

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - LICENCIATURA

JOSIANE BRAGA RODRIGUES

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A
INSERÇÃO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS**

Porto Alegre

2. Semestre

2016

JOSIANE BRAGA RODRIGUES

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A
INSERÇÃO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE
ESCOLARIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação como requisito parcial e obrigatório para aprovação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Darli Collares

Porto Alegre

2. Semestre

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Jesus, maior exemplo de quem ensinou com amor, a ponto de se entregar em uma cruz para que todos tivessem vida.

Agradeço aos meus pais, Augusto e Marisete, e a meus irmãos, Estevão e Raquel, por acreditarem em mim.

Agradeço ao meu noivo, Jonathas, pela companhia e pela compreensão nas etapas finais da graduação. Teu apoio tornou mais leve cada momento.

Agradeço à minha amiga-irmã, Ariele, que mesmo longe esteve tão perto. Teu incentivo foi essencial.

Agradeço à minha orientadora, Professora Doutora Darli Collares, por embarcar nessa pesquisa, sempre me ouvindo e me fazendo refletir na construção do trabalho.

Agradeço às colegas Tamyris e Ísis. Nos momentos de angústia e alegria nos apoiamos e vencemos esta etapa final da graduação.

Agradeço aos amigos, alunos e pais que, com carinho, acreditaram em mim. Tudo foi pela misericórdia de Deus.

[...] quando você me vir aprendendo a saltar, pular, correr e mover meu corpo.

Por favor não diga que eu “estou apenas brincando”.

Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.

Eu estou aprendendo como meu corpo trabalha.

Algum dia eu posso ser um médico, uma enfermeira ou um atleta.

Quando você me perguntar o que fiz na escola hoje, e eu responder: “Eu brinquei”.

Por favor não me entenda mal. Já que, entenda, eu estou aprendendo enquanto brinco.

Eu estou aprendendo apreciar e ser bem-sucedido no trabalho.

Eu estou preparando-me para o amanhã.

Hoje, eu sou uma criança e meu trabalho é brincar.

Anita Wadley

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso é resultado de um recorte da experiência no Estágio de Docência, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo desta pesquisa foi o de refletir sobre o ingresso de alunos nos anos iniciais que não realizaram a Educação Infantil, e discutir algumas estratégias estabelecidas para qualificar o processo de aprendizagem dos mesmos. A escolha deste recorte se deve ao impacto causado pela constatação de que muitos alunos não estavam familiarizados com o ambiente escolar e demonstravam a intensa necessidade de se expressar através de outras linguagens, além da que não fosse a linguagem escrita, pertinente ao ciclo de alfabetização dos anos iniciais. O referencial teórico tem como fonte principal o conceito de Bujes (2001) sobre o educar e cuidar; Pierce apud Junqueira (2002) e Edwards e colaboradores (1999) com estudos sobre as linguagens da criança; e Ferreiro e Teberosky (1999) e Piccoli e Camini (2012) sobre o processo de aquisição da escrita. O Diário de Classe, elaborado durante o estágio, constituiu-se fonte de consulta para as análises apresentadas nas categorias: “Interação entre sujeitos e o espaço escolar”; “Relação entre os sujeitos e as linguagens”; “Proposição de atividades”. Como conclusão, apresenta-se reflexões a respeito das intervenções e propostas desenvolvidas na inserção da criança no espaço escolar, colocando-se em destaque a importância da Educação Infantil na inserção da criança no ensino regular dos Anos Iniciais.

Palavras-chave: Educação Infantil; Anos iniciais; Transição escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Sondagem de hipótese de escrita, aluno na hipótese nível 2.....	19
Figura 2: Atividade sobre a história A casa sonolenta, Audrey Wood.....	20
Figura 3: Sondagem da hipótese de escrita, aluno no nível 4, hipótese silábica-alfabética.....	21
Figura 4: Sondagem da hipótese de escrita, aluna no nível 5, hipótese alfabética.....	21
Figura 5: Atividade do monta-palavras desenvolvida pelos alunos.....	35
Figura 6: Leitura da história “A casa sonolenta”, realizada pelos alunos com os fantoches.....	37

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. EDUCAÇÃO INFANTIL	11
2.1 Considerações sobre a Educação Infantil no Brasil.....	11
2.2 A questão das linguagens na Educação Infantil.....	15
2.3 Transição Educação Infantil para os anos iniciais.....	17
3. SOBRE A PESQUISA	23
3.1 Metodologia.....	23
3.2 O espaço escolar.....	24
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	25
4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	28
4.1 Interação entre sujeitos e o espaço escolar.....	28
4.2 Relação entre os sujeitos e as linguagens.....	31
4.3 Proposição de atividades	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu das análises feitas em relação à participação dos alunos nas atividades que propunha, enquanto professora estagiária de uma turma de 17 alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, na cidade de Porto Alegre, no primeiro semestre de 2016.

A referida turma se caracterizava como sendo receptiva e comunicativa, com expectativas bem evidentes em relação ao espaço escolar, às aprendizagens e às linguagens que lhe seriam oferecidas. Os alunos demonstraram muito interesse nas propostas didáticas, ao longo do semestre. Era muito evidente, entretanto, por parte de alguns alunos, a falta de aproximação com a rotina escolar e com as relações afetivas com os colegas, professoras e estrutura do ambiente.

Esta pesquisa se volta justamente para esses alunos, os quais não frequentaram a Educação Infantil, tendo iniciado sua escolarização já no primeiro ano, com a formalidade do ciclo de alfabetização. A escolha deste recorte se deve ao impacto causado pela constatação de que muitos alunos não estavam familiarizados com o ambiente escolar e demonstravam a intensa necessidade de se expressar através de outras linguagens, que não fosse a linguagem escrita, pertinente ao ciclo de alfabetização, dos anos iniciais.

A turma era constituída por 17 alunos, sendo que 7 não frequentaram a Educação Infantil, não tendo contato com as propostas a que esse ambiente conduz, ao longo da vivência escolar. Nas análises diárias, era possível observar, entre esses alunos, o distanciamento com o ambiente, com os encaminhamentos do momento escolar. Isso provocou a reflexão sobre o papel da Educação Infantil e as experiências que esse ambiente propõe aos alunos, desenvolvendo aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Dos 7 alunos para os quais esta pesquisa está voltada, foram analisadas as atividades, as avaliações e o comportamento desenvolvidos nesse período de docência. A necessidade de investigação deste tema partiu da observação das atitudes por eles expressas em sala de aula, frente às atividades que eram propostas e pela forma como se posicionavam no contexto escolar. Era nítida a

necessidade de orientações individualizadas, sem as quais não conseguiriam acompanhar os demais colegas, já familiarizados com esse processo de aprendizagem.

Sendo assim, o cerne deste trabalho gira em torno da seguinte questão: Que desafios a inserção, nos Anos Iniciais, de crianças que não frequentaram a Educação Infantil, impõe à docência, e que importância tem esta etapa escolar na vida dos educandos? Pretende-se, com isso, refletir sobre a Educação Infantil, que, quando negada, pode privar o aluno de um ambiente lúdico e composto de diversas linguagens.

Na direção desse problema, se faz necessário refletir sobre o processo de transição que os alunos realizam, entre Educação Infantil e Anos Iniciais, considerando as propostas e as linguagens dessas etapas, para seguirem com segurança e continuidade. Considerando, principalmente, a realidade dos alunos que não realizaram a Educação Infantil, busca-se refletir sobre os conhecimentos que cada etapa propõe na trajetória escolar, pontuando estratégias que qualifiquem as aprendizagens desenvolvidas, por aqueles que não frequentaram a pré-escola. No contexto descrito, o objetivo da pesquisa se centra em: refletir sobre o ingresso de alunos nos anos iniciais que não realizaram a Educação Infantil, e discutir algumas estratégias estabelecidas para qualificar o processo de aprendizagem dos mesmos.

O referencial teórico tem como fonte principal o conceito de Bujes (2001) sobre o educar e cuidar; Pierce *apud* Junqueira (2011) e Edwards e colaboradores (1999) com estudos sobre as linguagens da criança; e Ferreiro e Teberosky (1999) e Piccoli e Camini (2012) sobre o processo de aquisição da escrita.

O estudo foi desenvolvido a partir de três enfoques (1) Considerações sobre a Educação Infantil no Brasil; (2) A questão das linguagens na Educação Infantil; e (3) Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais. A escolha desses enfoques permite proporcionar conceitos referentes aos Anos Iniciais da Educação Básica, necessários para fundamentar as análises que serão apresentadas.

No capítulo sobre a metodologia da pesquisa, relato as ferramentas, os objetivos, o espaço e os sujeitos que compõem esse estudo. Nos “Procedimentos de análises”, relaciono conceitos teóricos com as situações que

fizeram parte da docência, na possibilidade de refletir sobre cada intervenção pedagógica, considerando as transições escolares. Finalizando, retomo os caminhos que conduziram essa pesquisa, analisando as propostas pedagógicas e os resultados dos avanços dos alunos.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tratará de conceitos como educar e cuidar, por exemplo, concernentes às etapas iniciais da Educação Básica, os quais deram sustentação às investigações realizadas e embasaram as análises decorrentes das mesmas, cujo foco é a transição da Educação Infantil aos Anos Iniciais.

2.1 Considerações sobre a Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil (EI) é a primeira etapa da Educação Básica e é fundamental no estabelecimento das bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade.

Para investigar sobre o processo de formação da educação da criança, teoricamente, me embaso no conceito histórico de Maria Isabel Edelweiss Bujes. No texto intitulado: “Educação Infantil: Pra que te quero? ”, discorre sobre o percurso da Educação Infantil, com o surgimento de instituições que começam a pensar sobre a infância, no século XX no Brasil.

Inicialmente, a EI se caracterizou pelo assistencialismo, centrada em um espaço de cuidado com a criança. Através de mudanças ocorridas nas tendências educacionais, a EI passou a ser considerada e entendida como um processo educativo. A partir de mudanças na estrutura da sociedade surgem as creches e pré-escolas. Essas mudanças estão ligadas à economia e à política: “pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização das famílias, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos [...]” (BUJES, 2001, p. 15).

As mudanças na estrutura da sociedade, desencadearam um conjunto de conceitos referentes à infância, com o qual, conforme Bujes (2001), se demonstrava preocupação em evidenciar o papel da criança na sociedade. As instituições as tornam “indivíduos produtivos e ajustado às exigências desse

conjunto social” (BUJES, 2001, p. 15). Por isso, passou-se a dar um novo olhar à infância, distinguindo que, nessa fase, a criança já tem singularidades próprias e precisa ser acolhida no meio social.

Com o surgimento das instituições de Educação Infantil, foram estabelecidos objetivos para atender as crianças, estruturando o ambiente e os profissionais preparados, que as educassem, na intenção de “transformar as crianças em sujeitos úteis” (BUJES, 2001, p. 15). Amparadas por esse conjunto de recursos, as crianças passam a fazer parte da sociedade, em uma visão de infância otimista, valorizando os seus sujeitos.

A infância, que passou a ser legitimada dentro da sociedade, torna as crianças sujeitos de direito, reconhecidas na Constituição do país como cidadãos em desenvolvimento. Cabe ao Estado o dever à educação, garantindo: “Art. 208, inciso IV – Atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. ” (BRASIL, 1998)

Definições, como a citada, se estabelecem para orientar as creches e as pré-escolas, esclarecendo o direito das crianças aos responsáveis, de maneira que conduza e mantenha o caráter educacional, desconsiderando o formato assistencialista da educação para a infância.

Na estruturação da Educação Infantil, entre diretrizes e práticas pedagógicas, não se pode dissociar os processos de cuidar e educar. Ambos se complementam visando atender às crianças dessa faixa etária. A relação dos processos se une à fase de descobertas e experiências que a criança está vivendo, proporcionando estímulos de habilidades e autonomia nesse ambiente formado para elas. O cuidado e a educação, nesse contexto, passam a ser entendidos de formas muito próximas, com atividades voltadas à inserção da criança na sociedade.

Para os processos, educar e cuidar, Bujes (2001) delimita ações específicas que se direcionam ao contexto infantil, referenciando experiências culturais que permitem o desenvolvimento através de relações interpessoais. De maneira prática, o cuidar, no ensino infantil, está voltado a cuidados de higiene, descanso e alimentação, abrangendo também, a estrutura do espaço, os adultos envolvidos, organização das experiências e os elementos que integram a

vivência das crianças, com uma proposta educativa e acolhedora. O educar é um processo que varia conforme o contexto de onde se caracteriza. Muitas vezes ele não é valorizado como realmente deveria, pois, a infância acaba sendo vista como uma passagem, desconsiderando a fase da criança, que se relaciona a manifestações com caráter subjetivo (BUJES, 2001).

Como ensina Bujes (2001, p. 16), esse vínculo se desenvolve concomitantemente: “[...] na prática, tanto os cuidados quanto a educação têm sido entendidos de forma muito estreita”. A organização da instituição infantil deve propor experiências além do ambiente da família e também do Ensino Fundamental e Médio. A caracterização da creche e pré-escola deve encaminhar as possibilidades do educar e do cuidar, para que alunos tenham suas necessidades contempladas e participem de experiências educativas.

O interesse do Estado pela Educação Infantil, e sua consequente e significativa ampliação pelo país, manifestou-se somente na década de 1970, em decorrência da necessidade de lutar contra a pobreza e melhorar o desempenho dos alunos do EF. Nessa época, foram desenvolvidos programas de educação compensatória, em pré-escolas públicas, voltadas à população de baixa renda (KRAMER, 2006).

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação das crianças de 0 a 6 anos, concebida, muitas vezes, como amparo e assistência, passou a figurar como direito do cidadão e dever do Estado, numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. A Lei afirma, portanto, o dever do Estado com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade. Essa inclusão constitui um ganho, sem precedentes, na história da Educação Infantil em nosso país.

Desde 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96), o governo brasileiro aumentou, de maneira significativa, seus investimentos na Educação Infantil, embora a importância social dessa etapa educacional já houvesse sido reconhecida no movimento pré-Constituinte de 1987, segundo Rocha, Silva Filho e Strenzel (2001). Esses autores consideram que o compromisso de tutelar, socializar e educar a criança

de 0 a 6 anos, anteriormente atribuído à família ou à comunidade, foi uma consequência da aceleração do processo de industrialização no país, que levou as mulheres ao trabalho fora de casa.

A partir dessa promulgação, a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) foi assumida. A lei assim definiu a finalidade dessa etapa educacional: promover o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (seção II, art.29). Também ficou estabelecido que a EI deveria ser oferecida em creches, para crianças até três anos de idade, e em pré-escolas, para as de quatro a seis.

Em medidas educacionais recentes, a Educação Básica foi reformulada e a Educação Infantil, amparada pela lei 12.796/13, passou a ser obrigatória:

Art. 4º I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental; **c)** ensino médio;
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

A educação segue rumos para qualificar-se, possibilitando avanços de aprendizagens e acesso às escolas. Conforme o Ministério da Educação (MEC), a finalidade da implantação seria: “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla” (BRASIL, 2004, p. 17).

Dessa forma, na estrutura escolar em que a educação na infância se encaminha, através do processo histórico analisado, conceitos como o educar e cuidar continuam evidentes. Os dois processos, na ação pedagógica, possibilitam a conscientização da sociedade no desenvolvimento da criança, valorizando cada fase, individualidade, marcando o momento e o espaço da infância.

“[...] a experiência da educação infantil, precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade: não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade, o desafio, e a oportunidade para a investigação”. (BUJES, p. 21, 2001)

2.2 A questão das linguagens na Educação Infantil

O conceito de linguagem adotado aqui será o de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Segundo ele, citado por Junqueira Filho (2011, p.30):

O conceito de linguagem é entendido como toda e qualquer realização e produção humana e da natureza, ou seja, como todo e qualquer processo de produção de cognição, comunicação, significação – da cultura e da natureza - suas propriedades e funcionamentos.

Ou seja, na semiótica de Peirce, a expressão linguagem se aplica indistintamente à pintura, ao desenho, literatura, música, sonoridade, gestualidade, brincadeiras e jogos, jardinagem, organização do espaço físico, entre outras, além da oralidade e da escrita.

Partindo da referência teórica de Peirce, ações como cantar, dançar, falar, contar e ouvir histórias, modelar, recortar e colar, são consideradas linguagens, são produções e funcionamentos das crianças e do docente, a fim de produzirem sentido sobre o que tem ao seu redor, sobre o mundo, sobre objetos e também sobre si próprios e sua humanidade. Segundo Junqueira Filho (2002), Peirce considera que, para cada uma dessas linguagens, existe uma estrutura ou sistema regido por leis, regras específicas, intransferíveis de funcionamento.

Vinculado a tais noções, as vivências escolares na Educação Infantil se estruturam pelas linguagens que os professores e os alunos expressam. Referente aos professores, essas linguagens se expressam quando estes se preparam para receber seus alunos, organizando o espaço, estudando sobre as crianças e seu desenvolvimento. Os professores organizam o planejamento com o objetivo de conhecer o grupo, se aproximando das suas linguagens conforme suas necessidades. Os alunos, ao chegarem no espaço escolar, carregam suas próprias linguagens, que estão ligadas ao seu grupo social/familiar. No encontro com este espaço, a criança é orientada a se expressar, o que ocorre através dos conteúdos-linguagens (JUNQUEIRA, 2011), em uma gama de possibilidades e estratégias que irão organizar a rotina na EI.

Nesse sentido, as linguagens das crianças não acontecem de forma isolada ou em tempos diferentes, mas ocorrem no exercício e na comunicação que elas expressam entre si. As expressões das linguagens na Educação Infantil

se desenvolvem na medida em que os relacionamentos com sujeitos e objetos acontecem, resultando em um processo de renovação do conhecimento.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagem, esculturas, teatro de sombras, colagens dramatizações e música. Levando-as a níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade [...] (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, p. 21. 1999)

Através das propostas de aprendizagem apresentadas no livro “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância”, Katz (1999) destaca a importância de desenvolver um trabalho que aumente a confiança das crianças, partindo das suas capacidades próprias e se encaminhando para continuar aprendendo.

Partindo da realidade dos alunos em fase pré-escolar, entendemos que a linguagem escrita ainda não está bem consolidada, sendo necessária a intervenção de outras pessoas para mediar esse processo. Na proposta da Reggio Emilia, que se soma a outros estudos que discorrem sobre as linguagens na Educação Infantil, são apresentadas formas de as crianças pré-escolares usarem as linguagens gráficas, “[...] para explorar os conhecimentos, reconstruir algo que já conheciam e construir em conjunto conhecimentos revisitados dos tópicos investigados” (KATZ, p. 38. 1999).

Paralelamente a tais noções, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) apresenta diferentes linguagens, que se estabelecem com objetos de conhecimento das crianças, elencando entre elas: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Aliando-me às propostas do estudo do livro “As cem linguagens das crianças”, discorrerei com base na linguagem pelas artes visuais, ligada à exploração e expressão do entendimento verbal, visual e dramático que incita a criança a se integrar no seu meio social. “[...] as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas [...]” (BRASIL, 1999, p. 85).

No processo de significação de aprendizagens, a linguagem gráfica e/ou visual, se apresenta como um meio de comunicar informações e ideias a serem exploradas no espaço escolar, no encaminhamento de representações que irão

qualificar o crescimento intelectual estimulado. A criança é incentivada a se comunicar gráfica e corporalmente, resultando em ações que se tornam em movimentos significados com valores que irão refletir em vivências culturais. Muito antes de saber representar graficamente o mundo visual, a criança já o reconhece e identifica nele qualidades e funções. (BRASIL, 1998).

Essas linguagens gráficas, se desenvolvem no âmbito prático e reflexivo, presentes no cotidiano infantil quando as crianças:

[...] comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização de linhas, formas, pontos, tanto bidimensional como tridimensional, além de volume, espaço, cor e luz na pintura, no desenho, na escultura, na gravura na arquitetura, nos brinquedos, bordados, entalhes, etc. O movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança são atributos da criação artística. (BRASIL, p. 85. 1999)

Através da produção humana e da natureza, as linguagens se expressam, evidenciando o conceito de Pierce (apud JUNQUEIRA 2002) apresentado anteriormente, que aplica a comunicação, a significação e suas propriedades e funcionamentos. As expressões descritas se integram em aspectos interativos e comunicativos, que vão além de um processo restrito a aprendizagens escolares, mas visam a um caráter significativo para toda uma vivência e expressão do crescimento intelectual que as linguagens acabam estimulando.

2.3 Transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais

Na Educação Infantil, a criança aprende a lidar com os movimentos do seu corpo, dando os primeiros passos do desenvolvimento cognitivo, pelo qual inicia a familiarização com as letras, reconhecendo seu nome e sabendo agrupá-las em unidades maiores que simbolizam as sílabas, o que não significa que os alunos devam se alfabetizar nessa etapa de escolarização, mas são propostas de aproximação na construção da escrita alfabética (ALBUQUERQUE; LEITE, 2011). Além disso, há a questão da sociabilidade que é desenvolvida nessa fase, a criança começa a lidar com trocas, respeitar a presença do outro, lidar com sensações.

A continuidade educacional é importante para que o aluno se desenvolva como ser social, se familiarizando ao sistema escolar e suas práticas. Silva e Mendes (2015) analisam parte da transição entre as etapas educacionais, discutindo rupturas que ocorrem no fazer pedagógico e como isso impacta os alunos nas suas vivências escolares. Em análises de estudos, as autoras, discutem sobre o ingresso dos alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental, que não possibilita continuidade e ampliação da fase escolar anterior, mas se desenvolve em direções e objetivos, principalmente, voltados à linguagem escrita. Mesmo sem um plano de diálogo entre as duas etapas, a realização da Educação Infantil e a sequência escolar será um ganho no desenvolvimento intelectual, cultural e social da criança, qualificando a infância e beneficiando sua estadia na escola (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Ao iniciar diretamente no Ensino Fundamental, a criança pode se sentir insegura naquele ambiente de tantas informações novas e não conseguir acompanhar os colegas, o que pode levar à reprovação e, conseqüentemente, ao atraso escolar. O atraso escolar, resultante da reprovação, tem um efeito desmoralizante sobre as crianças, suas famílias e suas escolas. As propostas da Educação Infantil encorajam os alunos em um ambiente planejado para eles, em suas individualidades e na cooperação com seus colegas: “esse tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo”. (KATZ, p. 38. 1999).

Em referência ao processo de transição das etapas da educação básica e em continuidade ao subcapítulo anterior, que se referia às linguagens das crianças, abordarei, brevemente, os níveis de escrita das crianças. Esse tema defendido por Ferreiro e Teberosky (1999) que, através de pesquisas, se configurou no livro “Psicogênese da língua escrita”, que surge como um diagnóstico das notações da construção da aprendizagem escrita. Se faz necessário apresentar as categorias das pesquisadoras, pois fazem parte de discussões acerca da construção do sistema de escrita que a criança desenvolve, evidenciado nos anos iniciais pelo ciclo de alfabetização.

Nesse processo de transição das etapas da educação, o ciclo de alfabetização parte da observação do que as crianças conhecem da escrita,

considerando os aprendizados que a pré-escola desenvolve em referência a esse processo. As categorias que a Psicogênese da língua escrita descreve servem como instrumento para os professores, para que tracem caminhos no ensino, para, então, auxiliar nos avanços dos alunos.

Para caracterizar os níveis de escrita, farei uma síntese de cada uma das categorias, fundamentada pelas análises de Ferreiro e Teberosky (1999) e de Piccoli e Camini (2012). Os níveis são classificados em cinco períodos, através das hipóteses que as crianças apresentam.

No nível 1, da escrita e fala não estabelecem relações, exercendo a escrita por meio de desenhos, rabiscos e letras aleatórias. As representações escritas aparecem através de “uma correspondência figurativa entre objeto e escrita [...]” (PICCOLI; CAMINI, p. 30. 2012), associando a proporção real do objeto, forma e tamanho, no uso das letras a escrevê-lo.

No nível 2, há uma proximidade aos usos da escrita, quando a criança percebe sua função social diferenciando de desenhos (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Apropriando-se das formas de escrita, as letras do nome próprio tornam-se a “fonte principal para o registro de palavras que ela não conhece de memória” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 30.), modificando a ordem das letras e acrescentando algumas que fazem parte de seu repertório. Usualmente, se nomeia esse nível como pré-silábico, por anteceder o nível 3, quando a criança utiliza uma letra para cada sílaba. A produção da figura 1, é de um dos alunos que não realizou a Educação Infantil, exemplificando, dentro dos níveis de aquisição de escrita, a organização da hipótese desenvolvida.

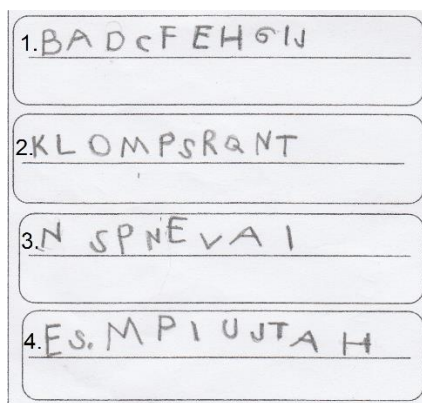


Figura 1: Sondagem de hipótese de escrita, aluno na hipótese nível 2. Março/2016. 1. Mesa; 2. Caderno; 3. Televisão; 4. Pá.

No nível 3, a criança começa a desenvolver a consciência de que há relação entre fala e escrita, na “tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209.). Com isso, a criança escreve utilizando, para cada sílaba, uma letra, característica essa que se configura pelo surgimento da hipótese silábica. Entretanto, mesmo que a criança registre uma letra para cada sílaba, sem que esta tenha valor sonoro, se classifica neste nível (PICCOLI; CAMINI. 2012).

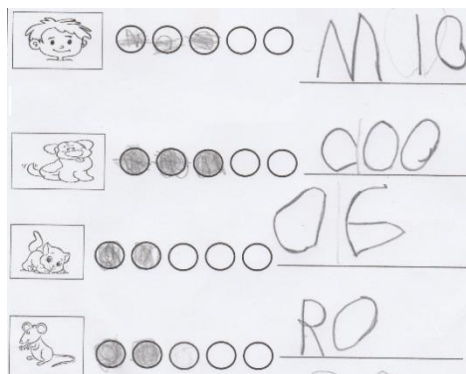


Figura 2: Atividade sobre a história A casa sonolenta, Audrey Wood. Abril/2016. Menino, cachorro, gato e rato.

Na atividade da figura 2, os alunos deveriam pintar o número de “bolinhas” correspondentes ao número de sílabas da palavra e escrever o nome das imagens. A atividade foi realizada por um dos alunos que não realizou a Educação Infantil, encaminhando a consciência da relação do som e grafia: escrevendo uma letra para cada som emitido.

No nível 4, é o momento em que a criança percebe que deve usar mais de uma letra para escrever uma palavra, por isso, esse nível se caracteriza como uma transição do silábico e alfabético. “A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214.). O exemplo da figura 3, fez parte de uma atividade de sondagem, como acompanhamento dos níveis dos alunos, que ocorreu ao final do semestre. O aluno, que não havia realizado a Educação Infantil, já tem a consciência da relação fala e escrita, analisando o que representou, complementando a escrita, pois entende a necessidade de mais letras.

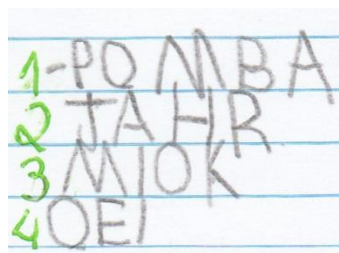


Figura 3: Sondagem da hipótese de escrita, aluno no nível 4, hipótese silábica-alfabética. Maio/2016. 1. Pomba; 2. Jacaré; 3. Minhoca; 4. Boi.

No nível 5, a criança passa a entender que, para escrever uma palavra, deve utilizar diferentes letras, analisando o uso das vogais e consoantes através do som, no desenvolvimento das hipóteses alfabéticas (PICCOLI; CAMINI, 2012).

Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a 'barreira do código'; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 219).

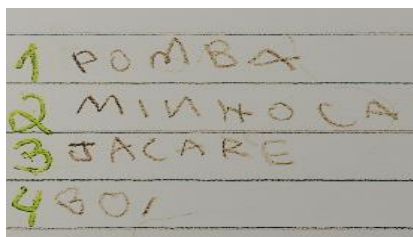


Figura 4: Sondagem da hipótese de escrita, aluna no nível 5, hipótese alfabética. Maio/2016. 1. Pomba; 2. Minhoca; 3. Jacaré; 4. Boi.

A atividade da figura 4 é de uma aluna que realizou a Educação Infantil, apresento esse exemplo, pois, até o momento era a única que estava no nível 5, na hipótese alfabética. Na atividade de sondagem, a aluna já apresentava domínio sonoro dos fonemas representado na escrita.

O processo de aquisição da escrita não acontece em um único momento, mas, segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), se desenvolve gradativamente, ou seja, o aluno é inserido em propostas e vivências com diversas reflexões, dominando a complexidade da escrita. As autoras apresentam as hipóteses de apropriação da escrita na possibilidade dos professores auxiliarem seus alunos a avançarem nesse processo.

Considerando a transição escolar, da Educação Infantil aos Anos Iniciais, torna-se necessário pensar nos processos de aprendizagem dos quais os alunos

serão sujeitos. Esses processos envolvem linguagens, propostas e intervenções que estão, estritamente, ligadas ao domínio e apropriação da língua escrita e falada.

3. SOBRE A PESQUISA

A pesquisa, objeto deste trabalho, se alicerça no Diário de Campo Reflexivo, construído no período de estágio obrigatório, com análises do processo de aprendizagem dos alunos que ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental. O olhar da pesquisa se centraliza nos alunos que não realizaram a Educação Infantil, possibilitando o estudo das etapas escolares e a importância de cada momento no desenvolvimento humano.

Com isso, em cada tópico desse capítulo serão discutidos: metodologia, objetivo da pesquisa, descrição do espaço escolar e dos sujeitos destacados na análise.

3.1 Metodologia

O estudo realizado se estrutura a partir de uma pesquisa qualitativa, como uma forma de descrever um fenômeno analisado. Na educação, a pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo ambiente onde é desenvolvida, quando os instrumentos do pesquisador e as informações descritas estão ligadas ao contexto escolar.

O enfoque é um estudo de caso, analisando o processo de aprendizagens de alunos que iniciam sua escolarização no primeiro ano do Ensino Fundamental, sem ter frequentado a Educação Infantil. Com o foco nos sete alunos que não realizaram a Educação Infantil, apresentarei três alunos que se enquadram na proposta das análises da pesquisa.

A pesquisa qualitativa ou naturalista, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13.)

Como uma pesquisa de estudo de caso, há a preocupação em um momento específico na Educação Básica, em particular na pré-escola, e o encaminhamento da alfabetização dos sujeitos presentes. A análise está centrada no desenvolvimento das práticas educativas e no modo de como a alfabetização pode estar presente no cotidiano: “o estudo de caso etnográfico

pode ser usado: [...] quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados; ” (ANDRÉ, 2012, p. 52).

Os procedimentos utilizados correspondem à análise documental. O documento central de consulta será o Diário de Classe, elaborado no decorrer do estágio obrigatório do Curso de Pedagogia. Nesse período cada estagiária, ao longo das aulas, compôs um Diário de Campo, que iria acompanhá-la no decorrer da docência. Nele foram armazenados os planejamentos, atividades para a turma realizar, reflexões diárias e semanais: relatando situações pontuais dos alunos e do cotidiano na sala de aula.

3.2 O espaço escolar

Como já exposto, a turma na qual lecionei era receptiva às práticas pedagógicas, sempre interagindo afetivamente. Os alunos eram inquietos, sempre à espera de uma nova atividade. A curiosidade de interagir nesse lugar comum tornou necessário que houvesse muita organização na condução de cada momento.

A sala de aula tinha um espaço amplo, porém com poucos materiais acessíveis aos alunos, na justificativa de que a sala era compartilhada em outros turnos com alunos mais avançados. A disposição das classes se dava em fileiras individuais, porém, na tentativa de trabalhar as relações sociais, nos agrupávamos em diversas configurações: duplas, quartetos, fileiras horizontais, entre outras.

Quando iniciei as observações da turma, a professora titular mostrou as entrevistas que havia enviado às famílias, com o objetivo de saber mais da família e do contexto em que o aluno vivia. Tive acesso ao parecer de cada família, relatando um pouco de como a criança se portava em casa, seu relacionamento com outras crianças, quem fazia parte da família e se ela havia frequentado a Educação Infantil, dentre outras perguntas mais pontuais. Nesse primeiro momento, juntamente com a professora titular, constatei que sete alunos não tinham experiências escolares, entendendo que, para esses alunos, a falta de matrícula na Educação Infantil poderia tê-los privado de vivências sociais, linguísticas e motoras.

Nos primeiros momentos como professora titular, senti a necessidade de tornar aquele espaço convidativo, a fim de que os alunos se sentissem parte daquele ambiente, dando sentido para a turma que estávamos compondo. Elaboramos cartazes que faziam parte da nossa rotina diária, como: a música de bom dia, o calendário, a chamada e a escolha do ajudante. Semanalmente, montávamos o banco de palavras coletivamente, com palavras-chave do assunto da semana, para auxiliar na realização das atividades.

Na elaboração dos planejamentos e projeto didático, o foco estava centrado na alfabetização, contemplando como prioridade a linguagem escrita. Em contrapartida, me deparava com a realidade de alunos que mostravam outras necessidades escolares, na possibilidade de expressarem-se através de outras linguagens.

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas "linguagens" naturais ou modos, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatização e música. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21)

Nesse âmbito, a análise realizada nesta pesquisa está centrada no desenvolvimento dos alunos que não fizeram a Educação Infantil, observando o desenvolvimento deles ao longo do semestre e o quanto expressavam-se, ou não, através de outras linguagens, tão comumente estimuladas na etapa de ensino a qual não tiveram acesso.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

No início do estágio, realizei, com todos os alunos, uma sondagem dos níveis de escrita. Dos alunos que não fizeram a pré-escola, todos eles escreviam na hipótese pré-silábica, etapa em que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança está aprendendo que para escrever precisa de letras, mas ainda não identifica quais letras correspondem ao som da fala.

Dos sete alunos que não frequentaram a Educação Infantil, foram escolhidos três alunos. Esses alunos foram escolhidos pela forma que se desenvolveram ao longo das aulas, com situações pontuais que marcaram a chegada no primeiro ano do ensino fundamental sem ter realizado a pré-escola

e que encaminham as análises da pesquisa. Para contextualizar sobre os alunos selecionados, apresento breves comentários sobre cada um deles. Os nomes apresentados a seguir são fictícios.

Daniela: receptiva nas propostas das aulas, se esforçava na realização das atividades. Pode-se destacar boas aprendizagens do início do ano até o final do estágio, reconhecendo as letras e refletindo sobre suas possibilidades de escrita. Iniciou o semestre na hipótese de escrita pré-silábica, escrevendo com várias letras e finalizou o semestre na hipótese de escrita silábica, grafando uma letra para cada som emitido. Demorou a se adaptar ao ambiente escolar, chorando muito na hora da entrada. Com o tempo, desenvolveu boas relações afetivas, se inserindo na estrutura das aulas. Sua família é proprietária de uma lancheria em Porto Alegre. Antes de entrar na escola, ela acompanhava os pais na rotina de trabalho.

Gabriel: nos primeiros momentos, apresentou dificuldades de aprendizagem, relacionadas à dicção e falta de familiaridade com o espaço escolar. Na primeira sondagem, não realizou a atividade, pois repetia que não sabia fazer e que a mãe não o havia ensinado a ler. Essa era uma situação recorrente, que acontecia sempre que era instigado a realizar alguma atividade. Nessas situações, era necessário atendê-lo individualmente, para que ele se sentisse capaz de realizar o que lhe era proposto. Ao final do estágio, sua hipótese de escrita era silábica, ora sem valor sonoro, ora com valor sonoro. A família havia saído de uma cidade do interior do estado há pouco tempo, onde a mãe era dona de casa e estava sempre junto a ele. Em função disso, a obrigação de matriculá-lo na Educação Infantil não havia sido considerada relevante.

Lucas: aluno de personalidade amável, aplicado nas atividades das aulas, mas sem iniciativa de interagir com os colegas. Apresentava dificuldades no traçado das letras, dos números e na aplicação da motricidade fina. Na sondagem, tivemos dificuldade para entender o que estava escrito, pois ainda não demonstrava cuidado com o espaço e formato na representação escrita, por isso, através de outras atividades entendemos que ele estava na hipótese de escrita pré-silábica. Ao longo do semestre ele evoluiu consideravelmente e finalizou o semestre na hipótese de escrita na transição do silábico e alfabético. Para beneficiar o grupo, e esse aluno em específico, foram utilizados muitos recursos manuais para o desenvolvimento da motricidade fina. Observou-se um

avanço significativo na relação som e grafia, encaminhando a leitura e escrita de palavras simples. Através de conversas com os familiares, constatou-se que ele era criado pela avó, a mãe morava junto, mas não era muito presente. A família não havia considerado a necessidade de colocá-lo na escola antes, por isso, ele só iniciou a escolarização no primeiro ano do Ensino Fundamental.

4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após caracterizar o espaço escolar e os sujeitos em que essa pesquisa está focada, detenho-me nas situações de aprendizagem dos alunos que não fizeram a pré-escola. Organizo a análise em temáticas que propõem situações que evidenciam a falta de vivências escolares para esses alunos destacados, conforme estratégias que se fizeram necessárias para colaborar na transição escolar dos alunos.

Essas temáticas possibilitam pensar situações cotidianas presentes nas propostas pedagógicas: (1) interação entre os sujeitos e o espaço escolar; (2) relação entre os sujeitos e a linguagem e (3) proposição de atividades.

Inicialmente, analisarei a interação entre os alunos, muito ligada à socialização no grupo e no ambiente escolar. Em seguida, ponderarei sobre a linguagem escrita que foi se construindo entre os sujeitos na sala de aula. Por fim, trarei algumas atividades propostas que contribuirão para a inserção dos alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

4.1 Interação entre sujeitos e o espaço escolar

A socialização é um conceito muito considerado na Educação Infantil, pois faz referência ao início da participação da criança na vida em sociedade. Esse debate ocorre pensando na interação com sujeitos diferentes do seu ambiente familiar, podendo, assim, desenvolver-se através da vivência na sociedade. Nesse apontamento, remeto-me aos Princípios das Propostas Pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Dentre os valores objetivados, destaco a seguinte concepção de proposta pedagógica:

Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; *possibilitar a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas*; promover a igualdade de oportunidades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; [...] [grifo meu] (TUTTMANN, s/d, p. 16).

As relações estabelecidas na Educação Infantil se desenvolvem através da ludicidade, centrando-se na formação dos sujeitos e nas diferentes maneiras que eles aprendem. Na vivência escolar, os alunos aprendem a lidar com situações do exercício da cidadania, principalmente voltado ao respeito, com o objetivo de ouvir o outro e se posicionar nas situações de conflito, mediando sentimentos e comportamentos.

A interação entre os alunos qualifica a estadia na escola, onde eles passam a se sentir parte do grupo. Para o aluno que está se estabelecendo no espaço e na organização da escola, é importante compreender o ambiente, de acordo com seus encaminhamentos e suas possibilidades. A relação com o ambiente vai refletir nas interações desenvolvidas ao longo das aulas, bem como nas suas aprendizagens, conforme os valores apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Das situações partilhadas ao longo do semestre, chamava a atenção a falta de iniciativa de um aluno, que não interagia com os colegas. Lucas sempre preferia atividades sozinho. Mesmo quando nos propúnhamos a ajudá-lo, ele preferia seguir do seu jeito. Um dos espaços escolares que visitávamos semanalmente era a biblioteca, para troca de livros e apreciação de uma contação de história dirigida pela bibliotecária. Em uma das contações, os alunos ouviram uma história que falava de um reizinho egoísta, que não deixava as crianças brincarem no seu reino. Como consequência de sua atitude, ele ficava sozinho. Na leitura, a bibliotecária questionou aos alunos sobre qual deveria ser a atitude do reizinho: pedir perdão às crianças e recebê-las no seu reino, ou continuar brincando sozinho. Todos os alunos optaram pela mudança de atitude do reizinho, justificando que brincar com os outros seria melhor. Lucas discordou de todos, justificando que brincando sozinho ele consegue se divertir melhor.

Nessa situação específica, reflito sobre as atitudes desse aluno, que, nas brincadeiras livres em sala de aula e na pracinha, preferia estar sozinho. Apesar de algumas tentativas de acolhê-lo, principalmente por parte das meninas, percebíamos que a falta de relacionamento o escondia no grupo no qual ele estava inserido.

Para que esse aluno se sentisse parte do grupo, desenvolvemos intervenções voltadas para a sua integração com a turma. Uma das principais estratégias foi solicitar que ele auxiliasse durante a realização das atividades,

nomeando-o como ajudante nas tarefas diárias: na entrega de materiais, realização da chamada, auxílio à professora e aos colegas. A parceria firmada com ele o motivou a querer interagir naquele espaço e percebíamos o quanto ele passou a participar nas atividades e vivências escolares. Transcrevo uma anotação do Diário de Classe, na qual Lucas participa de uma discussão na sala de aula:

Começamos a conversar sobre os animais e o cuidado com eles. Surgiram ideias para compor o projeto didático. Eles fizeram um desenho deles, como cuidadores dos animais. Lucas sugeriu a ideia de fazer um distintivo (símbolo) da turma, com a raposa de mascote. (Excerto do Diário de Classe)

A situação em questão foi um dos disparadores para o projeto didático, que tinha como tema principal os animais. Os colegas acolheram a ideia proposta por Lucas e no momento apoiaram, sugerindo mais detalhes para o momento da exploração. No foco da pesquisa, destaco a inserção do aluno na turma, participando desse grupo e se unindo no mesmo objetivo. No decorrer das aulas, percebíamos sua disponibilidade em participar das conversas, das explorações de palavras e momentos em que poderiam dialogar com o grupo. Destaco, também, as amizades que ele acabou desenvolvendo com alguns colegas, firmando parcerias e possibilitando uma estadia prazerosa na vivência escolar.

Outra situação vivida ao longo do semestre foi o processo de adaptação da aluna Daniela. Para ela o espaço escolar não trazia segurança e acolhimento, sendo recorrente, termos de mediar a saída da mãe da sala de aula, com a aluna chorando por sua partida. Para ela, o espaço escolar era novo e desafiador, o sentimento de separação era difícil. Como feito ao Lucas, desenvolvemos um diálogo voltado às noções de tempo, marcando, através das horas e momentos da rotina, quanto tempo faltava para o encontro com os familiares. Conversávamos, também, sobre a extensão da sala de aula na vida dos alunos, com o fato desse espaço nos possibilitar relações importantes para a vida.

Gandini (1999), no livro “As cem linguagens das crianças”, fala do espaço que é capaz de ensinar, que precisa ser flexível às necessidades do grupo na sensibilidade de tornar os alunos protagonistas na construção do ambiente. Esse protagonismo pode se estender por toda trajetória escolar, como uma característica necessária para a criança fazer a diferença no ambiente em que

está inserida, no encaminhamento de mudanças, oportunidades e iniciativa. Malaguzzi (*apud* Gandini, 1984, p. 157) caracteriza o espaço e as aprendizagens decorrentes de sua organização:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças.

4.2 Relação entre os sujeitos e a linguagem escrita

A Educação Infantil, como referido anteriormente, abrange o contato inicial da criança com um ambiente de experiências de cunho intelectual e social. Entendo que, nessa fase, as aprendizagens estão voltadas para o lúdico e que, através da brincadeira, se constroem formas peculiares de conhecer o mundo. A brincadeira pode ser entendida como uma forma de aprendizagem, na capacidade da criança de entender as coisas e possibilitar a interação com os demais sujeitos do seu convívio.

As necessidades das crianças são o que conduzem as propostas pedagógicas, através do que elas demonstram ter interesse de aprender. Essas necessidades e interesses podemos relacionar com a maneira que as crianças expressam suas linguagens. As linguagens remetem a pensar as formas como as crianças se comunicam, através da oralidade, do espaço-tempo, da plasticidade, da sonoridade, dos gestos, do jogo simbólico e dentre outras formas em que a criança participa do ambiente que integra, conforme o conceito de Pierce (*apud* JUNQUEIRA, 2011).

No âmbito das linguagens, a escrita também tem espaço nas vivências da criança na Educação Infantil, muito relacionada com a literatura infantil. Nesse contexto, a pré-escola não tem a responsabilidade de alfabetizar os alunos, mas disponibiliza um ambiente que carrega elementos linguísticos, despertando o interesse pela escrita. (KAERCHER, 2001).

A preocupação com a linguagem escrita inicia, oficialmente, nos primeiros anos do ensino fundamental, no período do ciclo de alfabetização. São muitas as estratégias voltadas para qualificar esse ciclo escolar, entendendo a

complexidade que o processo exige e a importância de um trabalho contínuo que contemple a todos os alunos conforme seu contexto histórico e suas individualidades. O período de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental marca os interesses nas abordagens das linguagens, quando evidenciamos, nas práticas pedagógicas, a linguagem escrita, em ações que envolvem ler e escrever.

Kramer e Abramovay (1985), em uma discussão sobre alfabetização na pré-escola, trazem a ideia de que esse é um processo em construção, como tantos outros que estamos suscetíveis a vivenciar. A pré-escola pode possibilitar, gradativamente, maneiras de desenvolver a linguagem escrita, para que o aluno seja capaz de se renovar e construir novos conhecimentos, de maneira que esse processo seja iniciado.

A pré-escola pode, então, dar uma dupla contribuição no que se refere à alfabetização: garantir que a criança compreenda “o que é ler” e, simultaneamente, que a criança confie na sua possibilidade a ler e escrever. (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 105).

Vinculado a tais noções, o Gabriel, sujeito da pesquisa, que, no processo de aquisição da linguagem escrita, se negava a realizar as atividades propostas, justificando não conhecer as letras e que a mãe não o havia ensinado. Diferente dos alunos mencionados anteriormente, Gabriel interagiu nas atividades, mostrando gostar de fazer parte do grupo. Em contrapartida, quando era desafiado nas explorações de escrita e leitura, desistia e não completava as atividades, mostrando se sentir despreparado.

Em relação a essa situação, iniciou-se um trabalho coletivo para que os alunos se alfabetizassem, com referência à aquisição da leitura e escrita. Traçou-se propostas que se direcionavam na compreensão da palavra escrita que corresponde e significa uma ação concreta ou um objeto. (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985).

Além das atividades propostas, que serão referidas na próxima categoria, tivemos que trabalhar com a autoestima do Gabriel, o qual, muitas vezes, não queria realizar o que era proposto por se sentir incapaz. Um dos objetivos era aproximá-lo da linguagem escrita, em um processo que visasse partilhar dessas

vivências para se apropriar da escrita e leitura, no entendimento que seria uma aprendizagem gradual, através da dedicação que ele iria desempenhar.

Realizamos uma atividade chamada monta-palavras dos animais. Cada aluno ganhou um envelope com as sílabas e uma imagem do animal que iriam formar o nome. Ao receber seu envelope com as sílabas e a imagem, Gabriel teria que montar a palavra GIRAFÁ. No primeiro momento, ele não quis montar e ficou observando os colegas tentando montar as suas palavras. Individualmente, realizei intervenções para que ele identificasse as letras e o som de cada uma delas, na possibilidade de ler a palavra, mesmo que ele já soubesse o nome do animal que iria formar.

A exploração dos nomes dos animais foi muito produtiva! Consegui sentar individualmente, acompanhando as hipóteses de leitura e fazendo intervenções. Em alguns casos falei o som das letras e eles foram compondo a leitura, festejamos muito, principalmente com aqueles que dizem que não sabem ler (Gabriel e outros alunos). (Excerto do Diário de Classe)

A partir dessa atividade, observamos o quanto Gabriel passou a analisar, em pequenas porções, a estrutura das palavras observando as letras, para, enfim, se encaminhar para análise do todo observando a palavra.

As práticas educativas, na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, estão ligadas, muitas vezes, ao brincar e à alfabetização, mas com intensidade diferente em cada momento. As necessidades e interesses das crianças devem ser levados em conta, proporcionando que novos conhecimentos sejam constituídos. Dessa maneira, a criança se sente capaz de aprender, com seu ritmo próprio e de maneira gradativa.

Nesta análise, penso sobre a aproximação que a Educação Infantil pode proporcionar aos alunos, iniciando o processo de ler e escrever, começando a explorar essas linguagens para o aluno entendê-las ao seu redor. Não desfrutar desses momentos pode exigir do aluno um posicionamento maior do que ele está preparado, mas, com sensibilidade, empenho e conhecimento, podemos tornar cada etapa um deleite de aprendizagens.

4.3 Proposição de atividades

Muitas das propostas realizadas, ao longo do período de estágio, tinham o intuito de possibilitar a transição entre as etapas da educação, trazendo

gradativamente uma aproximação à linguagem escrita, como estratégia alfabetizadora das atividades. Os alunos chegavam na sala de aula conscientes que, naquele lugar, seriam incentivados a novos aprendizados, mesmo que o conceito de aprendizagem para eles esteja ligado somente a ler e a escrever.

Para possibilitar novas construções do conhecimento, a ampliação dos conceitos não poderia ocorrer sem que houvesse o desenvolvimento do olhar sensível dos alunos, no encaminhamento de inseri-los à cultura letrada. Com isso, foram desenvolvidas propostas que tratassem, especialmente, dessa transição, considerando a situação dos alunos que não tiveram vivenciado a Educação Infantil.

Nesta categoria, irei expor algumas atividades que acompanhavam essa trajetória escolar, integrando, principalmente, os alunos que não realizaram a Educação Infantil.

Uma atividade que se tornou uma estratégia de ensino era a exploração da estrutura das palavras em sílabas, ou seja, analisar quantas vezes abrimos a boca para falar as palavras, segmentando oralmente em sílabas. Na sequência didática, montávamos um banco de palavras relacionado com a história que havia sido lida. Era uma forma de analisar as palavras atentando a sua escrita e oralidade, dentro de um contexto.

Em uma das primeiras montagens do banco de palavras, foi desenvolvida a consciência silábica, entendendo que, na estrutura das palavras, há uma ordem para a escrita e uso das letras, com sentido na sua unidade sonora. Transcrevo uma reflexão, que mostra como os alunos foram se organizando na construção do seu conhecimento referente à linguagem escrita.

Muitos falam letras aleatórias, sem refletir sobre a possibilidade de escrita e por não saberem o nome das letras. Mesmo assim, percebi que eles entenderam que cada palavra nos permite “contar quantas vezes a boca abre para falar”. Ficaram surpresos com a palavra LÃ, por haver duas letras e a boca abrir uma vez, e com a palavra CAMINHÃO, por haver várias letras, mas só abrimos a boca três vezes. (Excerto do Diário de Classe)

Conforme Brandão e Leal (2011, p.27), o aluno, no contexto escolar, vivencia práticas de reflexão sobre a dimensão das palavras, com jogos e atividades que possibilitam:

[...] oportunidades de refletir sobre as palavras, as crianças que vivem tais práticas de reflexão podem concluir a etapa da Educação Infantil sabendo que o que se grava no papel tem relação com a sequência de sons das palavras, dando, assim, um passo fundamental no seu processo de alfabetização.

Outra atividade desenvolvida com os alunos foi o monta-palavras, uma espécie de jogo da memória no qual as palavras são separadas em sílabas e em cada sílaba há a imagem da palavra que formará. Essa atividade desenvolve a composição das palavras em sílabas, trabalhando com a consciência silábica, partindo das unidades sonoras para compor o todo. Transcrevo o planejamento para explicação da atividade aos alunos:

[...] Questioná-los quantas vezes abrimos a boca para falar o nome. Sistematizar essa retomada com as imagens individuais que cada aluno receberá. Distribuir para cada aluno conjuntos com envelopes das palavras trabalhadas: AVÓ, MENINO, CACHORRO, GATO, RATO e PULGA. (Excerto do Diário de Classe).



Figura 5: Atividade do monta-palavras desenvolvida pelos alunos. Abril/2016

Na prática, a atividade se desenvolveu através da curiosidade dos alunos, que, ao receberem o monta-palavras, queriam organizá-lo observando imagens. Alguns alunos ordenaram as sílabas corretamente, associando o som e o conjunto de letras. Essa relação de sistematizar as palavras com um sentido que observe o som, auxiliou aos alunos com mais dificuldades de entenderem a relação som e grafia.

Era importante para os alunos o desenvolvimento da consciência silábica, no encaminhamento de chamar a atenção ao som emitido e no uso das letras, observando como foi grafado o que foi dito. Era uma atividade que, através do jogo, trabalhava a linguagem escrita, na estratégia de iniciar novos conhecimentos para que os alunos avançassem em suas hipóteses, se sentindo capazes para prosseguir.

Conforme salientam Leal e Silva (2011, p.64), com o foco na Educação Infantil, as brincadeiras fazem parte do desenvolvimento e das aprendizagens da criança.

Tais habilidades, como a de comparar palavras quanto às semelhanças sonoras, como as rimas e as aliterações, segmentar palavras em sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho, são aprendidas. As brincadeiras com as palavras contribuem com tais aprendizagens.

Nessa possibilidade, as brincadeiras de palavras desenvolveram o conhecimento sobre aspectos sonoros da linguagem, no encaminhamento da criança para aprendizagens futuras, como uma alternativa de ensino. Através dessa proposta, os alunos se sentiam capazes de realizar reflexões sobre a dimensão sonora das palavras, na direção de se aproximar ao uso da linguagem escrita.

A leitura de livros de história era muito presente nas práticas pedagógicas, com a estratégia de aproximar os alunos ao uso da linguagem escrita e da linguagem oral. Nesse processo de construção de aprendizagem, histórias com elementos de acumulação e sequência chamavam a atenção dos alunos, gerando expectativas e busca pelas informações no texto.

A leitura do livro “A casa sonolenta”, de Audrey Wood, conta uma sequência de fatos e acumulações de informações referentes aos personagens. Os alunos ouviram e realizaram atividades voltadas à exploração de algumas palavras dessa história. A leitura da história possibilitou desenvolver a linguagem oral dos alunos, que, mesmo sem ter o domínio da escrita, são capazes de construir histórias através da oralidade. Para essa atividade, os alunos usaram fantoches de dedo dos personagens da história. Eles foram incentivados a contar

a história, no comprometimento de relatar, através do que lembravam, a sequência de fatos do livro.



Figura 6: Leitura da história “A casa sonolenta”, realizada pelos alunos com os fantoches. Abril/2016.

Todos os alunos participaram da contação, nesse exercício ficou evidente o comprometimento com o grupo, na responsabilidade da continuidade da história, assumindo um papel de leitor, mesmo não dominando essa ação por completo.

A contação de história dos alunos foi muito produtiva, os alunos que são mais quietos (que não participam das atividades, porque dizem que não sabem) interagiram muito, preocupados em seguir a sequência da história. (Excerto do Diário de Classe).

A aproximação de histórias, através da mediação de um leitor, faz parte do percurso da criança na sua constituição de leitor/escritor. Desde a Educação Infantil, essa prática dialoga com o imaginário e o lúdico, na possibilidade de envolver os alunos a vivências coletivas e a cultura letrada.

[...] a roda de histórias possibilita que a constituição de uma identidade grupal faça parte das práticas educativas. Isto porque professora e crianças participam juntas de uma atividade em que vão descobrindo palavras que soam engraçadas, enredos que despertam a curiosidade pelo seu encadeamento, tramas que geram tensão seguida de alívio. Desse modo, além de partilharem palavras, os integrantes da roda partilham sentimentos, pensamentos, formas de interpretar a si mesmos e a realidade vivida. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 37)

As análises apresentadas, fazem parte de um recorte do trabalho que abrangeu o processo de aquisição de leitura e escrita dos alunos que ingressam

no Ensino Fundamental. Destacou-se a expressão do olhar sensível como docentes, para com os alunos que não tiveram experiências pedagógicas anteriores, na oportunidade de aprendizagens significativas que colaboram nas propostas e intervenções desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada no trabalho, conforme foi destacado anteriormente, surgiu a partir do estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, retomando minha prática como professora titular no primeiro ano do Ensino Fundamental, de uma turma de 17 alunos. Na pesquisa fiz um recorte da experiência docente, voltando-me ao percurso das aprendizagens de três alunos que não frequentaram a Educação Infantil e ingressam nos anos iniciais.

Iniciei esta pesquisa questionando “Que desafios a inserção, nos Anos Iniciais, de crianças que não frequentaram a Educação Infantil, impõe à docência, e que importância tem esta etapa escolar na vida dos educandos? ”, na busca de compreender a prática pedagógica, situações e estratégias que colaboraram para o avanço escolar de um determinado grupo de alunos, que não realizou a Educação Infantil. Retomarei, neste momento, a trajetória da pesquisa, bem como, os encaminhamentos finais que permitam esclarecer a pergunta orientadora do estudo.

Durante as análises, busquei apresentar propostas e situações que evidenciavam as dificuldades dos alunos, contrapondo com aprendizagens que, na etapa da Educação Infantil, se desenvolvem e que eles não vivenciaram. Nesse decorrer, apresentei a questão da interação que a pré-escola oferece aos alunos, tanto em aspectos físicos, como na capacidade de se sentir confiante estando nesse espaço. Comparei a relação entre os sujeitos e as linguagens, pontuando que o conceito de linguagem é vasto, englobando habilidades e recursos de comunicação e conhecimento dos alunos. Apresentei algumas atividades que no fazer pedagógico, mostram avanços significativos para o amadurecimento dos alunos, em referência a aprendizagens intelectuais, sociais e comunicativas.

Os alunos iniciaram o ano letivo em hipóteses de escrita no nível 2, pré-silábico, muitos sem reconhecer as letras e usando no seu repertório de escrita as letras do nome próprio. Na medida em que as propostas e intervenções pedagógicas eram desenvolvidas, eles se apropriavam da escrita, avançando positivamente.

Destaco a valorização da Educação Infantil, no sentido de nortear os alunos na chegada dos anos iniciais. A transição escolar permite que eles se constituam participantes do ambiente, propiciando uma troca de conhecimentos e valores que vão além da proposta de um currículo, mas no desenvolvimento da confiança, em sentir-se capaz na relação entre aprender e ensinar. A Educação Infantil irá contribuir para a continuidade e ampliação da trajetória escolar, para que os alunos se desenvolvam nesse espaço e cresçam em conformidade das etapas escolares.

Nessa possibilidade, as linguagens surgiram para amparar esse percurso escolar, que motiva a exploração do ambiente e desenvolvimento das relações sociais, para que o professor conheça os seus alunos e se adeque às necessidades de cada um. Com esses conceitos, as intervenções se dirigiram para qualificar as aprendizagens, partindo do que os alunos apresentavam para, enfim, avançar nas suas hipóteses.

O estudo propõe reflexões além de análises de vivência acadêmica, contudo, possibilita qualificar a docência ao constituir-me uma professora que busca aprender ensinando, sendo flexível e acessível ao meu grupo de alunos, considerando quem eles são, para encaminhá-los a continuar se expressando através de suas linguagens. Assim, aprecio a importância de cada etapa escolar, visando enriquecer a inserção da criança na trajetória escolar.

Concluindo, destaco que se faz necessário compreender que a Educação Infantil tem um papel importante em relação ao Ensino Fundamental, pois, ao ingressar nessa etapa escolar, a criança não se sente desfamiliarizada com aquele ambiente ou incapaz de acompanhar as atividades propostas, o que, conseqüentemente, aumenta as chances de ela chegar a terminar o Ensino Fundamental, ao invés de sofrer reprovação ou desanimar a ponto de abandonar a escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEITE, Tânia Maria Rios. Explorando as letras na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. cap. 5, p. 93-116.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. 132 p.

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

BARBOSA; Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 6, p. 67-79.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. cap. 1, p. 13-31.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. MEC/Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº. 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 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. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 volumes. Volume 3: Conhecimento de mundo.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 13-22.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. Aspectos gerais. In: EDWARDS, Carolyn ; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As Cem Linguagens da Criança**: Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 1, p. 21-35.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn ; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As Cem Linguagens da Criança**: Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 8, p. 145-158.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel, A. Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil. In: **Anais. XX EPENN- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-graduação em educação, 2011.

KAERCHER, Gládis E. E por falar em literatura... In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, cap. 7, p. 81-88.

KATZ, Lilian. O que podemos aprender com Reggio Emilia? In: EDWARDS, Carolyn ; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As Cem Linguagens da Criança**: Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 2, p. 37 - 55.

KRAMER, Sonia As crianças de 0 a 6 nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, 2006, v. 27, n. 96, p. 797-818.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 52, p. 103-107, 1985.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. Brincando, as crianças aprendem a falar e pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. cap. 1, p. 13-31.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

ROCHA, E.A.C.; SILVA FILHO, J.J. da; STRENZEL, G.R.(Org) **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília, DF.: MEC/Inep, 2001.

SILVA, Alexsandro; MENDES, Solange Alves de Oliveira. A Criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

TUTTMANN, Malvina Tania. Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Síntese das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32621-cne-sintese-das-diretrizes-curriculares-da-educacao-basica-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 5 de Set.2016.