

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIMARA ARTUSSA

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO
CARLOS/SP

SÃO CARLOS

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

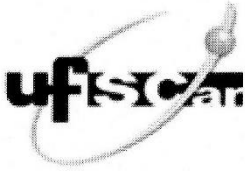
LUCIMARA ARTUSSA

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA TRANSIÇÃO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE SÃO
CARLOS/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal
de São Carlos, como parte dos requisitos para
obtenção de título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação
Humana

Orientadora: Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro

SÃO CARLOS
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Lucimara Artussa, realizada em 28/02/2020:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro
UFSCar

Profa. Dra. Priscila Domingues de Azevedo
UFSCar

Profa. Dra. Michele Varotto Machado
UNICEP

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me acompanhar nessa caminhada e me dar coragem de continuar, nos momentos em que pensei em desistir.

Aos meus pais, Doralice Rodrigues Artussa e Luis Carlos Artussa, por todo o carinho que a mim dedicaram, oferecendo oportunidades para que eu chegasse até aqui.

À orientadora Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro, pela parceria, dedicação, apoio, comprometimento e carinho. Sendo ainda uma inspiração como pesquisadora e pessoa. Meus mais sinceros agradecimentos.

Às diretoras das unidades escolares, que colaboraram com esta pesquisa e às professoras que gentilmente aceitaram ser entrevistadas, contribuindo para que a pesquisa fosse realizada. Meu respeito a todas vocês.

Às minhas queridas amigas Darlenes, Valquíria Faustino, Talita Oliveira e Lívia Oliveira, pela força que sempre me deram e por ouvirem minhas angústias. Foi muito bom poder contar com vocês.

Às minhas amigas Carolina Costa Miguel e Fernanda Vieira da Silva Santos, companheiras de trajetória desde a graduação, por acreditarem em mim mais que eu mesma, dando aquele “empurrãozinho” que eu precisei.

Ao Patrício Carneiro da Frota, um parceiro que encontrei ao longo dessa caminhada, e que vem me acompanhando desde então me dando muito apoio, carinho e compreensão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio na realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado está vinculada à linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSCar, sob orientação da Professora Doutora Maria Iolanda Monteiro. Os temas de pesquisa investigados são a alfabetização e o letramento, as Políticas Públicas para a alfabetização e o letramento com foco no primeiro ano do Ensino Fundamental e o ensino da leitura e da escrita na última etapa da Educação Infantil. Adota-se como problema de pesquisa o processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos na concepção das professoras do município de São Carlos/SP e das Políticas Públicas para a Educação Básica e como objetivo geral analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos sob a perspectiva das Políticas Públicas para a Educação Básica e das concepções das professoras que trabalham nessas duas modalidades de ensino no município de São Carlos/SP. Consiste em uma pesquisa qualitativa, Bogdan; Biklen, 2010; Ludke; André, 2014, na modalidade de um estudo de caso, que contou com entrevistas semiestruturadas de quatro professoras de duas escolas da rede pública de ensino do município de São Carlos/SP, sendo duas professoras com experiência na última etapa da Educação Infantil e duas com experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Também foi realizada a análise documental, com a leitura do Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas e a leitura de documentos de natureza oficial, sendo leis, decretos e pareceres, com destaque para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para a análise dos dados foram definidos quatro eixos de análise: Concepções sobre alfabetização e letramento; Relatos orais sobre as práticas pedagógicas com a leitura e a escrita; Conhecimento sobre as Políticas Públicas; e Concepções acerca da transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. As reflexões suscitadas a partir dos resultados são que pensar na alfabetização e no letramento nesse momento de transição da criança de uma etapa para outra, não é pensar em antecipar o primeiro ano, transportando-o para a sala da Educação Infantil. A imagem da alfabetização não precisa ser de uma criança pequena sofrendo debruçada em frente a uma exaustiva página contendo sucessivas cópias da mesma palavra. Ela pode ser reinventada desde a Educação Infantil, sem que haja sofrimentos ou punições para as crianças, mas que elas possam desde pequenas viver a alfabetização e o letramento, construindo, de aprendizagem em aprendizagem, seu caminho de sucesso na aquisição das técnicas de leitura, escrita e interpretação, interagindo autonomamente com os mais diversos gêneros textuais em seu dia a dia. Ademais, o trabalho docente, independentemente de ser na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, requer um aprofundamento nos diversos tipos de saberes. Não se pode apoiar a docência apenas na prática, sem deixar de conhecer as Políticas Públicas envolvidas no trabalho pedagógico e a consulta a diferentes referenciais teóricos que poderão sustentar a prática pedagógica.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Políticas Públicas. Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

ABSTRACT

This master's dissertation is linked to the research line State, Politics and Human Training, of the Postgraduate Program in Education - PPGE / UFSCar, under the guidance of Professor Maria Iolanda Monteiro. The research topics investigated are literacy and literacy, such as Public Policies for literacy and literacy with a focus on the first year of elementary school and elementary school and teaching reading and writing in the last stage of early childhood education. It is adopted as a research problem or process of literacy and transition in Early Childhood Education for the Elementary Education of Nine Years in the Education of the Teacher of São Carlos / SP and Public Policies for Basic Education and as General General process of literacy and transition in the last stage of Early Childhood Education for the first year of Elementary Education of Nine Years from the perspective of Public Policies for Basic Education and the conceptions of teachers who study these first two teaching classes in São Carlos / SP. It consists of qualitative research, Bogdan; Biklen, 2010; Ludke; André, 2014, in the form of a case study, which featured semi-structured interviews from four public schools in the municipality of São Carlos / SP, two teachers with experience in the last stage of Early Childhood Education and two with experience in the first year of elementary school for new years. A documentary analysis was also carried out, with the reading of the Pedagogical Political Project - PPP of the schools and the reading of documents of an official nature, including laws, decrees and opinions, with emphasis on the National Pact for Literacy in the Right Age - PNAIC and the Base National Common Curriculum - BNCC. For the analysis of the data, four axes of analysis were defined: Conceptions about literacy and literacy; Oral reports on teaching practices with reading and writing; Knowledge about Public Policies; and Conceptions about the transition from the last stage of Early Childhood Education to the first year of Elementary School. The reflections raised from the results are that thinking about literacy and literacy in this moment of the child's transition from one stage to another, is not thinking about anticipating the first year, transporting him to the Early Childhood Education room. The image of literacy does not have to be that of a small child suffering, leaning in front of an exhaustive page containing successive copies of the same word. It can be reinvented from early childhood education, without suffering or punishment for children, but that they can live literacy and literacy from an early age, building, from learning to learning, their path of success in acquiring reading techniques, writing and interpretation, autonomously interacting with the most diverse textual genres in their daily lives. In addition, teaching work, regardless of whether it is in Early Childhood Education or Elementary Education, requires a deepening of the different types of knowledge. It is not possible to support teaching only in practice, without failing to know the Public Policies involved in the pedagogical work and the consultation of different theoretical references that may support the pedagogical practice.

Keywords: Literacy. Literacy. Public policy. Transition from early childhood education to nine-year elementary education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Total de trabalhos encontrados por programa	24
Tabela 2 - Total de trabalhos selecionados obedecendo ao critério: mencionar políticas públicas no título	25
Tabela 3 - Matrículas das crianças de seis anos em 1996 e 1998	46
Tabela 4 - Dados quantitativos referentes à formação do PNAIC	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE)	23
Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos selecionados de acordo com o critério: transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	25
Quadro 3 - Objetivo geral dos trabalhos acadêmicos	27
Quadro 4 - Principais referenciais teóricos em Silva (2008)	28
Quadro 5 - Perfil das professoras respondentes	32
Quadro 6 – Novas nomenclaturas para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil	49
Quadro 7 - Principais referenciais teóricos em Silva (2008)	61
Quadro 7 - Cadernos Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil	61
Quadro 8 - Diretrizes da Educação Básica – CNE	64
Quadro 9 - Grupos por faixa etária	66
Quadro 10 - Dados coletados do PPP das escolas	79
Quadro 11 - Concepções das professoras entrevistadas sobre alfabetização e letramento	84
Quadro 12 - Práticas Pedagógicas com a leitura e a escrita	86
Quadro 13 - Concepções acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	96
Quadro 14 - A transição em algumas palavras	98

SUMÁRIO

1. Introdução	13
2. Da inquietação inicial sobre o objeto de estudo às considerações acerca dele: o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa	20
2.1 Levantamento bibliográfico	22
2.2 A coleta de dados	30
2.2.1 As professoras respondentes e as entrevistas	31
2.2.2 Análise documental	33
2.3 Eixos de análise	34
3. Concepções sobre o processo de Alfabetização e de Letramento nas Políticas Públicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental de Nove Anos e nos referenciais teóricos que as influenciaram.	37
3.1. Os marcos legais que instituíram a Educação Infantil e o ensino ou o não ensino da leitura e da escrita	37
3.2 O primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e o Processo de Alfabetização e Letramento nas Políticas Públicas	45
3.3 O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC: a confluência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Nove Anos nas Políticas Públicas	54
3.3.1 O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e sua atualização	54
3.3.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC: uma nova proposta de currículo e suas considerações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o trabalho com a alfabetização e o letramento	62
3.4 Algumas concepções teóricas sobre o processo de alfabetização e de letramento, ou ensino da leitura e da escrita, encontradas nos documentos estudados	71
4. Dos documentos escritos aos relatos orais: a alfabetização, o letramento e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos na concepção e na prática docente	78
4.1 Leitura do Projeto Político Pedagógico – PPP	78
4.2 O que nos mostram os relatos orais das professoras	82
4.3 A alfabetização e o letramento, as Políticas Públicas, a prática docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de Nove Anos e a transição de uma modalidade para a outra: algumas problematizações a partir dos eixos	100

4.3.1 Alfabetização e letramento: entre a concepção e a prática	101
4.3.2 Políticas públicas educacionais: conhecê-las para quê?	104
4.3.3 A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: “uma transição de uma coisa que a gente não conhece!”.	105
4.3.4 A formação continuada de professoras no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	107
5. Considerações finais	110
Apêndice A	120
Apêndice B	123
Apêndice C	125

Algumas palavras sobre a pesquisadora

Embora este material seja uma pesquisa acadêmica e científica, submetida a normas e ao rigor característico deste gênero textual, peço licença para iniciá-lo, utilizando a primeira pessoa. Afinal, neste trecho do trabalho, quem estará em evidência é a pesquisadora, o eu, por trás dessa pesquisa. Gostaria de iniciar com algumas palavras sobre mim, apresentando o meu percurso, que fez me deparar com este momento importante, o de vir a ser pesquisadora e que agora compartilho por meio desta produção.

Em 2015 me formei em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, campus de São Carlos e, em Março de 2016, assumi pela primeira vez a sala de aula na escola pública. Ocupei aquele espaço não mais como aluna ou estagiária, mas no lugar de professora. A turma era um quarto ano do Ensino Fundamental e a escola era a que eu havia sido pibidiana (Bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) por dois anos consecutivos durante a graduação.

Foi um ano intenso de muito aprendizado e dedicação, mas, principalmente de desafios, pois, embora tenha estudado por cinco anos sobre a profissão docente, acredito que realmente tenha me tornado professora somente após a prática. Tempo e espaço onde todas aquelas adversidades que discutíamos durante as aulas na UFSCar, batiam diariamente à minha porta ou já entravam sem serem anunciadas mesmo.

Tive a alegria de poder contar com a ajuda da comunidade escolar, e em especial de uma professora experiente que também trabalhava com o quarto ano. Planejavamos juntas, compartilhávamos nossas atividades pedagógicas, e ela me ensinou desde a preencher o diário, até a como me portar perante os pais, ou como lidar com a cultura da escola. Costumo dizer que ela me adotou, e sou eternamente grata a essa professora por isso.

No ano de 2016 eu havia trabalhado na condição de temporária. Já em 2017, fui contratada pela Secretaria Municipal de Educação de São Carlos para atuar como professora na modalidade da Educação Infantil. Confesso que no início tive medo, pois desde a graduação, acreditava que meu perfil se encaixava com o Ensino Fundamental. Porém, com o passar do tempo, dia após dia, eu percebia que estava enganada. Eu realmente me encantei pela Educação Infantil. Desde a relação com as crianças até a liberdade que temos para criar no momento de planejar o trabalho pedagógico.

Minha primeira experiência foi na pré-escola, com crianças da Fase 6, que compreende a faixa etária de 4 a 5 anos e 11 meses. Pude trabalhar muitos conteúdos de diversas áreas do conhecimento, sempre com a colaboração das famílias. As crianças eram

muito participativas e envolvidas. Além de serem bastante curiosas, o que me motivava ainda mais a buscar metodologias e recursos didático-pedagógicos diversificados. O manejo de sala foi sendo aperfeiçoado ao longo do ano, ao mesmo tempo em que íamos estabelecendo uma relação mútua de respeito e afeto entre professora e crianças.

Atualmente, sou professora de crianças pequenas, que frequentam a creche, e estou lá por escolha, pois conforme fui tendo contato com as crianças mais novas, que se encontram na primeiríssima infância, encantei-me ainda mais ao ver tantas possibilidades de trabalho pedagógico para contribuir com o seu desenvolvimento e aprendizagem. O ano de 2020 é o meu quarto ano de carreira docente. Logo, encontro-me na condição de professora iniciante, mas ingressei na profissão aos 26 anos. Então hoje, aos 31 anos, tenho segurança para dizer que eu me encontrei na Educação Infantil. Atuo na creche, com bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) porque eu gosto e quero. Além disso, tenho a consciência da importância do trabalho pedagógico sistematizado e intencional nesta fase, assim como nas outras.

Sempre gostei de estudar, aprofundar-me em leituras que me interessem e aprender coisas novas, pesquisar diferentes assuntos, enfim, para mim é um prazer. Na graduação optei por enfatizar a aprendizagem da prática, então estive dedicada à minha inserção no Programa PIBID, que foi sem dúvida muito importante para a minha formação inicial e me ajudou muito ao ingressar no mundo do trabalho, mas sempre buscando respostas na teoria sobre o que observava na prática.

Fui aconselhada pela professora Doutora Maria Iolanda Monteiro, que hoje é minha orientadora, a antes de ingressar na pós-graduação, adquirir experiência na sala de aula, visto que eu queria encontrar um problema de pesquisa que me motivasse a realizar uma pesquisa não apenas para obter títulos. Segui este conselho e, em 2017, enquanto trabalhava na Fase 6, por um curto período também atuava como apoio docente em uma escola de Ensino Fundamental, na incumbência de ajudar crianças que se encontravam com dificuldades para se alfabetizarem.

Ingressando na Educação Infantil, principalmente por ser professora de uma Fase 6, presenciei calorosos debates sobre como deveria ser o trabalho com as crianças dessa faixa etária no que concerne ao ensino da leitura e da escrita, e aos processos de alfabetização e letramento. Assim como vivenciei no Ensino Fundamental as angústias das professoras ao se depararem com crianças até mesmo no quinto ano, que ainda não estavam alfabetizadas. Ademais, uma alfabetização tardia pode desestimular a própria criança, ao se ver com dificuldades para acompanhar o ritmo da turma.

Ao mesmo tempo, olhava para a discrepância entre um Centro Municipal de Educação Infantil e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental e me preocupava ao pensar como seria a transição das crianças da Fase 6, da minha turma, para esse novo contexto, com uma estrutura física diferente, uma nova configuração da sala de aula, dos espaços, do novo currículo, ainda mais sistematizados e que demandavam ainda a aprendizagem de novos comportamentos. Grandes mudanças que acontecem no decorrer de alguns meses.

Com a finalidade de me aprofundar na investigação desses temas, realizei um recorte dessa realidade, focando-me na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, voltando meu olhar para os processos de alfabetização e letramento, buscando identificar o que as Políticas Públicas para a Educação Básica brasileira enunciam sobre esse momento da trajetória escolar das crianças e o que algumas professoras inseridas nesse contexto teriam a relatar. Aqui surgiu o início de um esboço do projeto de pesquisa, que será mais bem detalhado a partir da introdução.

Apesar de ter iniciado a escrita do projeto neste momento, penso que o eu professora e o eu pesquisadora sempre andaram lado a lado, pois desde a graduação aprendemos que a ação pedagógica exige pesquisa, assim como reflexão e crítica sobre a prática. Uma análise da atuação docente contribui para a melhoria profissional, o que repercute na aprendizagem das crianças, que devem ser sempre o norte da nossa prática pedagógica.

Após esta breve narrativa pessoal em primeira pessoa, retomaremos o caráter impessoal que a produção científica requer. Iniciaremos o trabalho com uma apresentação sobre as temáticas, para em seguida irmos acompanhando em cada palavra escrita, o percurso trilhado para a realização desta pesquisa. Espera-se termos conseguido construir um caminho para resultados profícuos.

1. Introdução

Este trabalho acadêmico, que se configura como uma dissertação de mestrado, está vinculado à linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSCar, sob orientação da Professora Doutora Maria Iolanda Monteiro. Ele possui como temas de pesquisa a Alfabetização e o Letramento, as Políticas Públicas para a Alfabetização e o Letramento com foco no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e o ensino da leitura e da escrita na última etapa da Educação Infantil. Esses interesses emergiram por meio da experiência na profissão docente, a partir da atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil em escolas públicas do município de São Carlos - SP. Os temas citados aparecem tanto no trabalho diário em sala de aula quanto na participação em reuniões de HTPC - Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - e nos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação do município.

O que tem sido observado nesses episódios é a discussão sobre a presença ou não da alfabetização na Educação Infantil, sob a afirmação de que esse conteúdo deve ficar a cargo do Ensino Fundamental. Enquanto fica como incumbência às professoras de crianças de zero a cinco anos, o foco no letramento. Entretanto, existe também a defesa e a compreensão da necessidade de se trabalhar além do letramento, a alfabetização na Educação Infantil, compreendendo-a como um processo e considerando que, assim como nas demais modalidades de educação, nessa também deve haver o ensino da língua escrita. No âmbito das pesquisas acadêmicas, observa-se que a literatura corrobora essa divergência de concepções, visto que a Educação Infantil e o ensino da leitura e da escrita têm sido historicamente objetos de estudo de diferentes referenciais teóricos.

A experiência de trabalhar na última etapa da Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação do município de São Carlos – SP suscitou algumas inquietações sobre o tema alfabetização e letramento que vão ao encontro de alguns referenciais:

[...] A formalização da alfabetização não tem sido colocada para a educação infantil, pois se sabe que, historicamente, esta tem sido função das séries iniciais do ensino fundamental, todavia, embora saibamos que cabe à primeira série escolar iniciar formalmente a alfabetização das crianças, é impossível que este tema não esteja presente no cotidiano infantil, seja em quaisquer circunstâncias, e com muito mais ênfase no interior das escolas de educação infantil onde a existência do mundo letrado se intensifica assumindo uma intencionalidade educacional específica. (STEMMER, 2013, p. 133).

Embora o ensino formal da alfabetização e do letramento esteja sob a responsabilidade do Ensino Fundamental, como aponta Stemmer (2013), as crianças que frequentam a Educação Infantil estão diariamente em contato com a leitura e a escrita. Reforçando essa concepção, Bragagnolo e Dickel (2005) enfatizam que as crianças participam das práticas de leitura e de escrita desde o seu nascimento e que já se encontram em processo de alfabetização. Dessa forma, elas têm o direito de se apropriar desse conhecimento desde a mais tenra infância, e a escola tem o papel de mediar essa transmissão de conteúdos na figura do professor.

Kramer (2006) destaca a importância de compreender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como instâncias indissociáveis. Isso nos leva a refletir que uma modalidade deveria suceder a outra por meio de uma transição, não de rupturas. Dessa forma, se compreendermos a alfabetização e o letramento como um processo também indissociável, nada impede que ele seja desenvolvido desde a Educação Infantil.

Conforme apresentado por Magda Soares no Glossário Ceale – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores (2014), o conceito de alfabetização vem sendo discutido desde a década de 80, quando as demandas sociais denunciaram uma insuficiência em apenas saber ler e escrever, que era a concepção mais aceita e difundida até então. Entre os profissionais da Educação foi identificada a necessidade de ampliação do conceito de alfabetização, incluindo também, para além do saber ler e escrever, o saber fazer uso da leitura e da escrita nas situações sociais, respondendo adequadamente a elas. Entretanto, observou-se que essas duas competências, embora complementares, envolviam processos linguísticos e cognitivos distintos.

Com isso, conforme Soares (2014), o uso social da leitura e da escrita passou a ser vinculado ao conceito de letramento, que se refere ao

desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções. (SOARES, 2014, p. 181).

Ao passo que com a palavra alfabetização passou-se a fazer referência à

aprendizagem de um sistema que converte a fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler: a aprendizagem do sistema alfabético. Assim, a alfabetização, atualmente, é entendida como a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o

sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego. (SOARES, 2014, p. 21)

Ainda sob o subsídio de Soares (2010), a alfabetização implica em adquirir a tecnologia do ler e do escrever. No caso do letramento, essa inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita, conforme Soares (2010, p. 18) “[...] altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos”. A autora ainda acrescenta que nos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita é importante termos a clara concepção das diferenças e relações entre esses dois fenômenos.

Por conseguinte, acredita-se que embora muito discutidos, esses temas parecem ainda não terem esgotado. Pelo contrário, têm gerado cada vez mais indagações, como acrescenta Stemmer:

Não é por acaso que os professores de educação infantil comumente levantam questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e escrita. São comuns indagações como: Alfabetiza-se? Não se alfabetiza? Eu digo ou não digo com que letra se escreve? Eu digo ou não digo que está escrito errado? E se não corrijo, o que os pais vão pensar? Eu deixo a criança descobrir sozinha? Como trabalhar com a linguagem escrita na educação infantil? Trabalha-se com a linguagem escrita na educação infantil? (STEMMER, 2013, p. 134)

Para além desses questionamentos encontrados na teoria (STEMMER, 2013), observou-se na prática, a presença das expectativas dos adultos responsáveis e das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos sobre os conhecimentos da criança no âmbito da leitura e da escrita. A experiência docente na última etapa da Educação Infantil revelou algumas incertezas sobre como proceder com o trabalho pedagógico devido a esse embate entre o trabalho ou não com a Alfabetização na Educação Infantil.

Diante do exposto, conclui-se que ainda temos muito a investigar, pois os temas aqui apresentados permeiam o cotidiano das docentes que trabalham na Educação Infantil. E como demonstrado, estão sempre envoltos em dúvidas e angústias que não devem ser subestimadas, pois “[...] o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escrever. [...]” (SAVIANI, 2008, p. 15). Ainda sobre a importância da alfabetização e do letramento “A criança alfabetizada utiliza a leitura para entrar em contato com as tradições culturais e com a história da humanidade, podendo, assim, ampliar sua visão de mundo [...]” (MONTEIRO, 2010, p. 58-59).

De modo que concebemos a escrita para além de um conteúdo ou disciplina, mas, como apontam Bragagnolo e Dickel (2005, p. 10), “[...] a possibilidade de uma participação política na sociedade e, por sua *função social*, deve ser vista como algo que contribui para a melhoria das condições de vida do sujeito [...]” a inserção na Linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana se explica pela possibilidade de se problematizar os temas apresentados para além de um viés puramente didático.

Para melhor definir o que compreendemos por Políticas Públicas, tomamos como referência Souza (2006)

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. [...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando postas em ação são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação. (SOUZA, 2006, p. 26)

Ainda segundo Souza (2006), embora a política pública esteja atrelada ao ramo da ciência política, ela é um território para diversas outras disciplinas, pois carece de múltiplos olhares. Ademais, como a autora destaca, um de seus elementos principais é que a Política Pública envolve vários atores e níveis de decisão, contemplando diversos segmentos da sociedade. Souza também acrescenta que, materializada na figura do governo, “a política pública permite distinguir entre o que o governo pretender fazer e o que, de fato, faz.” (SOUZA, 2006, p. 36), destacando ainda o caráter intencional da política pública, incumbida de objetivos a serem alcançados.

Souza (2006) nos chama atenção ainda para o caráter de longo prazo que a política pública tem e que ela não se limita a leis e regras. Essas considerações nos permitem adentrar com maior segurança na a área das Políticas Públicas educacionais voltadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Nove Anos, com foco na alfabetização e no letramento e na transição entre essas duas etapas, ao conceber a importância de examiná-las, para assim compreender melhor como esses processos vem sendo abordados nos documentos oficiais, culminando na implementação das ações governamentais em forma de Políticas Públicas e como repercute na prática pedagógica.

Além das questões apontadas pelo referencial teórico exposto, este trabalho também está guiado pelas seguintes perguntas: O que enunciam as Políticas Públicas direcionadas para a alfabetização e o letramento sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos? Existe referência à alfabetização e ao letramento nas Políticas Públicas para a Educação Infantil? E nas Políticas Públicas para o Ensino Fundamental de Nove Anos, existe alguma referência às especificidades do primeiro ano? Qual a concepção das professoras da Educação Infantil sobre a alfabetização e o letramento? E das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos? Quais as expectativas das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a leitura e a escrita das crianças que ingressam no primeiro ano?

Orientado pelas questões supracitadas, o problema de pesquisa que este trabalho se propõe a investigar é o processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos na concepção das professoras do município de São Carlos/SP e das Políticas Públicas para a Educação Básica. No intuito de investigar tal problema, o objetivo geral deste estudo será o de analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, sob a perspectiva das Políticas Públicas para a Educação Básica e das concepções das professoras que trabalham nessas duas modalidades de ensino no município de São Carlos/SP.

Adota-se como objetivos específicos a) investigar a concepção de professoras da última etapa da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre o processo de alfabetização e letramento e quais são suas práticas pedagógicas; b) identificar, nas Políticas Públicas direcionadas para a alfabetização e o letramento, o que é enunciado referente ao processo de ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos; c) levantar, nas Políticas Públicas de Educação Infantil, referências ao ensino (ou ao não ensino) da leitura e da escrita; d) averiguar se existe, nas Políticas Públicas para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental de Nove Anos, alguma declaração sobre a transição entre essas duas modalidades de ensino; e) refletir sobre a formação de professoras do município de São Carlos/SP para atuarem na última etapa da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental e o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita.

Esta pesquisa se orienta pela abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 2014), na modalidade de um estudo de caso, e contou com a entrevista semiestruturada de quatro professoras da rede municipal de ensino de São Carlos/SP, duas com experiência na última etapa da Educação Infantil e duas com experiência no primeiro ano

do Ensino Fundamental de Nove Anos, assim como a análise documental, com a leitura do Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e de algumas Políticas Públicas que instituíram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil.

Dentre elas, a Lei 11274/06 que institui o Ensino Fundamental de Nove Anos com matrícula obrigatória no primeiro ano aos seis anos de idade (BRASIL, 2006), com foco nas menções à transição de uma modalidade para a outra e em suas concepções sobre alfabetização e letramento e suas indicações de conteúdos para se trabalhar a leitura e a escrita, ou não, em ambas as modalidades.

A organização do material apresenta, na seção número 2, denominada Da inquietação inicial sobre o objeto de estudo até as considerações acerca dele: o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa, a metodologia, em que se buscou descrever minuciosamente o caminho percorrido para a realização da pesquisa. Desde a opção pela abordagem de pesquisa até os instrumentos para a coleta de dados. Ademais, também é exposto o levantamento de dados realizado nos bancos de teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação de importantes universidades do Estado de São Paulo.

Sucessivamente, tem-se a seção número 3, denominada Concepções sobre o processo de Alfabetização e Letramento nas Políticas Públicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental de Nove Anos e nos referenciais teóricos que as influenciaram. Nesta seção são demonstrados alguns marcos legais e Políticas Públicas que instituíram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos e o trabalho com a alfabetização e o letramento.

O conteúdo está dividido nas subseções: 3.1 Os marcos legais que instituíram a Educação Infantil e o ensino ou o não ensino da leitura e da escrita, 3.2 O primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e o Processo de Alfabetização e de Letramento nas Políticas Públicas, 3.3 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC: a confluência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Nove Anos nas Políticas Públicas e na 3.4 Algumas concepções teóricas sobre o processo de alfabetização e letramento, ou o ensino da leitura e da escrita, encontradas nos documentos estudados, em que é feita uma breve sintetização e explanação de algumas concepções sobre a alfabetização e o letramento que têm permeado as produções científicas, assim como a elaboração das Políticas Públicas e materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC.

Posteriormente, na seção número 4, denominada Dos documentos escritos aos relatos orais: a alfabetização, o letramento e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos na concepção e na prática docente, dividida em duas subseções:

Leitura do Projeto Político Pedagógico – PPP e O que nos mostram os relatos orais das professoras, são apresentadas as informações coletadas a partir das leituras dos Projetos Político Pedagógicos das duas unidades escolares e os conteúdos das entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes, que foram categorizados em quatro eixos de análise:

- Concepções sobre alfabetização e letramento;
- Relatos orais sobre as práticas pedagógicas com a leitura e a escrita;
- Conhecimento sobre as Políticas Públicas;
- Concepções acerca da transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em seguida, na subseção 4.3, denominada A alfabetização e o letramento, as Políticas Públicas, a prática docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de Nove Anos e a transição de uma modalidade para a outra: algumas problematizações a partir dos eixos, serão apresentadas as discussões dos resultados obtidos com a leitura das Políticas Públicas, referenciais teóricos e os relatos orais das professoras. Essas discussões estão organizadas nos tópicos: 4.3.1 Alfabetização e letramento: entre a concepção e a prática; 4.3.2 Políticas públicas educacionais: conhecê-las para quê?; 4.3.3 A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: *“uma transição de uma coisa que a gente não conhece!”* e 4.3.4 A formação continuada de professoras no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Finalizando com a seção 5, destinada às Considerações finais, é realizado um resgate do percurso trilhado na pesquisa e são apresentadas algumas reflexões suscitadas nesta investigação. Por meio deste trabalho acadêmico, espera-se contribuir e fomentar a discussão sobre as temáticas aqui estudadas.

2. Da inquietação inicial sobre o objeto de estudo às considerações acerca dele: o percurso metodológico trilhado nesta pesquisa

Para relatar o percurso metodológico trilhado neste trabalho acadêmico, iremos primeiramente situar o ponto de partida, definindo qual é o objeto de estudo que tomamos como norte para orientar nossa pesquisa. Assim, originado a partir da prática docente da pesquisadora, gerando muitas dúvidas e anseios, o problema de pesquisa que buscaremos problematizar ao longo das páginas desta dissertação é o processo de alfabetização e letramento na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos na concepção de professoras que atuam ou já atuaram na última etapa da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos no município de São Carlos/SP e das Políticas Públicas para a Educação Básica.

Diante do nosso objeto de pesquisa concebido, a pesquisa qualitativa se demonstrou mais pertinente, devido a algumas características que a constitui e que são elencadas por Bogdan e Biklen (2010). Essas se demonstram importantes para o desenvolvimento deste estudo. Como o fato de que, na investigação qualitativa, os pesquisadores frequentam o local de pesquisa, pois acreditam que as ações podem ser melhor compreendidas se observadas dentro de seu contexto, além de ser uma investigação descritiva. Logo, os dados recolhidos são compostos por palavras ou imagens e não por números. Incluindo transcrições de entrevistas, documentos pessoais, notas de campo e registros oficiais, cujos trechos são inseridos nas análises dos dados e que, por sua vez, compõem os resultados da pesquisa.

Outro ponto importante destacado por Bogdan e Biklen (2010) é que o processo importa mais que o produto na pesquisa qualitativa. Ou seja, qual a história por trás do nosso objeto de estudo? Como se chegou até o atual contexto? Quais concepções o permeiam? E como foram sendo naturalizadas? Outrossim, esta abordagem de pesquisa se destaca, pois, segundo os autores, procede “de baixo para cima”, o que significa que os dados são recolhidos não no intuito de comprovar ou refutar uma hipótese inicial, mas na medida em que os dados vão sendo individualmente recolhidos e agrupados, vão sendo indicadas as direções para a investigação. Igualmente significativo na pesquisa em ciências humanas, o significado que as pessoas atribuem ao objeto investigado tem muita importância para os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa.

Como as autoras Lüdke e André (2014) dissertam, à medida que os estudos na área da educação foram avançando, era cada vez mais evidente o caráter fluido e dinâmico dos fenômenos educacionais, assim como a compreensão de que estes se encontram situados

dentro de um contexto social, que, por sua vez, pertence a uma realidade histórica, que desencadeiam uma série de determinações. Em conformidade com essas constatações, para as autoras, um dos grandes desafios para os pesquisadores da educação é exatamente conseguir captar essa realidade histórica, dinâmica e complexa em que seu objeto de estudo está submetido.

Ainda segundo Lüdke e André (2014), com o propósito de responder às atuais questões que foram emergindo a partir da prática educacional, era preciso a adoção de novos métodos de investigação e de diferentes abordagens, que permitissem ao pesquisador mais contato com o objeto a ser investigado e com a realidade à qual este está inserido, conferindo-lhe uma nova atitude de pesquisa. Surgiram, assim, a pesquisa participante ou participativa, pesquisa-ação, pesquisa etnográfica e o estudo de caso, dentre outras. Essas duas últimas mencionadas são pesquisas qualitativas que vêm ganhando aceitação e espaço na área da educação devido ao potencial que oferece para estudar os problemas relacionados à escola.

Segundo as autoras, ainda, retomando Bogdan e Biklen (2010), na pesquisa qualitativa, a obtenção dos dados descritivos vai ocorrendo no contato direto do pesquisador com a situação estudada, em que ele se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, enfatizando, com isso, mais o processo que o produto. Além disso, neste tipo de pesquisa, não existe a necessidade do estabelecimento de uma hipótese inicial, pois o desenvolvimento da pesquisa qualitativa se configura quase como um funil em que as questões ou os focos de interesse que se iniciam muito amplos e vão se delineando até, no final, se apresentarem mais diretos e específicos e essa precisão vai ocorrendo ao longo do processo de realização da pesquisa. Vê-se novamente uma ênfase maior em cada fase do trabalho, e não apenas em seu resultado ou no produto que ela gera.

Assumindo como objetivo geral para este estudo analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, sob a perspectiva das Políticas Públicas para a Educação Básica e das concepções das professoras que trabalham nessas duas modalidades de ensino no município de São Carlos/SP, a abordagem qualitativa escolhida é o estudo de caso, pois de acordo com Lüdke e André (2014) nesse método, mesmo partindo de alguns pressupostos teóricos iniciais, devemos estar atentos aos novos elementos que surgem durante o estudo. Assim como também fazemos uso do estudo de caso para retratar a realidade considerando sua complexidade e revelando os diferentes e muitas vezes conflitantes pontos de vista que a permeiam, recorrendo a variadas fontes de dados.

Ainda, segundo as autoras, ele pode ser específico e simples, ou mais complexo e abstrato. Contudo, ele deve ser sempre bem delimitado, podendo ser similar a outros ao mesmo tempo em que é distinto, pois cada caso possui sua singularidade. Assim, neste estudo, busca-se investigar o processo de alfabetização e de letramento considerando um recorte específico, que é a transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, em um contexto bem delimitado, que são duas escolas localizadas na mesma região e dentro do município de São Carlos/SP, sob as perspectivas das Políticas Públicas, que constituem um sistema e, a partir das concepções das professoras que trabalham nessas etapas e escolas supracitadas, que apresentam um contexto, uma realidade singular, dentro desse sistema mais amplo, envolto pelas Políticas Públicas para alfabetização e letramento.

Para realizar o estudo de caso foram selecionadas duas técnicas para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada e a análise documental, que serão abordadas com maior rigor na subseção 2.2 A coleta de dados. E na subseção seguinte, 2.3 Eixos de análise, são apresentados os eixos categóricos definidos a partir das entrevistas, que possibilitaram a realização da análise dos dados. Anterior a essas subseções, a 2.1 Levantamento bibliográfico, apresenta de forma sistematizada o levantamento de teses e dissertações que embasaram a justificativa para a realização desta investigação. Permitindo ainda a ciência sobre o conhecimento já produzido referente às temáticas a que este trabalho se dedica.

2. 1 Levantamento bibliográfico

Quando desejamos nos debruçar sobre o nosso objeto de estudo, primeiramente devemos pesquisar por trabalhos acadêmicos que já tenham se interessado em investigá-lo. Dessa forma, podemos construir um estado da arte da produção científica do objeto em questão, detectando as lacunas e questões a serem problematizadas, o que contribuirá para o avanço das fronteiras do conhecimento na nossa área.

No caso deste estudo, foi realizado um levantamento de teses e dissertações nos bancos de dados *online* de quatro instituições situadas no estado de São Paulo: Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade de São Paulo – USP. Os trabalhos deveriam estar vinculados aos Programas de Pós-graduação em Educação das respectivas instituições. O Quadro 1 - Relação dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) apresenta os programas e suas instituições de origem:

Quadro 1 - Relação dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE)

Instituição	Programa	Data de início	Conceito	Banco de dados
UFSCar	PPGE São Carlos	Mestrado: 1976 Doutorado: 1991	M/D 5	Repositório Institucional UFSCar
	PPGE - Sorocaba	Mestrado: 2012	3	
UNESP	PPGE – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) Presidente Prudente	Mestrado: 2001 Doutorado: 2010	M/D 5	Repositório Institucional UNESP
	PPGE – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) Marília	Mestrado: 1988 Doutorado: 1993	M/D 6	
	PPGE – Instituto de Biociências (IB) Rio Claro	Mestrado: 2001 Doutorado: 2012	M/D 5	
	PPGEs – Faculdade de Ciências e Letras-Campus de Araraquara (FCLAr) Araraquara	Mestrado: 1997 Doutorado: 1997	M/D 5	
UNICAMP	PPGE – Faculdade de Educação (FE) Campinas	Mestrado: 1975 Doutorado: 1980	M/D 5	Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP
USP	PPGE – Faculdade de Educação (FE) São Paulo	Mestrado: 1971 Doutorado: 1978	M/D 5	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP
	PPGE – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) Ribeirão Preto	Mestrado: 2011	4	

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Março de 2019, com dados obtidos na Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>).

Essas quatro instituições foram selecionadas devido à proximidade com a região onde os dados foram coletados e também pela influência que exercem na formação inicial e continuada dos docentes no estado de São Paulo, interferindo, assim, no contexto em que se desenvolveu esta pesquisa. Além disso, as quatro instituições públicas são locais de prestígio acadêmico, o que oferece maior confiabilidade aos trabalhos.

O critério inicial para a realização do levantamento era que os trabalhos acadêmicos viessem dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Assim, a pesquisa foi filtrada dessa forma em cada repositório. Em seguida, os descritores selecionados para a realização do levantamento foram: alfabetização e letramento. Contudo, o primeiro critério, que definiria se o trabalho seria selecionado ou não, era que o título do trabalho mencionasse as palavras políticas públicas, ou sinônimos, como políticas educacionais, ou ainda citasse o nome de alguma política pública.

Em seguida, para afunilar ainda mais a seleção de trabalhos, dentre os contabilizados dentro do primeiro critério, deveriam abordar a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF).

A Tabela 1 - Total de trabalhos encontrados por programa, apresenta a quantidade de trabalhos encontrados por programa de Pós-Graduação em Educação em cada descritor:

Tabela 1 - Total de trabalhos encontrados por programa

Instituição e programa	Descritores	Total
PPGE – UFSCar São Carlos	Alfabetização: 48 Letramento: 15	63
PPGE – UFSCar Sorocaba	Alfabetização: 4 Letramento: 2	6
PPGE – UNESP – FCT Presidente Prudente	Alfabetização: 274 Letramento: 144	418
PPGE – UNESP – FFC Marília	Alfabetização: 434 Letramento: 169	603
PPGE – UNESP – IB Rio Claro	Alfabetização: 221 Letramento: 80	301
PPGE – UNESP – FCLAr Araraquara	Alfabetização: 388 Letramento: 133	521
PPGE – UNICAMP – FE Campinas	Alfabetização: 189 Letramento: 164	353
PPGE – USP – FE São Paulo	Alfabetização: 101 Letramento: 42	143
PPGE – USP - FFCLRP	Alfabetização: 6 Letramento: 0	6

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Março de 2019.

A ordem de pesquisa por descritores foi primeira a palavra alfabetização e depois letramento. E, neste segundo descritor, muitos trabalhos já identificados no primeiro apareciam novamente. Portanto, nas somas apresentadas na coluna total, existe a contabilização de alguns trabalhos duas vezes, pois foram consideradas nos dois descritores. Isso se explica, pois as informações referentes às quantidades de cada descritor, apresentadas na segunda coluna, foram retiradas dos repositórios. No banco de dados da UNICAMP, o descritor filtrou todos os trabalhos, independente do programa. Então, na coluna total, constam alguns trabalhos que não pertencem à Faculdade de Educação. Contudo, no próximo quadro, foram selecionados apenas os trabalhos relacionados à educação.

Quanto à definição dos critérios, não optamos por recorte cronológico, pois devido à reorganização da Educação Básica ao longo dos anos, com aprovação de algumas leis e diretrizes que interferiram tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, seria interessante encontrar trabalhos que se localizassem tanto antes quanto depois desses contextos.

Dando sequência, a Tabela 2 - Total de trabalhos selecionados obedecendo ao critério: mencionar políticas públicas no título, apresenta a quantidade de trabalhos selecionados de

acordo com o primeiro critério de seleção: mencionar as palavras políticas públicas, ou sinônimos, como políticas educacionais, ou ainda, citar o nome de alguma política pública.

Na coluna descritores, estão apresentadas as quantidades de trabalhos selecionados em cada descritor. Como muitos trabalhos relacionados ao descritor letramento já haviam sido encontrados no descritor alfabetização, eles foram considerados apenas uma vez. Assim, a terceira coluna apresenta a soma dos trabalhos, considerando cada um deles apenas uma vez. É importante destacar que não foram selecionados os trabalhos em que foi identificada a ausência de alguma das informações: autor (a), ano, palavras-chave, tipo de trabalho ou instituição.

Tabela 2 - Total de trabalhos selecionados obedecendo ao critério: mencionar políticas públicas no título

Instituição e programa	Descritores	Total
PPGE – UFSCar São Carlos	Alfabetização: 6 Letramento: 2	8
PPGE – UFSCar Sorocaba	Alfabetização: 4 Letramento: 1	4
PPGE – UNESP – FCT Presidente Prudente	Alfabetização: 20 Letramento: 12	20
PPGE – UNESP – FFC Marília	Alfabetização: 33 Letramento: 17 (1 trabalho não se repetiu)	34
PPGE – UNESP – IB Rio Claro	Alfabetização: 19 Letramento: 5	19
PPGE – UNESP – FCLAr Araraquara	Alfabetização: 18 Letramento: 7 (3 trabalhos não se repetiram)	21
PPGE – UNICAMP – FE Campinas	Alfabetização: 2 Letramento: 3 (2 trabalhos não se repetiram)	4
PPGE – USP – FE São Paulo	Alfabetização: 15 Letramento: 1	16
PPGE – USP - FFCLRP	Alfabetização: 1 Letramento: 0	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Março de 2019.

Sequencialmente, o próximo critério para a filtragem desses dados levantados e afinamento da pesquisa, foi localizar os trabalhos acadêmicos que abordam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos selecionados de acordo com o critério: transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, são apresentados esses trabalhos encontrados.

Quadro 2 - Trabalhos acadêmicos selecionados de acordo com o critério: transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Título	Autoras (es)	Ano	Palavras-chave	Tipo de	Instituição
---------------	---------------------	------------	-----------------------	----------------	--------------------

				trabalho	
1. Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais	Danitza Dianderas da Silva	2008	Ensino e Aprendizagem. Alfabetização. Pesquisa colaborativa.	Dissertação	UFSCar - São Carlos
2. Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso	Sylvie Bonifacio Klein	2011	Ensino de nove anos. Ensino fundamental. Educação infantil. Infância. Políticas educacionais. Implementação de políticas.	Dissertação	USP - São Paulo
3. Política educacional e o Ensino Fundamental de 9 anos: da proposição à implantação	Beatriz Passos da Silva	2012	Políticas educacionais. Ensino Fundamental de 9 anos. Universalização do ensino.	Dissertação	UNESP - Presidente Prudente
4. Implantação da política do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo com grupos focais de professores	Selma Ferreira de Oliveira	2013	Ensino fundamental de nove anos. Política educacional. Percepção docente. Pesquisa de grupo focal.	Tese	UNESP - Marília
5. Ensino fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?	Paula Daniele Ferraresi	2014	Ensino fundamental de nove anos. Políticas públicas educacionais. Ampliação do ensino fundamental.	Dissertação	USP - Ribeirão preto

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Março de 2019.

Os trabalhos elencados no Quadro 2 estão organizados de acordo com sua data de publicação, e obedecem a ordem crescente. Cada trabalho também recebeu uma numeração para facilitar a identificação, ao ser referenciado. Os quadros subsequentes, que citam estas pesquisas, obedecem a essa mesma ordem de apresentação.

Observando os títulos dos cinco trabalhos elencados no Quadro 2, pode-se observar o foco na discussão sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, uma Política Pública que visou adiantar o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, tirando-as um ano mais cedo da Educação Infantil. Dessa forma, alguns desses trabalhos também tecem considerações sobre esta primeira etapa da Educação Básica. No Quadro 3 - Objetivo geral dos trabalhos acadêmicos, são apresentados os seus objetivos:

Quadro 3 - Objetivo geral dos trabalhos acadêmicos

Título	Autoras (es)	Objetivo geral
1. Construção dos conteúdos para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais	Danitza Dianderas da Silva (UFSCar – 2008)	Contribuir para a construção do fazer e saber pedagógico do trabalho docente para uma ação intencional do professor em sala de aula no ensino da língua materna para turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.
2. Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso	Sylvie Bonifacio Klein (USP - 2011)	Analisar a implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em uma escola da rede municipal de São Paulo, verificando a articulação da política educacional nacional, sua adequação em nível nacional e sua realização no cotidiano de uma unidade escolar, neste período de ajuste a uma nova organização do Ensino Fundamental.
3. Política educacional e o Ensino Fundamental de 9 anos: da proposição à implantação	Beatriz Passos da Silva (UNESP - 2012)	Analisar o processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos como uma política pública em suas dimensões legais e aplicadas a uma realidade específica e diagnosticar as condições de atuação da comunidade escolar na Rede Municipal de Ensino de Tupi Paulista-SP.
4. Implantação da política do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo com grupos focais de professores	Selma Ferreira de Oliveira (UNESP - 2013)	Investigar a política do ensino fundamental de nove anos, priorizando o seu aspecto pedagógico a partir da legislação e de documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação que orientam sua implantação, e analisar a percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a implantação da política.
5. Ensino fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?	Paula Daniele Ferraresi (USP – 2014)	Analisar o que pesquisas empíricas indicam sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no país, e analisar as possíveis contribuições e os problemas gerados por essa política.

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Março de 2019.

Embora observadas semelhanças quanto aos temas a que os trabalhos se dedicam, como as políticas públicas, Ensino Fundamental de Nove Anos e a Educação Infantil, a

presente pesquisa se diferencia, pois se dedica a pesquisar a transição entre essas duas etapas, observando os discursos presentes nas políticas públicas com foco na alfabetização e no letramento. Ainda que o trabalho de Silva (2008) também se dedique a investigar sobre a língua portuguesa, sob o subsídio de documentos legais, sua temática está voltada para o currículo, seus conteúdos e o ensino e a aprendizagem. Não esgotando suas contribuições, foi ainda realizado um breve levantamento dos principais referenciais teóricos utilizados por Silva (2008), que serão apresentados no Quadro 4 - Principais referenciais teóricos em Silva (2008):

Quadro 4 - Principais referenciais teóricos em Silva (2008)

Legislação	Autoras e autores
Constituição Federal de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96; Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Lei 11274 de 6 de fevereiro de 2006; Parâmetros Curriculares Nacionais; Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo.	Angela Kleiman (1998); Celestin Freinet (1977); Eglê Franchi (1986, 1989); Emília Ferreiro (1968); João Wanderley Geraldi (1996, 1997, 2001); Josette Jolibert (1994); Len Semenovitch Vigotski (2001); Magda Soares (2003, 2004, 2005); Marlene Carvalho (2005); Maurizio Gnerre (1991); Mikhail Bakhtin (2003, 2004); Paulo Freire (1990); Sonia Kramer (2006).

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Junho de 2019.

Sobre os resultados obtidos, Silva (2008) conseguiu identificar, a partir de um curso de extensão sobre os conteúdos da língua materna, que as professoras ensinam mais conteúdos que os presentes nos documentos oficiais. O trabalho pedagógico delas se dava por meio do trabalho com diversos gêneros textuais, tanto para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita quanto para a leitura e o processo de alfabetização se iniciava por meio da aprendizagem das letras, palavras e produções de textos individuais e coletivos, orais e escritos.

Os dados obtidos por Klein (2011) revelaram que a aprovação da lei do Ensino Fundamental de Nove Anos não foi acompanhada da reestruturação do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas sim a antecipação dos conteúdos da alfabetização. Ela destacou também que pais e crianças não foram consultados para a implementação desta política.

Nas considerações de Silva (2012), é apontada, segundo os relatos das professoras que atuam na rede de Tupi Paulista, a necessidade de uma readaptação do espaço físico das escolas e ampliação dos recursos materiais. Ademais, é importante destacar que as professoras precisaram usar o conhecimento obtido ao longo de suas trajetórias de formação e atuação

docente a pós a implantação da lei que instituiu o Ensino Fundamental de Nove anos, pois não houve formação específica para elas trabalharem com essa nova realidade.

Silva (2012) ainda observou uma divisão bem marcada entre a Educação Infantil, que está relacionada ao brincar, e o primeiro ano do Ensino Fundamental, que está dirigido para o alfabetizar. Contudo, a autora defende que deveriam existir aproximações, visto que são faixas etárias muito próximas dentro da Educação Básica.

O estudo de Oliveira (2013) também aponta para a ausência de espaços para a participação dos professores na elaboração das políticas educacionais, não por falta de interesse, mas por falta de abertura e consulta aos docentes. Existe também, no trabalho de Oliveira (2013), a conclusão de que a efetivação das políticas públicas na educação está condicionada às condições de trabalho, pois o convencimento do professor quanto à implementação da política depende dos recursos que são disponibilizados a ele. Outro resultado importante e que vem corroborando os demais é que os discursos dos professores apontou que o Ensino Fundamental de Nove Anos trouxe novas exigências para a atuação docente em sala de aula, mas os espaços, recursos e a quantidade excedente de alunos nas salas de aula continuaram as mesmas.

Na pesquisa de Ferraresi (2014), os dados obtidos também vão ao encontro dos demais, como o alerta sobre a não consulta aos professores no processo de decisão sobre a formulação e implementação da nova lei, ausência ou quantidade insuficiente de cursos de formação para esse novo contexto do Ensino Fundamental de nove anos, a falta de adequação da escola de ensino fundamental para receber as crianças de seis anos, cobrança no alfabetizar e desvalorização do brincar e poucas mudanças no currículo. Ferraresi (2014) ainda identifica a carência de pesquisas que considerem os relatos das crianças sobre suas experiências no Ensino Fundamental de Nove Anos.

As teses e dissertações encontradas permitiram o levantamento de importantes considerações já realizadas, assim como significativas contribuições neste campo de pesquisa. Não obstante, observa-se também que os assuntos não foram esgotados, existindo assim uma lacuna em que este trabalho pode se inserir. Principalmente se considerarmos o cenário educacional atual, com a implementação de novas políticas públicas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Base Nacional Comum Curricular, que nos impõe a urgência de pesquisas acadêmicas que se proponham a tomá-las como objeto de estudo.

Observa-se que existem relevâncias acadêmicas e sociais para a realização desta pesquisa, pois os temas apresentados aqui são recorrentes no cotidiano escolar e nas políticas públicas atuais, destacando-se um novo contexto que precisa ser problematizado, assim como

a possibilidade de avançarmos as fronteiras do conhecimento, tendo em vista as importantes contribuições dos trabalhos acima elencados. Posto que a pesquisa possui justificativas relevantes para ser realizada, em seguida é apresentado o procedimento utilizado para a obtenção dos dados que orientam as reflexões neste trabalho.

2.2 A coleta de dados

Visto que esta pesquisa qualitativa se apresenta como um estudo de caso, a primeira ação foi definir um contexto para a obtenção dos dados considerando o problema de pesquisa, que é o Processo de Alfabetização e de Letramento na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos na concepção de professoras que atuam ou já atuaram na última etapa da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e das Políticas Públicas para a Educação Básica.

Assim, foi compreendido que a pesquisa deveria levantar dados em instituições públicas, pois são espaços onde se acredita que as Políticas Públicas tenham mais influência e presença, localizadas na mesma região, dentro do município de São Carlos – SP e de preferência no mesmo bairro, ou em bairros próximos, por conta da possibilidade de que as crianças saiam de uma unidade e ingressem na outra, por conta da proximidade geográfica e da facilidade de acesso para as famílias.

O contexto para a realização do estudo de caso se desenhou então com a opção por duas unidades escolares vinculadas ao sistema municipal de ensino da cidade de São Carlos - SP, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. Sendo uma delas instituição de Educação Infantil, cuja nomenclatura é Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI, e a outra de Ensino Fundamental, denominada Escola Municipal de Educação Básica – EMEB. Ainda como critério de escolha, o CEMEI deveria oferecer a pré-escola, visto que o foco da pesquisa se encontra na última etapa da Educação Infantil, caracterizada no município, como Fase 6. E a EMEB deveria oferecer os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que a pesquisa foca também no primeiro ano dos Anos Iniciais.

As técnicas definidas para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, pois “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 39) e a análise documental, que ainda segundo as autoras Lüdke e André (2014), são compreendidos como qualquer material escrito que pode fornecer informações sobre o comportamento humano, incluindo leis e

regulamentos, normas, pareceres, discursos, arquivos escolares, dentre outros. Ainda, como esclarecem as autoras, por durarem através do tempo, os documentos permitem várias consultas, em distintos momentos, servindo de base para diferentes estudos e atribuindo estabilidade aos resultados. Além de apresentar também informações sobre o contexto em que surgiram.

Antes de um contato inicial com as escolas, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Carlos/SP para a realização deste estudo, em que foi enviado o projeto de pesquisa e demais documentos, como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), o roteiro de entrevista (APÊNDICE B) e o roteiro de leitura do Projeto Político Pedagógico (APÊNDICE C). Após o aval do órgão, foi realizado o contato com as diretoras responsáveis pelos Centros Municipais de Educação Infantil - CEMEIs e Escolas Municipais de Educação Básica – EMEBs que se localizavam na mesma região, pois se acredita que devido à localidade geográfica, as crianças egressas da CEMEI ingressem na EMEB mais próxima.

Após o aceite das diretoras da CEMEI e da EMEB que se localizavam na mesma região de São Carlos/SP, e elas assinarem os documentos aprovando a inserção da pesquisadora nos espaços para a realização das entrevistas e leituras dos Projetos Políticos Pedagógicos, os documentos supracitados foram cadastrados na Plataforma Brasil, para a tramitação do pedido de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética. O início da visita às unidades para leitura dos documentos e das entrevistas foi condicionado à aprovação do ¹Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

2.2.1 As professoras respondentes e as entrevistas

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP, houve o contato novamente com as duas diretoras para agendar os dias de inserção na escola para a leitura do PPP. Elas também colaboraram, informando sobre a pesquisa em horário de reunião pedagógica, o HTPC, atuando como ponte entre a pesquisadora e as professoras interessadas, que deveriam ter mais de cinco anos de experiência atuando na última etapa da Educação Infantil e/ou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Após a sinalização de interesse, foi realizado o contato com cada professora, para maiores esclarecimentos e formalização do convite para

¹Número do parecer: 3.215.354

participarem, de maneira voluntária, das entrevistas, com a apresentação dos objetivos da pesquisa e a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A realização das entrevistas se deu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, após todas as dúvidas serem sanadas e os riscos e benefícios da participação na pesquisa terem sido apresentados. Reconhecendo como riscos a potencialidade de alterações físicas, psicológicas e sociais causadas por alguma pergunta, o constrangimento e insegurança em não saber ou não querer responder alguma questão, cansaço, aborrecimento, alterações na autoestima e o medo do risco de quebra de sigilo, assim como o temor ao expor suas concepções e sofrer algum julgamento pelos pares.

Adotou-se como benefícios, a contribuição no processo de formação profissional da participante ao convidá-la a refletir sobre a sua prática, podendo sensibilizá-la sobre a importância de conhecer as políticas públicas educacionais, assim como ajudá-la a ressignificar algumas concepções durante esse exercício de revisitar e historicizar a sua trajetória. Também se destaca como um benefício a consciência de estar contribuindo para o avanço nas fronteiras do conhecimento na área da Educação

As entrevistas ocorreram dentro das unidades escolares, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC e as Horas de Trabalho Pedagógico Individual - HTPI das professoras. As perguntas foram elaboradas a partir de um roteiro de entrevista previamente desenvolvido, mas flexível e aberto para abarcar as respostas das professoras, na tentativa de não induzi-las a respostas desejadas, assim como possibilitar novas questões a partir das respostas obtidas. Elas foram gravadas em áudio, cujo equipamento utilizado foi o celular da pesquisadora, com a permissão das professoras entrevistadas, e depois foram transcritas pela pesquisadora, com o auxílio de seu computador de uso pessoal.

O total da amostra de professoras respondentes é 4. Sendo duas professoras com experiência docente na fase 6, última etapa da Educação Infantil no município de São Carlos, e duas professoras com experiência docente no primeiro ano do Ensino Fundamental. O Quadro 5 - Perfil das professoras respondentes, apresenta o perfil das professoras que generosamente contribuíram com a realização deste estudo:

Quadro 5 - Perfil das professoras respondentes

Identificação	Modalidade	Tempo de experiência na fase 6 ou no primeiro ano	Tempo de experiência docente	Ano de ingresso como professora no município
P1	Educação Infantil	6 anos – fase 6	12 anos	2009
P2	Educação Infantil	5 anos – fase 6	8 anos	2009

P3	Ensino Fundamental	12 anos – primeiro ano	17 anos	2001
P4	Ensino Fundamental	6 anos – primeiro ano	14 anos	2004

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Março de 2019.

Ressaltamos que a identificação das professoras ao longo deste trabalho será conforme o quadro (P1, P2, P3 e P4), evidenciando-se apenas o gênero das respondentes, por conta das marcas na escrita. Esta medida foi tomada para que sejam preservadas as identidades das mesmas, obedecendo à garantia de sigilo, assegurada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido firmado entre pesquisadora e professoras entrevistadas.

A faixa etária das professoras respondentes é de 30 a 40 anos e todas possuem o magistério. Contudo, ao contrário da demais, P2 primeiro se graduou em pedagogia pela Unesp de Araraquara e depois ingressou no magistério, trilhando o caminho oposto. É unânime a concepção das docentes quanto ao caráter prático do magistério e a atribuição de uma carga mais teórica na graduação em pedagogia. P1, P3 e P4 fizeram ensino superior em instituições particulares e todas (P1, P2, P3 e P4) têm pós-graduação em nível de especialização.

As duas professoras do Ensino Fundamental, P3 e P4, iniciaram a carreira docente na Educação Infantil, mas preferiram trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. P2 tem experiência como professora de Ensino Fundamental, mas reconhece que se identifica mais com a Educação Infantil. P1 sempre trabalhou com a Educação Infantil. Todas manifestaram satisfação em estar na profissão docente, mas também elencam inúmeros desafios que vem encontrando ao longo dos anos.

Sobre o motivo de escolha pela profissão de professora, destaca-se a influência da família e as condições financeiras, que levaram à opção pela possibilidade de receber bolsa durante o magistério, conforme era oferecido aos estudantes que ingressavam no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, e a rápida inserção no mercado de trabalho. É apontada também pelas professoras entrevistadas, a afinidade desde crianças com os materiais de trabalho, como lousa, giz e o prazer em estudar.

2.2.2 Análise documental

No intuito de aprofundar a investigação do objeto de estudo que se apresenta neste trabalho, optou-se também pela pesquisa documental, pois como Lüdke e André (2014) destacam, essa é uma técnica valiosa na obtenção de dados qualitativos. Ela é indicada tanto quando se pretende complementar informações obtidas por meio de outras técnicas, quanto

para buscar novos aspectos do problema estudado. Ainda, segundo as autoras, o propósito de se utilizar a análise documental é [...] “de fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos”. [...] (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 47).

Os documentos selecionados como fontes de dados são de natureza oficial, sendo leis, decretos e pareceres que foram responsáveis pela implementação de algumas políticas públicas direcionadas para a alfabetização e o letramento e versam também sobre as modalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A forma de obtenção destes documentos foi *online*, por meio da plataforma do Ministério da Educação. Destaca-se, dentre essas políticas públicas, da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de Nove Anos do Ensino Fundamental e estabelece a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), que institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC e a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017), que dispõe sobre atualizações no PNAIC, como a inclusão de formação de professores da Educação Infantil e sobre a integração das práticas do PNAIC com o Programa Novo Mais Educação - PNME², que tem como objetivo melhorar a aprendizagem da língua portuguesa e da matemática no Ensino Fundamental, ampliando a jornada escolar.

Outro documento que compõe a análise documental possui natureza técnica e é o Projeto Político Pedagógico das escolas (PPP), que foi cedido pelas diretoras para leitura realizada na unidade escolar. Por meio de um roteiro de leitura (Apêndice C), focou-se em identificar as concepções de educação, criança, alfabetização e letramento e quais políticas públicas para a Educação Básica serviram como referencial para a elaboração do documento, observar se os PPP da EMEB e do CEMEI versam sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, averiguar se existem projetos com o foco na alfabetização e no letramento e detectar a presença de análises e estudos sobre os desempenhos dos alunos com o foco na alfabetização e no letramento.

2.3 Eixos de análise

Tendo como norte o problema de pesquisa, o objetivo geral desse estudo e seus objetivos específicos, a elaboração do roteiro de entrevista buscou contemplá-los nos

² Disponível em: novomaiseduacao.caeddigital.net

questionamentos. Sequencialmente, a partir do material obtido, após a transcrição das entrevistas das professoras colaboradoras, foi preciso determinar eixos de análise, para que esse conteúdo muito rico dos relatos não se perca de vista. Assim, segue a apresentação dos quatro eixos de análise que foram elaborados a partir dos relatos e para refletir sobre eles.

Concepções sobre o Processo de Alfabetização e de Letramento

Este eixo nos permite refletir sobre como as professoras da última etapa da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental compreendem o processo de alfabetização e letramento. No caso das professoras da Educação Infantil, foi pertinente observar se elas utilizaram a palavra alfabetização, assim como se acreditam que ela deve ocorrer na Educação Infantil. E no caso do primeiro ano ensino fundamental, foi importante investigar como as professoras compreendem o processo de alfabetização e de letramento, ao trabalhar com as crianças recém ingressas na escola. Buscou-se desvelar aqui quais ideias pedagógicas embasam o trabalho dessas professoras.

Relatos sobre as práticas pedagógicas com a leitura e a escrita

Aqui é apresentado o trabalho pedagógico das professoras, quais práticas pedagógicas elas propõem para as crianças envolvendo a leitura e a escrita. É importante destacar aqui que com as professoras da Educação Infantil procuramos investigar se mesmo que neguem o trabalho com a alfabetização, a sua prática não está direcionada para a aprendizagem da codificação e decodificação da nossa língua. E no caso do Ensino Fundamental de Nove Anos, se as professoras adotam práticas pedagógicas que levem em consideração essa adaptação da criança a uma nova dinâmica escolar, retomando um pouco da Educação Infantil, para contribuir nessa transição.

Conhecimento sobre as Políticas Públicas

No intuito de investigar se existem disparidades entre o enunciado nos documentos legais e na prática pedagógica das professoras, este é um eixo que busca averiguar o conhecimento das professoras sobre os marcos legais que envolvem e podem influenciar em seu trabalho.

Concepções acerca da transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos

Este eixo apresenta uma investigação sobre como as professoras, de ambas as modalidades, concebem a transição das crianças da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. De um lado, as professoras da última etapa da Educação Infantil, que se despedem das crianças com algumas angústias. De outro lado, as professoras do primeiro ano do ensino fundamental e suas expectativas, ao receberem essas crianças em um novo espaço e apresentá-las a essa nova configuração de escola.

Por fim, com o percurso metodológico explicitado, sequencialmente, na seção 3, nos aprofundaremos em algumas Políticas Públicas selecionadas de acordo com a sua pertinência para o objeto de pesquisa, que se dedicam à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de Nove Anos e suas referências ao processo de alfabetização e de letramento e o ensino da leitura e da escrita.

3. Concepções sobre o processo de Alfabetização e de Letramento nas Políticas Públicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental de Nove Anos e nos referenciais teóricos que as influenciaram.

Para iniciarmos nossa investigação, é preciso primeiramente nos localizarmos no espaço e tempo de algumas principais leis que foram delineando nosso cenário educacional atual no que concerne às políticas públicas para a alfabetização e o letramento. Como o problema de pesquisa deste estudo se propõe a investigar a transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, iniciaremos o percurso buscando o que é enunciado, nos documentos oficiais direcionados para a Educação Infantil, sobre o trabalho com a leitura e a escrita. Em seguida, nossa atenção será direcionada aos documentos legais que tratam do Ensino Fundamental, focando nas especificidades do primeiro ano e as suas disposições sobre a alfabetização e o letramento.

Reforçando que esta pesquisa irá se aprofundar nas legislações, diretrizes e parâmetros, sempre focando no processo de alfabetização e de letramento e no que estes documentos indicam para as duas etapas que são estudadas aqui. Retomaremos também a Lei 11274/06 que institui o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2006), pois o objetivo desta seção é fazer a recuperação de alguns documentos legais, sem os quais não compreenderíamos a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre atualizações no PNAIC, como a inclusão da formação de professores da Educação Infantil. Essas três últimas são Políticas Públicas atuais e que devem ser estudadas, pois influenciarão o ensino da leitura e da escrita, e no processo de alfabetização e de letramento.

3.1. Os marcos legais que instituíram a Educação Infantil e o ensino ou o não ensino da leitura e da escrita

A atual redação do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece que o Estado tem o dever de garantir educação básica gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos, assegurando também sua oferta para aqueles que não tiveram acesso nesse período. Esse artigo foi sendo atualizado a partir da aprovação de algumas leis e assim elaboradas algumas emendas, como a Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006a), que deu uma nova redação para o inciso IV, que, a partir de então,

passou a estabelecer a garantia do acesso à educação infantil em creches e pré-escolas de crianças até 5 anos de idade, tendo em vista a aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), que dispõe sobre a duração de 9 anos do Ensino Fundamental e estabelece a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

Em sua redação original, o artigo 208 não estabelecia a faixa etária dos 4 aos 17 anos, ao citar a obrigatoriedade da educação básica gratuita. Com a Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), foi dada essa nova redação a esse inciso. Essa mesma emenda também dispõe sobre a distribuição dos recursos, assegurando, no artigo 212, a prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório.

Indo ao encontro da Constituição Federal, o artigo 4º da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996a), reitera a concepção de dever do Estado na garantia da oferta da educação escolar pública e obrigatória. Por meio da redação dada pela Lei 12796, de 4 de Abril de 2013 (BRASIL, 2013), que altera a Lei 9394, é instituído que a educação básica obrigatória é organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Em detrimento da não menção ao reconhecimento da obrigatoriedade para a faixa etária de 0 a 3 anos, é declarado o dever do Estado de oferecer a educação infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade.

Como destacam Bragagnolo e Dickel (2005), a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, que ocorreu por meio da Lei 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 - exigiu a vinculação das instituições de Educação Infantil ao sistema de ensino. E com isso a necessidade de reformulações e adaptações a essa nova dinâmica, que contribuiu para a valorização da Educação Infantil, pois diante das novas exigências foi preciso buscar a ampliação das condições de cuidado e educação para a criança de zero a seis anos, por meio de recursos materiais e humanos.

Em 17 de dezembro de 1998 foram apresentadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil no parecer da Câmara de Educação Básica – CEB 022/98 (BRASIL, 1998a), do Conselho Nacional de Educação, em que é enfatizado seu caráter mandatório e instituído que

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplando o trabalho nas creches para as crianças de 0 a 3 anos e nas chamadas pré-escolas ou centros e classes de educação infantil para as de 4 a 6 anos, além de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecerão paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação, com qualidade. (BRASIL, 1998a, p. 2)

Oficializando sua implementação, foi publicada no Diário Oficial da União no dia 13 de Abril de 1999, a Resolução CEB Nº 1 de 7 de Abril de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), servindo como documento orientador para a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas para o trabalho com as crianças na faixa etária de zero a seis anos. Em sua redação, era proposto que as práticas de educação e cuidados integrassem as dimensões físicas, emocionais, afetivas, cognitivo/linguísticas e sociais da criança, compreendendo-a como um ser completo, total e indivisível.

Nesse mesmo período foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998b), que segundo o parecer CEB 022/98

A iniciativa do MEC, através da ação da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), de produzir e divulgar Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, é uma importante contribuição para o trabalho dos educadores de crianças dos 0 aos 6 anos, embora não seja mandatória. Esta proposta do MEC vem se integrar aos esforços de várias Secretarias de Estados e Municípios no sentido de qualificar os programas de educação infantil, ficando, no entanto, a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-la na íntegra ou associá-la a outras propostas. O indispensável, no entanto, é que ao elaborar suas Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores se norteiem pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, aqui apresentadas. (BRASIL, 1998a, p. 2)

No volume 1 dos Referenciais Curriculares, a carta do ministro apresenta o documento como um “[...] guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que trabalham diretamente com crianças de zero a seis anos [...]” (BRASIL, 1998b, s/p). Além disso, é destacado que o documento tem como norte a busca por superar, de um lado, o caráter assistencialista das creches, e de outro, a antecipação de conteúdos na pré-escola.

Todas as profissionais que trabalhavam com crianças de zero a seis anos receberam uma coleção dos RCNEI, compostas por um volume introdutório, contextualizando e apresentando concepções sobre a Educação Infantil, criança e o trabalho docente; um volume denominado Formação Pessoal e Social, destinando ao desenvolvimento da identidade e da autonomia; e outro volume chamado Conhecimento de Mundo, cujos eixos eram movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Levando em consideração o problema de pesquisa do presente trabalho e a necessidade de se prezar pela objetividade, iremos voltar nossa atenção para o volume 3: Conhecimento de mundo,

atentando-nos para os conteúdos sobre a linguagem oral e escrita para crianças de quatro a seis anos.

O documento compreende as instituições de Educação Infantil como um espaço de ampliação das capacidades de comunicação e expressão das crianças, ao se depararem com elementos do mundo letrado. Contudo, segundo os RCNEI (BRASIL,1998c), as crianças já estão em processo de letramento muito antes de ingressarem na escola, entrando em contato com a linguagem escrita por meio diversos gêneros textuais, “[...] não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. [...]” (BRASIL, 1998c, p.122).

Nos RCNEI (BRASIL, 1998c), o letramento refere-se ao

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1998c, p. 121)

Ainda sobre o letramento, o documento indica a importância do trabalho com a escrita nas instituições de Educação Infantil, pois a intensidade dos estímulos com a leitura e a escrita entre as famílias é muito variável.

Sobre a alfabetização, o documento esclarece:

Para aprender a ler e a escrever, a criança precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. Isso significa que a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É, antes, um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas. (BRASIL, 1998c, p. 122)

Nos RCNEI (BRASIL, 1998c), a aprendizagem da linguagem escrita é concebida como a compreensão de um sistema de representação mais complexo que apenas um código que se usa para transcrever a fala e que mobiliza na criança, para além de aspectos perceptivo-motores, questões de ordem conceitual. Aprender a ler e a escrever é entendido como um longo processo dependente de que a criança participe de práticas sociais de leitura e de escrita.

Para as crianças na idade de quatro a seis anos, os objetivos previstos estão relacionados à ampliação das possibilidades de comunicação e expressão, assim como a familiarização com a escrita, devendo ocorrer por meio do contato da criança com diversos gêneros textuais e a participação de vivências em que se possa ocorrer o intercâmbio de ideias e que o uso da escrita se faça necessário. Também é destacada a escuta e a fruição de histórias por meio da leitura feita pela professora, o interesse da criança por escrever palavras mesmo que de forma não convencional e o reconhecimento do seu nome escrito.

Os conteúdos foram separados em três blocos: falar e escutar, práticas de leitura e práticas de escrita. Os dois últimos, de acordo com os objetivos apresentados, mencionam novamente a participação em situações de leitura de diferentes gêneros textuais, leitura feita pela criança, ainda que de forma não convencional, reconhecer e escrever o próprio nome, produção de textos individuais e coletivos, tendo a professora como escriba e a escrita de próprio punho, utilizando seu conhecimento sobre o sistema de escrita da língua materna.

A concepção de aprendizagem da linguagem escrita dos RCNEI (BRASIL, 1998c) está subsidiada pelos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir da década de 70, tomando como referencial principalmente o livro psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985)³ e propõe que a criança aprenda por meio de situações-problema, como convidá-la a escrever, mesmo ainda não dominando a forma convencional.

É enfatizado no material que essa prática favoreça a construção da escrita de acordo com as ideias das crianças, mas que haja a intervenção pedagógica. Afinal, o conhecimento sobre a forma convencional da escrita será construído pelas crianças e com a ajuda da professora. O trabalho em grupo também tem enfoque nos referenciais para as práticas de desenvolvimento da escrita, em que é proposto o agrupamento de crianças com hipóteses diferentes, porém próximas sobre o sistema de escrita para trabalharem juntas, citando como recursos materiais a lousa e o alfabeto móvel.

É importante destacar também a concepção de ambiente alfabetizador trazida nos referenciais

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam a escrita no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar a participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem,

³ FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo ideias sobre como se lê e como se escreve. (BRASIL, 1998c, p. 151)

Novamente o documento reforça o trabalho com diversos gêneros textuais, inserindo a criança em práticas sociais de leitura e escrita, como a leitura das regras de um jogo, a escrita de um bilhete para os pais, a leitura de um convite sobre um evento, etc. “A participação ativa das crianças nesses eventos de letramento configura um ambiente alfabetizador na instituição. [...]” (BRASIL, 1998c, p.151), indo além de apenas preencher as paredes das salas com cartazes e etiquetas, nomeando móveis e objetos.

São indicados ainda no material (BRASIL, 1998c), para a leitura, os gêneros literatura infantil, revistas, jornais, textos publicitários, etc. E, para o trabalho com a linguagem escrita, a utilização dos gêneros receitas, convites, cartas, diários, bilhetes, regras de jogos, rótulos, cartazes, folhetos, anúncios, slogans, parlendas, poemas, canções, adivinhas, trava-línguas, contos, entre outros.

Avançando quase uma década no tempo, em 2006, é aprovada a lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), que vem alterar alguns artigos da Lei 9394/96 – LDBEN (BRASIL, 1996a), dentre eles, o artigo 32, cuja redação passa a estabelecer que o Ensino Fundamental durará nove anos e com início aos seis anos (BRASIL, 2006b). Esta medida de antecipação do ingresso da criança no primeiro ano já havia sido sinalizada no parecer do CEB 022/98 (BRASIL, 1998a), ao declarar que era facultativa a matrícula de crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, mas já adiantava que essa era uma ação desejável, pois era uma tendência mundial e contemplava as capacidades da criança, nos âmbitos psicolinguístico, sócio emocional, psicomotor e educacional. Além disso, para o CEB, seria o caminho para a superação das classes de alfabetização.

Esse movimento também é encontrado na redação do Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, que decreta como uma de suas prioridades “[...] Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental. [...]” (BRASIL, 2001, s/p). O documento ainda apresenta no tópico metas e objetivos para a Educação Infantil

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos. (BRASIL, 2001, s/p.)

As crianças de seis anos já não estão mais citadas nas metas para o atendimento da Educação Infantil em longo prazo, mas são referenciadas nos objetivos e metas dispostos para o Ensino Fundamental. “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos.” (BRASIL, 2001, s/p).

Em 2009, a Câmara de Educação Básica publica novo parecer, CNE/CEB nº20/2009 (BRASIL, 2009b), referente à revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, indicando a emergência da atualização das diretrizes, para atenderem ao atual contexto social, histórico e legislativo em que se encontram, citando como referência o Plano Nacional de Educação e a meta decenal de abrangência da Educação Infantil (50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 5 anos), assim como reiterando a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica na LDB de 1996.

O documento defende a revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, enfatizando a prioridade das discussões sobre como desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças até três anos em creches e como garantir práticas não antecipatórias do ensino fundamental nas pré-escolas, com crianças de quatro e cinco anos.

Segundo o parecer, as diretrizes anteriores foram importantes para explicitar quais princípios norteariam a Educação Infantil no Brasil, mas é preciso atualizar o documento, pois alguns desafios se tornaram mais urgentes, ao passo que outros foram esvanecendo. Dentre os desafios atuais estão a ampliação das matrículas, conforme determina o PNE, a regularização das instituições e a exigência de formação para atuação no trabalho com crianças de zero a cinco anos, assim como a ampliação da obrigatoriedade na Educação Básica a partir dos 4 anos.

Assim, foi aprovada a Resolução nº 5 de 17 de novembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, conhecidas como DCNEI (BRASIL, 2009b), servindo como documento orientador tanto na elaboração das políticas públicas, como no planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil. Conforme é relatado no parecer CNE/CEB nº20/2009 (BRASIL, 2009c), a construção deste material contou com a participação da sociedade civil e diversas organizações, grupos de pesquisas e pesquisadoras especialistas na área de Educação Infantil, como Ana Paula Soares Silva, Fulvia Rosemberg, Maria Carmem Barbosa, Sônia Kramer, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, dentre outras inúmeras pessoas e entidades que contribuíram com seus pareceres em audiências públicas e eventos, como reuniões da União

Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, que ocorreram em algumas regiões do país no ano de 2009.

No documento impresso que apresenta as DCNEI atualizadas (BRASIL, 2010a), são abordadas novas concepções sobre o trabalho com a criança de zero a cinco anos e onze meses, adotando como eixos norteadores para as propostas curriculares, as interações e as brincadeiras. E concebendo o currículo como

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010a, p. 12)

Orientadas pelos dois eixos citados, as práticas pedagógicas devem garantir experiências que promovem o conhecimento de si e do mundo, sendo ampliados por meio de experiências sensoriais, assim como a imersão da criança nas diferentes linguagens e variadas formas de expressão. Também é proposto que as experiências recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas, orientações espaço-temporais, assim como ampliem a confiança das crianças, envolvendo-as em atividades individuais e coletivas, permitindo a elas ainda elaborarem sua autonomia nas ações de cuidados pessoais.

As DCNEI (BRASIL, 2010a) também apontam para a importância de vivências éticas e estéticas que as permitam conhecer e viver a diversidade. Além disso, segundo o documento, é importante que nas práticas pedagógicas ocorra o incentivo à curiosidade, exploração, elaboração de questões em relação ao mundo físico e social e aos fenômenos da natureza, promovendo ainda o conhecimento sobre o meio ambiente, tecnologias digitais e o contato com as diversas manifestações artísticas e tradições culturais brasileiras.

Sobre as práticas pedagógicas com a leitura e a escrita na Educação Infantil, as DCNEI (BRASIL, 2010), indicam que elas “Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;” (BRASIL, 2010a, p. 25)

Nas DCNEI (BRASIL, 2010a), a criança é concebida como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca,

imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010a, p. 12)

E o documento (BRASIL, 2010a), concebe a Educação Infantil como a

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010a, p. 12)

Sobre a matrícula e faixa etária, é declarado que

É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. (BRASIL, 2010a, p. 15)

Sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as DCNEI (BRASIL, 2010) preveem que

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010a, p. 30)

Avançando um pouco mais ao longo dos anos, chegamos em 2017, na Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que dispõe sobre a Educação Básica. Esta política pública será mais detalhada na subseção 3.2 deste trabalho.

3.2 O primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e o Processo de Alfabetização e Letramento nas Políticas Públicas

Ao contrário da Educação Infantil, que precisou da reivindicação de muitos grupos e movimentos sociais para recentemente ser reconhecida legalmente como etapa inicial e importante da Educação Básica, a legislação educacional há muito tempo compreende a

necessidade do Ensino Fundamental e vem decretando, por meio de diretrizes e políticas públicas, formas de garantir o acesso público e gratuito a essa modalidade. Como já exposto no início da seção anterior, o artigo 208 da Constituição federal de 1988 (BRASIL, 1988) reconhece o dever do Estado nessa oferta e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996a) reforça essa declaração.

Nesta seção, iremos nos ater ao Ensino Fundamental de Nove anos, estabelecido pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), que dispõe sobre a duração de nove anos do Ensino Fundamental e estabelece a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade nessa modalidade, e quais as concepções sobre o processo de alfabetização e de letramento que acompanham essa reorganização do ensino, em que uma etapa da Educação Infantil foi suprimida em detrimento da antecipação de um ano no Ensino Fundamental, influenciando diretamente o objeto de estudo desse trabalho.

Como demonstrado anteriormente, embora instituído em 2006, o parecer do CEB 22/98 (BRASIL, 1998a) já indicava um movimento em direção ao ensino fundamental de nove anos, ao declarar que era facultativa a matrícula de crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, deixando claro que essa era uma ação desejável, pois conforme o documento, contemplava as capacidades de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança, além de ser uma tendência mundial.

Antecessor ao parecer 22/98, o CNE/CBE 20/1998 (BRASIL, 1998d), documento que trata de uma consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos, defende que essa medida proporcionaria um ajuste em relação à modalidade de oferta de educação para as crianças de 6 anos, que nesse contexto, estavam matriculadas na Educação Infantil, nas Classes de Alfabetização ou no Ensino Fundamental. Veja na Tabela 3 - Matrículas das crianças de seis anos em 1996 e 1998, os dados quantitativos referentes a essas matrículas no Brasil:

Tabela 3 – Matrículas das crianças de seis anos em 1996 e 1998

	1996	1998	Diferença
Educação Infantil	1.500.033	1.484.904	- 15.129
Classes de Alfabetização	481.179	389.940	- 91.239
Ensino Fundamental	342.376	451.825	109.449

Fonte: Brasil. Parecer CEB/CNE 20/98, p. 5

Como podemos observar, o documento apresenta dados que demonstram um aumento na matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, no intervalo de dois anos. Para sustentar sua defesa, o documento ainda enfatiza que

Independentemente da implantação do FUNDEF, que em 1998 pode ter acelerado as mudanças, milhares de famílias já matriculavam seus filhos de seis anos no ensino fundamental nas cidades, mesmo antes que a atual lei o permitisse; dezenas ou até centenas de sistemas estaduais ou municipais tinham propostas de matricular crianças de seis anos na primeira série do ensino fundamental ou em ciclos ou classes de alfabetização. Na realidade, é quase unânime a percepção dos pedagogos, confirmada pela experiência internacional, que a "idade própria" do início da alfabetização é a de seis e não de sete anos. (BRASIL, 1998d, p.5)

Um segundo ajuste que o parecer julga importante, é a qual sistema – municipal ou estadual – fica a incumbência de matricular as crianças de seis anos. Contudo, esse é um aspecto que varia de acordo com a história de municipalização de cada rede, mas que conforme previsto no documento, todas caminham para a mesma dinâmica na estruturação do ensino, cabendo ao estado se dedicar ao Ensino Médio e aos anos finais do Ensino Fundamental, e ao município, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Adicionando a essas considerações, o documento sinaliza que esse movimento dos municípios assumirem o Ensino Fundamental e matricular as crianças de seis anos no primeiro ano poderia se intensificar com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, que, conforme informações extraídas no site do Ministério da Educação - MEC, foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996 (BRASIL, 1996b), e regulamentado pela Lei nº 9424 de 24 de dezembro do mesmo ano (BRASIL, 1996c), e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997 (BRASIL, 1997), que dispõe sobre a redistribuição dos recursos destinados à Educação.

O FUNDEF decretou que uma parcela dos recursos destinados à Educação deveria ser para o Ensino Fundamental. De acordo com a Constituição de 1988, 25% das receitas dos Estados e Municípios são vinculados à Educação. Com a implementação do fundo, 60% desses recursos passaram a ser reservados para o Ensino Fundamental. O FUNDEF ainda propõe a partilha de recursos entre o Estado e o município, de acordo com o número de alunos atendidos em cada sistema.

A Lei nº 10.172 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que estabelece o Plano Nacional de Educação – PNE, apresenta como uma de suas metas e objetivos para o Ensino Fundamental “ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”. (BRASIL, 2001, s/p).

O parecer CNE/CEB 24/2004 (BRASIL, 2004a), que apresenta estudos visando o estabelecimento de normas para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, sinaliza que essa mudança gerou polêmicas durante os eventos para debater esse assunto, demonstrando que

[...] A antecipação da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de seis anos, com reconhecidas exceções, em muitos sistemas municipais, não visou necessariamente à melhoria da qualidade, mas, de fato, aos recursos do FUNDEF, uma vez que o aluno passou a ser considerado como “unidade monetária” (haja vista as situações em que o Ensino Fundamental foi mantido com oito anos de duração). (BRASIL, 2004, p. 6)

Vota-se ainda como uma das normas para a adoção do Ensino Fundamental de nove anos, que essa escolha não prejudique a oferta e a qualidade da Educação Infantil, preservando-se sua identidade pedagógica.

No ano seguinte, a aprovação da Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005a) altera o artigo 6º da Lei 9.394 – LDB (BRASIL, 1996a), tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. O artigo citado passa a dispor “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”. (BRASIL, 2005, s/p).

No ano de 2005, também foi lançado um novo parecer CNE/CEB 6/2005 (BRASIL, 2005b), para reexaminar o parecer anterior CNE/CEB 24/2004 (BRASIL, 2004a), incluindo as alterações dos dispositivos legais, indicando que as experiências que se propõem a melhorar a qualidade da educação, assim como para a garantia da equidade, chamadas de políticas afirmativas, devem ser estimuladas. Na concepção do parecer, a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, iniciando a partir dos seis anos de idade, se caracteriza como uma política afirmativa.

Assim, o documento atribui, como compromisso de todos os envolvidos, a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental, assim como cuidar do redimensionamento da Educação Infantil. O voto dos relatores ainda reforça que os sistemas de ensino deverão realizar estudos e democratizar o debate sobre essa nova configuração do Ensino Fundamental, envolvendo todos os segmentos interessados, atentando-se também para os recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis.

O parecer CNE/CEB 6/2005 (BRASIL, 2005b) finaliza apresentando um projeto de resolução, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos de duração, deliberando que a obrigatoriedade da matrícula de crianças de seis ano

idade no Ensino Fundamental implica na ampliação dessa modalidade para Nove Anos. Assim como apresenta nova nomenclaturas para a organização do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, conforme demonstradas no Quadro 6 - novas nomenclaturas para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil:

Quadro 6 - Novas nomenclaturas para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil Creche Pré-escola	até 5 anos de idade até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	_____
Ensino Fundamental Anos iniciais Ano finais	até 14 anos de idade de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: Parecer CNE/CEB 6/2005 (BRASIL, 2005, p.13).

Em meio a esses pareceres, no ano de 2004, foi lançado o material: Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais (BRASIL, 2004b), que resultou dos encontros de gestores que ocorreram em 2004 em sete regiões nacionais com diversos sistema de ensino, em que foram discutidas questões sobre a ampliação do ensino fundamental obrigatório com início a partir dos seis anos de idade. O documento argumenta que historicamente é observado no Brasil o interesse em aumentar o número de anos do ensino obrigatório.

Ressalta, ainda, que o Ensino Fundamental de Nove Anos é um movimento mundial, já tendo sido adotado até mesmo por diversos países na América do Sul. Ao mencionar a revisão da proposta pedagógica para o Ensino Fundamental que irá receber as crianças de seis anos, a referência são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que, segundo o documento, possui importantes elementos para se pensar a criança nessa faixa etária.

Para sustentar o argumento da necessidade da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos e o ingresso aos seis anos de idade, o documento apresenta alguns dados de matrícula obtidos por meio do Censo Demográfico do IBGE do ano de 2000. Demonstrando que “ [...] 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental [...] ” (BRASIL, 2004b, p. 17). Tendo em vista esses dados, é afirmado que essa medida irá aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional.

É destacada ainda a importância dessa política para as crianças oriundas das camadas populares, já que as pertencentes à classe média e alta já se encontram matriculadas nas

escolas aos seis anos, seja na pré-escola ou no Ensino Fundamental. Tendo em consideração essas explicações, esperam ainda que, com a implementação dessa nova organização do sistema de ensino, sejam promovidas mudanças na estrutura e na cultura escolar. Contudo, o documento (BRASIL, 2004b) enfatiza que não se trata de transferir os conteúdos da antiga primeira série para as crianças de seis anos, mas reorganizar os conteúdos, tendo em vista o Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando o perfil das crianças ingressantes.

Ainda conforme as orientações

o objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. É evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais. (BRASIL, 2004b, p. 17)

Observa-se nas orientações a preocupação de que esse ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental não ocorra por meio de uma ruptura com o seu contexto anterior, seja em casa ou na pré-escola, mas que ocorra de uma maneira que lhe permita dar continuidade às experiências vividas, permitindo a sistematização gradativa de suas aprendizagens.

Sobre a alfabetização e o letramento, de acordo com as orientações, a criança está envolvida por uma sociedade letrada e, desde o seu nascimento, ela vai construindo conhecimentos prévios sobre a leitura e a escrita, compreendendo inclusive o valor social que implica a sua aquisição. Concebe ainda que “ não sendo um objeto de uso meramente escolar, as instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos”. (BRASIL, 2004b, p.21). No trabalho com a leitura e a escrita é indicada a criação de situações significativas para as crianças.

Entretanto, possibilitar o acesso aos diversos usos da leitura e da escrita não é suficiente para que elas se alfabetizem. É necessário, além disso, um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação. (BRASIL, 2004b, p. 21)

O material Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais (BRASIL, 2004b) acrescenta ainda que a alfabetização formal a partir dos seis anos de idade não é novidade no meio educacional brasileiro, pois muitas crianças que frequentam a pré-escola nessa idade, ou

até mesmo em casa, já passavam por essa experiência. Contudo, nem todas as crianças possuem esse repertório ao ingressar no Ensino Fundamental, e por isso a escola deve preparar um ambiente alfabetizador, que promova a interação da criança com o mundo letrado.

No ano de 2006 é aprovada a lei anteriormente citada, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), que instituiu a duração do Ensino Fundamental de Nove Anos, com matrícula no primeiro ano aos seis anos de idade. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), elaborou o documento Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007a) organizado em nove textos, cujos focos são: o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos, ingressantes no Ensino Fundamental, e a preservação da infância na faixa etária dos 6 aos 10 anos, nessa etapa de ensino, que deveriam servir como base para discussões entre professores e gestores nas unidades escolares em todo o Brasil.

Segundo o texto de Leal, Albuquerque e Moraes (2007b), que compõe esse documento, as crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita desde cedo começam a refletir sobre as diferentes características dos variados textos com que têm contato, assim como são motivadas a ler e a escrever mais cedo. Diante do exposto, para as autoras, a escola precisa assegurar a vivência com uma grande diversidade de gêneros textuais, a fim de que sejam reduzidas essas diferenças sociais.

Elas ainda defendem que, para que essas experiências sejam ampliadas, o trabalho deve começar desde a Educação Infantil, preocupando-se com o desenvolvimento dos conhecimentos envolvidos na aprendizagem da escrita alfabética e os relacionados ao uso da linguagem escrita, enfatizando também a importância da mediação das professoras nessas aquisições e nas práticas de leitura, que deve ser pautada na diversidade de gêneros textuais e seus usos sociais.

Leal, Albuquerque e Moraes (2007b) nos apresentam as definições de alfabetização e letramento embasadas por Magda Soares. Segundo as autoras, alfabetização

[...] corresponderia ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letradas e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que o substituam. (BRASIL, 2006b, p. 70)

E letramento “[...] relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais. [...]” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007b, p. 70). Ainda sob o subsídio de Magda Soares, as autoras reforçam que, embora sejam distintas, as ações de alfabetizar e de letrar são inseparáveis.

Na concepção das autoras, para que os processos de alfabetização e de letramento ocorram em concomitância, é preciso que a escola democratize vivências que envolvam o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos e que ajude as crianças a reconstruírem, de forma ativa, a invenção social da escrita alfabética. Tendo em mente que na vida cotidiana lemos e escrevemos sempre com alguma finalidade, mas que estas podem variar, Leal, Albuquerque e Morais (2007b) indicam algumas situações que deveriam ser contempladas na escola.

É sugerida a promoção de situações em que a escrita seja utilizada para comunicar, informar, como no caso dos gêneros textuais jornal, carta, anúncio, etc. Também é destacada a importância de voltar para o uso da leitura e da escrita na construção do conhecimento, como anotações para a memorização, resumos, mapas conceituais, etc. Ainda são sugeridas situações em que se use a leitura e escrita para expressar sentimentos e emoções, como diários, poesias, assim como utilizar a escrita para a organização do dia-a-dia por meio de calendários e agendas. Dentre os gêneros textuais, Leal, Albuquerque e Morais (2007b) enfatizam a contribuição do gênero literário como uma fonte de prazer, fantasia e motivação para as crianças se apropriarem das práticas de leitura.

Sobre as especificidades da criança de seis anos de idade, Goulart (2007c) destaca que essa criança passa por um momento em que já não é uma pequena criança, mas tampouco, uma criança grande. Conforme a autora, no ponto de vista escolar é esperado que ela seja iniciada no processo formal de alfabetização, considerando-se que ela possui condições de compreender e sistematizar esses conhecimentos e consiga permanecer mais tempo focada em uma atividade.

Segundo Goulart (2007c) a criança de seis anos

[...] encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. [...] (GOULART, 2007c, p. 87)

Ao longo desta subseção, fomos traçando um caminho pautados em leis que fomentaram a implementação da Política Pública para o Ensino Fundamental de Nove Anos com ingresso a partir dos seis anos de idade. Conseguimos capturar nos documentos de orientações algumas concepções sobre o processo de alfabetização e letramento. Contudo, como já exposto pelas considerações de Klein (2011), visto que não houve uma reestruturação do Ensino Fundamental de Nove Anos e nem uma nova proposta curricular, o que se observou na prática, conforme relatado por Silva (2008), foi acontecer o contrário do que propunham as orientações supracitadas.

A autora expõe que frente ao imediatismo dessa mudança e sem tempo para realizar discussões em reuniões da equipe escolar, ocorreu que no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, professoras passaram a recuperar os conteúdos da última turma da Educação Infantil de seis anos. Além de que em relação aos conteúdos, foram mantidos como referenciais os parâmetros curriculares lançados nos anos finais da década de 90.

No ano de 2010, a Resolução CNE/CEB nº7 de 14 de dezembro de 2010, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010b), apresentando como primeiro objetivo para esta etapa da escolarização “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2010b, p. 2).

Sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos, o documento enfatiza que deve ser assegurado um percurso contínuo, reconhecendo que as crianças já possuem conhecimentos antes de seu ingresso no Ensino Fundamental, e que é importante retomar o caráter lúdico do ensino. Ainda conforme o documento, nos três anos do Ensino Fundamental, é preciso assegurar a alfabetização e o letramento das crianças.

As diretrizes (BRASIL, 2010b) mencionam também a base nacional comum e a parte diversificada que deve compor os currículos da Educação Básica e essa previsão será concretizada por meio da implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017a). Considerando o exposto até agora nesta seção 3, por meio deste percurso realizado sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos, iremos para a subseção 3.3, que apresentará importantes políticas públicas implementadas na atualidade, no que concerne à alfabetização e ao letramento nessas duas modalidades da Educação Básica.

3.3 O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC: a confluência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Nove Anos nas Políticas Públicas

Nesta subseção serão apresentadas algumas considerações sobre duas importantes Políticas Públicas que são bastante recentes. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (também conhecido como Pacto), que embora tenha iniciado em 2012, sofreu uma atualização no ano de 2017, incorporando também a Educação Infantil, em que as professoras da pré-escola também passaram a receber a formação do PNAIC. Em sequência temos a BNCC, promulgada em 2017, que ainda está em fase de implementação, e é a consolidação da proposta realizada ao longo dos anos nas Políticas Públicas educacionais, de uma Base Nacional Comum Curricular.

Para nosso objeto de estudo nesta investigação, são dois importantes marcos legais, pois unificam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma política. Contudo, a partir desse movimento, como ficam as concepções sobre alfabetização e letramento? E o trabalho com a leitura e a escrita com crianças de zero a cinco anos e onze meses? E a transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos? Essas novas Políticas Públicas demonstram atenção para o trabalho com as especificidades do primeiro ano? Procuraremos levantar dados para averiguar essas questões e até suscitarmos outras.

3.3.1 O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e sua atualização

Sendo enunciado no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a), a garantia de padrão de qualidade como um princípio do ensino, em 2007 foi promulgado o Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007d), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Esse plano dispõe que a União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, incitando também a participação da família e da comunidade, devem promover programas e ações de assistência técnica e financeira, que visem a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica, tendo como uma de suas diretrizes apresentadas no artigo 2º “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007d, s/p).

Ainda com essa diretriz em foco, no ano de 2012 foi lançado o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), que conforme seu artigo 1º:

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico (BRASIL, 2012a, p. 1)

Embora seu lançamento seja anterior ao do Plano Nacional da Educação - PNE, Lei 13005 de 25 de Junho de 2014 (BRASIL, 2014), o PNAIC se configura como um compromisso formal e solidário assumido pelas esferas governamentais federal, estadual e municipal para atingir a meta 5 deste plano que estabelece “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2014, s/p).

De acordo com o artigo 2º da portaria que institui o PNAIC, suas ações se caracterizam

- I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
- III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais. (BRASIL, 2012a, p. 1)

Essas ações têm ainda seus eixos descritos no artigo 6º

- I - formação continuada de professores alfabetizadores;
- II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;
- III - avaliação e;
- IV - gestão, controle e mobilização social. (BRASIL, 2012a, p. 2)

Ainda no artigo 5º são elencados os objetivos que o Ministério da Educação tem ao propor as ações do Pacto. Dentre eles estão: garantir que os estudantes do sistema público de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores.

Sobre o eixo I – formação continuada de professores alfabetizadores, a lei que implementa o PNAIC no artigo 7º orienta que ela se dará tanto para formar professores alfabetizadores das redes de ensino que aderiram ao Pacto (referência ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC), quanto para a formação de uma rede de professores orientadores de estudo. Para isso, conforme o artigo 12 caberá às IES (Instituições de Ensino Superior)

- I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;
- II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;
- III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;
- IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;
- V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC. (BRASIL, 2012a, p. 23)

Assim, esse Pacto pela alfabetização, que é implementado no Brasil por meio da Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), prevê a participação das Instituições de Ensino Superior em parceria com o Ministério da Educação - MEC, assim como de todas as esferas governamentais nacionais. No caso do Estado de São Paulo, conforme material elaborado pelo MEC e disponível *online* (BRASIL, 2012b), as IES incumbidas de cuidar dessa formação foram a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Universidade Estadual Paulista – UNESP e Universidade de Campinas – UNICAMP.

No site PNAIC – UFSCar (UFSCAR.), destinado a informar sobre as ações da instituição quanto ao Pacto, consta que no núcleo da UFSCar, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa conta com uma equipe de 10 Professores Formadores, em que metade se destina à Língua Portuguesa, e a outra, à Matemática, sendo responsáveis por desenvolver atividades em 77 municípios do estado de São Paulo, atendendo em dois polos de formação presencial. Um localizado em São Carlos – SP e o outro em Mogi das Cruzes – SP.

Segundo a apresentação disponível no site, as ações de formação continuada do PNAIC-UFSCar se dão primeiramente por meio dos Formadores, que se mantêm em contato com um grupo de Orientadores de Estudo e com um Coordenador local. Os Orientadores de Estudo, por sua vez, recebem formações e são responsáveis por assegurar, junto com o Coordenador local, que as ações do PNAIC – UFSCar sejam desenvolvidas junto ao

Professores e Alfabetizadores que atuam nas salas de aula com as crianças do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental.

Conforme Leme (2015), é na figura das professoras alfabetizadoras que são projetadas todas as expectativas desta política pública para se atingir o objetivo principal de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, que frequentam o terceiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Dentre as atribuições das docentes que participam da formação do PNAIC estão a dedicação ao objetivo de alfabetizar cada criança de sua turma, estudar os textos propostos, frequentar os encontros, colaborar nas discussões, planejamentos e utilização dos recursos didáticos, acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos, participar de eventos referentes ao PNAIC e apresentar relatos de experiência.

Conforme a portaria que implementa o PNAIC, os materiais disponibilizados para auxiliar as professoras nessa tarefa são livros didáticos, jogos pedagógicos voltados para a alfabetização, obras de apoio pedagógico, livros de literatura infantil e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Sobre as concepções de alfabetização e letramento, Leme (2015), subsidiada pela pesquisa de Soares (2014), aponta para uma visão construtivista e sociointeracionista nos cadernos de formação continuada do PNAIC.

As considerações finais do estudo de Leme (2015), que investigou a percepção das professoras sobre as ações do PNAIC, demonstram que a formação do Pacto não atingiu suas expectativas e não proporcionou significativo avanço no desenvolvimento profissional. As professoras que atuaram como formadoras sinalizaram uma falta de articulação entre a política pública em destaque e o curso realizado. Segundo a autora, a formação do PNAIC foi marcada por uso de estratégias metodológicas já desgastadas, que divergem da proposta inicial do Pacto. Conforme Leme (2015), houve uma deturpação da política pública entre a concepção da formação e a efetiva formação das professoras que participaram do curso, pois durante o trajeto pelos grupos de multiplicadoras, passando por coordenadoras, consecutivamente pelas formadoras e pelas orientadoras de estudo, a política ia sendo reinterpretada.

A Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), que instituiu o PNAIC não apresenta considerações específicas acerca da transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e nem alguma proposta para o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos. Contudo, em 2017, a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (BRASIL, 2017b), que dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do

Programa Novo Mais Educação – PNME, atualizou essa política pública, passando a contemplar também a Educação Infantil.

No artigo 2º, que apresenta as ações do PNAIC, foi adicionado um parágrafo que decreta

§ 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade. (BRASIL, 2017b, s/p)

Com a atualização da política pública do PNAIC, foi lançado no mesmo ano, o Documento Orientador - PNAIC em Ação (BRASIL, 2017c), que vai ao encontro da compreensão de Leme (2015), demonstrando que foram identificadas algumas situações em que houve a desarticulação entre as instituições formadoras e as redes de ensino, o que fragiliza a formação e tira o foco da essência do PNAIC, que é a alfabetização como direito da criança. O mesmo documento (BRASIL, 2017c) apresenta ainda alguns dados quantitativos obtidos por meio do Sistema de Monitoramento Informatizado do PNAIC – SisPacto sobre as formações que foram ocorrendo ao longo dos anos. Eles estão apresentados na Tabela 4 - Dados quantitativos referentes à formação do PNAIC:

Tabela 4 – Dados quantitativos referentes à formação do PNAIC

Ano	Total de professoras	Ênfase da formação	Carga horária
2013	313599	Linguagem	120 horas
2014	311916	Matemática	160 horas
2015	302057	Gestão Escolar, Currículo e Ciclo de Alfabetização	Não informada
2016	248819 alfabetizadoras 38598 coordenadoras	Leitura, escrita e letramento matemático	100 horas

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Junho de 2019.

Ainda segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2017c), com base nos resultados insatisfatórios observados nos dados da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA 2013 e 2014 em Língua Portuguesa e Matemática, o MEC optou por realizar algumas mudanças em 2016 no PNAIC e, a partir de 2017,

O PNAIC passa a compor uma política educacional sistêmica que parte de uma perspectiva ampliada de alfabetização, trabalhando a Alfabetização na Idade Certa, a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, bem como a inclusão da Educação

Infantil garantindo as perspectivas e as especificidades do trabalho de leitura e escrita com as crianças. (BRASIL, 2017c, p.5)

O material (BRASIL, 2017c) reforça o foco do PNAIC, que é o direito da criança de ser alfabetizada, destacando que é preciso concentrar esforços na implementação de estratégias didático-pedagógicas, para que cada criança desenvolva as competências e habilidades de leitura, escrita e matemática de acordo com cada ano do ciclo de alfabetização. O que apenas será possível com uma ação pedagógica intencional e progressiva, preparando a criança para esses novos aprendizados, assim como na alfabetização, também ao longo da vida.

Ainda segundo o Documento Orientador (BRASIL, 2017c), a formação do PNAIC deve ser realizada em serviço, orientada para o diagnóstico da sala de aula e contribuir para que as professoras desenvolvam autonomia e repertório para recorrer a diversas práticas pedagógicas no trabalho com a alfabetização e o letramento, ajudando a criança a superar suas dificuldades.

Neste material ainda é apresentada a concepção de alfabetização que os orienta

A equipe da SEB compreende a alfabetização como um processo intencional, complexo e interdisciplinar: uma verdadeira proposta de educação integral que deve inserir a criança em um ambiente seguro, lúdico e motivador de novos aprendizados, articulado com a vivência de valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, espírito investigativo, trabalho cooperativo, resiliência, resolução de problemas e outros que preparam o indivíduo para ser, viver e conviver no século XXI (BRASIL, 2017c, p. 12)

Como pudemos observar, a partir de 2017, além do grupo de professoras e coordenadoras pedagógicas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, as professoras da pré-escola e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil também foram incluídas na formação do PNAIC. Segundo a proposta, essa formação deveria ser realizada por meio de oficinas, aliando teoria à prática, com vivências voltadas para as necessidades do cotidiano da Educação Infantil, por meio de abordagens, como a elaboração de projetos, resolução de problemas, metodologias ativas e utilização de recursos audiovisuais, promovendo momentos de ação, reflexão, investigação e socialização.

Tendo em mente que na formação deveriam ser considerados os materiais que as redes definissem para a utilização e a seleção de materiais *online* que pudessem contribuir para as discussões, o reconhecimento do protagonismo das professoras alfabetizadoras bem

sucedidas, o respeito à diversidade e autonomia dos sistemas e “o foco nos direitos de aprendizagem a serem alcançados a cada ano letivo, observando-se os referenciais próprios das redes e, quando cabível, o alinhamento à proposta da BNCC” (BRASIL, 2017c, p.16).

Sobre os materiais didáticos, o Documento Orientador (BRASIL, 2017c) deixa claro que devido à flexibilidade e autonomia das redes, o MEC não enviaria material didático, permitindo que as redes continuassem com seus próprios materiais e projetos. Contudo, reforça a importância da manutenção do acervo já enviado às escolas, contendo Os Cadernos de Formação e os jogos pedagógicos, assim como as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares – PNBE, os livros do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e vídeos da TV Escola.

Assim, para a formação das professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, é sugerida a utilização dos cadernos produzidos de 2013 a 2015 para complementarem os materiais que a rede selecionar. Ao passo que para a Educação Infantil, estreante no Pacto, às professoras da pré-escola e coordenadoras pedagógicas foi oferecida a formação baseada no material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG⁴.

O curso de formação continuada, que leva o mesmo nome do material, foi desenvolvido por meio de uma parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/SEB/MEC, por meio de Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFMG.

Além de uma proposta inicial de formação de professores, o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil contribuiu na formulação de políticas educacionais, como a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, assim como seus cadernos foram utilizados como material para as formações das professoras da pré-escola no PNAIC 2017-2018.

Conforme o Caderno 0, que tem como função apresentar o curso e suas motivações, o objetivo geral é “a formação de professoras de Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas.” (BRASIL, 2016a). Para lidar com essa finalidade tão complexa, o curso foi estruturado em oito cadernos, cujos temas são apresentados no Quadro 7 – Cadernos Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil

⁴ Disponível em: Ceale.fae.ufmg.br

Quadro 7 - Cadernos Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil

Caderno	Tema
1 - Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender	Docência e identidade profissional na Educação Infantil.
2 - Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem	Infância, linguagem e cultura.
3 - Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações	Cultura escrita.
4 - Bebês como leitores e autores	Especificidades do trabalho com bebês.
5 - Crianças como leitoras e autoras	Desenvolvimento da leitura e da escrita na faixa de três a cinco anos de idade.
6 - Currículo e linguagem na Educação Infantil	Análise das relações entre pressupostos teóricos, práticas pedagógicas, planejamento, organização do cotidiano e avaliação na Educação Infantil.
7 - Livros infantis: acervos, espaços e mediações	Políticas públicas do livro e da leitura.
8 - Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola	Práticas sociais de leitura e escrita conduzidas em famílias e na cidade.

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Janeiro de 2020.

Ainda segundo o material citado (BRASIL, 2016a), o curso é ofertado na modalidade presencial, com carga horária de 120 horas, divididas em horas para estudo dos cadernos, leitura e discussão de livros de literatura e outras atividades que a instituição responsável por implementar o curso julgar necessárias.

Ainda sobre a formação continuada a ser ofertada no PNAIC, o Documento Orientador (BRASIL, 2017c) sugere algumas temáticas de estudo para as formadoras locais abordarem com as professoras alfabetizadoras dos três primeiros anos do ensino fundamental:

- Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: a BNCC, as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização.
 - A criança no ciclo de alfabetização.
 - Interdisciplinaridade e integração dos saberes no ciclo de alfabetização.
 - A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos selecionados pela rede para a alfabetização.
 - A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.
 - Gestão escolar no ciclo de alfabetização.
 - As expressões estéticas e culturais no ciclo de alfabetização.
 - Alfabetização matemática na perspectiva do letramento.
 - Ciências da natureza e ciências humanas no ciclo de alfabetização.
- (BRASIL, 2017c, p.22)

No caso do grupo das professoras da pré-escola, as temáticas sugeridas são

- Identificação e análise sociopedagógica da minha turma:

- criança/família/comunidade e profissionais atuantes na escola, minhas crianças e eu.
- Currículo, proposta pedagógica e organização do trabalho.
- Documentação pedagógica: observação e registro; planejamento e avaliação na educação infantil.
- Intervenções pedagógicas no cotidiano da educação infantil: espaços, tempos, materiais, agrupamentos e atividades.
- As rotinas e as experiências de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.
- Culturas infantis. Jogos, brinquedos e práticas lúdicas.
- O trabalho pedagógico para expressão e fruição das manifestações estéticas e culturais.
- Construindo bebês e crianças autoras e leitoras.
- Estimulando a curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.
- Conhecimento e campos de experiência. (BRASIL, 2017c, p. 22)

Embora a atualização do PNAIC seja caracterizada como uma política educacional sistêmica e passe a contemplar a formação de professoras das pré-escolas, o que se observa no Documento Orientador elaborado pela Secretaria de Educação Básica – SEB é a permanência do caráter de ruptura de uma modalidade para a outra. Ao longo do material não é indicada nenhuma atenção ou articulação para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos e nem apresentadas propostas voltadas para o trabalho pedagógico que respeite as especificidades das crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos aos seis anos de idade.

Após esta breve exposição de aspectos importantes referentes à Política Pública do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a próxima subseção se dedica a um breve histórico sobre a constituição da Base Nacional Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Com o subsídio do material disponível *on-line* da Base Nacional Comum Curricular – (BNCC, 2018), chamado de forma final da BNCC, também serão apresentadas considerações do material no que concerne às temáticas aqui investigadas.

3.3.2 Base Nacional Comum Curricular – BNCC: uma nova proposta de currículo e suas considerações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o trabalho com a alfabetização e o letramento

Ainda no ano de 2017, conforme previsto no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988a), que decreta “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais

e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988a, s/p) e disposto no artigo 8, inciso IV, da LDB “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996a, s/p), é publicada a Resolução CNE/CEP nº2 de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – CNE/CP nº 15/2017 (BRASIL, 2017d), que dispõe sobre a Base Nacional Comum Curricular, sua determinação legal é o resultado de um longo processo na história das legislações para a educação brasileira. Iniciando com o chamado Decreto-lei nº 4244, de 9 de abril de 1942, a chamada Lei Orgânica do Ensino Secundário, que previa uma organização acadêmica, bem como uma lista de disciplinas e respectiva seriação. A Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentava um núcleo de estudos a serem cumpridos para o Ensino Médio. E a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, que trata das Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, mencionou, pela primeira vez na legislação educacional brasileira, a obrigatoriedade de um núcleo comum de estudos para todo o território nacional.

Segundo o parecer (BRASIL, 2017d), o artigo 210 da Constituição Federal de 1988, citado anteriormente, representa um marco especial para a discussão atual da BNCC, ao associar o conceito de formação básica comum à fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, sem deixar de lado a importância de contemplar também as particularidades regionais. Além destas leis, o parecer faz um resgate histórico de algumas legislações e políticas públicas para contextualizar a implementação da BNCC. Os artigos 26 e 27 da LDB de 96 apontam uma seleção de disciplinas que devem compor o currículo da Educação Básica e os denominou de base nacional comum. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo MEC, foram considerados a explicitação de uma base nacional comum. Contudo, não possuíam caráter mandatório. Dessa forma, em 1998, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio ainda anunciavam a necessidade da formulação de uma base nacional comum.

Construindo ainda a percurso histórico por meio do parecer nº 15/2017 (BRASIL, 2017d), ele nos demonstra que após a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009a), que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos e denomina essa faixa etária de Educação Básica, as diretrizes emitidas pelo CNE sempre realçam a necessidade da

construção de uma base nacional comum. Dentre elas, a diretriz geral para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº4/2010), as diretrizes para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) e as diretrizes para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2/2012).

Assim, antes da BNCC, o Conselho Nacional de Educação – CNE se dedicou a produzir diretrizes para as diversas etapas e modalidades da Educação Básica, dotadas de caráter normativo, que pudessem servir como um referencial para a elaboração das propostas pedagógicas, indo ao encontro da compreensão da urgência da criação de uma base nacional comum. O Quadro 8 - Diretrizes da Educação Básica – CNE, apresenta alguns desses dispositivos legais que contribuíram na formulação da BNCC e compõem esse percurso histórico que vem sendo delineado.

Quadro 8 – Diretrizes da Educação Básica – CNE

Resolução	Institui
CNE/CEB nº 2/1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
CNE/CEB nº 3/1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
CNE/CEB nº 1/1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
CNE/CEB nº 5/2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
CNE/CEB nº 4/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
CEB/CNE nº 7/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora em junho de 2019.

Sendo ainda reforçada na redação da Lei nº 13,005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, em que são introduzidas ainda as expressões direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No PNE, é explicitada a necessidade de que o Ministério da Educação, em colaboração com os demais entes federativos, elabore e encaminhe ao Conselho Nacional de Educação, mediante uma consulta pública nacional, uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do Ensino Fundamental. No PNE ainda é utilizado pela primeira vez o termo curricular, quando o documento estipula que a partir da definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento será definida a Base Nacional Comum Curricular.

Conforme previsto no artigo 25 da Resolução CNE/CEP nº2 de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Ministério da Educação também publicou um documento técnico

contendo o que é chamado de “forma final da BNCC”, apresentando as concepções, definições e diretrizes que ficam estabelecidas com a sua promulgação. Neste documento, são esclarecidos os direitos e objetivos de aprendizagem, assim como é apresentada a organização das etapas da Educação Infantil, por meio de seus campos de experiências e do Ensino Fundamental de Nove Anos, com a definição das Áreas do Conhecimento e suas subdivisões em componentes curriculares.

Neste documento que nos apresenta a BNCC (BRASIL, 2018), é estabelecido que, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais assegurem aos estudantes o desenvolvimento de 10 competências gerais, que garantem a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC competência é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018, p. 8).

Nessas competências gerais, é enfatizada a valorização dos conhecimentos construídos em todas as áreas do conhecimento, assim como a mobilização dos mesmos para atender a demanda da vida social e do mundo do trabalho. Recorrer sempre a uma atitude investigativa na busca ou produção do conhecimento, utilizando a criticidade, imaginação e criatividade, assim como diversos tipos de linguagens. Além de utilizar recursos da cultura digital de forma reflexiva, significativa e ética. Buscar sempre informações confiáveis para embasar seus argumentos, buscando sempre a promoção e respeito dos direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, assim como os cuidados consigo e com outros, conhecendo-se e se cuidando em todas as suas dimensões e reconhecendo suas emoções e a importância de lidar com elas.

Uma das competências apresentada no texto

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

Embora não se trate de nosso objeto de estudo, esse enunciado chama bastante a atenção e não poderia passar sem uma problematização. A competência que deveria abordar sobre a diversidade ser apresentada de maneira tão genérica nos dispara um alarme de atenção sobre quais as concepções da BNCC quanto a esses temas tão importantes na nossa sociedade, como a diversidade étnico-racial, de gêneros e sexualidades, dentre outras.

A omissão de quais grupos a BNCC se refere nos parece que, ao mesmo tempo em que ela diz algo muito grande, que é o respeito à diversidade, não diz nada, ao deixar de especificar os grupos que compõem essa diversidade. Passível de diversas interpretações, aparentemente ficará a cargo das educadoras e educadores decidirem que grupos irão contemplar. O que, como já demonstrado por diversos grupos silenciados historicamente, não tem contribuído para a superação do preconceito com diversos grupos.

Sobre a Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2018) mantém a concepção já apresentada nas DCNEI de 2009 de criança e estabelece para a faixa etária dos 0 aos 5 anos e seis meses, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são os de conviver com seus pares e com adultos, ampliando seu conhecimento de si, fazendo uso de diferentes linguagens e respeitando as diferentes culturas e as diferenças entre as pessoas; brincar em diferentes espaços e tempos, em que haja diversidade de experiências; participar ativamente dos processos decisórios na escola e na organização da rotina da Instituição de Educação Infantil; explorar diversos fenômenos e movimentos, ampliando seus saberes sobre as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia; expressar necessidades, emoções, dúvidas; opiniões em diferentes linguagens; conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural de forma a constituir uma imagem positiva de si por meio das diversas vivências, envolvendo os cuidados, as interações e as brincadeiras mediadas por diferentes linguagens.

A partir da instituição dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, são apresentados no material técnico (BRASIL, 2018) cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gesto e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Segundo o documento que apresenta a BNCC em sua forma final (BRASIL, 2018), os campos de experiências “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p. 38)”.

O material (BRASIL, 2018) destaca que a definição dos saberes e conhecimentos fundamentais a serem considerados em cada campo de experiência estão embasados pelas DCNEI (BRASIL, 2009b). Em cada um desses campos de experiências ainda são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, de acordo com a faixa etária, que foi organizada em três grupos, conforme o Quadro 9 - Grupos por faixa etária apresenta:

Quadro 9 - Grupos por faixa etária

Creche	Bebês – 0 a 1 ano e 6 meses
--------	-----------------------------

	Crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses
Pré-escola	Crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Maio de 2019.

Tendo sempre como norte o foco deste estudo, iremos nos ater ao campo de experiência escuta, fala, pensamento e imaginação e ao grupo crianças pequenas, que corresponde às crianças que se encontram na última etapa da Educação Infantil, e investigar o que é previsto sobre o ensino da leitura e da escrita.

Primeiramente, na apresentação do campo, o documento cita a importância da ênfase na oralidade, no trabalho com a diversidade de gêneros textuais e na escrita espontânea. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), é a partir da familiaridade com os livros que a criança vai construindo as suas hipóteses de escrita, demonstrando sua compreensão de que a escrita é um sistema de representação da língua.

Dessa forma, os objetivos de aprendizagem nesse campo para a faixa etária em estudo indicam que a criança se expresse por meio da oralidade e da escrita espontânea, que ela escolha livros, folheie-os e possa se orientar por temas e ilustrações, na tentativa de identificar palavras conhecidas. É proposto ainda que ela faça o relato de histórias para a produção escrita, tendo a professora como escriba, assim como que ela mesma produza suas histórias por meio da escrita espontânea a partir de um contexto significativo. Indica-se também que a criança levante hipóteses sobre a linguagem escrita, realizando os registros por meio da escrita espontânea.

Ao finalizar a seção sobre a Educação Infantil, são apresentadas considerações sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Para a BNCC “A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças [...]” (BRASIL, 2018, p. 51). O documento sugere a organização de portfólios que poderiam evidenciar as experiências que a criança viveu durante a Educação Infantil, assim como a realização de encontros entre as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para conversarem sobre essa transição e até mesmo trocarem materiais.

Sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a) aponta no artigo 11 a necessidade de haver a articulação entre os anos iniciais com as experiências vividas na Educação Infantil, e que haja uma

progressiva sistematização dessas experiências, em que a criança assuma uma atitude ativa na construção de seu conhecimento. Já em seguida, no artigo 12, o documento dispõe

[...] no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. (BRASIL, 2017a, p. 8)

No que concerne aos conteúdos, estes estão organizados por Áreas de Conhecimento e respectivas competências. Para a área Linguagens, as competências definidas envolvem compreender as linguagens como construção humana e como forma de representação de subjetividades e identidades sociais e culturais, conhecer, explorar e utilizar diferentes linguagens para se expressar e defender pontos de vista, além de desenvolver a capacidade de fruí-las por meio do senso estético e compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação.

Prosseguindo nosso estudo, sob o subsídio do documento técnico chamado de “forma final da BNCC” (BRASIL, 2018), iremos investigar quais são as concepções e indicações quanto ao trabalho com a alfabetização e letramento, observando se existe alguma atenção às especificidades do primeiro ano e à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Após nos aprofundarmos na compreensão da estruturação da BNCC na Educação Infantil, iremos agora compreender como ela se apresenta no caso do Ensino Fundamental, que está organizado em cinco áreas do conhecimento, como supracitado anteriormente. Cada área de conhecimento tem competências estabelecidas, assim como cada componente curricular também.

Iremos nos ater à área de Linguagens, que na BNCC contempla os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo o material técnico da BNCC (BRASIL, 2018), a finalidade desta área é possibilitar que os estudantes vivenciem práticas diversificadas de uso das linguagens, ampliando suas capacidades de expressão artística, corporal e linguística, dando continuidade às experiências da Educação Infantil.

Os componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na área de linguagens, enfatizam que o foco das práticas pedagógicas nos dois primeiros anos deve ser a

alfabetização, pois aprender a ler e a escrever permite a inserção na cultura letrada e maior autonomia e protagonismo da criança na vida social. Esse destaque para a alfabetização será reiterado em outras passagens que dissertam sobre o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa nos anos iniciais (BRASIL, 2018).

O componente curricular Língua Portuguesa nos anos iniciais tem estabelecido, em suas competências específicas, desde a compreensão do uso da língua como um fenômeno dinâmico, mutável e influenciado histórica, social e culturalmente, assumindo postura respeitosa às variações linguísticas, até a apropriação e uso da escrita, leitura e produção de texto, empregando-as em diferentes contextos de interação e comunicação, seja por meio da oralidade ou escrita, recorrendo a diferentes ferramentas, dentre elas as da cultura digital.

E conforme a BNCC (BRASIL, 2018), deve aprofundar as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas pela criança com a família e durante seus anos na Educação Infantil, em que as diversas práticas letradas em que ela participou como cantigas, parlendas, quadrinhas, ouvir histórias e recontá-las, sujeitar-se a regras e fazer relatos orais irão se tornando cada vez mais complexos nos anos iniciais.

A BNCC (BRASIL, 2018) ainda divide esse componente em alguns eixos. No eixo oralidade serão aprofundadas práticas discursivas, ampliando o conhecimento sobre o uso da língua oral e suas características. O eixo seguinte, de análise linguística/semiótica é destinado à sistematização da alfabetização nos dois primeiros anos e seu desenvolvimento nos três anos seguintes. Já no eixo leitura e escrita é focada a ampliação do letramento, por meio de diferentes práticas de leitura e a preservação de situações da vida real. Por fim, no eixo produção de textos, o foco é a progressão das estratégias de escrita por meio de diferentes gêneros textuais.

Na BNCC (BRASIL, 2018), o processo de alfabetização é reforçado como expectativa para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Embora o documento aponte para o fato de que desde o nascimento e seu ingresso na Educação Infantil, a criança já participe de práticas letradas, é enfatizado que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nesses dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), os estudantes precisam conhecer o alfabeto e aprender a mecânica da leitura e da escrita, processos que permitem a alguém se tornar alfabetizado ou alfabetizada “[...] ou seja, consiga “codificar” e “decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) [...]” (BRASIL, 2018, p.88). Sobre sua concepção de alfabetização, para a BNCC

[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. [...] (BRASIL, 2018, p. 88)

Atrelada à concepção de alfabetização, a BNCC (BRASIL, 2018) também apresenta a concepção de ortografização

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográficas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica). (BRASIL, 2018, p. 89)

Esses dois processos, alfabetização e ortografização, deverão ser considerados nas escolhas dos textos, que segundo o material da BNCC (BRASIL, 2018), serão mais simples, iniciando por listas (de chamada, ingredientes, compras), bilhetes, convites, fotolegendas, leitura de regras, entre outros, devido ao foco estar na grafia das palavras e se complexificando ao longo dos anos de escolarização.

No material consultado para a realização deste estudo sobre a BNCC (BRASIL, 2018), observou-se que a palavra letramento não aparece logo após a alfabetização nos componentes curriculares para o trabalho com a língua portuguesa nos anos iniciais. No que concerne ao letramento, é declarado que

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 65-66)

Esta atenção ao letramento é dedicada também ao eixo leitura e escrita, conforme demonstrado anteriormente. Não obstante esta menção, atentamos aqui para o fato de que a palavra letramento não aparece mais atrelada à palavra alfabetização em um documento oficial e que determina a organização curricular do país, que agora vem acompanhada da palavra ortografização. Além destes apontamentos, nos chama a atenção para o foco deste estudo, o uso da palavra processo no documento ao dissertar sobre a alfabetização, assim como a ênfase na importância de considerar os conhecimentos que a criança, ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, traz consigo e que são oriundos de sua trajetória na Educação Infantil, assim como sua inserção na família.

Até o presente momento deste trabalho, revisitamos alguns marcos legais de documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação a partir da década de 90 até 2018, cujas implementações influenciaram e influenciam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos.

Posto que até este momento, na seção 3, dedicamo-nos a reunir marcos legais que nos permitiram contextualizar as atuais Políticas Públicas nacionais para a alfabetização e o letramento nos primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos e o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, a próxima subseção irá apresentar referenciais teóricos que influenciam os pensamentos sobre os processos de alfabetização e letramento e o ensino da leitura e da escrita, repercutindo no fazer pedagógico das docentes que atuam na escola pública, oferecendo assim subsídios para a seção posterior, em que serão apresentadas as análises dos relatos das professoras entrevistadas.

Buscaremos mais subsídios para fomentar a nossa reflexão nos referenciais supracitados, assim como nas concepções dispostas nos materiais de formação disponibilizados pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que foram utilizados para a formação das professoras da pré-escola nos encontros do PNAIC 2017-2018.

Após essa breve explicitação de alguns referenciais teóricos historicamente utilizados na elaboração de políticas públicas para alfabetização e letramento, na seção número 4 serão apresentados os dados coletados no contexto prático.

3.4 Algumas concepções teóricas sobre o processo de alfabetização e de letramento, ou ensino da leitura e da escrita, encontradas nos documentos estudados

Após o resgate realizado nas subseções anteriores de alguns documentos oficiais do Ministério da Educação, que foram implementados em forma de Políticas Públicas, direcionando a organização dos sistemas de ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de Nove Anos, assim como a formação de professoras para atuarem nessas modalidades, nesta subseção, propomo-nos a apresentar brevemente algumas concepções teóricas que embasam esses materiais e que podem nos ajudar a compreender como os processos de alfabetização e de letramento são entendidos na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Existem muitas discussões e referenciais teóricos sobre o contexto que esta investigação se propõe a problematizar. Logo, parece-nos importante reunirmos aqui referenciais teóricos que não necessariamente concordem, mas que têm influenciado o pensar e o fazer pedagógico, tanto nas Políticas Públicas, como nas práticas das professoras.

Além das dissonâncias teóricas que permeiam os processos de alfabetização e letramento e como devem ser conduzidos nas instituições de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, este trabalho pretende compreendê-lo em um movimento de mudança de uma modalidade de ensino para outra, respeitando as particularidades das crianças em cada uma delas, mas compreendendo que, em ambas as modalidades, as crianças se encontram em instituições formais regulamentadas e que compõem a Educação Básica brasileira.

Conforme Mortatti (2010), na década de 1980, frente aos desafios da alfabetização nas escolas públicas brasileiras, passou-se a questionar a forma como o ensino da leitura e da escrita vinham sendo conduzidos. Ainda segundo a autora, nessa época havia um grande contingente da população pobre nessa fase de escolarização que estavam fracassando na aprendizagem dos conteúdos, o que demandava o direcionamento das políticas públicas para a educação e principalmente, a alfabetização.

Mortatti (2010) explica que, neste período, as pesquisas brasileiras se voltaram para três modelos teóricos que contribuiriam para explicar os problemas da alfabetização que o país se encontrava. São eles o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento. Dentre esses métodos, a perspectiva epistemológica construtivista, conhecida como construtivismo, tornou-se hegemônica no âmbito das Políticas Públicas para a alfabetização. Conforme a autora, esse modelo teórico está focado na psicogênese da língua escrita na criança, ou seja, em investigar como a criança aprende a ler e a escrever.

Citado por Mortatti (2010) como uma revolução conceitual, o construtivismo não pretende ser um método de ensino de leitura e escrita e nem oferece um novo modelo

didático. Diante disso e devido à sua influência nas Políticas Públicas para a alfabetização, a autora acrescenta que a partir desse modelo teórico decorreu, no Brasil, a desmetodização da alfabetização. Em concomitância com a propagação do modelo teórico proposto por Emília Ferreiro, outras pesquisas foram ganhando força no país.

Mortatti (2010) nos mostra que de um lado, haviam as propostas fundamentadas no interacionismo linguístico e na psicologia soviética, apresentadas por Ana Luiza Smolka e João Wanderley Geraldi, que atribuem maior ênfase no papel da escola e no processo de ensino e aprendizagem. Centrada no texto, ela propõe uma nova forma de compreender como se ensina e como se aprende a língua escrita e por meio de atividades discursivas, que implica em uma nova didática da leitura e escrita. Já por outro lado, conquistava espaço o conceito de letramento, que conforme Mortatti (2010), os primeiros registros do uso desse termo são atribuídos à Mary Kato e Leda Tfouni, mas que também utilizados por Ângela Kleiman e Magda Soares, passou a ser disseminado na década de 1990, a partir da publicações de Tfouni, Kleiman e Soares.

Ainda segundo Mortatti (2010), com caráter complementar ao construtivismo, propostas didático-pedagógicas pautadas nos modelos supracitados foram sendo incorporadas nas Políticas Públicas para a alfabetização. Como aponta a autora, dificilmente encontraremos em documentos oficiais menção ao uso de métodos puros, sendo encontrados, além dos modelos teóricos supracitados, sugestões de práticas pedagógicas ainda baseadas em métodos mais antigos, como os sintéticos, analíticos e mistos, que eram usados no país desde o século XIX.

Monteiro (2010) também aponta essa heterogeneidade na seleção de métodos para embasarem as práticas alfabetizadoras. Conforme a autora, os métodos sintéticos partem da soletração e silabação, focando na construção de relações entre o fonema e grafema (o som e a grafia das letras). Ao passo que os analíticos partem da análise de palavras, frases ou parágrafos. Já o misto engloba os dois métodos simultaneamente.

Não obstante, esse caráter híbrido de modelos teóricos e métodos nas Políticas Públicas para a alfabetização, conforme Mortatti (2010), na década de 1990, esses três modelos teóricos – construtivismo, interacionismo linguístico e letramento - foram incorporados nas Políticas Públicas federais para a educação e alfabetização

Desde a publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com maior ou menor grau de intensidade e explicitação, esses três modelos foram incorporados nesse e em outros documentos oficiais expedidos por órgãos do governo federal, nos quais se sintetizam políticas

públicas para a educação e para a alfabetização no Brasil, ainda em vigência. (MORTATTI, 2010, p. 333)

Mortatti (2010) aponta que embora esses modelos teóricos, com predomínio do construtivismo, e as propostas didático-pedagógicas neles fundamentadas tenham sido amplamente difundidas pelo país, sua adoção nas salas de aula não se tornou unânime, pois muitas professoras alfabetizadoras continuaram recorrendo às cartilhas para cumprirem sua tarefa.

Para abordar o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, iremos nos ater ao material *Leitura e escrita na Educação Infantil*, pois como já apresentado, esta coleção foi utilizada para a formação das professoras que atuam na pré-escola e fizeram parte da formação continuada do PNAIC.

No Caderno 3 da coleção, *Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações* (BRASIL, 2016b), são abordados os conceitos de alfabetização e letramento. Segundo Galvão (2016b), alfabetização

[...] é o processo, ocorrido em um momento específico da trajetória de vida da pessoa (que pode ser mais curto para algumas e mais longo para outras), em que ela se apropria de uma outra linguagem. Tal apropriação lhe permite, a partir da associação entre grafema e fonema, e outros símbolos – sinais de pontuação, espaçamento entre as palavras – conferir um significado específico. (GALVÃO, 2016b, p. 19)

E o letramento “[...]se refere, predominantemente, aos usos sociais da leitura e da escrita” (BRASIL, 2016b). Contudo, Galvão não esgota sua discussão nesses conceitos, apresentando o conceito de culturas do escrito, que conforme a autora

O uso da palavra “escrito” serve para assinalar que estamos nos referindo não apenas às habilidades de escrever – como se poderia supor, à primeira vista, ao se usar o feminino “escrita” –, mas a todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita. (GALVÃO, 2016b, p. 19)

Galvão (2016b) também enfatiza a importância da oralidade como um fator decisivo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. Segundo a autora, a argumentação demanda o uso do pensamento abstrato, assim como nas situações mediadas pelo escrito.

Conforme Galvão (2016b), as crianças que moram nas cidades já nascem em um contexto mediado por símbolos, e conforme vão crescendo, quanto maior a chance de

circularem por esses espaços em que o escrito é veiculado, suas oportunidades de compreenderem esses significados e usos na sociedade, vão se ampliando consideravelmente.

Para Galvão (2016b), o papel fundamental da escola é aproximar as crianças dessas culturas do escrito. Contudo, a autora lembra que ao trabalhar com a cultura escrita na Educação Infantil, é preciso associá-la às outras linguagens, sempre com foco nos eixos das interações e brincadeiras. A autora também lembra que

[...] o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *stricto sensu*. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético). (GALVÃO, 2016b, p. 26)

Subsidiadas por Vygotsky, Goulart e Mata (2016b) enfatizam que o trabalho com a escrita deve torná-la necessária às crianças, que seja realizada uma construção de relevância para a vida. Para isso, as autoras apontam para a importância da promoção de vivências, práticas de leitura e escrita envolvendo diversos gêneros textuais.

Daí ressaltamos a importância de planejar atividades com as crianças em que as conversas envolvam gêneros diversos, para que elas ampliem suas possibilidades de viver e de falar sobre a vida. E atividades que também envolvam leitura de textos escritos, não para alfabetizar as crianças, mas para levá-las a perceber cada vez melhor os meandros da cultura escrita, por meio do conhecimento de diferentes gêneros: fábulas, histórias, piadas, adivinhações, biografias, bilhetes, instruções, entre muitos e muitos outros. (GOULART; MATA, 2016b, p. 55)

No caderno 5 – (BRASIL, 2016c), Corsino e colaboradores irão se debruçar nas definições de importantes conceitos. Dentre eles, as definições de leitura e escrita. No caso da leitura,

A palavra “leitura” tem muitos significados e é usada para designar várias ações, algumas muito diferentes entre si. A amplitude do significado atribuído ao termo se estende da leitura de mundo, passando à leitura de diferentes linguagens e chegando à leitura dos textos escritos de diferentes extensões e complexidades. A ampliação do conceito se explica pelo que

perpassa as leituras: a produção de sentido, a interpretação dada pelo sujeito frente ao que é dado a ler. (CORSINO et al, 2016c, p. 21)

Sobre a escrita,

Cabe iniciar afirmando que a criança começa a produzir texto/discurso nas marcas que imprime com o próprio corpo, nos gestos indicativos, nas expressões corporais e dramatizações, no traçado dos desenhos, símbolos e letras, no trabalho com as artes visuais – pinturas, colagens e modelagens–, na criação de textos orais a partir de imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas e na possibilidade de ditar esses textos, buscando a melhor forma de articular o discurso que pretende proferir, para um escriba transcrever ou para ela própria tentar fazê-lo, ainda que de forma não convencional. A criança conhece alguns usos e convenções da escrita e produz textos oralmente com esses conhecimentos linguísticos. Pode ser convidada a ler e a escrever sem ainda ter o domínio da leitura, pode interpretar os sinais gráficos, observar as inúmeras possibilidades de combinações das 29 letras, antecipar sentidos, refletir sobre a língua escrita, levantar hipóteses sobre ela, observar os textos que estão à sua volta e descobrir possibilidades de relações. (CORSINO et al, 2016, p. 28 - 29)

Fomentando o debate, o Caderno 5 – Crianças como leitoras e autoras (BRASIL, 2016c), Corsino et al (2016c), trazem a discussão sobre as concepções de infância e criança que coexistem nas sociedades contemporâneas

Tais concepções deslocam a exclusividade do olhar sobre as crianças segundo uma perspectiva da falta, da incompletude, da dependência e da improdutividade e trazem outras dimensões mais positivas, tais como a da potência, da capacidade, da inteligência, aproximando, assim, as crianças de características inerentes aos humanos e não a alguns traços pretensamente circunscritos a uma condição, especificamente, infantil. CORSINO et al, 2016c, p. 15)

Embora haja algumas mudanças de compreensão, as autoras apontam que a noção de educação atrelada às crianças ainda é a de prepará-las para a vida produtiva. Concepção essa que influenciou também o fazer pedagógico no trabalho com a alfabetização. As autoras apresentam no caderno afirmações de que as práticas de leitura e de escrita desconsideravam o conhecimento das crianças. Além de que, o caráter da Educação Infantil como um período preparatório, levou à adoção de um método que organizasse o processo de alfabetização em etapas a serem cumpridas, como um pré-requisito, indo do mais simples para o mais complexo, para contemplarem o ensino da língua escrita.

Contudo, na concepção das autoras,

A alfabetização, feita a partir de etapas predeterminadas pela professora, com textos simples e descontextualizados, com práticas e formas de ler meramente escolares, além de desconsiderar as apropriações do sujeito, tem adiado a leitura e a escrita de textos reais e significativos. (CORSINO, et al, p. 29)

Após esta breve sintetização de algumas concepções que permeiam as Políticas Públicas em destaque neste trabalho, iremos nos dedicar aos dados coletados e em sua análise. Ainda, para nos realocarmos no caminho desta dissertação, retomamos aqui os objetivos específicos:

a) investigar a concepção de professoras da última etapa da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a alfabetização e o letramento e quais são suas práticas pedagógicas;

b) identificar, nas políticas públicas direcionadas para a alfabetização e o letramento, o que é enunciado referente ao processo de ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos;

c) levantar, nas políticas públicas de Educação Infantil, referências ao ensino (ou ao não ensino) da leitura e da escrita;

d) averiguar se existe, nas políticas públicas para a Educação Infantil ou para o Ensino Fundamental de Nove Anos, alguma declaração sobre a transição entre essas duas modalidades de ensino;

e) refletir sobre a formação de professoras do município de São Carlos/SP para atuarem na última etapa da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental e o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita.

Posto que até agora nos dedicamos aos objetivos específicos “b”, “c” e “d”, a quarta seção irá apresentar a análise dos dados coletados por meio de entrevistas realizadas com professoras que atuam nas duas modalidades, foco deste estudo e de leitura do Projeto Político Pedagógico das duas escolas onde a pesquisa ocorreu. Assim, este exercício nos permitirá contemplar o objetivos específicos “a” e “e”, permitindo-nos elaborar reflexões e levantar questionamentos que nos permitam atingir o objetivo geral deste estudo, que é analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, sob a perspectiva das Políticas Públicas para a Educação Básica e das concepções das professoras que trabalham nessas duas modalidades de ensino.

4. Dos documentos escritos aos relatos orais: a alfabetização, o letramento e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos na concepção e na prática docente

Nesta seção, serão apresentados os dados coletados por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico - PPP das duas unidades escolares, sendo um Centro Municipal de Educação infantil e outra uma Escola Municipal de Educação Básica, localizadas na mesma região. Conforme dito anteriormente, o contexto para a realização do estudo de caso se desenhou a opção por duas unidades escolares vinculadas ao sistema municipal de ensino da cidade de São Carlos - SP, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos. Sendo uma delas instituição de Educação Infantil, cuja nomenclatura é Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI, e a outra de Ensino Fundamental, denominada Escola Municipal de Educação Básica – EMEB.

Ainda como critério de escolha, o CEMEI deveria oferecer a pré-escola, visto que o foco da pesquisa se encontra na última etapa da Educação Infantil, caracterizada no município, como Fase 6. E, a EMEB deveria oferecer os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que a pesquisa foca também no primeiro ano dos Anos Iniciais. Foram realizados contatos com as diretoras responsáveis por EMEBs e CEMEIs que se localizavam na mesma região, pois devido à localidade geográfica, existe a possibilidade de que as crianças egressas da CEMEI ingressem na EMEB mais próxima.

Inicia-se com o relato sobre a leitura do Projeto Político Pedagógico, cujo foco de atenção na leitura foi identificar concepções pertinentes ao problema de pesquisa deste estudo e o que se observou em relação à transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em ambos os documentos.

Em seguida, serão apresentados trechos dos relatos das professoras, que foram sendo organizados dentro de quatro eixos de análise:

- Concepções sobre alfabetização e letramento;
- Relatos orais sobre as práticas pedagógicas com a leitura e a escrita;
- Conhecimento sobre as políticas públicas;
- Concepções acerca da transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

4.1 Leitura do Projeto Político Pedagógico - PPP

A leitura do Projeto Político Pedagógico - PPP ocorreu dentro das unidades de Educação Básica, em dias diferentes, mediante ao agendamento prévio realizado com as diretoras. Ambas forneceram o material, já sinalizando que estava desatualizado.

A pesquisa nos dois PPPs se restringiu ao roteiro de leitura criado para delimitar a busca. Visto o caráter do material, composto por tantas informações referentes à escola e sua cultura. O Quadro 10 - Dados coletados do PPP das escolas, apresenta as categorias que foram foco de atenção durante o contato com os documentos:

Quadro 10 – Dados coletados do PPP das escolas

	Centro Municipal de Educação Infantil - CEMEI	Escola Municipal de Educação Básica - EMEB
Concepção sobre Educação	O documento apresenta definições de Educação Infantil, currículo, família e processo ensino e aprendizagem.	O documento apresenta definições de escola, currículo, e ensino e aprendizagem.
Concepção sobre Criança	Encontrada	O documento utiliza o termo aluno
Concepção sobre Alfabetização e Letramento	Não encontrada	Não encontrada
Políticas Públicas e legislações para a Educação Básica usadas como referencial para a elaboração do documento.	Lei 9394/96; DCNEI; RCNEI; Parâmetros de qualidade e infraestrutura; ECA; Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança; Referenciais para a educação inclusiva: fundamentação filosófica, o ensino, o município e a família; Plano municipal de governo; Plano municipal de educação; Decretos municipais e Estatuto municipal da educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino e para o Ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana.	Lei 9394/96; PCNs Legislações municipais específicas de acordo com a Secretaria De Educação e Cultura e deliberações do Conselho Municipal de Educação.
Menção à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	Não encontrada	Não encontrada
Projetos com o foco na alfabetização e no letramento.	Não encontrado	Não encontrado
Análises e estudos sobre os desempenhos dos alunos com		Resultados e metas do Índice de Desenvolvimento da Educação

o foco na alfabetização e no letramento (para a unidade que oferta o Ensino Fundamental)	_____	Básica - ⁵ IDEB; Prova Brasil ⁶ apontada como indicador externo competitivo para medir desempenho.
---	-------	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Julho de 2019.

No Projeto Político Pedagógico – PPP do CEMEI, elaborado em 2016, a criança é concebida como

um sujeito social e histórico, profundamente marcada pelo meio social, recebendo suas referências fundamentais principalmente da família, embora esteja sujeita a outras interações sociais. A criança é um ser singular e deve ser respeitada em sua individualidade, desenvolvendo suas habilidades e competências através das interações sociais. Nesse contexto o conhecimento construído não é mera reprodução da realidade, mas resultado de um árduo trabalho de criação, significação e ressignificação. (PPP – CEMEI, 2016, p. 28)

Para definir o que é Educação Infantil e o currículo, o documento faz uso da concepção presente nas DCNEI (BRASIL, 2010) e no Parecer CNE/CEB nº 20/09, compreendendo que o espaço de educação de crianças pequenas deve ser acolhedor, desafiador e inclusivo, promovendo interações, explorações e descobertas. Para isso, a proposta curricular deve ser intencionalmente planejada, para que articule as práticas e saberes da criança aos conhecimentos historicamente acumulados nos âmbitos artístico, cultural, científico e tecnológico.

Segundo o documento, a escola é uma organização social diversificada e heterogênea e deve garantir o convívio social e o desenvolvimento emocional e intelectual da criança. O documento ainda enfatiza a importância da presença da família nesse processo de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social da criança. Sendo entendida como “a união de pessoas que convivem em um mesmo espaço e compartilham de valores” (PPP, 2016, p. 32), a família é a primeira instituição em que a criança está inserida. Logo, o documento reconhece que a parceria entre as duas instituições contribui no processo de ensino e aprendizagem da criança pequena e na sua conquista de autonomia.

O documento apresenta sua proposta curricular por meio de campos de experiências subsidiados pelos RCNEI, também declarando que o trabalho pedagógico

No decorrer do ano letivo, nossas intenções serão o desenvolvimento da capacidade de viver o mundo, de interpretar e resolver as questões e desafios

⁵ Disponível em: portal.inep.gov.br/ideb

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

propostos pela vida. Para isso pretendemos trabalhar com projetos significativos onde conteúdos, conceitos, objetos gerais e específicos, orientações e interesses serão trabalhados garantindo assim de forma lúdica respeitando a criança, sua maneira de pensar e seu tempo. Tudo será desenvolvido de maneira interdisciplinar. (PPP – CEMEI, 2016, p. 30)

O Projeto Político Pedagógico – PPP da EMEB disponível é datado com ano/vigência de 2015 a 2016. O documento concebe o aluno como um ser humano em desenvolvimento, que busca a realização plena, tendo a educação como o caminho para a sua autonomia no pensar e agir com independência, interpretando sua realidade e existência.

Segundo o PPP, a escola deve atender a três dimensões de formação: mundo interior, mundo social e vida produtiva, tendo como funções conduzir os alunos na construção dos conhecimentos sistematizados, orientá-los no seu desenvolvimento biopsicológico e subsidiá-los na escolha e execução de seu projeto de vida.

Sendo ainda concebida como uma instituição social educativa, que possui demarcadas responsabilidades na formação dos alunos. Devendo ser um lugar onde o aluno se aproprie do espaço, sentindo-se uma pessoa e não um número. Tendo como objetivo fundamental, conforme o artigo 32, inciso I da Lei 9394 – LDB I “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, s/p)

A visão de ensino e aprendizagem aponta para a condução do aluno a uma autonomia no pensar, relacionando conteúdos por meio da indagação, investigação, crítica e autocrítica, até a incorporação dos novos conhecimentos aos já existentes, partindo de elementos mais familiares para os mais complexos e desconhecidos.

Na concepção de currículo, é apontada uma base nacional comum a ser respeitada e a necessidade de complementá-la com as características locais e regionais. Sendo ainda enfatizada a obrigatoriedade do estudo da língua portuguesa e matemática, em que para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos são destinadas 10 horas de aula para a língua portuguesa e 8 horas de aula para a matemática semanalmente. A matriz curricular do documento ainda acrescenta a distribuição dos alunos em quatro salas, projetando 100 alunos ingressante no primeiro ano todos os anos.

Sobre a análise de desempenho dos alunos, o PPP apresenta que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, observado em 2013, foi 6.7, encontrando-se acima da meta, que era 6.3. Demonstrando ainda que este resultado, 6.7, era a meta nacional para 2017.

Sobre os projetos, não foi encontrado projeto que mencione seu foco na alfabetização e no letramento, mas no Programa Mais Educação, que é uma estratégia para ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, são previstas duas horas diárias de atendimento no contra turno do aluno e um dos eixos é o acompanhamento pedagógico com atividades para o letramento e a matemática. Contudo, o projeto contempla os alunos a partir do terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pudemos observar, nos dois documentos, a responsabilidade e compromisso com o desenvolvimento integral das crianças que passam pelas unidades escolares, concebendo a escola como um espaço para além de conteúdos, também de encontro de subjetividades diversas, como um organismo vivo composto por sujeitos em formação nos aspectos biopsicossociais. Não obstante a preocupação com o processo de formação do indivíduo a qual a educação se impõe, foi identificada a ausência de menção à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Ambos os PPPs mencionam o trabalho com a língua portuguesa, seja por meio de projetos interdisciplinares e nos campos de experiência no CEMEI, seja colocando-a como primeiro objetivo da educação escolar e definindo horas semanais para contemplá-la, no caso da EMEB. Porém, não foram encontradas as palavras alfabetização e letramento e nem como é concebida a especificidade desse trabalho com as crianças de 6 anos.

Ademais, não foram encontrados trechos que se dediquem a explicitar como ocorre a transição das crianças de uma modalidade para a outra. Isso seria um indicativo de que a passagem é mais caracterizada como uma ruptura, ao invés de uma transição? O que nos sinaliza essa ausência de menção à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Em ambos os PPPs?

4.2 O que nos mostram os relatos orais das professoras

Nesta subseção, serão apresentados os relatos das professoras que colaboraram com esta pesquisa. Conforme anteriormente citado, elas foram denominadas como P1 e P2 (professoras de Educação Infantil com experiência na fase 6 – última etapa da referida modalidade no município de São Carlos - SP) e P3 e P4 (professoras do Ensino Fundamental com experiência no primeiro ano).

Aqui serão apresentadas as análises que puderam ser inferidas a partir da aproximação ou distanciamento entre as concepções das professoras, que representam a prática, os referenciais teóricos pertinentes e os enunciados nas políticas públicas e documentos legais.

Nesse momento da pesquisa, buscamos utilizar essas fontes de dados para subsidiar nossas reflexões, levando-nos aos resultados desta investigação.

Assim, como já explicitado anteriormente, na seção que apresenta o percurso metodológico traçado, esmerando-se no objetivo geral deste trabalho, de analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos sob a perspectiva das Políticas Públicas para a Educação Básica e das concepções das professoras que trabalham nessas duas modalidades de ensino, iremos agora nos debruçar no objetivo específico de investigar a concepção de professoras da última etapa da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental sobre a alfabetização e o letramento e quais são suas práticas pedagógicas.

No intuito de organizar os dados para melhor compreendê-los, desenvolvemos quatro eixos de análise:

- Concepções sobre alfabetização e letramento;
- Relatos orais sobre as práticas pedagógicas com a leitura e a escrita;
- Conhecimento sobre as Políticas Públicas;
- Concepções acerca da transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

Os excertos que serão apresentados foram retirados das transcrições das entrevistas na íntegra e foram selecionados de acordo com os eixos de análise supracitados.

Concepções sobre alfabetização e letramento

Este eixo se dedica a compreender como as professoras da última etapa da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental compreendem o processo de alfabetização e de letramento. Foi pertinente observar se as professoras da Educação Infantil usam a palavra alfabetização e em qual contexto. Se é para defender que esse processo fique somente para o primeiro ano, ou se existe a concepção do trabalho, considerando esse processo na última etapa da pré-escola. Com as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, foi importante investigar como elas compreendem o processo de alfabetização e de letramento, ao trabalhar com as crianças nesta fase de transição de uma modalidade para outra. Buscou-se desvelar aqui quais ideias pedagógicas embasam o trabalho dessas professoras.

O roteiro de entrevista contava com um questionamento de qual a concepção que as professoras possuíam sobre alfabetização e letramento. Todas elas aparentaram estar

confortáveis e seguras ao responderem. Reunimos no Quadro 11 – Concepções das professoras entrevistadas sobre alfabetização e letramento, seus relatos:

Quadro 11 – Concepções das professoras entrevistadas sobre alfabetização e letramento

P1	<i>“Alfabetizar eu acho que é ensinar para as crianças as letras, os números... pra mim o BA BE BI BO BU é alfabetizar. Como o Paulo Freire que fala sobre a leitura do mundo eu acho que seria mais o letramento e a leitura das letras seria a alfabetização... eu acho que é assim porque o mundo está aí e as crianças vem às vezes já sabem qual é aquele símbolo do Itaú, do pote de Nescau, dos rótulos e eu acho que essa parte é do letramento... agora você ensinar ela a ler e a escrever mesmo eu acho que é alfabetização e eu acho que é o que não pode estar sendo feito aqui na educação infantil e sim lá no primeiro ano... às vezes eu me pergunto qual é o entendimento da professora do primeiro ano o que ela espera?” (P1, 15/05/2018)</i>
P2	<i>“Alfabetizar pra mim é a criança entrar em contato com a leitura e a escrita, saber decodificar e aprender a ler... O letramento é essa leitura de mundo mesmo de saber não somente interpretar, mas saber lidar com as informações... saber o que fazer, como usar o que ele aprendeu na vida mesmo. A gente não tem necessariamente que alfabetizar as crianças aqui, depois que esse trabalho vai ser feito lá (no Ensino Fundamental), aqui é uma forma mais lúdica de se fazer, de não deixar a coisa tão pesada porque depois eles vão ter longos anos aí pela frente pra aprender tudo isso.” (P2, 27/08/2018)</i>
P3	<i>“São coisas difíceis de separar... tem que trabalhar junto. Eu penso na alfabetização voltada pra decifrar código, aprender as letrinhas... já o letramento, eu penso mais em uma questão de funcionalidade, está na sua vida, é o ler e o escrever.” (P3, 22/05/2018)</i>
P4	<i>“Alfabetização pode se colocar como a criança decodificar e o letramento nem sempre a criança está alfabetizada para ela ter essa noção. É um conhecimento de mundo que ela já vem com ele desde a Educação Infantil. E a alfabetização é contínua. A criança decodifica e posteriormente vai entendendo o que lê e isso é algo recorrente, é uma construção.” (P4, 23/05/2018)</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Janeiro de 2020.

Além de apontar seu entendimento de que na Educação Infantil deve ser trabalhado o letramento com a criança, deixando a alfabetização a cargo do Ensino Fundamental, no relato de P1, é demonstrada a dúvida sobre as expectativas da professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme citado na apresentação deste trabalho. P1 ainda destaca que *“Educação Infantil não é ensino! Então acho que aqui não tem que alfabetizar.”* (P1, 15/05/2018).

Podemos apreender, olhando no quadro, que para P1 e P2, professoras da última etapa da Educação Infantil, a alfabetização deve ser desenvolvida no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. As duas professoras apresentam enfoque no domínio das técnicas de codificar e decodificar os signos da Língua Portuguesa ao se referirem à alfabetização. Além de que, para P2, esse processo ainda possui uma característica “pesada”, podendo estar se referindo ao conteúdo denso da língua portuguesa.

Destaca-se também o fato de que ambas concebem que a alfabetização é conteúdo para o primeiro ano, ao passo que o letramento deve ser vivenciado desde a Educação Infantil. Percepção essa que vem sendo discutida no cotidiano escolar, conforme apresentado na

introdução deste trabalho. Além disso, o enfoque no letramento nessa perspectiva da leitura de mundo, está alinhada com a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil

Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles. Como você pode observar, a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens. (Corsino et al, 2016c, p. 22)

Podemos observar, nesta passagem e no relato das professoras, a compreensão do trabalho pedagógico com enfoque nas experiências das crianças em práticas que envolvem a cultura escrita, e até mesmo, a noção do letramento como uma condição inicial para a apropriação da alfabetização, posteriormente. Logo, identificamos nas concepções das professoras da Educação Infantil, uma visão que dissocia os processos de alfabetização e de letramento.

No caso das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, P3 e P4, destacam-se palavras importantes em seus relatos. Como P3, quando indica a necessidade de que a alfabetização e o letramento sejam trabalhados juntos, e os adjetivos contínua e construção que P4 atribui à palavra alfabetização. Ainda na fala de P4 também é possível observar uma acentuação na concepção de que o letramento já se iniciou na Educação Infantil, não sendo seguido da palavra alfabetização.

Embora P3 e P4 apresentem concepções semelhantes às de P1 e P2 na definição de alfabetização e letramento, suas concepções também se diferenciam, quando as duas professoras do Ensino Fundamental compreendem que devem trabalhar os dois associadamente, trazendo ainda a noção de processo para esses dois termos.

As professoras que atuam na Educação Infantil, P1 e P2, expressam concepções semelhantes aos documentos em vigência que orientam a prática pedagógica nessa modalidade e que exploramos neste trabalho. Evitando o uso da palavra alfabetização, como ocorre nas DCNEI (Brasil, 2010a) e na forma final da BNCC (2018), cuja elaboração foi subsidiada pelas DCNEI, elas apontam para a importância de se trabalhar o letramento, compreendendo-o também como a leitura de mundo, o saber lidar com as informações recebidas por meio de códigos e símbolos no dia a dia com competência.

Como demonstrado anteriormente, nos cadernos da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, também existe a ausência da palavra alfabetização no vocabulário que compete à Educação Infantil. Sendo incentivado o trabalho pelo viés do letramento.

Dando continuidade à nossa análise, compete-nos agora investigar como se dão as práticas pedagógicas, a partir destas concepções relatadas. A ação docente dessas quatro professoras é influenciada por essas concepções? Existe um encontro ou um afastamento entre essas práticas e os enunciados nas políticas públicas em estudo?

Relatos orais sobre as práticas pedagógicas com a leitura e a escrita

Aqui é apresentado o trabalho pedagógico das professoras, quais atividades elas propõem para as crianças envolvendo a leitura e a escrita. Nos relatos das professoras da Educação Infantil, buscou-se observar se mesmo embora concebam a alfabetização como um conteúdo a ser trabalhado no Ensino Fundamental, suas práticas não estejam envolvidas nesse processo, propondo, em algum momento das atividades, a aprendizagem da codificação e decodificação da nossa língua.

Nos relatos das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, buscou-se investigar se, ao planejarem suas práticas pedagógicas, levam em consideração a adaptação da criança a uma nova dinâmica escolar em seu momento de transição. Procurou-se identificar se retomam algumas práticas vividas pelas crianças na Educação Infantil, por onde iniciam a formalização do trabalho com a alfabetização e de que forma desenvolvem esse trabalho com o ensino da leitura e da escrita, lidando nessa etapa com a oficialização e urgência desse ensino e aprendizado.

Iniciamos apresentando o Quadro 12 – Práticas Pedagógicas com a leitura e a escrita, em que reunimos algumas informações que nos permitem observar e aproximar as práticas dessas quatro professoras.

Quadro 12 - Práticas Pedagógicas com a leitura e a escrita

Professora respondente	Conteúdos	Atividades para trabalhar leitura e escrita	Gêneros textuais utilizados	Recursos/ferramentas
P1	Nome próprio; Letras; Número; Nomes de frutas e animais; Oralidade.	Adivinha; Caça-palavras; Desenho; Escrita coletiva de palavras na lousa com a professora como escriba; Leitura em voz alta feita pela professora.	Adivinhas; Rimas; Poesias; Trava-línguas; Histórias.	Alfabeto móvel; Varal de letras; Jogo com correspondência imagem-palavra.

P2	-	Desenho; Construção coletiva de cartazes.	Parlendas; Poesias; Receitas.	Jogos; Brincadeiras.
P3	Letras; Relação oralidade e escrita; Escrita; Formação de sílabas, palavras e frases; Reflexão de escrita.	Bingo de letras; Lista coletiva para formar palavras na lousa com a professora como escriba; Leitura em voz alta feita pela professora; Relato oral feito por uma criança e registro coletivo; Interpretação de texto por meio de desenho; Escrita de “texto de memória”.	Listas; Trava-línguas; Relatos de experiência; Textos informativos.	Jogos; Livro didático.
P4	Oralidade; Palavras-chave do texto; Leitura de imagens e textos.	Construção coletiva da rotina; Lista coletiva para formar palavras na lousa com a professora como escriba; Leitura em voz alta feita pela professora com as crianças acompanhando.	Listas; Contos de fadas; Textos pequenos.	Alfabeto móvel; Livro didático.

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Janeiro de 2020.

Como podemos observar neste quadro, que busca recuperar dados obtidos a partir dos relatos das professoras, de acordo com os tópicos apresentados, existem mais semelhanças do que diferenças no trabalho pedagógico das professoras. O quadro apresenta uma continuidade entre os trabalhos. Vamos nos debruçar em seguida na leitura de alguns trechos extraídos das entrevistas, em que as professoras nos revelam um pouco mais sobre como são as suas práticas.

Ao ser convidada a relatar como trabalha a leitura e a escrita com crianças na fase 6, P1 reforça que não deve haver a alfabetização na Educação Infantil, e sim o letramento. Nesta perspectiva, declara “*eu gosto de trabalhar com as adivinhas, com rimas, com poesia, com trava-língua e daí a gente vai trabalhando a leitura e a escrita, mas no tempo da criança, nada forçado*” (P1, 15/05/2018).

Para exemplificar, P1 conta sobre uma atividade realizada com as crianças

“Recentemente eu trabalhei com adivinha... fiz a adivinha das frutas e ai eles desenhavam a fruta da resposta ou procuravam nas revistas a palavra e colocava lá do lado da frutinha que eles desenharam... no outro dia foi limão ai era embaralhado 5 frutas e era pra eles encontrarem dentro daquelas 5 frutas onde estava o limão.. no outro dia foi melancia no outro dia foi abacaxi... ai vou construindo todos os dias assim e depois que a gente fez isso, eu fiz uma caixinha de adivinhas com as frutas que eles desenharam, eu chamava uma criança e ela pegava, olhava qual era a fruta e dava as dicas para os colegas descobrirem qual era aquela fruta que estava lá, entendeu? Por exemplo, tinha uns que começavam a inventar

coisas pra dificultar... outros já falavam “ah é uma fruta vermelha e por fora é verde tem pintinha preta” e todo mundo “melancia!”” (P1, 15/05/2018)

Podemos observar no relato sobre a atividade de P1, que ela procurou estimular nas crianças a expressão oral, trabalhando de uma forma lúdica com as crianças. Ela foi questionada se em suas práticas pedagógicas existe esse foco na oralidade

“Isso, na oralidade. Eu até sou escriba, eu escrevo na lousa... que nem no livro O ladrão de galinhas eu li o livro pra eles, eu fiz a listagem na lousa, fui escriba... mas isso eu li num outro dia hoje a gente retomou quais animais tinham no livro, como a raposa, a galinha... Ai eles foram falando as letras que eles acham e a gente foi colocando na lousa. Depois cada um desenhou 5 animais que apareciam nos livros e eu fiz um caça-palavras com aqueles cinco animais que apareciam no livro. Com as frutas também... fizemos um caça-palavras das frutas” (P1, 15/05/2018)

Neste trecho, para além da oralidade, em que P1 apresenta a preocupação em incitar a participação das crianças nas atividades, que elas participem e se expressem, constatamos também a presença do trabalho com a escrita. Existe, nesta atividade, um convite à reflexão sobre a escrita, quando as crianças vão sugerindo palavras para reproduzir, com signos, na lousa, o que elas estão enunciando. A escrita fica evidenciada ainda mais, na proposta de atividade do caça-palavras. Logo, a professora inicia seu trabalho com foco na oralidade, mas conduz as crianças à representação gráfica de suas falas, apresentando, a elas, a escrita.

P1 também exemplificou como trabalha a escrita de palavras com as crianças

“Por exemplo, hoje a gente trabalhou com a amarelinha... A amarelinha começa com a letra A, depois vem o MA. Então eles já falam “Ah! O MA do Mateus” ...” Lá na outra sala tem o Murilo que tem o R aqui também!” Sabe, a gente vai construindo assim... Mas geralmente é... AMARE, que nem o RE a “é E é E!” “ Ah, mas tem que dar a mão com outra letrinha pra formar o RE” mas ai eu não fico cobrando sabe a gente vai construindo ali junto, na lousa...” (P1, 15/05/2018)

Ainda segundo P1, alguns conteúdos trabalhados por ela são as letras, os números e o nome das crianças. E para isso ela usa como recursos alguns gêneros textuais, como leituras de histórias, adivinhas, rimas, poesias, parlendas e trava-línguas. P1 também gosta de construir materiais e, ao ser questionada se havia construído algum para trabalhar alfabetização e letramento, ela responde

“Ainda não fiz de alfabetização e letramento... pra falar a verdade estou fazendo um de figura e palavra. Eu já trabalhei outros anos então agora estou recuperando-o pra trabalhar com eles (a professora vai buscá-lo para mostrar). Eu estava pensando em fazer um varal de letras também o alfabeto móvel a gente tem que usar, mas eu estou pensando em fazer um alfabeto móvel para cada criança porque no primeiro bimestre eu pensei mais em trabalhar o desenho, por isso que eu trabalhei aquele livro das rimas depois veio as adivinhas pra dar uma desenvolvida né que tem criança que estava difícil desenhar... e agora estou fazendo esses jogos vou começar a fazer esse pra letramento tem o desenho da tesoura, do dado, aí tem a palavra. Tenho a ideia de começar a fazer em grupo, aí no grupinho eles vão achando onde está escrito uva... mas eu vou ajudar “a uva começa com U” aí eles vão procurar ali juntos.” (P1, 15/05/2018)

Sobre o trabalho com os nomes, P1 relata que em sua sala a maioria das crianças já sabia escrever seu nome, assim como o de alguns familiares. E na sua sala estava colado em seu armário as fichas com os nomes de seus alunos escritas por eles mesmos. E, segundo ela, trabalham tanto o nome próprio quanto os dos colegas de turma.

P2 também destaca a importância da interação com as crianças e entre as crianças nas suas atividades.

“Eu uso bastante textos pequenos, como parlendas poesias ou mesmo receitas... nós desenhamos e fazemos cartazes... [...] eu não fico muito no papel porque acho que não é o intuito e eles gostam. Eu gosto muito de trabalhar com música eles também gostam demais e acaba pegando esse gancho porque é algo que diferencia do trabalho que eles já fizeram no período da manhã... trabalho com papel porque eles também pedem isso pra gente “ah vamos fazer uma lição?” eles dizem então eu acabo partindo pra esse caminho mas trabalho bem mais voltada pra ludicidade mesmo com jogos e brincadeiras.” (P2, 27/08/2018)

Um ponto importante do excerto retirado da entrevista de P2 é seu relato de que as crianças pedem para “fazer uma lição” e, nesse momento, ela diz recorrer ao uso do papel. É interessante esse dado, pois a professora apresenta essa demanda por uma atividade mais sistematizada vindo das próprias crianças.

Em seus relatos sobre a prática pedagógica com crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, P3 detalha um jogo que costuma fazer com as crianças.

“No começo do ano eu trabalho muito o bingo de letras. É uma cartelinha igual ao bingo normal, só que ao invés de ter números, ele tem letras. Eu vou cantando as letras e eles (os alunos) vão marcando. Isso é pra eles começarem a identificar as letras. Eu mostro a letra “que letra é essa?” ai eles respondem “é o A” ai eu coloco na lousa e eles vão procurar o A na cartelinha... Trabalho muito com a lista coletiva para formar palavras na

lousa. Por exemplo, vamos escrever árvore “como é árvore?” vamos formando as palavras juntos.” (P3, 22/05/2018)

É possível identificarmos uma preocupação dessa professora em ainda manter a ludicidade com as crianças, recorrendo aos jogos, dando continuidade ao trabalho oral, que se demonstrou uma marca importante do trabalho na Educação Infantil com a leitura e a escrita.

Sobre os gêneros textuais, P3 esclarece

“Temos um combinado aqui na escola em que cada ano trabalha alguns gêneros. Na leitura compartilhada que eu faço no final de todo o dia eu procuro variar os gêneros. Eu pego livro na biblioteca, às vezes uma notícia e no livro didático também tem uma variedade de textos. Mas ficou combinado para o primeiro ano trabalharmos listas, trava-línguas e relatos de experiência. Tem uma atividade que eu faço a muito tempo chamada hora da novidade, em que cada dia um aluno conta alguma coisa que aconteceu de diferente com ele de manhã ou no final de semana, algo que ele queira contar para a sala e em seguida a gente registra. Assim eles podem perceber que algo que você fala, você pode também escrever. Não exatamente igual, mas que há essa relação entre fala e escrita. E é uma atividade que eles gostam bastante! Uma outra atividade que eu gosto de fazer para trabalhar a interpretação de texto no início é assim... eu conto a história e eles vão desenhar a parte que mais gostaram. Pelo desenho eu posso ver se eles entenderam ou não e não necessariamente usando a escrita, porque no começo a gente sabe que não vai ter a escrita então não tem como cobrar.” (P3, 22/05/2018)

Sobre o trabalho com a escrita, P3 relata sobre uma de suas práticas que coloca a criança com um papel ativo em sua aprendizagem, em que mesmo sem ainda dominar completamente a escrita, ela se vê como produtora de textos. Além disso, é importante destacar o enfoque que ela tem ao propor a atividade.

“Já comecei a trabalhar algumas frases com os meus alunos e vou progredindo. No início trabalha o texto, mas não para eles escreverem naquele momento. Lá para o meio do ano, que a maioria já está começando a escrever a gente vai escrevendo pequenos textos ou textos de memória. Eu acho interessante esse texto de memória, porque quando você pede para o aluno escrever alguma coisa ele tem duas dificuldades. Como ele vai escrever e o que ele vai escrever. E eu quero saber naquela atividade se ele está conseguindo escrever! Naquele momento não me importa o que ele vai escrever, se vai ter coerência e coesão. Isso eu vou ver mais pra frente. Então, quando eu peço “fala, conta uma coisa que aconteceu com você” Ele já sabe o que aconteceu. [...] é como eu falei pra você. Ele tem que se preocupar em como vai escrever e não com o quê. Trabalhando uma dificuldade de cada vez.” (P3, 22/05/2018)

Em seu relato, P3 demonstra que busca priorizar inicialmente que a criança escreva, que ela reflita sobre o como se escreve. Demonstrando, assim, a concepção de que,

como professora, está auxiliando a criança em um processo, que deve ser contínuo e planejado. Para ela existe uma ordem, uma priorização de conteúdos para que seja possível avançar com outros. Vê-se a atenção no ensino da leitura e da escrita, para assim dar início à interpretação de texto.

P4 também apresenta uma ordem de prioridades a ser seguida, que se inicia com a expressão oral. *“Uma das palavras-chave do primeiro ano é a oralidade. Eu trabalho muito com listas de palavras e, no início, com a construção da rotina coletivamente, oralizar as palavras, por exemplo BALA e escrever na lousa, orientar e ir construindo com elas as palavras.”* (P4, 23/05/2018).

Em seu trabalho com a escrita, P4 também apresenta atividades que contribuem para uma continuidade do que vem sendo desenvolvido na Educação Infantil, preservando o trabalho com a oralidade e recorrendo ao recurso do alfabeto móvel para trabalhar as letras, agrupando as crianças para que elas se ajudem na construção do conhecimento.

“Nossa base é a construção da escrita coletiva. Um dos pontos que uso muito no início do primeiro ano é o alfabeto móvel. Com as intervenções necessárias ele é muito importante, porque não adianta você jogar em cima da mesa e deixar as crianças brincarem. Tem que ter as intervenções, os pares produtivos, que é a criança que sabe mais com a que sabe menos, de acordo com os níveis. Então é preciso sempre estar acompanhando, porque a criança, às vezes de um mês para o outro pula de nível rapidamente e vai ampliando seu conhecimento e quando você vê, ela já está alfabetizada no meio do ano e você nem percebe.” (P4, 23/05/2018)

O relato seguinte de P4 apresenta de uma forma sintetizada o trabalho no primeiro ano e os recursos utilizados, dentro deles, o livro didático. Ela ainda enfatiza que o guia do trabalho é o planejamento inicial feito coletivamente.

“O primeiro ano é todo contextualizado para a alfabetização e letramento. Tudo o que põe é para dar continuidade nessa questão do letramento, que já é a vivência, a leitura do mundo. E a alfabetização é lista de palavras, sempre fazer leituras e voltar para as palavras-chaves do texto, eles lerem sem saber, com o dedinho e acompanhar a leitura das imagens, ler bons textos! Isso é muito importante. Como contos de fadas, o trabalho com a oralidade, uso de livros didáticos... nós temos o plano, seguimos esse plano e dentro do plano o livro entra então o livro não é o carro chefe. É o plano. E dentro dele vamos localizando o que já demos e quais os conteúdos, que são vastos. Usamos o livro didático de português, de matemática, o Ler e Escrever de português e o EMAI de matemática, que está sendo muito bem aceito. Ele tem as trajetórias hipotéticas de aprendizagem, tem as atividades certinhas para dar durante a semana, que cai junto com o conteúdo que está dentro do plano. O plano sempre é o carro chefe, nosso planejamento.” (P4, 23/05/2018)

Cabe ressaltar que o início da fala de P4 está alinhada à BNCC (BRASIL, 2018), que conforme demonstrado na subseção anterior, enfatiza que o foco das práticas pedagógicas nos dois primeiros anos deve ser a alfabetização, pois aprender a ler e a escrever permite a inserção na cultura letrada e maior autonomia e protagonismo da criança na vida social.

P3 também destaca essa ênfase no trabalho com a Língua Portuguesa no primeiro ano do Ensino Fundamental

“No primeiro ano a gente prioriza o trabalho com a língua portuguesa. Mesmo que a gente tenha que trabalhar história, geografia e ciências, a gente vai trabalhar o enfoque em língua portuguesa. Eu trago um textinho de ciências, o que vou trabalhar nisso? Eu vou trabalhar informação? Um pouco, mas está trabalhando mesmo a questão da língua, reflexão de escrita, formação de sílabas, de palavras...” (P3, 22/05/2018)

Contudo, ao contrário do que acontece na BNCC (BRASIL, 2018), em que a palavra alfabetização vem acompanhada de outro termo, a ortografização, observou-se nos relatos de P3 e P4, apenas o uso do termo alfabetização.

Retomando o Quadro 14, podemos destacar que uma diferença no trabalho pedagógico entre as professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental é o uso do livro didático. Como citado no último trecho do relato de P4, as professoras do primeiro ano fazem uso deste recurso para auxiliá-las tanto na língua portuguesa quanto na matemática. Porém, P3 demonstra um olhar cuidadoso e um uso crítico do livro, pois segundo ela

“O livro didático tem hora que não tem reflexão de escrita, tem hora que é um exercício muito mecânico. Eu vou fazer porque tenho que preencher esse livro, mas se eu ficar trabalhando só com esse livro desse jeito qual vai ser o resultado? Porque somos cobradas o tempo todo para dar resultado e esse livro, no comecinho ele trabalha o nome próprio dos amigos e tem listas de meninas e menino. São coisas que tem sentido pra eles (os alunos), mas depois começa com textinhos e atividades. Só que eles não estão preparados para fazer isso. É uma interpretação de texto bem básica, só que eles precisam primeiro se apropriar da escrita. Ai eu começo a trabalhar outras coisas porque eu quero que eles aprendam a interpretar texto agora ou quero que eles aprendam a ler e a escrever? Então eu acho que as coisas precisam ter uma ordem. Assim, você precisa parar de usar o livro e trabalhar outras coisas e no meio ano para frente você consegue trabalhar melhor o livro” (P3, 22/05/2018)

Sobre o uso de alguns recursos, nas entrevistas com P1 e P2, docentes da Educação Infantil, as professoras trouxeram a discussão sobre o uso de caderno com pauta ou não na

pré-escola. Aparentemente, existe uma preocupação dos pais com a presença deste material escolar, cujo recurso remete às práticas de alfabetização.

P1 a necessidade desse recurso

“Ah então tem que dar o caderno porque quando chega lá vai ter o caderno e eles não vão saber se virar não vai saber escrever na linha o nome...” Será que não tem outras formas de se trabalhar aqui na educação infantil porque papel e lápis é oferecido todos os dia para eles você deixa ali tudo livre e tem um monte que gosta de desenhar, de pintar, de escrever... será que oferecendo só desse jeito seria suficiente? Às vezes fico pensando... será que tem que oferecer o caderno pra chegar lá, mas se você pega um caderno de desenho fazer uma linha só em cima pra eles escreverem amarelinha e a data será que não estão aprendendo a escreverem com uma linha? Será que precisa do caderno pautado e aquele sofrimento? Tem criança que até gosta aqui tem criança que vai pegar esse caderno e vai escrever, mas tem uns que não vão passar da primeira linha e não seria massacrante não seria um sofrimento pra eles aqui?” (P1, 15/05/2018)

P2 sinaliza preocupação com a cobrança dos pais em relação à adoção do caderno pautado na Educação Infantil

[...] eu gosto de trabalhar de uma forma mais lúdica... eu trabalho muito com música jogos com brincadeiras dinâmicas envolvendo letras e números mas não de uma forma maçante como se costuma fazer usando caderno... quando eu trabalhei na fase 6 anteriormente eu usei caderno sim porque é uma cobrança que se tem... todo mundo espera que você faça mas eu não sou muito a favor não eu acho que trabalhar com parlendas, brincadeiras incluir o letramento desse modo mas não aquela coisa maçante de alfabetizar de aprender a ler e a escrever... os pais cobram! Eles vem na porta da sala falando que vai comprar cartilha que não aprendeu igual ao irmão... mas esquecem também da questão da idade que eles são menores e que mudou... eles agora vão para o primeiro ano com cinco anos então eles vão ter uma continuidade do trabalho lá... (P2, 27/08/2018)

Outro ponto sinalizado pelas professoras e anteriormente demonstrado, é a expectativa quanto a como deve ser o trabalho pedagógico da professora da Educação Infantil. P2 demonstra sentir essa pressão imposta de trabalhar com cadernos também. Contudo, conforme a BNCC sugere, a documentação pode ser feita por meio de portfólios. Assim, é preciso trabalhar também em parceria com pais, compreendendo seu histórico escolar, mas levando-os a compreender que seus filhos vivem em um contexto social diferente.

Uma reflexão que fica sobre o uso do recurso caderno, é que, se trabalhamos o letramento na Educação Infantil, o que implica compreender a função social da leitura e da escrita e seus inúmeros gêneros textuais, apresentar o caderno como um dos diversos veículos

utilizados pela humanidade para a transmissão e arquivamento de informações, e explorar as diversas possibilidades desse recurso destinado à escrita e presente na vida de muitas crianças, seria muito interessante, visto que em sua trajetória escolar, as crianças possuirão diversos exemplares desse material. Usar o caderno não implica em reproduzir práticas alfabetizadoras para além de sua idade e desenvolvimento cognitivo. Ele pode ser, na verdade, um importante instrumento para realizar registros da turma e com a turma.

Conhecimento sobre as Políticas Públicas

Este eixo procurou investigar o conhecimento das docentes sobre as políticas públicas para a Educação Básica e para a alfabetização e letramento. Buscou-se levantar dados para subsidiar a reflexão sobre os discursos em documentos oficiais e a concepção prática sobre eles, também identificando de qual forma tiveram contato com elas.

Ao ser questionada sobre as políticas públicas, P1 demonstrou conhecimento sobre as DCNEI e os parâmetros de qualidade, lembrando que tomou conhecimento sobre elas por meio de um trabalho realizado na especialização em Educação Infantil que participou. P1 ainda ressalta que embora conheça os RCNEI, “*os referenciais já falam que é ultrapassado, nem é mais pra ser usado... eu vejo muitas pessoas que usam ainda até pra citações em trabalhos, mas a gente se baseia mesmo nas Diretrizes de 2009*” (P1, 15/05/2018).

Referente à BNCC, P1 relata

Comecei a ler agora... li um pedaço só mas a Nova Base tem muita coisa das Diretrizes né, que fala da interação e da brincadeira... muda um pouquinho aqueles eixos, que a gente estava acostumada, veio com outras nomenclaturas mas eu vi que tem muita coisa das Diretrizes, a concepção de criança como sujeito de direitos que cria, fantasia e deseja, a concepção de educação infantil que são os espaços coletivos de interação, dá muita ênfase à brincadeira... (P1, 15/05/2018)

Ao ser questionada se conhecia políticas públicas voltadas para a alfabetização e para o letramento, P1 respondeu que não. Identificamos que o conhecimento de P1 está direcionado para a modalidade da Educação Infantil, demonstrando o conhecimento de quatro documentos importantes para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, cujos dois primeiros citados, ela conheceu por meio de um curso de especialização. Ou seja, a formação continuada contribuiu para que P1 pudesse atualizar seus conhecimentos sobre Políticas Públicas educacionais.

P2 não quis se pronunciar sobre o assunto Políticas Públicas ou leis, pois não se lembrava no momento.

P3 tem conhecimentos sobre leis municipais

Falar a verdade para você, eu não estou muito ligada não. Tem as coisas que discutimos na rede... me lembro quando teve a implementação da lei do HTPI, a lei do piso... Essas eu acompanhei bem porque ia nas reuniões da prefeitura. Mas as demais não tenho conseguido acompanhar. O pouco que tenho de conhecimento vem das discussões daqui da escola, mas nem sempre a gente discute (P3, 22/05/2018)

Sobre políticas públicas, P4 aponta ter conhecimento sobre a BNCC “As políticas públicas que eu tenho visto são a BNCC, que ‘está’ vindo com tudo... e a escola sem partido, que me preocupa muito... Para te falar, eu entendo parcialmente algumas questões que a gente lê” (P4, 23/05/2018).

Ao falar sobre as Políticas Públicas, P4 mencionou ainda um referencial teórico cujas concepções permearam a elaboração das Políticas Públicas para a alfabetização e letramento para o Ensino Fundamental. Como já demonstrado na subseção 3.4, conforme Mortatti (2010), na década de 1990, três modelos teóricos foram incorporados nas Políticas Públicas federais para a educação e alfabetização. São eles o construtivismo, interacionismo linguístico e o letramento. Na fala de P4, pode-se observar uma identificação profissional com as ideias de Emília Ferreiro e o construtivismo.

“Eu sempre a ouvia falar sobre a Emília Ferreiro. Eu tinha ouvido falar na faculdade, não com tanta ênfase. Na hora que você pega a prática você vai perceber a criança... ela constrói e desconstrói, e vai chegar em um certo momento em que ela vai conseguir ler, imagina! O que você faz? Pega uma atividade e a reproduz, e a criança copia, e ela vira copista? No início da minha carreira era assim. Ai você vai percebendo que precisa fazer o seu planejamento, dentro de um plano e que uma coisa puxa a outra.” (P4, 23/05/2018).

Neste eixo de análise sobressai a ausência de menção a importantes Políticas Públicas que fazem parte do trabalho das professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além de uma confusão entre leis e Políticas Públicas.

Conforme já apresentado na Introdução deste trabalho, por intermédio de Souza (2006), concebemos Políticas Públicas como a ação do governo que, por meio de programas, projetos, planos, bases de dados pesquisas, trarão resultados para a realidade. No nosso caso, para a área da Educação. Logo, não se trata apenas de uma lei promulgada, mas de sua

implementação e elaboração de estratégias para se chegar ao seu objetivo e todas as ações necessárias para isso.

No contexto deste trabalho, estivemos nos atentando à implementação de duas importantes Políticas Públicas atuais: o PNAIC e a BNCC. Nos relatos, encontramos menção à BNCC nos relatos de P1 e P4, mas em nenhuma fala encontramos referências ao PNAIC.

Cabem-nos algumas indagações para esses dados encontrados. Por ser um programa de formação continuada, o PNAIC não foi considerado uma Política Pública? Um maior engajamento na explicação do que é considerado uma Política Pública pela pesquisadora no momento da entrevista poderia trazer dados diferentes?

Outros pontos importantes a serem destacados é que ao ser questionada sobre as Políticas Públicas que conhecia, P2 apresentou um comportamento de incredulidade quanto à necessidade de conhecê-las, alegando estar por fora e não se lembrar delas. P3 também se colocou um pouco por fora dessas políticas de dimensão nacional, mas apontou que seu espaço para tomar conhecimento é a escola, mas que as discussões não tem ocorrido.

Concepções acerca da transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental

Esse eixo apresenta uma investigação sobre como as professoras, de ambas as modalidades, concebem a transição das crianças da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. De um lado, as professoras da última etapa da Educação Infantil, que se despedem das crianças com algumas angústias. De outro lado, as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e suas expectativas, ao receberem essas crianças em um novo espaço e apresentá-las a essa nova configuração de escola.

O Quadro 13 - Concepções acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apresentará trechos dos relatos das professoras entrevistadas:

Quadro 13 - Concepções acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

P1	<i>“Eu acho que devia ter uma comunicação, entre os próprios professores aqui da educação infantil com os do ensino fundamental, para sabermos realmente como eles esperam que as crianças cheguem lá no ensino fundamental. [...]Eu acho que seria importante ter essa ponte, essa ligação. Ter um diálogo entre a fase 6 e o primeiro ano. Poder dialogar, sentar e falar “a gente espera isso... o que vocês estão fazendo pra oferecer?” Eu acho que seria importante... a gente vive discutindo aqui já faz anos perguntando às vezes em HTPC mesmo como é que eles estão esperando que cheguem lá? Porque as vezes chega lá eles falam “Ah! Mas não aprenderam nada?” Mas o que eles têm que aprender na educação infantil?” (P1, 15/05/2018)</i>
-----------	---

P2	“[...]Eu acho que poderia haver sim um diálogo, mas eu acho que daria muito problema pelo que eu conheço o pessoal. “Ah! Vai querer mandar no meu trabalho agora!” Talvez elas (professoras do Ensino Fundamental) pudessem dar um indicador pra gente do que fazer, de como fazer... o que elas gostariam que as crianças aprendessem aqui pra ter um pré-requisito, e quando as crianças chegarem lá (no Ensino Fundamental) elas poderem dar continuidade no trabalho. Eu acho que seria interessante.” (P2, 27/08/2018)
P3	“Eu acho que deveria ter um dia de conversa entre as professoras do fundamental e da educação infantil, porquê de repente eu falo que poderia ser feito algo lá, mas eu não sei a realidade da educação infantil. Conheço muito pouco, e de repente quem está lá me diz “Olha, mas a gente não consegue trabalhar de tal forma ou determinado conteúdo por conta de alguns fatores”... não sei, eu acho que deveria ter um encontro e a gente dizer o que esperamos que venha de lá e o que elas acham que poderiam mandar. O que está sendo feito lá, porque a gente não sabe. Fazemos uma transição de uma coisa que a gente não conhece! Eu sei que a nossa realidade é diferente, porque lá (na pré-escola), as crianças vão pra escola já com a ideia de ir brincar. E aqui (no primeiro ano) alguns pais já falam para a criança que é sério, então a gente sabe que é muito diferente.” (P3, 22/05/2018).
P4	“Precisa de uma ponte. Formação com as professoras na Educação Infantil também. Na verdade, o grande nó é a falta de currículo. Se você tem um currículo com projetos para o ensino infantil você já consegue fazer esse elo, você já melhora esse passaporte. Melhora muito. Se tivesse um currículo ou uma formação para as professoras, e não só do último ano eu já vejo como algo amplo mesmo, desde a creche. Os profissionais da Educação Infantil deveriam ter uma formação específica para trabalhar com projetos porque as crianças da escola pública merecem a qualidade da escola particular, por que não, né? Cadê a constituição? Não somos iguais? Até quando, né?” (P4, 23/05/2018)

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Janeiro de 2020.

Primeiramente, gostaríamos de destacar, a partir dos conteúdos dos relatos, é que as quatro professoras se posicionam de maneira semelhante. Observa-se que a necessidade de comunicação entre as docentes dessas duas modalidades é latente. A sinalização dessa necessidade apontada por todas as professoras também é objeto de preocupação da própria BNCC, ao declarar que “A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças [...]” (BRASIL, 2018, p. 51).

O documento (BRASIL, 2018), sugere ainda a realização de encontros entre as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para conversarem sobre essa transição e até mesmo trocarem materiais. Apresentando ainda a elaboração de portfólios como uma forma de registrar o desenvolvimento de cada criança e evidenciar as experiências que ela viveu durante a Educação Infantil.

Reforçando essa defesa de comunicação entre as duas unidades escolares, Kramer enfatiza “[...] A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.” (KRAMER, 2006, p. 811).

Na política pública, BNCC (BRASIL, 2018), existe um movimento a favor da promoção de uma transição entre as etapas que promova o caráter de continuidade, o que, como podemos identificar, também é um desejo das docentes envolvidas. Afinal, como

destacado desde o início deste trabalho, essa transição envolve angústias e expectativas, que envolvem docentes, pais e as crianças. Contudo, repousa ainda a lacuna do como fazer realizar essa ação, o momento de colocar em prática.

No Quadro 14 – A transição em algumas palavras, destacamos algumas palavras-chave elencadas pelas professoras e que podem nos ajudar a refletir sobre como preencher algumas lacunas para contribuir na efetivação desta concepção de que a transição deve ser realizada sob a perspectiva da continuidade.

Quadro 14 - A transição em algumas palavras

Professoras	Palavras-chave
P1 e P2 Educação Infantil	Comunicação/Diálogo; Ligação; Expectativas; Indicador; Relutância; Continuidade.
P3 e P4 Ensino Fundamental	Desconhecimento sobre a realidade da Educação Infantil; Encontro; Expectativas; Ponte; Currículo; Elo; Formação; Projetos.

Fonte: elaborado pela pesquisadora em Janeiro de 2020.

Como podemos identificar que existe uma ausência no alinhamento de expectativas entre a última etapa da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Ademais, essa ausência de comunicação e diálogo entre as etapas contribui para um distanciamento, que pode levar a essa incerteza quanto ao que esperar.

De um lado, as professoras da Educação Infantil, que não sabem o que as professoras do primeiro ano esperam, acabam planejando seu trabalho pautadas no que acreditam que pode contribuir para o sucesso da criança, na aquisição das práticas de leitura e escrita. Ao passo que do outro lado, as professoras do Ensino Fundamental, desconhecem os saberes das crianças, que elas obtiveram ou poderiam obter, na experiência da Educação Infantil. Conforme a declaração de P3 “*Fazemos uma transição de uma coisa que a gente não conhece!*”.

Não obstante, os relatos das professoras nos demonstram o contexto que as permeia, mas também nos traz indicativos de formas para superá-lo, promovendo a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na perspectiva da continuidade. As palavras

formação, projetos e currículo, conforme propostos por P4, atreladas, apresentam-se como um caminho profícuo.

“Quando eu falo em currículo na educação infantil eu não estou querendo dizer que tenha que alfabetizar! Mas o particular faz muito bem isso e porque o filho de quem tem dinheiro pode e o de quem não tem dinheiro não pode? A educação infantil em São Carlos é enorme, acho que tem cinquenta e poucas unidades. Mas não tem um currículo. Por quê? As nossas escolas são muito preparadas, os profissionais também. Agora falta esse norte... porque a criança sai da educação infantil e chega no fundamental, como se saísse de um espaço em que pudesse estar explorando com liberdade e vai para um lugar em que fica em um quadrado. Se essa transição fosse feita de uma maneira mais adequada, com mais formação para os professores, ela não sofreria tanto.” (P4, 23/05/2018)

Embora, como apontado por P2, possa existir uma relutância de algumas docentes em participar desses encontros e formações, a nova base curricular, que impõe essa necessidade de atenção à transição e o próprio grupo pode convencê-las sobre essa importância.

Considerando ainda essa perspectiva de continuidade, quando questionadas sobre quais práticas pedagógicas utilizadas na Educação Infantil que P1 e P2 consideravam importantes serem mantidas nessa transição para o primeiro ano, ambas demonstraram preocupação em preservar a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras.

Conforme P2

“Eu acho que essa questão do brincar é importante pra eles porque chega lá eles ficam completamente perdidos não tem mais parque a escola próxima daqui ainda tem parque, mas tem algumas escolas que não tem mais. E ai parece que é só sentar um na frente do outro e olhar e prestar atenção... eu já dei aula no fundamental, é diferente pois a sua cobrança também é maior, porque no final vai ter nota e vai ter a prova e eles vão passar por avaliação... e você vai estar sendo cobrada. É diferente daqui, mas eu acredito que introduzir a brincadeira como forma de aprendizagem é interessante continuar. Mas não é toda professora também que se sente à vontade em fazer e tem a cobrança eu sei que é difícil, mas acho que poderia manter um pouco mais, trabalhar de uma forma mais lúdica como eu já falei várias vezes (risos)” (P2, 27/08/2018)

Para P3 e P4, que são professoras experientes no primeiro ano do Ensino Fundamental, foram investigadas suas concepções sobre o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, pensando na transição promovida de forma contínua e que conhecimentos elas gostariam que as crianças tivessem ao ingressarem no primeiro ano.

Segundo P3,

“Eu acho que poderia trabalhar com brincadeiras, as letrinhas e o próprio nome. Tem crianças que não sabem letra nenhuma, mas eu não vou dizer a culpa é da professora. Porque você vê que aquele aluno já tem dificuldade, aí eu penso não é culpa da professora! É a família que você vai vendo que não acompanha. Eu acho que daria para fazer algumas coisas na pré-escola como letras iniciais, cores, desenvolver mais a coordenação. Nada muito específico. Eu acho que seria mais tranquilo trabalhar na pré-escola porque não tem uma cobrança como temos aqui.” (P3, 22/05/2018)

Para P4

“A minha sugestão é que deveria ter um trabalho desde a creche com questões de leitura. A leitura para mim seria o carro chefe. Porque falam “Aah! Mas como vai ler para a creche? Sim, ler para a creche!”. Desde o berçário. Acho que com a leitura eles teriam uma transição com menos traumas. A leitura não é atividade em folha! Quando a gente fala em letramento é conhecimento de mundo mesmo. E com histórias você pode fazer atividades, projetos como os do Ler e Escrever do primeiro ano, que trabalha situações de aprendizagem com a leitura, seriam espetaculares na Educação Infantil. Que é o que ocorre nas escolas particulares! As escolas particulares, às vezes elas pecam um pouco no tradicional, na cópia, você vê que já é apostilado desde os pequeninos. Mas enfim, é algo que gera um resultado positivo porque a criança que está na particular ela tem uma continuidade. Quem sofre muito é quem está na pública. Então seriam essas duas sugestões: leitura e projetos desde a creche.” (P4, 23/05/2018)

P3 e P4 compreendem que desde a Educação Infantil é possível promover práticas que contribuam para o processo de alfabetização e letramento da criança. Atentando-nos para a defesa que P4 faz pelo trabalho com projetos e leitura desde o berçário, a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016) também atua nessa direção, reiterando, ao longo dos cadernos, a importância da leitura para os bebês. Assim, observamos que o material de formação do PNAIC para a Educação Infantil também defende essa visão, além de enfatizar a leitura de diversos gêneros textuais, como vem sendo apontado em Políticas Públicas anteriores.

4.3 A alfabetização e o letramento, as Políticas Públicas, a prática docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de Nove Anos e a transição de uma modalidade para a outra: algumas problematizações a partir dos eixos

A este ponto do estudo, já nos dedicamos à leitura de trechos selecionados em algumas Políticas Públicas, com destaque para a política de formação do PNAIC e a nova proposta

curricular nacional, a BNCC, tal como extraímos dos relatos das professoras importantes dados para embasar nossa investigação. Urge-nos agora, apresentar algumas reflexões, tomando como fonte o que foi citado anteriormente neste parágrafo, em adição ao uso de alguns referenciais teóricos selecionados.

4.3.1 Alfabetização e letramento: entre a concepção e a prática

Neste tópico, unimos os dois primeiros eixos categóricos apresentados: *Concepções sobre alfabetização e letramento* e *Relatos sobre as práticas pedagógicas com a leitura e a escrita*, para destacarmos um conflito observado entre o “pensar”, sobre o que é alfabetização e letramento, e o “fazer”, as práticas pedagógicas direcionadas para trabalhar esses dois temas, que acompanhou o relato das professoras da Educação Infantil.

Ao apresentarem suas concepções sobre alfabetização e letramento, P1 e P2 deixam claro que devem trabalhar o letramento com as crianças na pré-escola, enquanto que a alfabetização é para ser trabalhada no Ensino Fundamental. Esta fala destaca bem a concepção de P1: “*Educação Infantil não é ensino! Então acho que aqui não tem que alfabetizar.*” (P1, 15/05/2018).

Essa afirmação é semelhante à concepção apresentada anteriormente, que consta no Caderno 3 da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (BRASIL, 2016b): “[...] o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *stricto sensu*. [...] não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. [...]” (GALVÃO, 2016b, p. 26). A autora reitera que é muito mais importante envolver as crianças em práticas sociais que façam o uso da leitura e da escrita.

Retomando o material constituído como forma final da BNCC (BRASIL, 2018), observa-se que no campo de experiência da Educação Infantil destinado à linguagem, encontra-se a ênfase na oralidade, no trabalho com a diversidade de gêneros textuais e na escrita espontânea. O documento relaciona o contato com livros com o desenvolvimento das hipóteses de escrita, por meio da escrita espontânea.

Conforme o Glossário Ceale (2014), escrita espontânea

pode ser compreendida como toda a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do princípio alfabético, mesmo quando ainda não domina este princípio. O espontâneo designa essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas. (MONTEIRO, 2014, p. 107)

Como podemos ver, uma característica da escrita espontânea é a ausência da obrigatoriedade do conhecimento das técnicas de codificação e decodificação para que a criança escreva. Além disso, a noção de liberdade que esta prática emprega vai ao encontro do que as professoras P1 e P2, docentes na Educação Infantil, esperam ao trabalhar com a escrita, dispensando o termo alfabetização. Ademais, observa-se em seus relatos que este termo, alfabetização, está associado a palavras como “*forçado*”, “*pesado*” e “*maçante*”. Devendo ser evitado no caso do trabalho com crianças até os cinco anos e onze meses de idade.

Contudo, conforme podemos visualizar no Quadro 14 – Práticas Pedagógicas com a leitura e a escrita, P1 lança mão de práticas semelhantes às das professoras do primeiro ano, trabalhando conteúdos que fazem parte da alfabetização. Como letras, números e o nome próprio das crianças, utilizando atividades e recursos semelhantes.

Quando P1 exemplifica seu trabalho com a escrita da palavra AMARELINHA, ela menciona que chama a atenção das crianças para a ordem correta das letras para formar a palavra amarelinha, como quando diz: “*Ah, mas tem que dar a mão com outra letrinha pra formar o RE*”. Embora ela seja a escriba, as crianças estão participando, por meio da oralidade, de um exercício que envolve a aprendizagem de reflexão sobre a escrita, como organizar as letras para que elas representem a sonoridade da palavra quando eu a enuncio. Ou seja, a correspondência entre grafema e fonema. A professora tem o cuidado de dizer “*mas ai eu não fico cobrando sabe a gente vai construindo ali junto, na lousa...*”.

Conforme Martins e Arce (2013), a Educação Infantil carrega historicamente um caráter antiescolar, promovendo práticas não sistematizadas. Como vemos, não é o caso de P1, que em sua prática, apresenta intencionalidade e ensina seus alunos as regras gramaticais da língua escrita, trabalhando assim, junto com o letramento, também a alfabetização. Ao passo que em sua concepção, ela ainda se detém a essa ideologia de negar o ensino às crianças de zero a cinco anos e onze meses.

Martins e Arce (2013) destacam como tarefa fundamental da escola “assegurar condições pelas quais se desenvolva nos alunos aquilo que lhes falta para a consolidação das funções psicointelectuais superiores, ferramentas imprescindíveis para que os homens sejam, de fato, sujeitos da sua história.” (MARTINS; ARCE, 2013, p. 61). Dessa forma, posto que a Educação Infantil, sendo a primeira modalidade da Educação Básica, e por consequência, uma escola, assim como o Ensino Fundamental, deveria tomar também como compromisso para si, a garantia de condições para que suas crianças construam seus conhecimentos para chegarem assim à alfabetização, como nós a definimos.

Lembrando que, para que o indivíduo seja capaz de codificar e decodificar com autonomia, interpretando os códigos da nossa língua portuguesa, existe um processo de aquisição de conhecimentos que devem ser ensinados a ele. Indo ao encontro de Stemmer (2013, p. 135) “[...] para que a criança aprenda a ler e escrever, é necessário que ela seja ensinada/alfabetizada.” Ainda segundo a autora

A alfabetização, no entanto, enquanto processo de apropriação da linguagem escrita, não está limitada à codificação/decodificação da palavra escrita. Ainda que para ler e escrever seja necessário codificar e decodificar, esse é um processo bem mais complexo e que principia muito antes de a criança traçar suas primeiras letras em um caderno. (STEMMER, 2013, p. 135)

Espera-se que neste tópico, muito longe de exercer qualquer julgamento negativo quanto às ações ou concepções das professoras, tenhamos conseguido, por meio de suas contribuições com seus relatos, demonstrar que existe uma dissociação da palavra alfabetização com a Educação Infantil nas Políticas Públicas que influenciam tanto o currículo quanto a formação de professoras. Assim como, embora nas concepções das professoras entrevistadas essa situação se repita, nas suas práticas pedagógicas com a leitura e escrita, na última etapa da Educação Infantil, podemos identificar um caráter alfabetizador.

Este dado levantado vai ao encontro do que defendemos nesta pesquisa, de que compreendendo a alfabetização e o letramento como processos que se iniciam desde o nascimento da criança, é importante que ele esteja presente em todas as modalidades de ensino. O importante é que, em cada uma dessas modalidades, haja a adaptação e respeito às etapas de desenvolvimento da criança. Não se defende aqui antecipação do Ensino Fundamental, mas acreditamos que

[...] o primeiro requisito para a integração entre o ensino fundamental e a educação infantil resida na estruturação pedagógica desse segmento educacional, estruturação esta calcada na compreensão científica de suas instituições (creches e pré-escolas) como contextos de aprendizagem e desenvolvimento, sustentados pelo planejamento de conteúdos e procedimentos de ensino adequados à faixa etária. (MARTINS; ARCE, 2013, p. 62-63).

Assim, refletindo sobre o recorte deste trabalho, que é a última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização e letramento, observa-se, por meio das práticas pedagógicas, que as professoras estão contribuindo para a

inserção das crianças no processo de construção do conhecimento sobre a leitura e a escrita. Mais à frente retomaremos nossas considerações sobre essa fase de transição.

4.3.2 Políticas públicas educacionais: conhecê-las para quê?

Neste tópico, que retoma o conteúdo do eixo *Conhecimento sobre as Políticas Públicas*, como já apontando anteriormente, a ausência de dados a analisar é o que nos chama à atenção para uma análise urgente. É importante refletirmos sobre esse desconhecimento quanto às Políticas Públicas, ou um esquecimento originado por conta do desuso.

Saviani (2008), identifica como uma característica estrutural nas políticas direcionadas para a educação, uma descontinuidade, que acaba por comprometer alguns encaminhamentos importantes para a área.

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do zigzague ou do pêndulo. A metáfora do zigzague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...] Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. (SAVIANI, 2008, p. 11)

Além dessas rupturas nas políticas educacionais demonstradas por Saviani, a elaboração das Políticas Públicas costuma ocorrer de forma vertical, sem levar em consideração os atores que vivem o dia a dia das escolas. É o que apontam os estudos reunidos no levantamento bibliográfico, que alertam sobre a não consulta aos professores no processo de decisão sobre a formulação e implementação da nova lei do Ensino Fundamental de Nove Anos com ingresso aos seis anos de idade, por exemplo.

No que concerne às políticas educacionais, Saviani (1997) faz ainda uma distinção entre o que ele chama de objetivos proclamados e objetivos reais.

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo. (SAVIANI, 1997, p. 190)

Assim, as Políticas Públicas estão na dimensão dos objetivos proclamados, no plano mais ideal. Ao passo que a prática docente se encontra nos objetivos reais, em um plano mais

concreto. Logo, tendo conhecimento ou não desses materiais, as professoras que estão diariamente em sala de aula irão desempenhar sua ação docente, colocando ou não, os discursos proclamados no papel, em prática. Afinal, cabe a elas, às professoras, cuja participação tem sido renegada no momento da elaboração das Políticas Públicas educacionais, sua real implementação no sentido mais fiel da palavra prática.

Não obstante as críticas às Políticas Públicas aqui levantadas, tem-se nesta pesquisa a compreensão da sua importância e influência para a educação nacional. Logo, apesar de seus limites e discontinuidades, a docência necessita do conhecimento dos discursos que regem sua prática em território brasileiro.

Os próprios relatos das professoras já nos dão indicativos de como promover essa aproximação entre as docentes e as Políticas Públicas educacionais. Retomando o relato de P1, que é a professora com mais conhecimento de políticas, ela aponta a formação continuada como um importante canal para a promoção desse contato. Ao passo que P3 destaca o potencial que as reuniões de HTPC possui para se configurar como espaço para discutir as Políticas Públicas educacionais.

4.3.3 A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: “*uma transição de uma coisa que a gente não conhece!*”.

Neste tópico, retomamos o último eixo categórico, *Concepções acerca da transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental*, para refletirmos sobre o emprego de ações que promovam uma mudança com um maior caráter contínuo e articulado, evitando assim uma ruptura entre uma modalidade e outra.

Para tal fim, contaremos com as considerações das professoras entrevistadas, o resgate de trechos das Políticas Públicas aqui citadas e com o subsídio de referenciais teóricos que compreendem a importância da defesa dessa transição contínua e saudável, principalmente para a criança.

A declaração que consta no título deste tópico da subseção 4.3, propositalmente selecionado, foi obtida por meio do relato de P4, professora experiente do primeiro ano Ensino Fundamental, que assim como as demais professoras entrevistadas, apontam a urgência de um diálogo entre as professoras da última etapa da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Não deslegitimando a defesa de que a Educação Infantil não seja um espaço preparatório para o Ensino Fundamental, também devemos lembrar que a criança que se

encontra na última etapa da pré-escola, irá, dali a alguns meses, ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental. As professoras continuam na Educação Infantil, seus alunos, não mais. Assim, cabe-nos articular essas etapas de maneira a dar continuidade a um trabalho já iniciado, e com isso, exaltar toda a trajetória escolar que a criança de seis anos vivenciou até esse momento, assim como valorizar o trabalho das professoras da Educação Infantil.

Concebendo a Educação Infantil como uma instituição escolar, e por consequência, um espaço de ensino sistematizado e intencional, comprometido com o desenvolvimento integral da criança, e ainda, conforme Martins e Arce (2013)

Na medida em que a ampliação do ensino fundamental para nove anos conclama a inexistência de rupturas abruptas entre a educação infantil e o ensino fundamental, urge que se reveja, sobretudo no âmbito da primeira, a hegemonia da pedagogia antiescolar. Ou seja, do ideário, conforme analisado por Arce (2002, 2004, 2006), que pretere o ensino sistematizado, por negligenciar a apropriação do patrimônio cultural como fundante do desenvolvimento afetivo-cognitivo dos indivíduos; que naturaliza o processo de aprendizagem e a própria infância, como se elas transcorressem por si mesmas, e que desqualifica a escola como *locus* privilegiado para o ensino e o professor como sujeito insubstituível na transmissão de conhecimentos. (MARTINS; ARCE, 2013, p. 62)

Para uma transição contínua e não abrupta, a mudança perpassa por essa visão da Educação Infantil como uma modalidade de ensino, que não se encontra a serviço da preparação da criança para o Ensino Fundamental, mas que compreende que a criança necessita ser estimulada para se desenvolver e aprender, e que em todas as modalidades de ensino, sua formação deverá projetá-la para a etapa seguinte.

Pensar na alfabetização e no letramento nesse momento de transição da criança de uma etapa para outra, não é pensar em antecipar o primeiro ano, transportando-o para a sala da Educação Infantil, mas propor atividades, na vivência da Educação Infantil, que contribuam para a aprendizagem desses dois processos.

A imagem da alfabetização não precisa ser de uma criança pequena sofrendo debruçada em frente a uma exaustiva página contendo sucessivas cópias da mesma palavra. Ela pode ser reinventada desde a Educação Infantil, sem que haja sofrimentos ou punições para as crianças, mas que elas possam desde pequenas viver a alfabetização e o letramento, construindo, de aprendizagem em aprendizagem, seu caminho de sucesso na aquisição das técnicas de leitura, escrita e interpretação, interagindo autonomamente com os mais diversos gêneros textuais em seu dia a dia.

4.3.4 A formação continuada de professoras no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Neste tópico, iremos contemplar o último objetivo específico a que esta pesquisa se dedica, que é o de refletir sobre a formação de professoras para atuarem na última etapa da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita.

Conforme Tardif (2002) “[...] Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.” (TRADIF, 2002, p. 31). Segundo ele, os professores possuem uma posição estratégica no interior da complexidade das relações que unem as sociedades contemporâneas, aos saberes que elas mesmas produzem e fazem uso para diversos fins.

De acordo com o autor, nestas sociedades contemporâneas, o valor social, cultural e epistemológico do saber reside em sua capacidade de se renovar. O imperativo social é que haja constantemente a produção de novos saberes, e com isso, a aquisição e aprendizagem dos saberes ficam subordinados a essa finalidade. Atribuindo aos saberes o status de “estoques” de informações tecnicamente disponíveis. “[...] o novo surge e pode surgir do antigo exatamente por meio dos processos de aprendizagem. Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois polos complementares e inseparáveis.” (TARDIF, 2002, p.36).

Trazendo essas considerações de Tardif (2002) para este estudo, vemos que as docentes têm um grande papel de detentoras e mediadoras de saberes na sociedade. Assim como possuem também participação na renovação desses saberes. Sobre os saberes docentes, Tardif (2002) os define [...] “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências. [...] (TARDIF, 2002, p.36)

Nas considerações sobre a formação de professoras para atuarem no contexto da transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, tomaremos como referência a formação continuada, posto que, nesta pesquisa, focamos em reunir relatos de professoras experientes. Logo, partiremos desse contexto para abordarmos as especificidades de formação para esse recorte da realidade em que viemos nos dedicando até aqui.

Assim, sob o subsídio de Tardif (2002), vemos que no caso do exercício da docência, a formação perpassa por diversos eixos. Contudo, embora as professoras tenham passado por

sua formação inicial, venham se apropriando dos conteúdos curriculares na medida em que ganham experiência prática, é preciso que haja sempre a atualização desses saberes. É o que autor chama atenção, quando disserta sobre o novo, essa renovação, que conforme ele, pode surgir do antigo.

Dessa forma, no exercício docente, as professoras nunca estarão completamente formadas e dotadas de todos os saberes, que junto com a sociedade devem ser renovados e repensados. Como pudemos observar ao realizar este estudo de caso, a promulgação da Lei 11.114 de 16 de maio de 2005, que trouxe a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de Nove Anos com matrícula da criança no primeiro ano aos seis anos de idade, a implementação da política de formação do PNAIC e da BNCC, trazem um novo contexto de atuação em que a formação continuada ganha caráter de urgência.

Para o cenário em que nos deparamos nesta pesquisa, atendo-se às demandas apontadas pelas professoras, a formação continuada se trata de um momento de encontro docente, sem que haja uma verticalidade ou que seja apenas transmissiva, mas sim um ambiente em que todas as envolvidas, no caso, as professoras da última etapa da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, tenham a possibilidade de fala. Porém, antes de se depararem com este evento, é preciso que seus conhecimentos sobre legislação e práticas pedagógicas sejam atualizados.

É importante que as professoras dessas etapas de ensino compreendam os currículos destinados a estas etapas, assim como tenham conhecimento sobre o desenvolvimento biopsicossocial das crianças nesse momento de transição e quais as Políticas Públicas que influenciam o seu trabalho. Para que, assim, quando se reunirem para conversar, existam saberes para além dos cotidianos desenvolvidos na prática, levando as discussões para além de um mero caráter especulativo ou prestação de contas, mas para a construção de um novo saber, a partir do que elas adquiriram, principalmente se tratarmos da alfabetização e do letramento. Lembra-nos Tardif (2002) que

[...] “Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.” (TARDIF, 2002, 35).

Finalizamos este tópico reforçando a concepção de que o trabalho docente, independentemente de ser na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, requer um aprofundamento nos diversos eixos dos saberes. Não se pode apoiar a docência apenas na

prática, sem deixar de conhecer as Políticas Públicas envolvidas no trabalho pedagógico e a consulta a diferentes referenciais teóricos. A profissão docente também exige saber científico e um trabalho intencional e sistematizado. No que concerne à alfabetização e o letramento, esse processo pode ser iniciado desde o trabalho com as crianças de zero a cinco anos e onze meses.

5. Considerações finais

Iniciamos este trabalho apresentando os temas principais que delinearão a realização da pesquisa, sendo a alfabetização e o letramento, as Políticas Públicas para a alfabetização e o letramento, com foco no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e o ensino da leitura e da escrita na última etapa da Educação Infantil. No desenvolvimento desta pesquisa, procuramos levantar, nas Políticas Públicas voltadas para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, suas concepções sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento, tendo como recorte, o contexto da transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. De uma maneira breve, foi realizado um resgate histórico por meio de algumas leis e pareceres que trouxeram importantes contribuições para refletirmos as temáticas.

No intuito de avançarmos as fronteiras do conhecimento na área da Educação, buscamos delinear um caminho até nos depararmos com duas Políticas Públicas atuais, a Base Nacional Comum Curricular e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com a inserção da Educação Infantil. Focamos no estudo das referidas leis, investigando como elas influenciam as concepções sobre alfabetização e letramento nas duas modalidades de ensino e, por consequência, o trabalho pedagógico. Neste estudo, levamos ainda em consideração o contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos com o ingresso da criança aos seis anos no primeiro ano, investigando como essa transição é referenciada nos documentos legais e como é concebida na prática.

Assim, retomando o objetivo deste estudo, analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos sob a perspectiva das Políticas Públicas para a Educação Básica e das concepções das professoras que trabalham nessas duas modalidades de ensino no município de São Carlos/SP, realizamos entrevistas semiestruturadas com quatro professoras experientes do município de São Carlos – SP, sendo duas com experiência na última etapa da Educação Infantil e duas com experiência no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A partir de seus relatos, foram selecionados alguns trechos que nos permitiram discutir os temas de investigação propostos inicialmente com o auxílio de um olhar prático. Ainda para contribuir para a qualidade da análise dos dados, recuperamos enunciados de Políticas Públicas, focando principalmente na BNCC, que é a atual diretriz curricular para ambas as modalidades, cujo processo de implementação se encontra em curso.

Destacamos que esta pesquisa ocorreu por meio de um estudo de caso, sendo assim, uma pequena amostra dentro de um contexto específico em uma determinada cidade. Assim, em outras cidades, com outros contextos, ou até na mesma cidade, em uma diferente amostra, podemos encontrar resultados diferentes. O que buscamos foi observar o micro, na figura das professoras e sua prática docente, e o macro, no papel de algumas Políticas Públicas federais, atuando em um mesmo espaço, o escolar, ainda no contexto da transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

O estudo também possui limites, pois além de uma amostra pequena selecionada, também houve a seleção de algumas Políticas Públicas em detrimento de outras, que acreditamos condizerem mais com o objetivo do trabalho. No caso do Ensino Fundamental, procuramos nos ater ao contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos e discutir essa política, que influencia diretamente na transição da criança da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Embora a pesquisa possua limites, até pela questão subjetiva que a envolve, sendo a forma de conduzir a pesquisa uma opção de quem a realiza. Logo, diferentes pessoas poderiam conduzi-la de maneiras diferentes. Ela também nos trouxe significativos dados que foram primeiramente sendo reunidos por meio de quatro eixos: Concepções sobre alfabetização e letramento; Relatos sobre as práticas pedagógicas com a leitura e a escrita; Conhecimento sobre as Políticas Públicas; e Concepções acerca da transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Que foram mais explorados em uma subseção seguinte por meio de alguns tópicos, cujos resultados se sobressaíram mais.

Antes de nos adentrarmos a esses tópicos, também relembramos as leituras dos Projetos Pedagógicos das duas unidades escolares, cujos nomes são omitidos por razões éticas de preservação de identidade das professoras. Além disso, posto que investigamos concepções, os dados extraídos são satisfatórios para a nossa pesquisa. Na leitura observamos as unidades escolares alinhadas com as Políticas educacionais nacionais, mas um tanto desatualizados. Ainda sendo necessária a adequação à BNCC. Também apontamos a ausência de declarações sobre a transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental nos dois documentos.

Sem a colaboração das diretoras das unidades escolares e das professoras que aceitaram ser entrevistadas, esta pesquisa perderia uma importante fonte de dados. Afinal, os dados retirados dos documentos lidos e as informações coletadas a partir das falas das professoras contribuíram muito para a realização deste estudo. Assim, procurando assumir

uma postura de respeito com as participantes, sem exercer julgamentos negativos sobre seus relatos, no intuito de discutir sobre os resultados encontrados, organizamos nossa problematização por meio dos tópicos: **Alfabetização e letramento: entre a concepção e a prática; Políticas públicas educacionais: conhecê-las para quê?; A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: “uma transição de uma coisa que a gente não conhece!”; A formação continuada de professoras no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.**

Concluimos que embora exista um movimento de negar a palavra alfabetização na Educação Infantil, as práticas pedagógicas que verificamos ainda contemplam a sua importância como um processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, observamos muitas palavras negativas associadas a ela quando se trata de sua relação com o ensino de crianças menores de seis anos. Contudo, como vem sendo defendido desde o início deste trabalho, a alfabetização e o letramento são processos que se acompanham.

Sendo em muitas práticas, até mesmo difícil dizer quando um termina e o outro se inicia, o trabalho com a alfabetização e o letramento na Educação Infantil podem ser desenvolvidos concomitantemente, como já vem ocorrendo, e é importante para a criança. Também destacamos que alfabetização na Educação Infantil não implica a ausência da ludicidade, interações e brincadeiras. Reforçamos que para chegarmos à definição final de alfabetização, como as técnicas de codificação e decodificação, é preciso percorrer um grande processo de construção desses conhecimentos, que devem ser iniciados formal e intencionalmente na Educação Infantil e que existe muito mais para além desses dois termos.

Buscamos, na elaboração desta pesquisa, refletir se haveriam formas de realizar a transição da criança da última etapa da Educação Infantil para o primeiro do ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, sem promovermos uma ruptura brusca, mas uma continuidade no processo de ensino e aprendizagem, principalmente da alfabetização e do letramento. No contexto que essa pesquisa investigou, observamos um movimento também das professoras para que esse fim seja atingido. Contudo, parece-nos que a Educação Infantil precisa ainda ganhar um *status* de instituição de ensino, que dentro de um sistema educacional nacional, antecede uma modalidade.

Finalizamos esta pesquisa com a esperança de que os resultados e reflexões apresentados nestas páginas contribuam para a problematização desse momento da vida escolar da criança, assim como que esta pesquisa acadêmica colabore na atualização do estado da arte nas pesquisas realizadas com estas temáticas.

Referências

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o Espontaneísmo. (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar da Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP. Editora: Alínea, 2013.

BRAGAGNOLO, Adriana. DICKEL, Adriana. A linguagem escrita na educação infantil: discussões presentes no cenário acadêmico atual. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação, 28, 2005, Caxambu. **Anais**. Minas Gerais: ANPED, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt10/gt101289int.rtf>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2010. 336 p. (Ciências da Educação; 12).

BRASIL. **O que é FUNDEF**. Disponível em <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>.> Acesso em 22 de Maio de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC em pdf**. Ministério da Educação: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.> Acesso em 06 de Setembro de 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Ministério da Educação: Brasília, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf > Acesso em 06 de Setembro de 2018.

BRASIL. Portaria n 826 de 7 de julho de 2017. **Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME**. Ministério da Educação: Brasília, 2017b. Disponível em: www.pacto.gov.br> Acesso em 18 de Março de 2018.

BRASIL. **Documento Orientador – PNAIC em Ação 2017**. Ministério da Educação: Brasília, 2017c. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf> Acesso em Junho de 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº15/2017. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação: Brasília, 2017d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>> Acesso em 10 de Junho de 2019.

BRASIL. **Caderno de Apresentação**. Ministério da Educação: Brasília, 2016a. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil). Disponível em: < http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_0.pdf > Acesso em 02 de Janeiro de 2020.

BRASIL. Lei 13005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Casa Civil: Brasília, 2014. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm > Acesso em 18 de Março de 2018.

BRASIL. Lei 12796, de 4 de Abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 11 de Abril de 2019.

BRASIL. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 2012a. Disponível em: <www.pacto.gov.br> Acesso em 18 de Março de 2018.

BRASIL. **Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa PNAIC**. Ministério da Educação: Brasília, 2012b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 14 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília: 2010a

BRASIL. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Ministério da Educação: Brasília, 2010b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010> > Acesso em 30 de Maio de 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. **Acrescenta §3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao §4º do art. 211 e ao §3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI**. Casa Civil: Brasília, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em 25 de Abril de 2019.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação: Brasília, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias->

112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009 > Acesso em 01 de Maio de 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de Novembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília. DF, 9 Dez. 2009c. Seção1, p.14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em 30 de Abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. (Orgs.) BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília, 2007a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em 25 de Maio de 2019.

BRASIL. Decreto 6094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Casa Civil: Brasília, 2007d. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm > Acesso em Março de 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Casa Civil: Brasília, 2006a. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em 11 de Abril de 2019.

BRASIL. Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Casa Civil: Brasília, 2006b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em 25 de Abril de 2019.

BRASIL. Lei 11.114 de 16 de maio de 2005. **Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Casa Civil: Brasília, 2005a. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em 24 de maio de 2019.

BRASIL. Parecer CEB/CNE 6 de 8 de junho de 2005. **Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Ministério da Educação: Brasília, 2005b. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf> Acesso em 24 de maio de 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 24 de 15 de setembro de 2004. **Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Ministério da Educação: Brasília, 2004a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf> Acesso em 23 de Maio de 2019.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais**. Ministério da Educação: Brasília, 2004b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>> Acesso em 26 de Maio de 2019.

BRASIL, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Casa Civil: Brasília, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 30 de Abril de 2019.

BRASIL. Resolução CEB nº 1 de 7 de Abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação: Brasília, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13203-resolucao-ceb-1999>> Acesso em 25 de Abril de 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 22 de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto: Brasília, 1998a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf> Acesso em 25 de Abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Volume 1: Introdução

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Volume 3: Conhecimento de mundo

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20 de 2 de dezembro de 1998. **Consulta relativa ao Ensino Fundamental de Nove anos**. Ministério da Educação e do Desporto, 1998d. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb020_98.pdf> Acesso em 22 de Maio de 2019.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Casa Civil: Brasília, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 18 de Março de 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996. **Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias**. Casa Civil: Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm> Acesso em 18 de Março de 2018.

BRASIL. Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras**

providências. Casa Civil: Brasília, 1996c. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm > Acesso em 25 de abril de 2018.

BRASIL. **Artigo 208 - Constituição Federal.** Senado Federal: Brasília, 1988. Disponível em: <
https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_208_.asp>
 Acesso em Janeiro de 2018.

CEALE. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização.** Caderno 2. Belo Horizonte, 2004.

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras.** Ministério da Educação: Brasília, 2016c (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil). Disponível em: <
<http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/> > Acesso em 02 de Janeiro de 2020.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRARESI, Paula Daniele. Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: USP, 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações.** Ministério da Educação: Brasília, 2016b (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil). Disponível em: <
http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf >.
 Acesso em 02 de Janeiro de 2020.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações.** Ministério da Educação: Brasília, 2016b (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil). Disponível em: < http://www.projetoleituraescrita.com.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_3.pdf >. Acesso em 02 de Janeiro de 2020.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade.** (Orgs.) BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília, 2007c. Disponível em <
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em 25 de Maio de 2019.

KLEIN, Sylvie Bonifácio. Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2011.

KRAMER, Sonia. **A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental**. Educação e Sociedade, v. 27, p. 797-818, 2006.

LEAL, Telma Ferrz; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; MORAIS, Artur G. de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. (Orgs.) BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Brasília, 2007b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em 25 de Maio de 2019.

LEME, Josi Carolina da Silva. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: possibilidades e percepções no contexto da formação docente**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2014.

MARTINS, Lígia M.; ARCE, Alessandra. Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar da Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP. Editora: Alínea, 2013.

MONTEIRO, Sara Mourão. Escrita espontânea. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; Val, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 15, p. 329-341, 2010.

OLIVEIRA, Selma Ferreira de. Implantação da política do ensino fundamental de nove anos: um estudo com grupos focais de professores. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista. Marília: UNESP, 2013.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Versão 3.22.1. BRASÍLIA: CAPES, 2016.. Disponível em: < <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.jsf>. > Acesso em 09 de Março de 2019.

PROJETO LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Histórico**. Disponível em: < <http://www.projetoleituraescrita.com.br/quem-somos/historico/> > Acesso em 30 de Dezembro de 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico – crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Política educacional brasileira: limites e perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Beatriz Passos. **Política Educacional e o Ensino Fundamental de 9 anos: da proposição à implantação**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente: UNESP, 2012.

SILVA, Danitza Dianderas da. **Construção dos conteúdos para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos a partir da base de conhecimento sobre a língua materna de professoras em exercício e de propostas governamentais**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetização. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; Val, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SOARES, Magda. Letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; Val, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura**. Sociologias (UFRGS), Porto Alegre, v. 8, n.16, p. 20-45, 2006.

STEMMER, Marcia Regina Goulart da S. A educação e a alfabetização. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar da Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP. Editora: Alínea, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar. **Saiba mais sobre o PNAIC na UFSCar**. São Carlos – SP: sem ano. Disponível em: < <http://www.pnaic.ufscar.br/sobre> > Acesso em 14 de dezembro de 2019.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS E DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Eu, Lucimara Artussa, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “alfabetização e letramento no contexto das políticas públicas e da educação infantil” orientada pela Prof^a Dr^a Maria Iolanda Monteiro.

O que se observa na prática é a discussão sobre a presença ou não da alfabetização na Educação Infantil, sob a afirmação de que esse conteúdo deve ficar a cargo do Ensino Fundamental. Enquanto fica como incumbência às professoras de crianças de zero a seis anos, o foco no letramento. Entretanto, existe também a defesa e a compreensão da necessidade de se trabalhar além do letramento, a alfabetização na Educação Infantil, considerando que assim como nas demais modalidades de educação, nessa também deve haver o ensino da língua escrita. No âmbito das pesquisas acadêmicas, observa-se que a literatura corrobora essa divergência de concepções, visto que a Educação Infantil e o ensino da leitura e da escrita têm sido historicamente objetos de estudo de diferentes referenciais teóricos.

No intuito de investigar tal problema, o objetivo geral deste estudo será o de analisar o processo de alfabetização e letramento na transição da última etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental sob a perspectiva das políticas públicas para a Educação Básica e das concepções das professoras que trabalham nessas duas modalidades de ensino.

Você foi selecionado (a) por ser profissional efetivo do sistema municipal de ensino da cidade de São Carlos / SP, cidade onde o estudo será realizado, e por atender aos critérios de

seleção desta pesquisa: maior tempo de experiência atuando na última etapa da Educação Infantil e/ou no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Você será convidado (a) a participar de uma entrevista individual semiestruturada com tópicos que envolvem sua trajetória profissional, sua prática docente, conhecimentos sobre legislações educacionais e algumas concepções acerca da alfabetização e do letramento, que será conduzida pela pesquisadora. A entrevista será realizada no próprio local de trabalho, em horário de HTPC ou HTPI, ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar alterações físicas, psicológicas e sociais causadas por alguma pergunta, o constrangimento e insegurança em não saber ou não querer responder alguma questão, cansaço, aborrecimento, alterações na autoestima e o medo do risco de quebra de sigilo, assim como o temor ao expor suas concepções e sofrer algum julgamento pelos pares.

Diante dessas situações, são garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerar constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer como a contribuição no processo de formação profissional do (a) participante ao convidá-lo (a) a refletir sobre a sua prática, podendo sensibilizá-lo (a) sobre a importância de conhecer as políticas públicas educacionais, assim como ajudá-lo (a) a ressignificar algumas concepções durante esse exercício de revisitar e historicizar a sua trajetória. Também se destaca como um benefício a consciência de estar contribuindo para o avanço nas fronteiras do conhecimento na área da Educação.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, serão escolhidos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, que será

posteriormente transcrita pela pesquisadora e enviada para vossa apreciação antes da efetiva publicação do trabalho. O uso do conteúdo das entrevistas destina-se a fins científicos para a presente pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Lucimara Artussa

Endereço: Rua Professora Elydia Benetti, 1662 - Jardim Beatriz

Contato telefônico: (16) 996011403 / (16) 34134737

E-mail: luartussa@gmail.com

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – Roteiros das entrevistas com as professoras

Roteiro de entrevista para as professoras da Educação Infantil

- Idade;
- Histórico de formação (inicial e continuada) para a atuação na carreira docente;
- Histórico de atuação na carreira docente;
- Situação funcional das professoras;
- Razões de opção pela docência;
- Tempo de experiência atuando na Educação Infantil e especificamente na fase 6;
- Concepção sobre a alfabetização e o letramento;
- Concepção sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, especificamente na fase 6;
- Descrição das práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com a alfabetização e o letramento na fase 6;
- Conhecimento sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil;
- Conhecimento sobre as políticas públicas direcionadas para a alfabetização e o letramento;
- Concepção sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- Principais dificuldades para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil;
- Os conteúdos trabalhados na Educação Infantil com o foco na alfabetização e no letramento;
- Concepção sobre a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o que pode ser feito para promovê-la.

Roteiro de entrevista para as professoras do Ensino Fundamental

- Idade;
- Histórico de formação (inicial e continuada) para a atuação na carreira docente;
- Histórico de atuação na carreira docente;
- Razões de opção pela docência;
- Situação funcional das professoras;

- Tempo de experiência atuando no Ensino Fundamental e especificamente no primeiro ano;
- Concepção sobre a alfabetização e o letramento;
- Concepção sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento no Ensino Fundamental, especificamente no primeiro ano;
- Descrição sobre as práticas pedagógicas utilizadas para trabalhar com a alfabetização e o letramento no primeiro ano;
- Conhecimento sobre as políticas públicas voltadas para o Ensino Fundamental;
- Conhecimento sobre as políticas públicas direcionadas para a alfabetização e o letramento;
- Concepção sobre o trabalho com a alfabetização e o letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- Principais dificuldades para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental;
- Os conteúdos trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental com o foco na alfabetização e no letramento;
- Concepção sobre a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o que pode ser feito para promovê-la.

APÊNDICE C - Roteiro de leitura do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares

- Identificar as concepções de educação, criança e alfabetização e letramento;
- Identificar quais políticas públicas para a Educação Básica servem como referencial para a elaboração do documento;
- Observar se os PPPs da EMEB e do CEMEI versam sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- Identificar a presença de projetos com o foco na alfabetização e no letramento;
- Identificar a presença de análises e estudos sobre os desempenhos dos alunos com o foco na alfabetização e no letramento.