, era esperada uma alternativa para a alfabetização que fosse acessível a todos os alunos, que recuperasse os repertórios e fornecesse as ferramentas necessárias para sua ampliação. Entretanto, a visão política de uma pedagogia que trouxe tanto mudanças conceituais, quanto mudanças na perspectiva da aprendizagem, não se concretizou, pelo contrário, destacou as deficiências do sistema escolar disponível para as classes mais populares. A dificuldade da escola, como instituição, em oferecer ferramentas para a construção das competências leitoras perpassa pela visão existente e equivocada de que crianças das classes mais populares não são capazes de aprender devido às suas carências. Tal visão leva muitos educadores a lhes direcionarem um olhar paternalista, assistencial, ao invés de se pensar em um plano de ensino que explore as potencialidades de cada criança, a bagagem do letramento que cada uma carrega consigo.

Anos mais tarde, em 2006, determinou-se que o Ensino Fundamental passaria a ter nove anos de duração, porém não com o objetivo de proporcionar novos caminhos e posturas para a alfabetização, mas como cumprimento de acordos internacionais, quer com o Banco Mundial, quer com a UNESCO. Passando a considerar a Educação Básica a partir dos 6 anos, de modo a receber financiamento. Isso porque as verbas de educação em um processo de “Educação para Todos”, “democratizaria” a Educação Básica e, portanto, aquele que na Constituição Federal se mantém obrigatória e gratuita.

Este governo, ao reafirmar a urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social para todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros, assume, cada vez mais, o compromisso com a implementação de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização

dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo, e trabalhar com o conhecimento, respeitando as singularidades do desenvolvimento humano.[...]. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.5).

É preciso ressaltar que, com relação à questão de como a escola está atuando no processo de alfabetização e aquisição de competências leitoras, ainda há muito que ser estudado e entendido. Para que a formação dos pequenos leitores se concretize de modo que eles visualizem os livros como agentes transformadores do mundo social, a escola precisa considerar os conhecimentos prévios provenientes do letramento familiar e da Educação Infantil.

Para Soares (2003), o termo “letramento” refere-se à participação em diversos eventos de leitura e escrita, envolvendo suas práticas sociais. Assim, quando se fala em conhecimentos que necessitam da figura de um mediador, faz-se referência à aquisição da língua escrita, à passagem da oralidade para o texto escrito. Entende-se esta aquisição como conceitual, pois as crianças precisam compreender que a escrita é uma representação da fala, mas não literal.

Nesse sentido, Sawaya (1999) discute que há uma organização interna à criança, referente aos processos lógicos que constituem a escrita como um sistema de representação.

[...] o sistema da escrita tem um modo social de existência. (...) A criança que cresce em um meio “letrado” está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. [...] (Ferreiro,1985, p. 57 e 58 apud Sawaya,1999, p. 13)

Sawaya (1999) cita Emília Ferreiro, ainda, quanto à “ordem de progressão de condutas”, em que a criança, durante o processo de aquisição da língua escrita, já é capaz de elaborar suas próprias ideias a respeito dos sinais escritos e, aproximadamente aos quatro anos, consegue discernir marcas gráficas que podem ser lidas das que não podem. Mas, para isso, a criança precisa ter uma referência no mundo externo, ou seja, uma influência do meio letrado. O desenvolvimento da língua escrita irá ocorrer de maneira concreta na presença de estímulos e nas situações de interações sociais. A qualidade dessas práticas se fará decisiva nesta evolução. O papel da escola como instituição educadora, portanto, é fundamental, principalmente nos anos iniciais.

2.3. Concepções: alfabetização e letramento

Será preciso explicitar, a seguir, as definições de letramento, usando a dicotomia oralidade/letramento, para melhor entender que se trata de prática social ou modalidade de uso da língua.

Marcuschi (2001, p. 25) define a primeira dicotomia como:

[...] A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...] O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima de escrita, (...) até uma apropriação profunda. (...) Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita. [...] [grifos do autor]

Para complementar, Magda Soares destaca que letramento deve ser considerado como:

[...] 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 [...] (SOARES, 2003, p. 47).

Um dos trabalhos mais importantes na busca por explicar o processo de aprendizagem do código escrito pela criança é “Psicogênese da língua escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). As autoras colocam o ensinar a ler e escrever como uma das tarefas mais especificamente escolares, porém apontam que esse processo se inicia ainda antes do ingresso escolar. Para tanto, apontam diversas hipóteses de escrita, as quais são nomeadas como níveis de escrita, por meio das quais as autoras apresentam a ideia de uma evolução progressiva entre uma hipótese e outra.

No capítulo seis, “Evolução da Escrita”, Ferreiro e Teberosky (1985) começam a discorrer sobre os cinco níveis de escrita. No nível 1 - “*escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma*” -, há a intenção subjetiva do escritor, cada um pode interpretar a sua própria escrita, que é global, cada letra pode representar o todo. Neste momento, as crianças buscam

reproduzir na escrita características do objeto retratado, pois a escrita ainda não está determinada de forma associada com uma pauta sonora, e sim, com uma representação pictórica do objeto representado.

No passo seguinte, no nível 2 – “*para poder ler as coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas*” –, os grafismos passam a ter a forma mais definida, próxima à das letras, facilmente identificáveis, adotando uma variedade e uma quantidade mínima de grafismos. Nesse momento, a criança pode adotar um modelo estável para a escrita, como o nome próprio, e estabelecer diferentes significações ao diferenciar as posições dos grafismos. Esse momento da escrita convencionalmente passou a ser denominado como *pré-silábico*, porém essa nomenclatura não é utilizada pelas autoras.

Conforme as autoras, no nível 3, a criança faz uma tentativa de “*dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita*”, cada letra corresponde a uma sílaba. Aqui há o surgimento da hipótese silábica. Nesse momento, supera-se a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral e a criança começa a trabalhar com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. No nível silábico, ainda podem aparecer grafias que não são identificáveis como letras, mas ocorre a correspondência dos caracteres com um som, as vogais têm grande representação na escrita.

Progressivamente, a criança passa para o nível 4 - “*passagem da hipótese silábica para a alfabética*”. Nessa fase, a criança abandona a hipótese silábica e se vê diante da necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba, através do conflito entre a hipótese silábica e a exigência de cumprir uma quantidade mínima de formas gráficas que o meio lhe propõe, além da leitura dessas formas.

O final dessa evolução se dá no nível 5, com a escrita alfabética. Para as autoras, a criança se deparará com as dificuldades de sua própria ortografia, mas não encontrará problemas de escrita, no sentido escrito. A criança passa a compreender que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, a letra representando um fonema.

2.4. A arte e o brincar nos caminhos da escrita

Como ponto inicial para a discussão desse tópico apresento a Figura 3:

Figura 3 - Magia/Arte & Informação/Ciência

MAGIA / ARTE & INFORMAÇÃO / CIÊNCIA: especificidades e imbricamentos desses dois eixos em projetos para constituição de leitores Idmea Semeghini-Siqueira (*)	
Foco em PROJETOS que mobilizem competências, por meio de atividades de ORALIDADE, LEITURA e ESCRITA significativas em diferentes gêneros, ampliando oportunidades de acesso a suportes tanto impressos como hipermediáticos, que propiciem impactos no grau de letramento de estudantes em cada contexto identitário sócio-econômico-cultural.	
Nos dois eixos, a probabilidade de CRIANÇAS e JOVENS se motivarem e se engajarem em projetos <i>e/ou</i> disciplinas na ESCOLA aumentará SE professores e alunos tiverem acesso a recursos tecnológicos apropriados, SE as ATIVIDADES forem compartilhadas, permeadas por DESAFIO, LUDICIDADE, JOGO, PESQUISA, COLABORAÇÃO, IMAGINAÇÃO, EXPECTATIVA, CRIAÇÃO, EXECUÇÃO , recorrendo à LINGUAGEM VERBAL e NÃO VERBAL (graus de imbricamento), em diferentes suportes e mediadas por EDUCADORES apaixonados / entusiastas .	
FOCO NA LITERATURA [imaginário – estética] +← opção por privilegiar o estranhamento, a plurissignificação	FOCO NO APRENDER [pesquisa - inovação - informação] busca intensa de objetividade para produção do significado →+
←----- DIVERSAS POSSIBILIDADES E GRAUS DE IMBRICAMENTOS DOS DOIS EIXOS NOS DIFERENTES GÊNEROS ----->	
<p style="text-align: center;">MAGIA / ARTE</p> <p>Os objetos-estéticos multimodais deste eixo contemplam a diversidade cultural, oportunizam brincadeiras de “faz de conta”, estimulam a compreensão, respeitando e privilegiando interpretações pessoais / subjetivas, pois mobilizam vivências, emoções... Propiciam manifestações artísticas diversificadas e inovadoras em suportes impressos ou digitais, envolvendo crianças, jovens e adultos. Esse ENCANTAMENTO é a alavanca, a mola propulsora para o desenvolvimento da FLUÊNCIA ao ler.</p> <p>Ênfase na CULTURA, de modo que, ao mediar, subjacente à concepção da atividade, o EDUCADOR poderá PRIORIZAR X, tendo em mente um conjunto de palavras-chave, como:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>BRINCAR ... singularidade / intersubjetividade recordação / estranhamento / caos / ruptura fruição / emoção / fantasia / brincadeira / prazer percepção / entrelinhas / sedução / consciência desconstrução / encantamento / fluência IMAGINAÇÃO / CURIOSIDADE / INCERTEZA / CRIATIVIDADE</p> </div> <p>Macroprojeto: ARTE & LINGUAGEM Projeto: <i>O livro impresso e o livro digital de Arte Visual & Literatura Infantil: leitura, criação e produção cultural desde a infância</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> ESTRATÉGIAS LÚDICO-ARTÍSTICAS </div> <p>Oratura (contos, lendas, mitos, cantigas ...) Poesia/Poemas Musicados... Se LITERATURA é ARTE, é obra aberta a interpretações, inviabilizando respostas “corretas”. Quanto à MAGIA, há muitas histórias: Ficção Científica, Ficção Educativa, Temáticas diversas (mística, existencial, amorosa...) HQ, RPG ... SE CANÇÕES, LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, desde a mais tenra idade, nutrirão a “memória discursiva-afetiva”, então LETRAMENTO EMERGENTE LÚDICO → “ALFABETIZAÇÃO” eficaz. LIVRE ACESSO a LIVROS com IMAGEM e TEXTO impressos e digitais. RELATOS ORAIS de vivências pelas CRIANÇAS: expressão da subjetividade. HISTÓRIA DE VIDA: desenhos, fotos... AUTORIA-PRODUÇÕES ARTÍSTICAS MULTISSEMÍOTICAS: arte visual, música, dança, teatro, cinema, vídeos, sarais, <i>slam</i>, poemas concretos <i>verbivocovisuais</i> em murais ... PRIORIDADE: Organização de ambientes propícios à interação e à mediação para viabilizar a LEITURA APRAZÍVEL de imagens e textos (“o direito de não ler”) e a expressão criadora.</p>	<p style="text-align: center;">INFORMAÇÃO / CIÊNCIA</p> <p>O APRENDER a lidar com uma complexidade de ações requer um LEITOR que compreende o texto, desenvolveu habilidades para sintetizar, para discutir questões científicas e/ou filosóficas. Pesquisas envolvendo memória sensorial, de trabalho [intradiscursivas] e de longo prazo [interdiscursivas] subsidiam estratégias, considerando tempo/velocidade para constituição de LEITOR PROFICIENTE / COMPETENTE, apto a compreender, articular informações, aprender, criticar e inovar.</p> <p>Neste eixo, o COMPREENDER propiciará APRENDIZAGEM. Ao planejar uma atividade, o EDUCADOR poderá PRIORIZAR Y, tendo em mente um conjunto de palavras-chave, como:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>INVESTIGAR ... hipóteses / generalizações / princípios / fórmulas dados / resolução colaborativa de problemas dúvidas / inferências / evidências / opinião raciocínio / argumentação / crítica / consciência atenção / concentração / precisão IMAGINAÇÃO / CURIOSIDADE / INCERTEZA / CRIATIVIDADE</p> </div> <p>Macroprojeto: LINGUAGEM & CONSTRUÇÃO do CONHECIMENTO Projeto: <i>Aprender a ler e a escrever envolvendo diversas disciplinas do Ensino Fundamental I e II: atividades (inter) (multi) (trans) disciplinares</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0; text-align: center;"> ESTRATÉGIAS LÚDICO-FUNCIONAIS </div> <p>Concepções referentes a SUPORTES (IMPRESSOS E DIGITAIS), a PRÁTICAS individuais e em grupos colaborativos... [A] INDIVÍDUO ↔ grupo. LEITURA de artigos científicos, notícias de jornal, instruções, questionários, formulários, praticando os MODOS DE LER: 1º) “SOBREVOO... RÁPIDO” (interesse ou abandono), 2º) “SALTOS” (busca de pontos relevantes, ainda com predominância dos conhecimentos prévios) e 3º) “PASSOS... DEVAGAR” (o novo em foco, reorganização dos conhecimentos, gerando aprendizagem) [B] GRUPO ↔ indivíduo. ORALIDADE: debates após LEITURA, reflexões para elaboração de PROJETO, visando solucionar problemas PRODUÇÃO ESCRITA (PE) em GRUPO... LEITURA e REESCRITA de cada parágrafo. REVISÃO: por outro grupo, para esclarecimentos finais (Momento posterior→) [A] INDIVÍDUO: PE manuscrita como “rascunho” e reescrita na TELA, viabilizando participação. PRIORIDADE: Mediação desafiadora e lúdica na busca de informação, em colaboração, visando desenvolver LEITURA PROFICIENTE que possibilite reter e produzir conhecimento, inovar.</p>
AMBIENTES que propiciam EQUIDADE de OPORTUNIDADES para o desenvolvimento, desde o nascimento, em: (1) CONTEXTO FAMILIAR XYZ; (2) EDUCAÇÃO BÁSICA → Educação INFANTIL (creche e pré-escola): Brinquedoteca, SALA DE LEITURA , Cantinhos, Espaço externo/aberto etc.; ENSINO FUNDAMENTAL I e II...ENSINO MÉDIO : Sala de Aula, SALA DE LEITURA e/ou Biblioteca Escolar, Laboratório de Informática (Midioteca ou Espaço Multimídia), Quadra Poliesportiva etc.; (3) OUTROS AMBIENTES → Museus, Centros Culturais, Biblioteca Pública, Biblioteca Infanto-Juvenil, Bibliotecas Comunitárias, Sarais, <i>Slam</i> , Livrarias, Teatro, Cinema, TV, Redes Sociais, Espaços para Debates sobre Cidadania, Espaços Religiosos, Espaços em Escolas de Samba, Clubes Esportivos etc.	
(*) SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. <i>Magia / Arte & Informação / Ciência na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil</i> . São Paulo: USP-Faculdade de Educação [tese de Livre Docência em Educação], 2015 (Q revisado: 09-09-2019).	

Fonte: SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2019

Em uma breve leitura da Figura 3, pode-se dizer que, na Educação Infantil, o aprender está associado ao eixo da Magia/Arte, que aproxima as crianças do universo artístico por meio do “encantamento”, tornando propícia a interação entre oralidade e escrita, permitindo a criação e reelaboração das narrativas a partir de imagens, recorrendo sobretudo aos livros de Arte Visual & Literatura Infantil.

Isso deve-se ao fato do eixo Magia/Arte ter como foco palavras norteadoras como: singularidade, brincadeira, fantasia, percepção; termos diretamente ligados à memória oral da criança e à dimensão discursiva-afetiva. Já as atividades relacionadas ao eixo da Informação/Ciência irão requerer o desenvolvimento de fluência leitora no decorrer do Ensino Fundamental, pois além das habilidades que pressupõe que já foram adquiridas, vai exigir hipóteses, fórmulas, precisão; o que sai do campo da fantasia e do brincar e passa a figurar o campo do investigar e reelaborar.

O brincar favorece a descoberta, uma vez que auxilia a criança na concentração, na observação, na percepção, na análise, no estabelecimento e no teste de hipóteses, fazendo com que descortine o mundo a seu redor e adquira competências e habilidades[...] (CARNEIRO e DODGE, 2008, p. 33).

Retornando ao quadro apresentado na Figura 1, referente à intersecção entre linguagem verbal e linguagem não verbal, pode-se constatar que, na maioria das brincadeiras do universo infantil, o hibridismo entre as duas facetas da linguagem está presente, tecendo a ludicidade à aprendizagem. Tendo em vista que o brincar é fundamental para a construção da identidade da criança, os pequenos devem ser vistos como agentes de suas brincadeiras e, por tal razão, é preciso garantir às crianças o direito ao brincar, previsto na Constituição Federal (1988) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), o que compreende as fases da Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para que tal direito seja garantido, é importante fixar a criança no centro de todo planejamento escolar, considerando-a como sujeito único, pleno de singularidades. Kishimoto (2013) aponta alguns princípios fundamentais para o planejamento curricular dos primeiros anos escolares, dentre eles, os princípios éticos.

Respeitar os princípios éticos significa deixar a criança escolher objetos e brinquedos para ter a oportunidade de ser independente. Toda criança, quando entra na creche ou pré-escola, já sabe escolher, tem capacidade de decisão. (KISHIMOTO, 2013, p. 12).

Esses princípios garantem à criança o poder de escolher e adquirir responsabilidade através do brincar. A autora apresenta também os princípios políticos, que conferem às crianças acesso a um ambiente democrático:

O princípio da cidadania significa que a criança tem o direito a todo tipo de brinquedo e brincadeira, sem separar brinquedos de meninos e meninas, sem distinguir crianças ricas de pobres, pela cor de pele ou traço físico ou diferença. (Kishimoto, 2013, p. 12).

E, por fim, os princípios estéticos, que concedem às crianças a oportunidade de ressignificar sua leitura de mundo através das brincadeiras, o que

significa dar a oportunidade para a criança usar objetos de forma diferente e a seu modo, tendo possibilidade de desenvolver a afetividade e os sentidos de amizade e de cooperação, de ser criativo (a), de ter direito de brincar de seu jeito e da forma de sua família e comunidade. (KISHIMOTO, 2013, p. 13)

Assim, o brincar deve ser o eixo de qualquer proposta pedagógica para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, entrelaçando as diferentes linguagens.

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. [...] Utilizar o jogo na educação significa transportar para o campo ensino-aprendizagem condições de maximizar a construção do conhecimento[...] (KISHIMOTO, 2005, p. 37 apud SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011, p. 28)

Quando uma criança brinca, ela aprende várias linguagens e diferentes formas de expressão: faz gestos, usa a linguagem verbal, pinta, desenha, imita o gatinho, o passarinho, o pai, a mãe, o pescador, o médico, canta, faz construções com areia, com terra e com materiais diversos. (KISHIMOTO, 2013, p. 20).

Para complementar o exposto, ressaltamos que

É consenso que brincar é a palavra-chave subjacente a qualquer proposta para a Educação Infantil e é importante que o seja em toda a infância até 10/11 anos, portanto, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021)

Para tal momento, torna-se necessário fornecer às crianças, no espaço escolar, uma Sala de Múltiplas Linguagens (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021), um ambiente que forneça os mais diversos recursos, como jogos e brinquedos, materiais para desenho, instrumentos musicais, livros (impressos, digitais, em braile e em áudio), computadores e outros recursos tecnológicos.

É possível assegurar que a existência da Sala de Múltiplas Linguagens é imprescindível para que as estratégias de letramento emergente lúdico tenham início, propiciando o encantamento das crianças pequenas pela leitura. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021 a)

3. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: entre o legal e o oficial

Creches e pré-escolas passaram a ser vistas como um direito de toda criança e dever do Estado a partir da Constituição Federal de 1988, porém, foi com a implementação da LDB (Lei nº 9.394/96) que sua integralização à educação básica de fato ocorreu. Com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 1.172/2001, que metas foram estabelecidas para garantir, junto às crianças, práticas que atendessem o cuidar e o educar, sem antecipar etapas e processos do ensino fundamental.

O que determina a lei quanto à Educação Infantil:

[...] a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29).

Em função dessa lei, o papel das creches e pré-escolas deve estar bem definido quanto ao seu caráter institucional, o qual não deve ser simplesmente um programa para infância, mas priorizar o educar e o cuidar. Além disso, o espaço

escolar deve favorecer uma educação coletiva, para que este infante possa ser inserido quanto ao exercício da cidadania e vida em sociedade.

O pensar a educação como espaço coletivo e função coletiva implica em responsabilidades e condições para ressignificar, romper com tudo aquilo que interfere no curso da educação. As instituições de ensino, como detentoras do dever de cumprir sua função sociopolítica e pedagógica não podem alimentar as desigualdades. Essas diferenças marcaram o processo de institucionalização da pré-escola, no Brasil, em relação à estrutura oferecida conforme a classe social a ser atendida. E os termos cuidar e educar nem sempre caminharam lado a lado. Com a Lei nº 9.394/96, o educando passa ser acolhido e interpretado em seu convívio escolar, pois se prevê que as formas, momentos e vivências das crianças para com o mundo sejam consideradas, tendo em vista o desenvolvimento integral da criança.

3.1. O brincar nos documentos oficiais

Durante muito tempo, crianças eram vistas como um grupo à parte da sociedade, adultos menores, dos quais não se considerava suas necessidades e prioridades. Apenas no século XX que o conceito de infância como conhecemos hoje passou a ser usado e entendido como uma etapa de formação do sujeito.

A criança, como todo sujeito, é marcada pelo contexto social e histórico no qual está inserida. Assim, ao educá-la, é necessário entender que cada criança é única e passa por processos únicos, é constituída por experiências únicas, por isso deve ser tratada como única. Compreender além das realidades díspares e ver que as crianças ressignificam sua condição de vida através das brincadeiras e constroem o conhecimento através das interações sociais é fundamental.

Em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, o direito ao brincar passou a ser considerado. No Brasil, em 1988, a Constituição Federal passou a garantir às crianças alguns direitos, dentre eles, o direito ao lazer, lê-se aqui também, o direito ao brincar.

Mas, apenas em 1990, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que o termo brincar é usado. No Capítulo II, artigo 16, inciso IV: *brincar, praticar esportes e divertir-se*. Sendo assim, torna-se garantido por lei as brincadeiras na infância. Sabe-se, porém, que muitas crianças são privadas desse direito, então, cabe ao ambiente escolar proporcionar o momento do brincar, pois a infância se constrói entre jogos e brincadeiras.

Assim,

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, a conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

(Ministério da Educação, 1998, pág. 23)

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o brincar é uma linguagem infantil que traduz a realidade em imaginação. É o espaço simbólico da constituição infantil. Ao brincar, a criança apropria-se de elementos da realidade e lhes atribui novos significados.

3.2. A BNCC e a ludicidade: orientações para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017 e lançada aos educadores em 2018, é um documento que reúne as práticas pedagógicas, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, englobando toda a formação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A Base traz as aprendizagens essenciais para cada grupo escolar e parâmetros norteadores para a formulação dos currículos pedagógicos pelas instituições educacionais.

A BNCC, voltada para a Educação Infantil, traz seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em cinco campos de experiência. Estes, por sua vez, constituem um arranjo curricular, que funciona como uma dobradiça

entre as experiências da vida cotidiana da criança e o conhecimento atrelado ao patrimônio cultural.

O primeiro campo apresentado é nomeado como “*O eu, o outro e o nós*”. A interação entre as crianças e seus pares, sejam eles adultos ou outras crianças, torna-se o foco. Reconhece-se que é por meio das trocas que as construções de experiências e os questionamentos podem ser aproveitados, de modo a proporcionar ao infante *autonomia, autocuidado, reciprocidade, interdependência do meio*. (Ministério da Educação, 2018).

O ponto seguinte, intitulado como “*Corpo, gestos e movimentos*”, traz ao ambiente escolar a necessidade e a importância de explorar o mundo, os espaços e os objetos que o cercam e assim estabelecer relações capazes de produzir conhecimentos sobre si próprio, sobre o outro e sobre o contexto em que está inserido. Neste momento, temos o brincar como parte essencial desse processo de aprendizagem, pois a criança passa a ter uma maior consciência do seu corpo, conseguindo entrelaçá-lo com a emoção e as diferentes linguagens.

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.). (Ministério da Educação, 2018, pág. 41)

O terceiro campo de experiências apresentado no documento, designado como “*Traços, sons, cores e formas*” traz à Educação Infantil a importância das crianças entrarem em contato com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, de modo que as diversas formas de expressão e linguagem possam assegurar e garantir o exercício da autonomia, do senso estético e crítico. Logo, poderão potencializar suas singularidades.

No tópico mais próximo ao universo letrado, o campo de experiência “*Escrita, fala, pensamento e imaginação*”, apresenta aos educadores a necessidade de criar situações para que a criança possa trazer aquilo que sabe, por meio de vivências de fala e escuta, a fim de valorizar a cultura oral. A partir daí, implicando

várias linguagens, fazer despertar a curiosidade sobre o universo escrito. Neste campo da experiência, nos é apontada a relevância da literatura infantil, como estímulo constante à imaginação e fator determinante para a diferenciação entre a escrita e a ilustração, impulso para as primeiras narrativas, inicialmente rabiscos, depois escritas espontâneas.

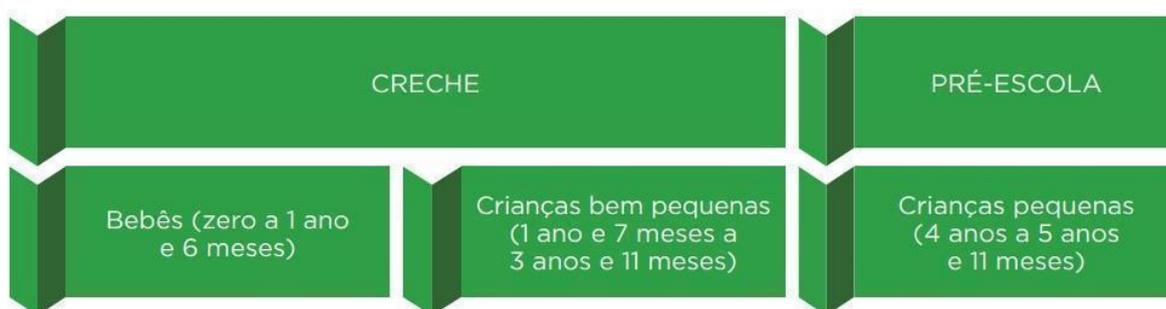
Ao finalizar, porém não menos importante, o último campo de experiência “*Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*”, tem como objetivo promover experiências com as quais as crianças façam observações, manipulem objetos, investiguem e explorem seu entorno. Destarte, ampliem os conhecimentos sobre o mundo físico e cultural, explorando linguagens matemáticas e científicas.

3.2.1. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil

Na Educação Infantil, as experiências e vivências trazidas pelas crianças são de extrema importância para o processo de aprendizagem. Deste modo, as interações e as brincadeiras, ao longo dessa etapa educacional, tornam-se eixos estruturantes do projeto pedagógico.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão divididos em três grupos, de acordo com a faixa etária:

Figura 4 - Grupos por faixa etária



Fonte - Ministério da Educação, 2018

A divisão dos grupos ocorre de modo a aproximar as possibilidades de aprendizagem, as especificidades de cada fase do desenvolvimento da criança, porém não podem ser vistas como formas rígidas de educação, pois há diferentes ritmos de aprendizagem que devem ser considerados ao longo do aprendizado.

Pensando na importância que o brincar e as atividades lúdicas têm nessa primeira etapa da educação básica, analisemos o quadro a seguir:

Figura 5 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, Campo de experiência “O eu, o outro e o nós”

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“O EU, O OUTRO E O NÓS”**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

Fonte - Ministério da Educação, 2018.

Ao analisar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento deste primeiro campo de experiências, é possível identificar que nos dois primeiros grupos (bebês e crianças bem pequenas), termos como *brinquedo* e *brincadeira* são apresentados como parte essencial de suas competências (EI01EO02, EI01EO03, EI01EO05 e EI01EO06). Entretanto, quando observamos o terceiro grupo (crianças pequenas), etapa final da Educação Infantil, não temos nenhuma menção a estes termos, a ênfase se apresenta ligada aos objetivos procedimentais e às habilidades.

Nesta etapa, os objetivos de aprendizagem ficam voltados à comunicação e às relações interpessoais. Todavia, ao pensar em um documento norteador para a educação básica, documento que apresenta esclarecimentos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, não seria interessante manter as *brincadeiras* citadas também neste grupo? Há evidências de que é a partir delas que as relações entre o eu e o outro são estabelecidas, ampliadas e respeitadas nessa faixa etária.

Observemos, agora, os quadros a seguir, correspondentes aos outros campos de experiência da Educação Infantil:

Figura 6 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, Campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Figura 7 - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, Campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p>(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.</p>	<p>(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</p>	<p>(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</p>
<p>(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.</p>	<p>(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</p>	<p>(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</p>
<p>(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p>(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>

Fonte - Ministério da Educação, 2018.

Figura 8 - Parte A - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, Campo de experiência “Escrita, fala, pensamento e imaginação”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p>(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.</p>	<p>(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p>	<p>(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p>
<p>(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.</p>	<p>(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</p>	<p>(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</p>
<p>(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).</p>	<p>(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p>	<p>(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</p>
<p>(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.</p>	<p>(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</p>	<p>(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</p>
<p>(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.</p>	<p>(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p>	<p>(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.</p>

Figura 8 - Parte B - Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, Campo de experiência “Escrita, fala, pensamento e imaginação”

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” (Continuação)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
<p>(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.</p>	<p>(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p>	<p>(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</p>
<p>(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, <i>tablet</i> etc.).</p>	<p>(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p>	<p>(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p>
<p>(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).</p>	<p>(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p>	<p>(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p>
<p>(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.</p>	<p>(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p>	<p>(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p>

Fonte - Ministério da Educação, 2018.

Ao explorar a figura seis, que está associada à corporeidade da criança, temos a palavra “*brincadeiras*” presente em todos os grupos. Com destaque para a

competência EI03CG01 que aponta para a habilidade de criar com o corpo formas diferentes que podem e devem ser usadas no brincar. Neste ponto, a ludicidade se faz presente através dos jogos e brincadeiras, adequando-se às diversas situações da aprendizagem.

Na figura sete, dentro do campo voltado às experiências artísticas, o divertimento da brincadeira torna-se real com a utilização de sons a partir e de encontro com o que a imaginação produz. Voltando-nos para a figura cinco A, temos as brincadeiras associadas à criação de narrativas, poemas e canções. Neste aspecto, o percurso lúdico contribui para a apropriação de diferentes linguagens mais adiante, levando a uma consciência alfabética. É preciso lembrar que

[...] persiste ainda, em grande parte das instituições, a ideia de que, quanto mais conteúdo, melhor é a escola. Essa visão é antagônica ao uso da brincadeira, o que acaba determinando que se ignore o importante papel desempenhado *pelo brincar* no processo de aprendizagem e de descoberta pela criança. (CARNEIRO e DODGE, 2008, pág. 92).

3.2.2. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e a BNCC

No documento da BNCC, a transição da Educação Infantil para os primeiros anos do Ensino Fundamental deve ser um momento de equilíbrio entre a bagagem trazida pelos alunos da etapa anterior e as mudanças que devem ser introduzidas. Parafraseando Graciliano Ramos em *Vidas Secas - dobrando o cotovelo da estrada* - entre as duas etapas da educação básica, as crianças devem enxergar a integração e continuidade dos processos, assim não se vê distanciar o ser que outrora foi e ainda o é.

Pensando nisso, nada é mais relevante e justo que respeitar as singularidades de cada pequeno, estabelecendo estratégias de adaptação e acolhimento afetivo. Retomando um ponto já colocado anteriormente, neste momento, é preciso levar em consideração o que a criança traz consigo, aquilo que

ela sabe e o que é apta a produzir, determinando assim uma continuidade no processo educativo.

A Base ainda nos coloca como importante visualizar os materiais didáticos das diferentes etapas, para que assim os educadores consigam ver o quê e como foi apresentado na Educação Infantil e assim potencializar esse aprendizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que nos é lançado um quadro de síntese das aprendizagens, estas que devem ser exploradas na Educação Infantil e ampliadas no Ensino Fundamental.

Figura 9 - Síntese das Aprendizagens

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>
Corpo, gestos e movimentos	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>
Traços, sons, cores e formas	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>
SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
Escuta, fala, pensamento e imaginação	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</p> <p>Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.</p> <p>Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	<p>Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.</p> <p>Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</p> <p>Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).</p>

Fonte - Ministério da Educação, 2018.

3.2.3. Ensino Fundamental - Anos Iniciais na BNCC

O ensino fundamental passou a ser uma etapa de nove anos a partir da lei nº 11.274 de 2006, solidificando-se como a fase mais longa da educação básica. No decorrer do EF, a criança é inserida no universo letrado, vivencia o processo de alfabetização e tem acesso aos mais diversos conhecimentos científicos, culturais, históricos e sociais.

Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular, lançada em 2018, indica a importância de valorizar as situações lúdicas de aprendizagem nos anos iniciais, para que possa ocorrer uma articulação com as vivências da Educação Infantil. Deve haver uma sistematização, envolvendo as novas formas de relação, as novas possibilidades de ler o mundo e criar hipóteses.

O documento também aponta para a importância de ampliar as experiências voltadas para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação da linguagem, procurando proporcionar a apropriação do sistema de escrita alfabética e o estímulo ao pensamento crítico, criativo e lógico.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (Ministério da Educação, 2018, pág. 59).

Assim como para a Educação Infantil, a BNCC, da mesma forma, separa o processo de aprendizagem do Ensino Fundamental em campos:

Figura 10 - Campos de Atuação

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte - Ministério da Educação, 2018

Desse modo, as práticas de linguagem, que envolvem tanto atividades orais quanto escritas, proporcionam ao educando uma contextualização do processo de aprendizagem. Esses campos visam formar o sujeito, respeitando suas singularidades e o fazendo atuante e consciente na esfera coletiva. Entretanto, é importante ter em mente que os campos se interseccionam por meio das práticas, das escolhas dos gêneros textuais, enfim, de muitas maneiras.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (Ministério da Educação, 2018, pág. 89).

4. As propostas pedagógicas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a pesquisa

A pesquisa em campo foi realizada em duas etapas:

- Etapa 1:
 - 16 visitas à Creche Central da USP entre os meses de agosto e novembro de 2019;
 - observação de 18 crianças, com a supervisão de duas professoras;
 - registros realizados em diário de campo.
- Etapa 2:
 - 6 visitas à Escola de Aplicação entre os meses de fevereiro e março de 2020;
 - observação de um grupo de 20 crianças, sendo destas 5 oriundas da Creche Central da USP, com a supervisão de uma professora e uma bolsista;
 - registros realizados em diário de campo;
 - acompanhamento interrompido pela suspensão das aulas presenciais devido à Pandemia do COVID-19;
 - por conta da falta de continuidade, fez se necessário considerar também outros registros de relatórios de práticas docentes do período de observação e trabalho realizados no decorrer do Projeto de Cultura e Extensão.

4.1. As práticas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

4.1.1. A Creche Central da USP

A Creche Central é uma instituição subordinada à Superintendência de Assistência Social da Universidade de São Paulo. A Creche atende filhos de funcionários, alunos e docentes da Universidade. O atendimento da Creche baseia-se em um Projeto Político Pedagógico, que busca observar e considerar as particularidades e diversidade de seu público. A capacidade de atendimento da Creche é definida pela relação entre o espaço físico e o quadro de pessoal, assim, o número de vagas oferecidas a cada ano é diferente.

O panorama pelo qual a Creche passava no início da pesquisa não era dos melhores. Nos últimos anos houve um declínio bastante acentuado dos recursos, perspectivas e motivações no ambiente. O que se reflete nos alunos que saem da Educação Infantil e vão para o primeiro ano do Ensino Fundamental na Escola de Aplicação da FEUSP. Uma das professoras, durante um momento de trocas, comentou que “as crianças vindas da Creche Central, há alguns anos, eram diferenciadas, tinham um bom repertório, mas nos últimos anos elas têm chegado bastante cruas”.

Entre 2018 e 2019, anos em que as visitas foram realizadas, a Creche não contava com a estrutura de gestão completa, que anteriormente era composta por um diretor geral, um coordenador pedagógico, um psicólogo e um nutricionista. A diretora não estava sempre na unidade, pois precisava se desdobrar na função atendendo outros pontos, o posto de coordenador pedagógico estava vago há um tempo e as psicólogas acabavam por fazer esse papel.

Em 2017, com a junção da Creche Oeste da USP à Creche Central, houve um agravamento do cenário. Muitos professores que compunham o quadro pedagógico deixaram a Creche, um novo grupo chegou com outras visões, produzindo alterações significativas para o projeto pedagógico da unidade.

Em função dessas alterações, o cenário não foi dos melhores no início da pesquisa, no entanto, é necessário evidenciar a necessidade de mudanças e reconhecer a importância da Creche e do trabalho lá realizado, para que ele continue com qualidade.

4.1.2. O brincar e a aprendizagem no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche Central

Ao receber as crianças, a Creche coloca o brincar como atividade essencial à infância. Segundo o PPP, é por meio do brincar que se desenvolve e se exercita a inteligência e a subjetividade dos pequenos. A partir desse olhar, que serão proporcionados às crianças diferentes ambientes, para que o brincar e as diversas interações se desenvolvam.

As brincadeiras são realizadas tanto de maneira espontânea quanto guiadas pela figura do professor. O ato de brincar é considerado o espaço em que a atenção, a memória, a imaginação, a imitação, a socialização são elaboradas, além de ser uma ação necessária para a construção da identidade e autonomia.

Conforme o PPP da Creche, a prática pedagógica baseia-se principalmente nos teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon. Desta maneira, acredita-se que a aprendizagem ocorre quando a criança se torna capaz de elaborar uma representação pessoal sobre algo, o que significa aproximar-se do objeto de conhecimento, com a finalidade de apreendê-lo. Logo, o aprendizado se dá a partir de uma construção do aprendiz que elabora o saber através das interações com o outro.

Assim, os educadores e a gestão da Creche visam favorecer as experiências que possibilitem às crianças a capacidade de criação, tanto nos momentos livres, quanto com interação direta de um adulto. Reconhecendo assim o papel fundamental do brincar para a aprendizagem.

As crianças, ao chegarem na creche, têm um primeiro momento com interações livres e espontâneas. Durante a primeira hora no ambiente escolar, os diferentes espaços ficam à disposição das crianças: a estante de jogos, [os livros de Arte Visuais & Literatura Infantil](#), a quadra, o parque, a casinha de faz de conta, o cantinho das artes e as árvores. Os alunos circulam e ficam expostos às diferentes linguagens e recursos e assim, de maneira individual ou coletiva, aprimoram suas interações.

Após essa primeira situação, temos o lanche da manhã, em que os alunos se organizam de forma bastante autônoma, escolhem seus pares e ao terminar, podem brincar mais um pouco enquanto esperam os colegas. Em seguida, são direcionados para sala, onde entregam as atividades que fizeram em casa, realizam a correção, contam seus causos, compartilham alguma novidade.

Ao longo de toda a rotina diária da Creche Central, os alunos circulam por todos os espaços disponíveis, espaços para brincadeiras e aprendizagens, partilham de momentos com práticas letradas (leitura e escrita), mas também

partilham memórias e repertório, solidificando o letramento emergente, que será essencial no processo de alfabetização.

4.1.3. Creche central e as práticas de leitura e escrita

Na Creche Central, as práticas de leitura e escrita estão diluídas na rotina escolar, não havendo uma sistematização, isso considerando o primeiro período do dia, momento que acompanhei junto às crianças. A leitura é incentivada nos espaços coletivos por meio de rodas de leitura e contação de histórias, assim como no campo individual. Cada criança tem acesso a diferentes livros, narrativas ilustradas e/ou escritas, regras de jogos, materiais para pintura e a tessitura de novos contos e faz de conta.

As atividades de escrita no último ano da Educação Infantil na Creche Central, que atende crianças de cinco e seis anos de idade, também não ocorrem de maneira sistematizada. Para o tópico em questão, será considerada uma atividade escrita realizada pelas crianças após um momento de plantio, atividade que chamou a atenção justamente por ser mais direcionada, fugindo da rotina até então acompanhada no período matutino da creche.

O plantio na horta ocorre de maneira regular e frequente, o tempo de plantar, cuidar e colher os legumes e verduras é trabalhado junto às crianças. A sequência didática começou em um momento livre, dedicado ao brincar. Antes do plantio, os alunos em roda, discutiram e apresentaram suas percepções individuais sobre os alimentos que seriam plantados, falaram sobre as cores, os sabores, as texturas. A professora ouviu as narrativas e as experiências individuais de cada criança e em seguida as convidou a realizar o plantio de algumas sementes na horta do Módulo Azul, espaço destinado às crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos, ou seja, dos dois últimos anos da Educação Infantil.

A professora, que estava conduzindo a atividade, mostrou às crianças as embalagens com figuras e nomes dos legumes e verduras que seriam plantadas, incentivando-as a conversarem sobre o plantio, pensar nos benefícios daquela alimentação e a observarem as construções dos nomes que estão registrados na

embalagem. A atividade de plantio aconteceu com bastante envolvimento por parte das crianças.

A atividade escrita, que foi realizada na mesma semana, porém não no mesmo dia, teve como base uma lista de alimentos que foram plantados pelas crianças e/ou que fazem parte do cardápio das refeições na Creche. As palavras escolhidas e apresentadas às crianças por meio de imagens foram: cenoura, tomate, couve, batata, berinjela e abóbora. A atividade contava com lacunas, espaços que deveriam ser preenchidos na formação da palavra, ex: _____ (CENOURA).

Ao observar a atividade, que contava com lacunas para a formação das palavras, é possível inferir que a criança não poderia expressar de modo espontâneo suas hipóteses sobre a quantidade de letras que comporia cada palavra, visto que estas já estavam pré-determinadas, o que de certo modo compromete a análise do nível de escrita. Ainda assim, foram recolhidas, por amostragem, dez atividades das crianças na faixa etária de seis anos. As escritas foram analisadas conforme as hipóteses de escrita apresentadas por FERREIRO E TEBEROSKY(1985).

As crianças, J. e G., apresentaram uma escrita que foi de encontro ao nível dois, *“para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas”*. As crianças apresentaram letras, com formas bem definidas, porém sem estabelecer relação com a sonoridade da palavra, apenas preenchendo os espaços oferecidos.

	Ex.: Palavra – CENOURA	TOMATE
J.	X M M Q O X E	X X O O M T
G.	G I T G X L X	A I I A I A

Ao analisar a escrita de G, fica muito claro a influência do nome próprio como modelo de escrita, com a repetição das letras “G” e “I”, o nome da criança assume o papel de protótipo para a escrita, conferindo uma estabilidade ao processo da escrita.

Em um nível de escrita posterior, a criança D. apresentou uma escrita bastante interessante, pois desconsiderou as lacunas que teria para preencher e realizou a escrita conforme sua própria percepção dos sons das palavras, deu novo significado a atividade:

CENOURA – E O U A

TOMATE - O A E

Com a atividade realizada por D., observa-se uma tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõe a escrita, neste nível silábico, pode-se verificar a superação da escrita como forma global de representação. Neste momento, as vogais aparecem como uma das formas de representação mais usada pelas crianças.

Dentre as atividades recolhidas, a atividade da criança Jo., se enquadra na hipótese silábica-alfabética, pois há a uma percepção um pouco maior em relação aos sons das palavras e quantidade de grafismos para representá-los:

Ex: CENOURA TOMATE

Jo CEHORA THOMT

O nível seguinte da escrita, segundo os trabalhos de FERREIRO E TEBEROSKY (1985), seria a hipótese alfabética, quando a criança já é capaz de identificar e atribuir valores sonoros a cada um dos caracteres. Neste nível da escrita, seis atividades foram recolhidas. As crianças C., M., Di., P., L. e Da. apresentaram escritas bastante consistentes e já alfabéticas:

Ex: CENOURA TOMATE ABÓBORA

C CENORA (N espelhado) TOMATE ABOBURA

M CEONORA TOAMT ABOBORA

Di CENOURA TOMATE ABÓBURA

P CENOURA TOMATE ABOBRA

L CENOURA TOMATE ABÓBURA

Da CENOURA (N espelhado) TOMATE ABÓBURA

Considerando um total de 10 atividades recolhidas, o fato de 6 apresentarem uma escrita alfabética, já bem estruturada, provoca uma reflexão em torno dos métodos utilizados nas etapas de aprendizagem, em especial na Educação Infantil. As atividades realizadas na Creche, de modo geral, não são voltadas para a alfabetização, porém ao observar a amostragem, apresentam bons resultados no processo de aquisição da língua escrita.

Para Vygotsky (1988,1989), a aprendizagem se dá a partir da interação entre o aprendiz e o meio no qual está inserido, por meio das experiências e trocas realizadas. Considerando que essa aprendizagem não ocorre de modo mecânico, mas por meio de operações mentais advindas da interação do sujeito, pode-se dizer que as sequências e práticas pedagógicas, apresentadas na Creche, perpassam os caminhos de Vygotsky, como apresentado no PPP da instituição, ao propor que esse conhecimento seja construído a partir das relações que a criança irá estabelecer com o meio, com as experiências que cada uma vai adquirir a partir de uma mesma situação, de um mesmo estímulo, como foi possível observar com a atividade em questão.

Mas tal atividade nos leva a pensar quais as implicações desse tipo de atividade? É como se os professores do ano final da Educação Infantil, assim como do ano inicial do Ensino Fundamental, sentissem-se pressionados a evidenciar o sucesso de seu trabalho a partir do nível de compreensão alfabética da criança. Contudo, se esse trabalho não for bem feito, como evidenciado pelos conceitos apresentados até aqui, de modo atrelado ao desenvolvimento ou à recuperação do letramento emergente das crianças, de forma lúdica e respeitando as singularidades da infância, o resultado pode ser a formação de leitores que conhecem a escrita alfabética, sabem decifrá-la, sabem codificá-la, mas não são capazes de compreender o texto escrito.

Isso vai repercutir na formação do leitor, vai ter efeitos negativos nos níveis mais avançados da escolaridade (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) e vai ser evidenciado em pesquisas como a Retratos da Leitura do Brasil - 5ª edição, já mencionada, em que um dos principais motivos apontados para a leitura

não ser uma prática frequente e produtiva da maioria dos brasileiros é o fato de, mesmo sendo alfabetizados, não conseguirem compreender o que leem.

4.1.4. Escola de Aplicação da FEUSP e as Práticas do Ensino Fundamental

A Escola de Aplicação da FEUSP, em 2005, passou a delinear um plano para o novo cenário educacional nacional: o Ensino Fundamental de 09 anos, antecipando-se aos documentos oficiais. Em 2006, implementou e a primeira turma do ensino fundamental de nove anos.

Esses primeiros anos de implementação do Ensino Fundamental de 09 anos serviram de objeto de estudo para um projeto de pesquisa, divulgado em 2011:

O estudo discute a proposta de uma experiência educativa em que se alia o jogo ao processo de letramento no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos (1º EF9). O pressuposto é que um plano de ensino assentado no lúdico e nas mediações como eixos do letramento pode representar a possibilidade de integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental e a superação de alguns desalinhos da política pública de ampliação desse nível de ensino. (T. M. Kishimoto, M. A. Pinazza, R. F. C. Morgado, K. R. Toyofukii., 2011, pág.193)

Entre 2006 e 2010, ocorreram mudanças no plano de ensino, reorganizando disciplinas, horários e propostas. A nova estrutura curricular, ao ser elaborada, repensou os espaços educativos, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos para atender às crianças com 06 anos, assim respeitando as características e necessidades das crianças.

Essa orientação implicaria preservar o direito ao brincar, a manutenção da atividade principal do período pré-escolar, acrescido de jogos e uso de signos e artefatos, concepções características da perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978, 1999), que foi a base para esta proposta curricular. (T. M. Kishimoto, M. A. Pinazza, R. F. C. Morgado, K. R. Toyofukii., 2011, pág.195)

A Escola de Aplicação da FEUSP passou a trabalhar de maneira integrada as diferentes linguagens e o letramento em todos os momentos da rotina, pois a criança tem o direito aos brinquedos e às brincadeiras.

A organização curricular que integra várias linguagens, além de ser compatível com a forma de aprender das crianças de 6 anos, diverge do modelo vigente de fragmentação dos campos disciplinares do conhecimento e afasta-se da postura de “exclusividade da alfabetização”, criticada pela lei 11.274 (Brasil, 2006, p. 10), que orienta o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos. (T. M. Kishimoto, M. A. Pinazza, R. F. C. Morgado, K. R. Toyofukii., 2011, pág.205)

Em função dessa proposta, a instituição passou a contar com um número de alunos reduzido, uma média de vinte crianças por turma, o que permite ao professor um olhar mais direcionado. Além disso, as três turmas de primeiro ano têm suas atividades integradas, através de trocas de experiências, ideias e materiais. São realizadas semanalmente reuniões, com a participação da professora de ciclo, nas quais as rotinas entre os três primeiros anos ficam pareadas, as próximas atividades são propostas, escolhidas e compartilhadas.

Há uma boa quantidade e qualidade de recursos para o desenvolvimento das crianças. Na sala, há espaços para os alunos criarem personagens com as fantasias, desenvolver múltiplas habilidades, como trabalhar em grupo para solucionar um problema em um jogo, construir inúmeros cenários com o lego. Os espaços e as aulas diferenciadas como horta, biblioteca, LIEA (Laboratório de Informática da Escola de Aplicação da FEUSP) contribuem para o desenvolvimento da criança e fazem com que ela esteja sujeita a vários estímulos durante a aprendizagem.

Figura 11 - Sala de aula - 1º ano



Fonte - arquivo pessoal

A Escola apresenta como objetivos centrais e norteadores de seu trabalho os seguintes pontos:

O Ensino Fundamental de Nove Anos (EFI e EFII), considerando que o cuidar e o educar são funções indissociáveis da escola, tem por objetivos:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, com crescente autonomia e participação nos processos escolares, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e de conhecimentos matemáticos;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia, das ciências, das práticas corporais e dos valores em que se fundamenta a vida social;

III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para a participação democrática e para a construção de uma visão crítica do mundo, com destaque para a solidariedade e o respeito mútuos.

[...]

O Ensino Fundamental I compreende os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, e se organiza em dois ciclos: do 1º ao 3º ano, e do 4º ao 5º ano.

Tem por objetivos: O desenvolvimento das crianças e de sua autonomia, respeitando as características etárias e as diferenças individuais, considerando aspectos afetivos, cognitivos, corporais, criativos, estéticos, culturais, de relacionamento interpessoal e de inserção social;

A alfabetização e o desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita em todas as áreas de conhecimento, bem como o desenvolvimento de diversas formas de expressão verbal e não verbal por meio de vivências e de experiências lúdicas, em uma perspectiva articulada dos conteúdos escolares que valorize as experiências e saberes dos educandos. (Escola de Aplicação da FEUSP, 2019)

4.2. Os espaços de aprendizagem

4.2.1. EA-FEUSP - anos iniciais do Ensino Fundamental

4.2.1.1. Senhas de entrada

As senhas de entradas são diárias e ocorrem sempre antes dos alunos entrarem em aula. O aluno entra na sala após resolver uma charada ou um problema de leitura e/ou escrita (rébus, revestrés, palavra valise) e até mesmo o reconhecimento de alguma letra específica.

Essa atividade que pode parecer simples e sem grande importância, passando pelos alunos como um momento de brincadeira, atua na rotina da sala como um termômetro da aprendizagem da turma. Em função do que é proposto e do que é respondido, dito pelas crianças, é possível ver em cada um qual a maior dificuldade, aquele que apresenta dificuldades em temas isolados e que precisa de um direcionamento mais específico.

Como exemplo, em uma determinada senha, um aluno teve dificuldades para reconhecer a letra “z” e reproduzir seu som. E essa informação sobre a dificuldade dele para reconhecer as letras, os sons, veio a ser muito importante mais adiante quando os atendimentos direcionados se iniciaram.

Com a realização da senha, além de diagnosticar possíveis desníveis da aprendizagem, também é possível identificar as habilidades de raciocínio das crianças. Em outra senha, por exemplo, que tinha por objetivo a identificação de uma palavra conforme a figura, algumas crianças, mesmo sem dominar ainda todas as letras, por dedução, através do reconhecimento dos sons das vogais e das letras iniciais, pegavam a palavra correta.

As senhas, na hora da entrada, constituem uma maneira, mesmo que rápida, de estar mais perto das dificuldades individuais de cada aluno, conhecer os seus limites e ver aquilo que melhor pode ser trabalhado. A proposta é relevante porque as senhas não são feitas apenas uma única vez, elas se repetem ao longo dos meses, o que permite ao próprio aluno reconhecer que evoluiu. E eles ficam bem motivados quando respondem rapidamente. É um estímulo a mais.

4.2.1.2. Atendimentos

Durante o ano letivo, com o auxílio de bolsistas e estagiários (graduando em Letras ou Pedagogia) ocorrem atendimentos individualizados. O objetivo desses encontros é entender as dificuldades e singularidades do processo de alfabetização de cada criança como única.

Estes momentos são utilizados para retomar alguma atividade realizada no momento da senha de entrada, da leitura da rotina ou qualquer outra. Além de buscar amenizar as disparidades dos processos de aprendizagem da criança atendida em relação ao restante da turma. O mais importante é que tudo era feito de

modo tranquilo, por meio de jogos e brincadeiras, para que a criança não sentisse peso algum por suas dificuldades, mas ganhasse um novo respiro para aprender e crescer ainda mais.

Em uma sequência de atendimentos que pude realizar junto a duas crianças da turma, fizemos um ciclo muito produtivo de alguns atendimentos a partir da história da “Chapeuzinho Amarelo” (Chico Buarque). Levei como proposta que fôssemos descobrindo a história aos poucos durante os encontros. Mas as duas crianças atendidas já conheciam a história, o que proporcionou no primeiro encontro uma conversa bem significativa sobre os medos.

No primeiro atendimento, depois da nossa conversa sobre os medos, entramos na história de fato, logo após desenhamos no papel uma mão, a nossa mão, para que escrevêssemos dentro dela cinco dos medos que a Chapeuzinho sentia, medos que muitas vezes nós também temos e que não contamos a ninguém (Trata-se dos medos escondidos, assim como a gente esconde algo quando fecha a mão). Os medos eram: Sopa, Minhoca, Dormir, Festa, Escuro e Escondido.

Em um primeiro momento os registros ficaram assim:

Criança R: SOPA, MINOCA, DROMI, FETA, SECORO (inverteu o E e o S) e ECONDIDO.

Criança B: SOPA, MIOK, DORMIR, FAETA, ESRODO e ESCONDIDO.

Depois que terminaram de registrar, juntas analisamos se estava correto ou não e fizemos em parceria as correções sem grandes problemas.

No encontro seguinte, como a Criança R faltou, a atividade ocorreu somente com a criança B, que por sinal estava muito animada para aprender. Como estávamos trabalhando a história da “Chapeuzinho”, continuamos a leitura mais um pouco. Nesse dia, inserimos um diferencial, dedoches para ilustrar a história, o que deixou a criança ainda mais encantada com a história.

Depois desse momento, a ideia era registrar os nossos medos com letras móveis. A Criança B listou, como fontes de medo para sua vida o escuro, esquecer, lobisomem “porque ele tem olho na barriga e sem pêlo” e da morte. Em relação a esse último medo, explicou que tem medo do irmão morrer primeiro que ela.

E ainda me explicou:

“Eu tenho várias coisas de medo, só não quis contar isso pra ninguém. A primeira é que eu tenho medo de quando eu aprender ler e souber e virar adulta eu esquecer.”

Durante a transcrição dos medos com as letras móveis, a maior dificuldade encontrada foi o “esquecer”, ela escreveu “esce” depois repetiu algumas vezes e por conta própria percebeu que era o Q que precisava entrar na palavra, e com um pouquinho de ajuda, conseguiu completar.

A Criança B já estava muito animada com a ideia de aprender. Escreveu as sílabas simples com muita facilidade, sem necessidade de auxílio. Foi realmente muito bom o atendimento. Encontrou algumas dificuldades com as sílabas complexas apenas.

No terceiro atendimento, preferi dar uma pausa na história para não cansar demais as crianças e fiz um jogo, o jogo da memória das sílabas, a Criança R, que hoje estava presente, ficou toda animada “Oba! Eu adoro jogo da memória”.

Nesse atendimento, em especial, pude perceber a dificuldade dela em prestar atenção. Ela falava “T com A – Ta”, mas de modo bastante inseguro e não observava todas as figuras para tentar descobrir se precisava ou não daquela sílaba. E apresentou algumas dificuldades para reconhecer alguns sons.

Ao fim do jogo, como as crianças gostam bastante de desenhar, propus que elas fizessem um desenho sobre a história da “Chapeuzinho”, e conversamos por mais um tempo. Tirando a insegurança da Criança R, as duas vinham trabalhando muito bem juntas e já começavam a apresentar melhora.

Continuamos por mais alguns atendimentos ainda explorando a história, fizemos recortes em revistas para escrever palavras que apareciam na narrativa, além de leituras compartilhadas. Nessa etapa, contamos com o auxílio de outra estagiária. Em seguida, partimos para um reconto da história e por fim a escrita de cada uma sobre o que acharam da “Chapeuzinho”:

“A Chapeuzinho Amarelo vivia tendo medo” – Criança R.

“A Chapeuzinho tinha medo de tudo, até vampiro.” – Criança B.

Durante todo o percurso dos atendimentos, pude perceber uma Criança B muito mais segura, animada e entusiasmada sempre. Cometendo algumas trocas, que, ao meu ver, são aceitáveis nessa primeira fase da consolidação da alfabetização, como trocar o “Ch” pelo “X” ou o “S” pelo “Z”.

A seguir, a Criança R apresentou um avanço muito grande com a leitura. E mesmo na sua desorganização, ela sabe que tem potencial e está mais confiante consigo mesma. Mas acredito ser bom pontuar que mesmo após o trabalho realizado, ela continua com algumas dificuldades: NH, em alguns momentos, ela ainda lê como LH. Uma troca que chamou muito a atenção é a do E (aberto) pelo A. Por sua euforia de acabar logo o que está fazendo, várias vezes escreve palavras pela metade: est (estou).

As crianças tiveram uma evolução muito boa, avançaram na oralização das leituras, e melhor ainda, realizaram uma leitura significativa. Acredito que os atendimentos vêm garantindo o que se propõe a fazer, sinto por ter podido acompanhar o avanço das crianças, já que a pandemia logo se iniciou e tivemos pouco mais de um mês juntos.

Durante os momentos de interação com as crianças, utilizei também algumas ferramentas que já estão inseridas na rotina escolar da sala de aula do primeiro ano da Escola de Aplicação da FEUSP, aproximando o brincar e o aprender por meio dos jogos. Uma das atividades que os alunos mais gostavam de fazer eram as leituras através das imagens - Rébus. Esse é um recurso utilizado para transformar representações pictóricas em palavras, através da correspondência sonora da primeira sílaba de cada imagem. Por exemplo, na figura 15, temos uma sequência de imagens: **ESCADA** / **QUIBE** / **LOBO**. Quando propomos às crianças, trabalhamos com a percepção sonora da primeira sílaba formando uma nova imagem acústica, a palavra “ESQUILO”. Ao conseguirem ler, as crianças sentiam-se mais confiantes e próximas das leituras convencionais.

Um outro recurso utilizado e aqui apresentado foi o bingo das letras, como podemos observar na figura 14. Eram elaboradas cartas de bingo conforme as atividades realizadas dentro da sala de aula. Ao jogar, com palavras com várias

quantidades de letras, era possível identificar quais letras já faziam parte do repertório da criança e quais ainda precisavam se solidificar.

Figuras 12 - Atendimento: narrativas orais



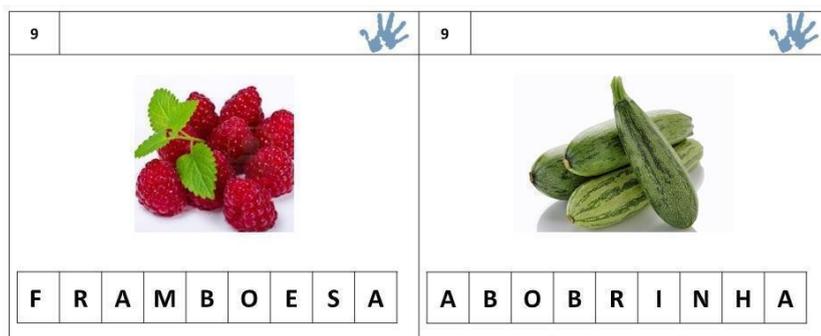
Fonte - Arquivo pessoal

Figuras 13 - Atendimento usando letras móveis



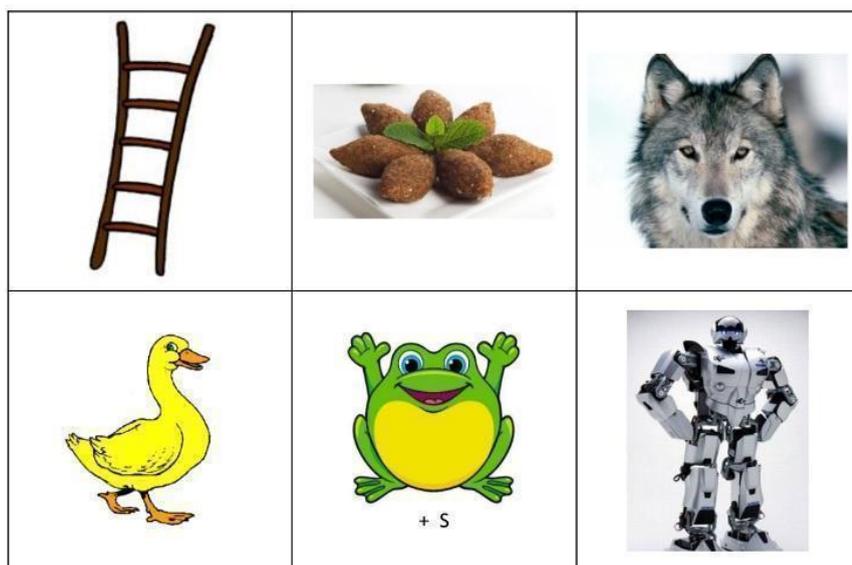
Fonte - Arquivo pessoal

Figura 14 - Bingo com as letras - Materiais utilizados em atendimentos



Fonte - Arquivo pessoal

Figura 15 - Rébus - Materiais utilizados em atendimentos



Fonte - Arquivo pessoal

Figura 16 - Cartas do Alfabeto - Materiais utilizados em atendimentos

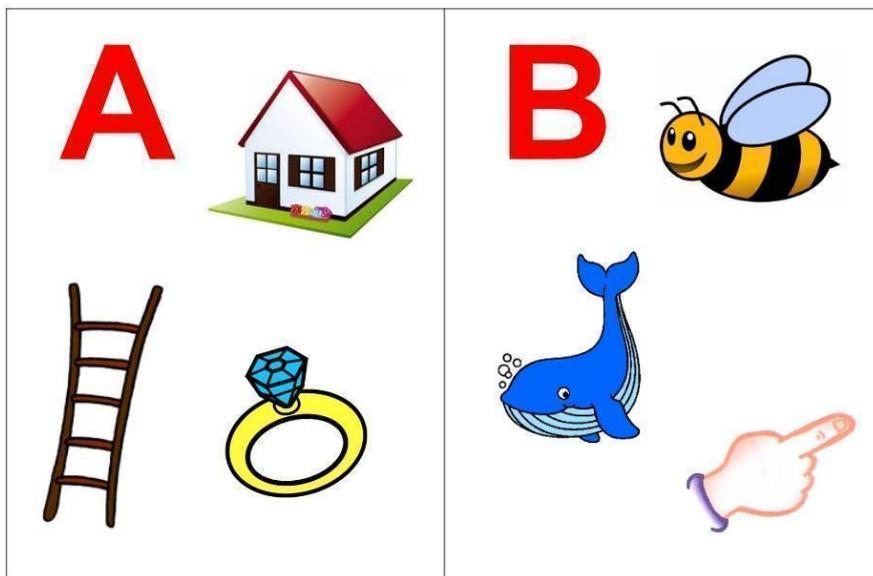


Figura 15 - Rébus - Materiais utilizados em atendimentos

4.2.1.3. Ajudantes

Adivinhar quem é o ajudante do dia por meio de um enigma proposto na lousa, também é uma atividade que envolve sempre todo o grupo. Ficam ansiosos, todos querem falar. No decorrer dessa proposta, além do enigma, é desenvolvida também a habilidade de respeitar a vez do colega, esperar sem atrapalhar até chegar a sua vez. Isso, talvez, seja a parte mais difícil.

Nesse momento, não importa se as letras estão misturadas no “caldeirão da bruxa” ou se o “senhor rouba letras” levou algumas letrinhas embora. Ou se é preciso decifrar alguns desenhos malucos. A sala toda se compromete.

Foi fácil perceber que, com a escolha dos ajudantes do dia, uma oportunidade incrível de ensinar de uma maneira diferente as crianças acontece. Através dos enigmas, charadas é possível pensar junto com elas em uma solução. Fazer com que elas queiram descobrir quem é o ajudante, levantem hipóteses e se comprometam de fato. Tentam, às vezes chutam respostas, mas procuram pensar nos sons, nas letras. É uma atividade bastante produtiva, na qual elas brincam aprendendo.

Figura 17 - Enigmas na lousa



Fonte - Arquivo pessoal

4.2.1.4. Espaços

A hora de atuação nos “espaços” é um dos momentos mais incríveis da rotina da sala. Ao mencionar os “espaços”, não estamos nos referindo apenas a lugares físicos dentro da sala de aula. Os “espaços” configuram parte da rotina e das práticas pedagógicas do primeiro ano do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da FEUSP. No momento dos “espaços”, os alunos ficam livres para escolher o que irão fazer, com o que irão brincar, se realizarão leituras ou jogos. Esses períodos destinados a essas atividades mais livres ocorrem em momentos diferentes, de acordo com o que foi programado para a rotina, pode ser antes ou logo após o intervalo, mais no final do dia, enfim, não importa quando, eles sempre acontecem.

No início das minhas observações, logo pensei: “Como é importante! Esses alunos têm tempo para brincar na sala”. Realmente eles têm tempo para brincar na sala e são momentos riquíssimos. Com os “espaços”, é possível realizar uma aproximação maior com os alunos, tentar descobrir do que mais gostam de brincar, o que estão fazendo, ensinar um jogo novo e aprender também.

Na caixinha de fantasias, é permitido ser uma outra pessoa. Durante o tempo nos “espaços”, também podemos perceber a grande imaginação das crianças que brincam de construir no Lego. Com o “cara-a-cara”, as crianças aprendem a questionar, fazerem perguntas que as levem a descobrir o rosto escolhido, o jogo ajuda a solucionar os problemas a partir de um raciocínio lógico, uma reflexão rápida.

Com os jogos de tabuleiro e de memória, os alunos precisam desenvolver a capacidade de concentração, de calma para realizar um movimento, ou escolher a peça certa. E melhoraram muito desde a primeira jogada, aprendendo a ter mais paciência, a pensarem mais um pouco antes de realizar uma jogada.

Um cantinho muito especial dos “espaços” é o cantinho da leitura. Um lugar com almofadas, estantes com os mais diversos livros de Arte Visual & Literatura Infantil que encantam e inspiram os pequenos. Durante o tempo livre, muitos escolhem ficar junto aos livros e, por mais de uma vez, pude ver eles próprios conduzindo suas rodas de leitura. Um assumia o papel do professor contador de histórias e ia lendo as imagens aos amigos e recriando a narrativa. O acesso aos livros ali pertinho, além de ser parte fundamental do letramento emergente, despertava o desejo das crianças de aprender logo como decifrar aquelas letras.

É importante retomar aqui o termo “Salas de Múltiplas Linguagens”, já citado anteriormente, pois reconheço, na estrutura das salas do primeiro ano do Ensino Fundamental da EA-FEUSP uma infraestrutura que possibilita

que as crianças apreciem livros e sejam protagonistas, criem narrativas a partir de imagens dos livros de Arte Visual & Literatura Infantil e contem histórias para seus colegas e familiares, além das inúmeras brincadeiras de faz de conta. (SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2021)

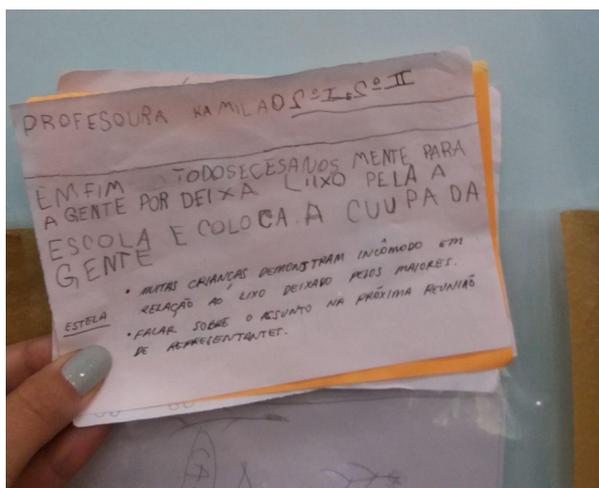
Enfim, “os espaços” são momentos importantes para o desenvolvimento da turma, são bastante ansiados pelas crianças e que elas utilizam, mesmo que inconscientemente, para uma progressão no aprendizado, explorando as múltiplas linguagens.

4.2.1.5. Rodas de conversa e assembleias

Um outro aspecto importante da rotina da classe são as rodas de conversa em que os alunos podem compartilhar coisas importantes para eles, mostrar objetos, contar um “causo”. A expectativa pela roda de conversa permite que os alunos não fiquem chateados quando não conseguem concluir um relato no decorrer da aula, pois sabem que, durante a rotina, terão uma hora especial para dizer aquilo que pretendem.

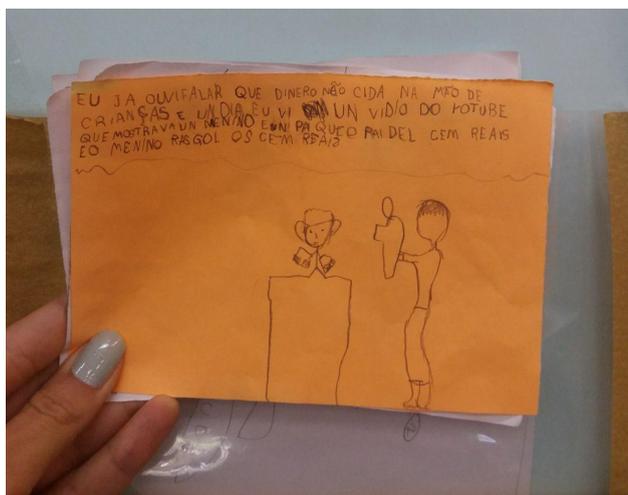
As assembleias para escolher uma atividade, uma história, o tema para a festa, também são momentos preciosos para o desenvolvimento dos alunos. Aqui eles votam, ouvem as opções, escutam os colegas e aceitam aquilo que foi deliberado pela maioria. Essa prática, certamente, é um ensinamento para a vida e que está afinada à Base, quando esta estabelece os campos de atuação nos primeiros anos do ensino fundamental.

Figuras 18 - Temas para rodas de conversa e assembleia: questões coletivas



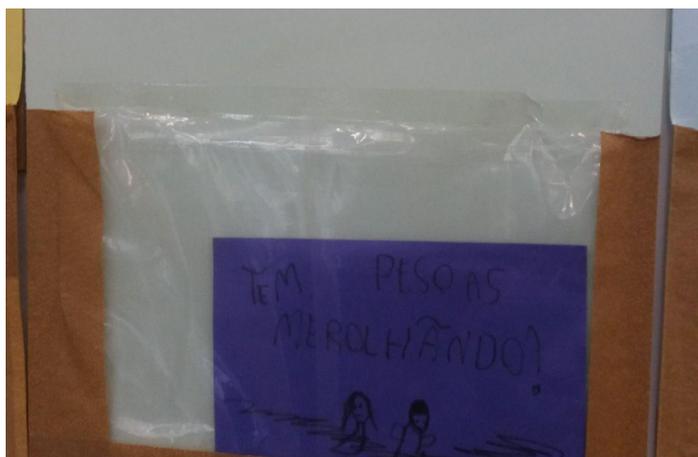
Fonte - Arquivo pessoal

Figuras 19 - Temas para rodas de conversa e assembleia: preocupações individuais



Fonte - Arquivo pessoal

Figuras 20 - Temas para rodas de conversa e assembleia: local para sugestões de ideias



Fonte - Arquivo pessoal

4.2.1.6. Biblioteca, Leitura e Contação de histórias

A vivência com a biblioteca e o projeto de contação de histórias também constituíram momentos bastante ricos para as crianças nesse semestre. Ouvir uma história sendo contada, objetos serem mostrados, é mágico. Essa prática desperta a curiosidade, a imaginação e o interesse da criança pelo mundo das histórias.

As situações de leitura faziam parte da rotina semanal da turma, sendo que mais de uma vez por semana a “roda de contação de histórias” ocorria dentro da sala de aula. Os alunos se reuniam no centro da sala, com suas almofadas e voltavam seus olhares atentos à professora que conduzia a leitura. Algo que me chamava muito a atenção era que as crianças não eram apenas ouvintes, elas participavam procurando descobrir o que iria acontecer, decifrar os enigmas e entoar em voz alta as repetições.

Outro ponto interessante era a diversidade de histórias as quais os alunos tinham acesso, contos de fadas, mitos, lendas, contos populares das mais diversas culturas. Além disso, a maioria das narrativas não se esgotava na “roda de contação”, eram recuperadas em momentos futuros em uma adivinha para descobrir o ajudante do dia, uma senha de entrada, folhinhas de atividades ou em rodas de conversa.

Além das práticas de leitura realizadas em sala de aula, os alunos tinham na programação, uma vez por semana, a ida à biblioteca. O dia de visitar aqueles corredores e salas de leitura, onde havia muitos livros de Arte Visual & Literatura Infantil, era muito aguardado. As visitas ora eram para contações preparadas pelo bolsista da biblioteca, ora eram momentos livres para os alunos, ora eram conduzidas pela professora da turma. E independente de qual fosse o previsto para o dia, a vontade de pegar um livro novo para levar pra casa, tentar ler a história ou pedir para alguém ler antes de dormir, era visível neles.

A presença de uma boa biblioteca escolar e de espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, deveria ser obrigatória em todas as escolas. É um incentivo muito grande. Por meio dessas vivências, as crianças sentem-se estimuladas ao quererem aprender logo a ler, para assim conseguirem ler sozinhas. O desafio e o prazer em ler palavras novas, certamente é uma das chaves principais para o aprendizado. E a biblioteca contribui de maneira única para essas novas descobertas.

4.2.1.7. Horta

O sentimento de ser importante por dar vida a algo novo. O processo de plantar, cuidar e depois colher, trabalha na criança a responsabilidade dos seus atos, a paciência, e principalmente a importância do grupo, já que em um único canteiro, há várias crianças, que estão plantando somente um tipo de legume, cuidando, observando seu crescimento.

É preciso mencionar o bem que faz para todos nós mexer na terra e aprender a esperar o tempo da natureza, suas regras. A horta é sem dúvida um momento de vivência bastante diferenciado para as crianças, talvez nesse espaço seja o único lugar no qual elas conseguem ter contato com a terra.

Nesse processo, a figura do professor Léo tem sido fundamental, com paciência e cuidado com a terra, vem ensinando passo a passo aquilo que é necessário.

Figura 21 - Dia de horta



Fonte - Arquivo pessoal

4.2.2. A relação criança e professor no Ensino Fundamental

Ao longo de minhas vivências na Escola de Aplicação da FEUSP, tanto no período no qual fui bolsista, quanto quando voltei como pesquisadora, sempre pude perceber uma ligação muito positiva entre as crianças e as professoras. As rodas de conversa, como já mencionadas anteriormente, configura um dos momentos mais incríveis de troca, assim como o início das aulas, a organização dos “espaços”, ambos oferecem experiências enriquecedoras, em que as crianças são ouvidas e compreendidas.

Para ilustrar essa troca, relato aqui uma experiência de roda de conversa que aconteceu com o primeiro ano e que acompanhei a atividade na sala da professora Kamila. A sala foi dividida em dois grupos, enquanto um realizava atividades nos “espaços”, o outro se reuniu em roda no centro da sala.

A professora Kamila fez a seguinte pergunta para a turma: *O que aconteceu e o que aprendeu no Museu Afro?* Com esta pergunta, o intuito era a elaboração de um texto coletivo. Os alunos animados começaram logo a responder: *“No dia vinte Prô”* (a aluna que trouxe essa informação, olhou o calendário fixado na sala), *“Nós fomos no Ibirapuera”*, *“visitar o museu Afro-Brasil”*, *“a nossa monitora era a Anita”*. A professora Kamila foi conduzindo a construção do texto e a turma continuava *“a gente viu primeiro um mapa”*, *“era um mapa do Brasil e da África”*, *“era para mostrar o caminho”*.

Em dado momento, os alunos acabaram fugindo um pouco do tema da construção do texto coletivo e enveredaram pelo tópico “escravidão”. A professora fez uma conversa com os alunos, ouvindo-os e considerando tudo o que era falado. Depois, fez uma um fechamento voltando ao objetivo central da atividade.

Com o grupo seguinte, a professora iniciou as motivações para o início do texto coletivo, contou um pouco sobre como foi a atividade com o grupo anterior. A turma correspondeu bem: *“a gente foi no Museu Afro-Brasil”*, *“o monitor Felipe mostrou pra gente”*, *“depois ele mostrou os cantores negros pra gente”*, *“é... Tim Maia, Gilberto Gil, Cartola”*, *“o Milton também”*. O grupo continuou contribuindo para

a escrita do texto coletivo, falando sobre as salas que visitaram, os objetos que viram, as histórias que contaram.

É interessante observar o que foi significativo para cada um dos grupo, pois cada grupo direcionou a sua narrativa para um aspecto da visita e a professora soube ouvir e significar cada fala, fazendo com que cada criança tivesse de fato um papel ativo na realização da atividade.

Considerações Finais

A partir de nossa vivência de pesquisa, procuramos apresentar um panorama teórico, legal e prático sobre as práxis adotadas pela equipe pedagógica na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como parâmetro a Creche Central da USP e a Escola de Aplicação da FEUSP. Nosso interesse esteve voltado para entender como a passagem entre as fases escolares se dá e qual a importância do brincar neste momento, para que a infância esteja em foco e os processos de aprendizagem articulados.

Consideramos o processo de alfabetização destinado às crianças de seis anos de idade uma teia bastante complexa. Por tal razão, buscamos ao longo do trabalho e, em especial, no primeiro capítulo explorar a conceitualização de linguagem, discorrendo sobre a importância dos educandos serem expostos às suas diferentes modalidades, pois assim são respeitadas as singularidades de cada indivíduo e, conseqüentemente, a heterogeneidade das turmas.

Nesse sentido, podemos destacar a relevância de as crianças estarem inseridas em um universo letrado, sujeita às diferentes práticas de leitura e escrita, interagindo com o outro e aprimorando as habilidades de associar, recriar e ressignificar, fundamentais à alfabetização. Além das “visitas à Biblioteca”, as atividades de leitura e contação de histórias, envolvendo ludicidade, aconteciam em todas as aulas, entremeadas com outras atividades.

Pensar em um percurso que respeitasse e entendesse as particularidades da infância, de modo que o aprender fosse garantido a todas as crianças, independente de sua origem ou classe social foi o ponto motivador deste trabalho. Deste modo, no segundo capítulo, nos propusemos a pensar sobre as relações entre oralidade, leitura e escrita. Podemos entender que todos nós, enquanto sujeitos, fomos e somos repertoriados, a partir de uma tradição oral que participa de nossas memórias. As crianças são expostas à oralidade em seus anos iniciais, o que nos coloca a missão de conhecer o repertório com que cada uma chega à escola, entendendo a heterogeneidade existente e oferecer uma escuta diferenciada.

Os procedimentos metodológicos e didáticos entre os dois momentos da Educação Básica precisam ser integrados, priorizando a oralidade, a leitura e a escrita, oferecendo às crianças o acesso ao universo letrado. Será preciso considerar que muitas crianças chegarão ao ambiente escolar sem as ferramentas necessárias, fornecidas por um robusto letramento emergente em ambiente familiar. Priorizar as práticas e interações sociais das crianças é respeitar seu tempo e suas facilidades, oferecendo-lhes condições apropriadas para se envolverem com a leitura e a escrita, colocando-as no centro do planejamento pedagógico. Ao vivenciar alguns momentos da rotina escolar, tanto na Creche Central quanto na Escola de Aplicação da FEUSP, foi possível perceber o tamanho do impacto nos caminhos da alfabetização, ao trazer, nesse momento do letramento emergente, o brincar e as diferentes linguagens que possibilitarão a construção do conhecimento. O encantamento traz o aprendizado para a esfera da magia, por meio dos livros de Arte Visual & Literatura Infantil e, assim, mantém o foco na criança.

Por tal motivo, os documentos oficiais preveem a manutenção do brincar na passagem da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com a Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Infantil passou a ser integrada à educação básica e com o Plano Nacional de Educação as metas foram estabelecidas, garantindo às crianças o direito à educação, além do cuidado. Com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, vimos o brincar aparecendo pela primeira vez nos documentos oficiais e, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o brincar definido como uma linguagem da infância.

Nesse sentido, com as observações e vivências realizadas, constatamos o surgimento de respostas positivas quando as práticas do brincar potencializam o aprender. Ao revisar as propostas pedagógicas tidas como parâmetro, vemos que a leitura, a contação de histórias e a ludicidade dos jogos serviu como facilitador, até mesmo estímulo, para os avanços na alfabetização, proporcionando a todas as crianças recursos de um letramento emergente diferenciado, buscando, nos primeiros anos escolares, diminuir as disparidades dos diferentes repertórios.

Ao longo dessas vivências, notamos que, para formar pequenos leitores e escritores é preciso investir em práticas de alfabetização que focalizem o brincar e o aprender a ler e a escrever, articulando as bagagens trazidas e as mudanças

oferecidas. Encontramos, nesse trabalho, o potencial que a escuta dos diversos “causos”, que cada criança traz consigo, com o intuito de compreender o sujeito como único e ao mesmo tempo, constituinte de uma coletividade. É certo que o cerne dessa investigação ainda permite muitos desdobramentos e aprofundamentos. Entretanto, os objetivos foram atingidos, evidenciando como o brincar e o aprender a ler e a escrever podem e devem caminhar juntos, ressignificando-se nas práticas diárias, construindo o conhecimento em meio a sorrisos.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. O espelho. In: __. *Obras completas* [v II]. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- ASSIS, Machado de. *O jornal e o livro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- AJZENBERG, Elza M. Introdução. MAC USP 40 Anos - *Interfaces Contemporâneas*, São Paulo, v. I, n. 2, p. 9-15, 2003.
- BACHELARD, Gaston. *A intuição do instante*. Campinas, SP: Verus Editora, 2007.
- BAIRON, Sérgio. *Interdisciplinaridade: história da cultura, educação e hipermídia*. São Paulo: Futura, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARRÉ-De MINIAC, Christine. *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Asq (Nord): Presses Universitaires de Septentrion, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). *Ensino da Arte. Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.
- BENVENISTE, Emile. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Ed. Nacional/ EDUSP, 1976.
- BERGER, John. *Modos de Ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BIARNÈS, Jean. *Universalité, diversité et sujet dans l'espace pédagogique*. Paris: L'Harmattan, 1999.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BOSI, Alfredo. *Entre a Literatura e a História*. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para a teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BUENO, Belmira; REZENDE, Neide. Formador de leitores, formador de professores: a trajetória de Max BUTLEN. *Educação e Pesquisa* - Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 41, p. 543-564, 2015.

BUTLEN, Max. Leitura na escola e na biblioteca multimídia. In: RÖSING, Tania; BECKER, Paulo R. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2.ed. Passo Fundo: UPF, 2005 p. 153-167.

BUTLEN, Max. *Les politiques de lecture et leurs acteurs - 1980-2000*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, 2008. 614 p.

BUTLEN, Max. Para novas cooperações entre escolas e bibliotecas: retorno aos objetivos e missões. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, Ano XVIII, v. 21, n. 22, p. 33-42, jan./abr. 2012.

CANCLINI, Nestor. *Culturas Híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2003.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, 24 (9), p.803-9, set. 1972.

CANEVACCI, Massimo. *Comunicação Visual*. São Paulo, Brasiliense, 2009.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. *A descoberta do brincar*. São Paulo, Melhoramentos, 2008.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar. In: CARNEIRO, M. A. B (org.) *Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos*. São Paulo, 2010.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Ed da UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHARTIER, Roger (Org.) Práticas de leitura. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Ed. Liberdade, 2002, 2ª edição revista.

DAMÁSIO, António R. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEL NERO, Henrique. *O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano*. São Paulo, Collegium Cognitionis, 1977.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biographie et Éducation*. Figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos, 2003.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, F. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

DUFOUR, Dany-Robert. O homo zappiens na escola: a negação da diferença geracional. In: _____. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005. p. 117-150.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1994.

FAYOL, Michel. Numeramento: aquisição de competências matemáticas. (tradução de Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T.; FUSARI, Maria Felisminda R. *Arte na Educação Escolar*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. 2.ed. *Arte-Educação: vivência, experiencição ou livro didático*. São Paulo: Loyola, 2003.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana (1988). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 6.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000 [1971-1ªed.]

FRANCHI, Carlos. Linguagem–atividade constitutiva. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, (22): 9-39, jan./jun. 1992. (Primeira publicação: *Almanaque* (5), 8. São Paulo, Brasiliense, p.9-26, 1977).

FRANCHI, Carlos.; NEGRÃO, Esmeralda Vailate; MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Primeira publicação: São Paulo, Secretaria da Educação/ Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1987).

FRANCHI, Eglê. *A redação na escola. E as crianças eram difíceis...* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREINET, Célestin. *O texto livre*. Lisboa: Dinalivro, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. 51ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015 [1ª Ed. 1996].

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender Arte. Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

Kishimoto, T. M., Pinazza, M. A., Morgado, R. de F. C., & Toyofuki, K. R. (2011). Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental . *Educação E Pesquisa*, 37(1), 191-210. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100012>.

KISHIMOTO, Tizuko M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko. *Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola*. Brasília: MEC- TV ESCOLA / Salto para o Futuro, boletim nº 12, junho 2013 (b) p. 9 - 26.

KOCH, Ingdore. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

LEÃO, Lúcia. *O labirinto da hipermídia*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, Neusa Dias de & SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. *Biblioteca Pública / Biblioteca Escolar de país em desenvolvimento: diálogo para reconstrução de significados com base no Manifesto da UNESCO*. [Prefácio de Alfredo Bosi]. São Paulo: FEUSP/CRB-8, 2000.

MARCUSCHI, Luis Antonio. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luis Antonio. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luis Antonio; XAVIER, Antonio. *Hipertextos e gêneros textuais: novas formas de construção do sentido*. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

MEIRIEU, Philippe. *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino fundamental de nove anos : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento*. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base / Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME*. - Brasília: MEC, 2018.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MOSCOVITCH, M. & UMITA, C. Conscious and nonconscious aspects of memory: A neuro-psychological framework of modules and central systems. In: LISTER, R. G. & WEINGARTNER, H. J. *Perspectives on Cognitive Neuroscience*. Oxford University Press, 1991.

NEIRA, Marcos Garcia. O que é ler e escrever em Educação Física? In: RODRIGUES, A.M.; FORTUNATO, M.P. (Org.). *Letramento e alfabetização: prática reflexiva no processo educativo*. São Paulo: Humanitas, 2017.

NOKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Pensar a Educação. In: CASTORINA, J. A. et alii. *Piaget - Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995. p. 51-83.

ORTEGA Y GASSET, José. *A desumanização da arte*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARSONS, Michael. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990 [1988-original]

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, Alciene F. M. et alii.(Orgs.) *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville, SC: Ed. Univille, 2010.

PIKETTY, Thomas. *L'Économie des inégalités*. Paris: La Découverte, 1997.

POCHMANN, Marcio. *Desigualdade econômica no Brasil*. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

POSNER, M. & RAICHLE, M. *Imagens da mente*. Porto: Porto Editora, 2001.

POSNER, M. *Foundations of Cognitive Science*. A Bradford Book, The MIT Press, 1989.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

RYLE, G. *The concept of mind*. New York: Barnes and Noble, 1949.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikatein. 27ª edição, São Paulo: Cultrix, 2006.

SAWAYA, S. M. Fracasso escolar e as novas propostas pedagógicas do Ciclo básico (Cap. 1) A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica. São Paulo: USP – Instituto de Psicologia [tese de Doutorado], 1999. p. 7-20.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. Reuter (éd.) *Les interactions lecture-écriture*. Berne: Peter Lang, 1994.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. *Magia / Arte & Informação / Ciência na educação de crianças e jovens neste início do século XXI no Brasil*. São Paulo: USP-Faculdade de Educação [tese de Livre Docência], 2015.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. A questão da leitura no âmbito da Ciência Cognitiva: memória e consciência. *Coleção Documentos*. Série Ciência Cognitiva - 20. São Paulo, USP-IEA (Instituto de Estudos Avançados), 1995. p. 168-178

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Modos de ler textos informativos impressos / virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, Neide; RIOLFI, Cláudia; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea (Org.). *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 169-203.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea; BEZERRA, Gema Galgani; GUAZZELLI, Tatiana. Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino

fundamental. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 563-583, abr./jun. 2010.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Investir muito antes de avaliar crianças. *Jornal da USP*, p.12, 10 a 16/12/2007.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Questões de letramento emergente e do processo de alfabetização em classes do ensino fundamental para crianças de 6 anos. In: KISHIMOTO, Tizuko M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *Em busca da Pedagogia da Infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Artmed/Penso, 2013(a) p. 85-109

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Brincar com linguagens na Educação Infantil: espaço-tempo para falar, ouvir, cantar, representar, desenhar, ler e escrever. In: KISHIMOTO, Tizuko. (Org.) *Brinquedos e brincadeiras na creche e na pré-escola*. Brasília: MEC- TV ESCOLA / Salto para o Futuro, boletim nº 12, junho 2013 (b) p. 27-40

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Práticas pedagógicas vivenciadas no passado, a formação docente e a atuação do professor de Língua Portuguesa concernente ao ensino fundamental no Brasil. In : *Anais, III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: leitura e escrita*". Lisboa : Universidade de Lisboa, 2000.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Atividades de oralidade, leitura e escrita significativas: a construção de minidicionários por crianças com a mediação da professora. In: CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin (Org.). *Formação e auto-formação*. São Paulo: Escrituras, 2006. p. 145-159.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea; SILVA-POLIDO, Nágila. Projeto sobre ensino e aprendizagem de língua materna inter-relaciona formação inicial e continuada na França e no Brasil ("Ler/escrever em diferentes disciplinas no EF II") In: *Anais. XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE - A Formação de Professores à Luz da Investigação*. Universidade Nova de Lisboa: Lisboa, 2002.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Questions de littéracie émergente--alphabétisation--littéracie indiquent de nouvelles voies pour la nécessaire refonte de la didactique de la langue maternelle au Brésil. In : *Annales*,

Colloque: La Littéracie: le rôle de l'école. Grenoble : IUFM Académie de Grenoble, 2002.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea; BEZERRA, Gema. Formação preliminar, inicial e continuada de professores de linguagem da educação infantil ao ensino fundamental: o contexto de inserção das atividades linguísticas e epilinguísticas. In: CASTELLAR, Sonia M.V.; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea (Org.) *Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: formação docente, inovação e aprendizagem significativa*. São Paulo: Ed. Cengage Learning, 2016 p.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea.; COSTA, Antônio; ARAGON, Dóris. Sistema hipermídia: caracterização, protótipo, novo projeto e a questão da interação humano-computador. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, v. 24, n. 1. São Paulo, 1991, p. 9-37.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Educação a Distância. Projeto sobre modalidade de estágio supervisionado na formação do professor de linguagem. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. Nova série, v. 24, n. 1. São Paulo, 1999, p.138-45.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Educação & cultura multi-hipermidiática. In: *Descoberta / Descobrimento – Terra Brasilis*, v. II. São Paulo: ECA/USP-FEUSP, 1999.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. *Encantos no encontro com D. Quixote/Cervantes, Portinari e Drummond*. Projeto integra Museu-Universidade-Escola. São Paulo: ECA/USP-FEUSP, 2003.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente. *R. Bras. Est. Pedag.* [online]. 2011, vol.92, n.230, pp.148-165.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. O acesso lúdico de todas as crianças aos livros de Literatura Infantil entre brinquedos e jogos: despertando a imaginação e formando leitores. Instituto Pró-Livro - **Retratos da Leitura no Brasil - 5**. Plataforma Pró-Livro - 16/11/2021. Link para acesso: <http://plataforma.prolivro.org.br/blog-details.php?id=25648>

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idmea. O encantamento das crianças pelos livros e pela leitura nas famílias e nas escolas: letramento emergente e alfabetização. In: FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da Leitura no Brasil - 5**. Rio de Janeiro, Ed. Sextante, 2021 p. 78 a 89

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SMOLKA, A L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev & LURIA, Alexander. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Ed. Abril, 1975.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11 ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler literatura infantil brasileira n*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.