

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

Vitória Blenda Melo Knop

Transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental de Nove Anos:
perspectivas das professoras alfabetizadoras em análise

Porto Alegre,
2018

Vitória Blenda Melo Knop

Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos:
perspectivas das professoras alfabetizadoras em análise

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre,
2018

Vitória Blenda Melo Knop

**Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de Nove Anos:
perspectivas das professoras alfabetizadoras em análise**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em 07 de Dezembro de 2018.

Profa. Dra. Luciana Piccoli - Orientadora

Profa. Dra. Marília Forgearini Nunes

Profa. Me. Elisangela Krafchinski Trentin

AGRADECIMENTOS

À Deus, que possibilitou que eu tivesse todas as oportunidades para estar, hoje, finalizando essa pesquisa.

À minha família, pelo incentivo e apoio ao longo de toda minha trajetória acadêmica.

À minha orientadora de estágio, e hoje, de TCC: Luciana Piccoli, por toda a paciência e carinho ao longo desse percurso.

Às professoras Marília Forgearini e Elisangela Trentin que aceitaram conhecer minha pesquisa e fazerem parte da banca.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aos professores da Faculdade de Educação que contribuíram na minha formação.

Às professoras que me acolheram ao longo das minhas práticas escolares tanto no PIBID como nas semanas de observação e prática.

Às professoras que me auxiliaram nos estágios: Gilce Pacheco e Kely Rodrigues, pelas experiências junto às crianças da turma 11 e do Jardim, respectivamente.

À Escola Infantil Pirlimpimpim, pelas aprendizagens e experiências que ampliaram a minha formação.

Às colegas que passaram a ser amigas ao longo desses quatro anos: Mariana Britto, Jéssyca Martinelli e em especial à Vitória Nöer que esteve comigo desde o início do curso.

A todos que estiveram presentes diretamente ou indiretamente e contribuíram na minha formação.

Ao contrário, as cem existem

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender em alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.
A criança diz:
ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como tema a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos sob as perspectivas das professoras alfabetizadoras. A partir dessa abordagem, define-se como um estudo de caso, com o objetivo de analisar as perspectivas das professoras alfabetizadoras em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. Para isso, a ferramenta metodológica utilizada foi a entrevista semiestruturada realizada com três professoras da rede estadual que atuaram com turmas de alfabetização anteriormente ao ano de 2006 e, portanto, vivenciaram a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Levando-se em consideração esse contexto, o aporte teórico utilizado apresenta documentos legais como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como documentos que regem a educação básica, entre eles as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, também são apresentados os documentos que tratam das orientações para o Ensino Fundamental de nove anos. Todos esses documentos serviram como referencial para analisar as perspectivas das professoras de modo que fosse possível identificar as características das suas turmas de primeiro ano, entender como as questões legais perpassaram pelas docentes com diferentes interpretações e refletir sobre os impactos voltados para a compreensão do trabalho realizado na Educação Infantil e sua relação com o desenvolvido na alfabetização no Ensino Fundamental. Assim, esta pesquisa destaca que ainda existem divergências a respeito do que apontam os documentos legislativos em relação ao trabalho no primeiro ano e algumas propostas didáticas realizadas pelas docentes, demonstrando a necessidade de formações a fim de aproximar o que apresentam os documentos legais às práticas das professoras na alfabetização.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Educação Infantil. Alfabetização.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 APORTE LEGAL E CONCEITUAL	10
2.1 PONTO DE PARTIDA: A TRANSIÇÃO.....	10
2.2 REFORMAS EDUCACIONAIS.....	11
3 METODOLOGIA	15
3.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	15
4 PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS EM ANÁLISE	19
4.1 CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO.....	21
4.2 IMPACTOS DA AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	26
4.3 RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	31
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICE	42

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, como o nome já anuncia, conclui minha trajetória de estudos no curso de Licenciatura em Pedagogia e, está relacionado às experiências que vivenciei ao longo da graduação. Durante esse percurso, busquei qualificar-me, estar em sala de aula e conhecer na prática o que é ser professora nos diferentes níveis de ensino.

Ao longo dos dois primeiros anos do curso, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), acompanhando professoras alfabetizadoras em turmas de primeiro e segundo ano, assim como realizei observações e práticas docentes, previstas no currículo do curso, em diferentes turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nos últimos dois anos do curso, destaco a realização do estágio curricular em uma turma de primeiro ano de uma escola estadual, localizada em Porto Alegre/RS, e o estágio não curricular na área da Educação Infantil em turma de pré-escola.

Com isso, essas práticas em sala de aula, além de fornecerem condições para construir minha própria docência, despertaram, aos poucos, meu interesse pelo que constituía o "ser professora". Surgia, assim, a ideia de conhecer a trajetória pessoal e profissional das professoras, entender como percebem seus alunos e como foram construindo sua prática docente.

Pensando nessas questões que estiverem presentes ao longo da minha formação, vejo esse trabalho como uma oportunidade para conversar com professoras alfabetizadoras da rede estadual, na qual realizei a maioria das minhas práticas docentes, a fim de compreender a forma como caracterizam seus alunos; o modo como percebem os processos de ensino e de aprendizagem deles e como as mudanças legais impactaram suas práticas, com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Nesse contexto, meu objetivo nesta pesquisa será analisar as perspectivas das professoras alfabetizadoras em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos.

Destaco essa transição como um marco para meu estudo, tendo em vista que, ao realizar o estágio curricular com uma turma de primeiro ano durante o

primeiro semestre, pude acompanhar o ingresso das crianças no Ensino Fundamental. Concomitante a isso, minha experiência docente na Educação Infantil provocava reflexões sobre a importância de considerar uma continuidade entre essas duas etapas.

Portanto, nutria uma preocupação, ao longo do estágio, quanto ao modo como as crianças respondiam ao que era proposto pedagogicamente e como poderia tornar minhas práticas sensíveis a essa transição. Entendia que, por mais que elas estivessem em uma nova etapa de ensino, era necessário lidar com suas expectativas em relação ao desconhecido e às mudanças que estar em uma turma de primeiro ano trazia quando comparada à Educação Infantil.

Assim, o tema do presente trabalho será a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos sob as perspectivas das professoras alfabetizadoras. Ao longo das minhas experiências educativas, observava a transição a partir das crianças e como poderia adequar o meu trabalho às suas vivências. Com isso, considero importante, ao finalizar o curso de Pedagogia, voltar-me também para a docência e deter-me nas perspectivas das professoras em relação a essa transição.

No decorrer desta pesquisa, serão utilizados, como aporte teórico, documentos legais como a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como documentos que regem a Educação Básica, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica¹ (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, os documentos que apresentam orientações para o Ensino Fundamental de nove anos também serão analisados.

Este trabalho, portanto, está organizado de forma a apresentar inicialmente alguns dos documentos acima mencionados como ponto de partida para a compreensão do contexto legal da pesquisa. E, em seguida, a metodologia utilizada, indicando os critérios para a escolha dos sujeitos, como ocorreu o contato com as professoras entrevistadas e o roteiro para a entrevista realizada com elas. Seguindo a dinâmica da pesquisa, serão analisadas as entrevistas e suas repercussões, finalizando com as últimas considerações a respeito da temática e discutindo a importância deste trabalho.

¹ Documento abrange também as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos.

2 APORTE LEGAL E CONCEITUAL

Procuro, no presente capítulo, explicitar o amparo legal que proporcionará a contextualização do tema da pesquisa. Para isso, ele será apresentado considerando como ponto de partida a ideia central de transição, para em seguida expor, de fato, esse aporte legal que garante a Educação Básica nos moldes atuais.

2.1 PONTO DE PARTIDA: A TRANSIÇÃO

Entende-se, por transição, a necessária relação de continuidade entre as diferentes etapas da Educação Básica. Sendo o foco desta pesquisa a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, compreende-se que as mesmas são indissociáveis, tendo em vista que ambas:

[...] envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. (KRAMER, 2006, p. 810)

Essa relação entre as duas etapas passa a ter um enfoque legal maior entre os anos de 2004 e 2005 quando se iniciam as discussões a respeito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A partir dessas discussões, encontramos um volume maior de documentos que apresentam a importância de estabelecer uma relação de continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

De forma mais específica, é mencionada no artigo 11 da Resolução nº5/2009 que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil quando indica 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, 2009, art. 11)

Portanto, tendo em vista que, no ano de 2009, as diretrizes para a Educação Infantil já estabeleciam a necessidade de uma proposta vinculada para esse momento de transição, vamos identificar a seguir a base legal que dá suporte para a educação básica nos dias de hoje.

2.2 REFORMAS EDUCACIONAIS

A educação, pela Constituição de 1988, em seu artigo 205, é entendida como "direito de todos e dever do Estado e da família", fornecendo indícios gerais para a educação. Em sua primeira versão, previa no artigo 208 que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, art. 208).

Assim, observamos que a obrigatoriedade estendia-se apenas ao Ensino Fundamental, embora apresentasse a oferta do Ensino Médio e da Educação Infantil. Hoje, por outro lado, podemos encontrar, nesse mesmo documento, através da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a extensão da obrigatoriedade para as demais etapas, constituindo assim a educação básica:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988, Emenda nº 59/2009)

Na busca pela compreensão da organização da educação escolar, lançamos mão de outros documentos para além da Constituição. Entre eles, destacamos a Lei N. 9.394/1996, também conhecida como Lei das Diretrizes e Bases (LDB).

Nesse documento, entendemos que a LDB é a mesma desde 1996, mas que, ao longo dos anos, passou por algumas alterações, permanecendo um documento atual. Assim, para contextualizar as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental nos dias de hoje, indicamos o que a LDB apresenta em relação a essas duas etapas.

Em relação ao Ensino Fundamental, passa a ter sua ampliação reconhecida, a partir da Lei nº 11.274/2006, a qual prevê que: "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]" (BRASIL, 2006, art. 32).

Com isso, a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, instituída em 2006, com prazo para sua implementação até 2010, teve como objetivo, segundo o Portal do Ministério da Educação (MEC²), "assegurar a todas as crianças, um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade". Além disso, afirma-se, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, que:

a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2013, p. 108)

Conforme essas mudanças no âmbito do Ensino Fundamental estabilizavam-se, passou a ser considerada a obrigatoriedade na Educação Infantil, reconhecida em 2009 pela Emenda Constitucional nº 59, mencionada anteriormente. Com isso, os documentos foram sendo reorganizados e, a partir da redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013 em seu artigo 29, foi considerado que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco)

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos/apresentação>>.

anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, art. 29)

Assim, para garantir o desenvolvimento da criança em suas especificidades, a Educação Infantil organiza-se em duas partes, sendo a creche para crianças de até três anos e a pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos e, embora sua oferta seja para as duas etapas, a obrigatoriedade da Educação Infantil refere-se apenas à pré-escola.

Vale lembrar que essas questões vistas como usuais nos dias de hoje, não passaram a acontecer de um dia para o outro: foram sendo debatidas e construídas desde 2004, de modo que foram sendo elaborados diversos documentos para que, aos poucos, a ampliação do ensino pudesse ir se moldando ao cotidiano das escolas.

Entre os documentos que norteiam essas mudanças destacamos os seguintes: Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais para o Ensino de Nove Anos (2004); Ensino Fundamental - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2007); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no caderno intitulado: A criança no Ciclo de Alfabetização (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Dessa forma, as primeiras discussões, ainda em 2004 a respeito da ampliação do Ensino Fundamental, possibilitaram que a lei nº 11.274 entrasse em vigor em 2006. Com isso, políticas e programas foram sendo criados a fim de garantir sua consolidação, sendo a Base Nacional Comum Curricular um documento que pode ser compreendido como culminância desse percurso, provocando a retomada das discussões em pauta nesta pesquisa.

A partir desse percurso mencionado, foi possível compreender as diferentes etapas que constituem a Educação Básica, suas relações e o que está previsto em cada uma. Além disso, verifica-se que a necessidade de promover uma continuidade entre essas etapas fez com que a transição fosse mais visibilizada, como consta na Resolução nº 4/2010, em seu artigo 18, alínea 2º, a qual apresenta que:

a transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que

asseguem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2013, p.69).

Com isso, embora existam especificidades entre as etapas de ensino, os documentos reafirmam a necessidade de uma articulação do trabalho docente, a fim de promover uma continuidade entre todas as etapas, em especial as destacadas nesta pesquisa. A Resolução nº5/ 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu artigo 8º, considera como objetivos para essa etapa:

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2013, p. 98).

Portanto, a fim de garantir a continuidade entre as duas etapas, esses objetivos devem ser ampliados gradativamente como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na Resolução nº4/2010:

Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III – compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013, p. 69).

Levando em consideração a relação que deve existir entre os objetivos tanto para a Educação Infantil quanto para o Ensino Fundamental e seu progressivo aprofundamento, analisaremos, no capítulo seguinte, a metodologia que proporcionou a geração de dados desta pesquisa. Em sequência, será possível identificar as perspectivas das professoras alfabetizadoras em relação ao trabalho que vivenciam em sala, com crianças que estão nesse momento de transição.

3 METODOLOGIA

Esse trabalho caracteriza-se como uma pesquisa que não busca quantificar dados, mas analisar os mesmos de forma subjetiva, tratando-se de uma pesquisa qualitativa. A partir dessa abordagem, pode ser definido como um estudo de caso, tendo em vista que o tema trata-se de um caso no qual "[...] o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto da vida real" (GODOY, 1995, p. 25), acessando informações diretamente com os sujeitos da pesquisa: as professoras alfabetizadoras.

Dessa forma, a ferramenta metodológica utilizada para a coleta de dados foi a entrevista construída a partir das definições de GIL (2009), Trata-se da combinação entre a entrevista por pautas e a entrevista estruturada, pois foi organizada a partir de algumas perguntas já definidas, de acordo com os objetivos da entrevista estruturada, mas que, ao serem organizadas em tópicos, estabelecendo relações entre si, assemelha-se, também com a entrevista por pautas.

3.1 SUJEITOS DA PESQUISA

A entrevista foi realizada com três professoras da rede estadual, visto que foi a rede de ensino com a qual tive mais contato ao longo da minha trajetória acadêmica. Dessa forma, para definir as professoras que participaram da pesquisa, é importante destacar que são professoras que, em 2006, já atuavam com turmas de alfabetização e, portanto, vivenciaram a transição das crianças antes da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, possibilitando analisar como as mudanças legais influenciaram no trabalho pedagógico.

A partir do princípio de que no "caso da pesquisa qualitativa, ao contrário do que muitos podem pensar, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador" (MINAYO, 2008, p. 67), destaco que procurei entrar em

contato com professoras que já estabeleceram vínculos com a Universidade e, portanto, poderiam mostrar-se mais disponíveis para a entrevista.

Para isso, estive em contato com professoras que já haviam recebido, em suas turmas, alunas do Curso de Pedagogia para a realização do estágio curricular e que se mostraram interessadas na pesquisa. Construí o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual pode ser encontrado nos apêndices deste trabalho, com o objetivo de apresentar a temática, o envolvimento da entrevistada com a pesquisa, como a entrevista ocorreria e garantir a confidencialidade das respostas. Entende-se, portanto, a necessidade de preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, de forma que as professoras serão referidas através de nomes fictícios.

A realização da entrevista seguiu os princípios da ética na pesquisa, de forma que para esse momento de geração de dados, procurei seguir os passos apresentados por MINAYO (2008). A autora ressalta a importância de uma mediação prévia à entrevista; como mencionar a temática; além da importância de valorizar o entrevistado. A partir dessa conversa inicial, deu-se início à entrevista, a qual foi registrada em arquivos de áudio, para que, ao transcrevê-la, fosse possível apresentar e identificar a "lógica interna do grupo ou da coletividade estudada" (MINAYO, 2008, p. 69).

Como mencionado, a entrevista realizada foi dividida em quatro blocos, ordenados de forma a facilitar a compreensão do sujeito e apresentar certa linearidade. Os blocos foram os seguintes: formação e experiência profissional; características e expectativas em relação às crianças; processo de ensino e de aprendizagem e as marcas na trajetória como professora alfabetizadora.

Tendo como eixo norteador os blocos mencionados, as entrevistas foram fluindo sem precisar tomar notas, tendo em vista que foi permitida a utilização de um gravador, o qual possibilitou, em um segundo momento, a realização da transcrição das conversas, observando a escrita ortográfica e registrando as marcas de oralidade.

A seguir, apresento o roteiro da entrevista na íntegra, o qual suscitou diferentes discussões que serão analisadas no capítulo seguinte.

Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com professoras da rede estadual:

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

- * Qual é a sua formação?
- * Há quantos anos leciona?
- * Com quais turmas já trabalhou?
- * Teve experiência na área da Educação Infantil? Em caso afirmativo, que diferenças destaca no que se refere ao trabalho entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais?
- * Realizou cursos de aperfeiçoamento? Quais?

CARACTERÍSTICAS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS:

- * Como caracteriza as crianças que tem frequentado o primeiro ano do Ensino Fundamental?
- * Percebes diferenças a partir do ingresso delas atualmente aos seis anos quando comparado a quando ingressavam aos sete?
- * Em suas turmas ainda há crianças que ingressam no Ensino Fundamental sem terem frequentado a Educação Infantil?
- * Percebes diferenças entre as crianças que frequentaram a Educação Infantil e as que não? Quais?

PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM:

- * Houve modificações em sua prática docente considerando o ingresso das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental?
- * A partir da forma como as crianças iniciam o ano letivo, que aprendizagens precisam ser construídas?
- * No início do ano letivo, o que leva em consideração no momento do planejamento de suas aulas?
- * Como caracteriza o/os método/s de alfabetização que utiliza?
- * Que avanços na alfabetização identifica nas aprendizagens das crianças a partir do uso desse/s método/s?
- * Por quais propostas didáticas as crianças se interessam mais? Em que momentos durante a aula elas se envolvem mais?

* Existe momentos de brincadeiras na sala? Do que as crianças costumam brincar? Qual é a sua participação nesses momentos?

MARCAS NA TRAJETÓRIA COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA:

* Durante os anos em que atuas em sala de aula, que mudanças foi percebendo ao longo da tua prática?

* Quais dificuldades enfrentou na sua trajetória como alfabetizadora? Como foram ou podem ser superadas?

* Que estratégias didáticas produzem bons resultados e segues utilizando?

* O que foi mais significativo nesse tempo de docência em relação as suas aprendizagens como alfabetizadora?

* Como ocorreu a implementação do Ensino Fundamental de nove Anos em Porto Alegre?

4 PERSPECTIVAS DAS PROFESSORAS EM ANÁLISE

De acordo com uma das definições apresentada pelo dicionário online Michaelis, perspectiva é definida como: "Ponto de vista; modo particular com que cada pessoa, influenciada por seu tipo de personalidade e por suas experiências, vê o mundo".

Dessa forma, tendo em vista que serão analisados diferentes pontos de vista, é preciso ter em mente que, embora as entrevistadas sejam todas professoras alfabetizadoras, cada uma teve suas próprias experiências e apresenta modos particulares de ver o trabalho na alfabetização. Alguns dados acerca da trajetória dessas professoras foram organizados, então, na tabela a seguir e descritos em seguida.

Professoras entrevistadas	Formação	Atuação docente	Atuação na Educação Infantil	Atuação nos Anos Iniciais
Gisele	Magistério, Licenciatura em Biologia e Especialização em Psicopedagogia	44 anos	6 meses	44 anos
Marta	Licenciatura em Pedagogia	44 anos	7 anos	37 anos
Denise	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	27 anos	2 anos	25 anos

Gisele cursou Magistério, fez licenciatura em Biologia e especializou-se em Psicopedagogia. Atua há 44 anos em sala de aula e trabalhou sempre nos anos iniciais. Embora tenha atuado com diferentes turmas, passou um bom tempo trabalhando com a antiga primeira série, dando sequência em turmas de primeiro ano depois da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

Além disso, teve experiência com a Educação Infantil por um curto período de tempo, durante a prática do estágio, em turma de Jardim. Gisele ainda relata que procurou sempre fazer cursos de aperfeiçoamento, buscando levar novidades para a sala de aula.

Marta fez Pedagogia e, assim como Gisele, atua como professora há 44 anos. Teve experiência na Educação Infantil, iniciando sua carreira nessa etapa e permanecendo durante sete anos, para, em seguida, dedicar-se aos anos iniciais, mais especificamente com a primeira série³ e, após a ampliação do Ensino Fundamental, exclusivamente com turmas de primeiro ano. Continuou se especializando a partir da oportunidade de uma complementação pedagógica na Ulbra e afirma que, quando "vão surgindo cursos", costuma participar. Além disso, conta que acredita na potencialidade das estagiárias do curso de Pedagogia em suas turmas para acessar novos recursos e ideias diferentes.

Denise se formou em Pedagogia e se especializou em Educação Infantil. Atua como professora há 27 anos e, ao longo desse período, passou tanto pela Educação Infantil, como pelas turmas de 1^a, 2^a e 3^a série. Dentre essas turmas, aquelas com as quais mais se identificava eram a do Jardim e da primeira série. Hoje, trabalha em duas escolas com turmas de primeiro ano e considera de extrema importância os cursos de formação que participa, uma vez por semana, na escola da rede privada.

Embora essas professoras tenham experiências singulares, todas apresentam, em suas trajetórias, vivências relacionadas ao momento de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, antes em turmas de primeira série, e, atualmente, com o primeiro ano. Dessa forma, todas vivenciaram as mudanças ocorridas durante a ampliação do Ensino Fundamental. Além disso, as três participantes demonstraram gostar do que fazem e mostraram-se motivadas a levar novidades para suas salas.

Observando essas características individuais, conseguimos identificar pontos comuns entre as falas das professoras e articular algumas perspectivas em relação à temática da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. Assim, para que isso fosse possível,

³ O termo série, quando for mencionado, refere-se à nomenclatura do Ensino Fundamental anterior à implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

transcrevi as entrevistas e passei a realizar a leitura repetidas vezes procurando articulá-las entre si e com os documentos que apresentam essa transição.

Através desse movimento, consegui esboçar uma ideia geral do trabalho realizado por elas com turmas de 1º ano. Com base nos dados gerados, agrupei as perspectivas das professoras em seções organizadas de forma a apresentar inicialmente as características das crianças que chegam ao primeiro ano, para, depois, explicitar quais foram os impactos causados pela ampliação do Ensino Fundamental e, por fim, indicar as relações observadas pelas professoras entre o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

4.1 CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO

A partir das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras, podemos compreender como elas observam as crianças que chegam ao primeiro ano.

Assim, em relação ao modo como caracterizam suas turmas, as professoras fazem menções à agitação das crianças caracterizando-as como imaturas. Para elas, isso está diretamente relacionado com a chegada das crianças aos seis anos e as diferenças que elas observam entre as idades de seis e sete anos.

São crianças muito ativas, às vezes, bastante imaturas. (Professora Gisele)

Então, aquela criança que está cursando o primeiro ano com sete anos consegue ficar mais atenta, [os demais] são mais imaturos. (Professora Marta)

Essa imaturidade justificada pelas professoras, pela entrada dos alunos no Ensino Fundamental um ano antes do que ocorria, reflete na expectativa por parte das crianças de brincarem supostamente como o faziam na Educação Infantil.

Eles têm dificuldade de ficar sentadinhos, prestar atenção, saber ouvir, eles chegam querendo brincar como eles brincavam na Educação Infantil. (Professora Marta)

Assim, observa-se uma ruptura entre as práticas do Ensino Fundamental quando comparadas com as expectativas das crianças que chegam da Educação Infantil. As orientações disponibilizadas pelo MEC, ainda em 2004, quando começaram a ser colocadas em pauta a respeito do ingresso das crianças com seis anos no primeiro ano, apontavam para a necessidade de um sistema escolar que:

esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa (MEC, 2004, p. 20).

Dessa forma, estabelecia-se já a ideia de transição, garantindo a continuidade entre as duas etapas, respeitando o tempo da criança e as mudanças vivenciadas nesse período. Vale lembrar que, quando esse documento foi publicado, a Educação Infantil ainda não era obrigatória e, portanto, entendia-se que o trabalho no Ensino Fundamental deveria garantir um ambiente acolhedor para todas as crianças.

A partir da obrigatoriedade da Educação Infantil, garantida em 2009, as crianças passaram a chegar ao Ensino Fundamental já com a experiência da Educação Infantil, embora ainda apareça nas falas das professoras, a presença de crianças que não frequentaram a primeira etapa da Educação Básica.

Tem poucas, mas tem. Sempre tem umas duas ou três. (Professora Marta)

Tem criança que chega com Educação Infantil, tem criança que nunca frequentou a Educação Infantil, então eles chegam de todo jeito possível. (Professora Denise)

Portanto, levando-se em consideração a chegada das crianças no Ensino Fundamental, provenientes de diferentes escolas de Educação Infantil, e até mesmo de casa, a necessidade de repensar o fazer docente ainda se faz presente, de forma que as professoras apontam para a necessidade do lúdico em suas salas de aula. Tal presença se confirma quando as crianças demonstram esse interesse e quando as professoras percebem que, entre os

momentos que elas mais se envolvem, são aqueles nos quais trabalham com jogos.

Quando a gente trabalha com jogos... e na hora do brinquedo né. (Professora Gisele).

Gostam muito de brincar, então tudo que tu envolve brincadeira, eles gostam. Se tu quer que eles digam palavras que comecem com uma letra e tu colocar a letrinha dentro do balão eles vão se empolgar muito mais. A brincadeira tem que estar presente porque eles ainda são crianças. O lúdico tem que estar presente. Só que às vezes tu também tem que trabalhar a escrita. (Professora Marta)

As professoras apresentam como a ludicidade está presente em suas práticas e como procuram relacionar o interesse das crianças com o que será ensinado. Entretanto, embora apareça em sua fala o reconhecimento da importância do lúdico e da brincadeira, a professora Marta reforça: "às vezes tu também tem que trabalhar a escrita", dando a ideia de que os momentos lúdicos são separados da aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa diferenciação entre os momentos pode ser analisada quando, por um lado, entende-se que são crianças, que precisam brincar, mas que, por outro lado, são imaturos, brincam na hora errada, não param, e precisam aprender também. Essa relação entre a aprendizagem e a brincadeira é temática de um dos capítulos intitulados "O brincar como um modo de ser e estar no mundo", escrito por Ângela Borba (2007) e que faz parte do documento disponibilizado pelo MEC, o qual apresenta orientações para o Ensino Fundamental de nove anos.

Nesse capítulo, Borba (2007) apresenta a dimensão do brincar como sendo necessária para a vida toda, a qual deve estar presente nas diferentes etapas da escolarização. Além disso, indica a importância "humanizadora" do brincar e o diálogo que deve existir também entre o professor e o aluno. Assim, em relação à oposição anteriormente mencionada entre o "trabalho" e a brincadeira, a autora afirma que não deveriam ser consideradas ideias opostas e nos convida a pensar "o brincar de forma mais positiva, não como oposição ao trabalho, mas como uma atividade que se articula aos processos de aprender." (BORBA, 2007, p. 35). Visto que, quando se alinha o brincar e o aprender, entende-se que:

o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da

cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum. (BORBA, 2007, p.39)

Assim, ao observar a importância do brincar como modo de adquirir aprendizagens significativas que serão necessárias para a construção de novos saberes, menciona-se a relação do brincar e da sociabilidade e observa-se isso na prática, pois, quando esse espaço não é permitido, as professoras sentem sua falta:

[...] eles precisam brincar, não sabiam nem como se relacionar no grupo, não é dificuldade de relacionamento, é não saber, não sabiam o que fazer quando se viam com um monte de coleguinhas. (Professora Denise)

Portanto, entende-se que o brincar é importante para estabelecer relações, criar vínculos e deve ser entendido como presença integral no cotidiano das escolas, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Borba (2007), nesse sentido, incentiva a criação de espaços e a disponibilidade de momentos com as crianças que permitam que elas vivenciem o lúdico na íntegra:

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. (BORBA, 2007, p. 44)

A autora reflete sobre os espaços, sobre as rotinas e materiais, mas também apresenta a potencialidade do compartilhamento de brincadeiras e da cumplicidade entre o professor e o aluno, pois, embora as professoras disponibilizem materiais e proponham diferentes atividades que partam do interesse do aluno, a participação delas nesses momentos deve ser mais efetiva. De forma que, "não seria possível pensar as brincadeiras para a criança sem considerá-las como uma oportunidade também para o professor ter tempo e espaço para o lúdico." (BERNARDELLI, 2015, p. 25).

Sim, eles pegam os brinquedos da estante e os brinquedos de casa. Se não está chovendo levamos pra pracinha, se está chovendo brincamos em sala. **Se houver necessidade de alguma intervenção, que alguém tá de fora ou que houve desentendimento eu intervenho, mas eles brincam.** (Professora Denise) [grifos meus]

Sim, sim, tem bastante brincadeira. **A gente participa, interferindo em determinadas brincadeiras, né, que às vezes não são bem adequadas.** Mas no mais a gente procura deixar eles livres para eles poderem interagir né, no grupo. (Professora Gisele) [grifos meus]

Nós temos uma prateleira de jogos, muitos jogos, muitas brincadeiras, jogos enviados pelo MEC, muito bons que trabalham silabação, eles gostam de brincar de forca, do apaga certo. (Professora Marta)

A partir dos excertos das entrevistas voltados para os momentos de brincadeira em sala e a participação das professoras, observamos, em suas falas, posturas mais distanciadas. Elas relatam que disponibilizam o tempo para a brincadeira, espaços como a sala e a pracinha, assim como alguns materiais voltados para alfabetização. Mas, quando questionadas sobre suas participações nesses momentos, indicam que suas interferências são realizadas apenas em momentos mais pontuais, em situações que não são adequadas.

Como um contraponto, entende-se que a presença do professor nesses momentos é fundamental, pois:

Por mais importantes que sejam os materiais e os recursos, as crianças aprendem mais por uma proposta instigante de um professor do que por uma brincadeira pouco significativa, ou seja, as crianças se apropriam do mundo menos pelos seus brinquedos e jogos, e mais pelas relações humanas que as cercam. (BERNARDELLI, 2015, p. 25)

Na próxima seção, mencionaremos as tensões encontradas pelas professoras quando entrou em pauta a ampliação do Ensino Fundamental e como essa mudança legal foi sentida em suas práticas.

4.2 AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM QUESTÃO

Na seção anterior, observamos falas das professoras referentes à entrada das crianças com seis anos no Ensino Fundamental e a importância da ludicidade para essa faixa etária. Na presente seção, analisaremos como as professoras interpretaram essa ampliação do Ensino Fundamental e a entrada das crianças com seis anos.

Através das falas das professoras, fica visível que as informações acerca da ampliação do Ensino Fundamental chegaram de forma repentina e, quando questionadas sobre como isso ocorreu em Porto Alegre, relatam que:

Aconteceu que aconteceu! Chegaram dizendo, olha agora vai ser assim: do 1º ao 3º ano é a fase da alfabetização, é um bloco de 3 anos, onde a criança vai mesmo que não esteja alfabetizada para o segundo ano, se não se alfabetizou vai para o terceiro. (Professora Gisele)

Nesse caso, a professora Gisele afirma que tomou conhecimento a respeito do ciclo de alfabetização, que se estende do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, mas não recebeu muitas informações a respeito. Conta que a notícia chegou e precisou aceitá-la, sem muito diálogo.

Essa forma como foram apresentadas as mudanças, pode ter sido a mesma para muitas professoras, pois Denise afirma que para ela isso também se deu de forma confusa. Por trabalhar em duas escolas, conta que, na rede privada, recebeu mais assessoria, enquanto que, pelo Estado, foi entregue apenas um material⁴ a respeito do primeiro ano, sem uma formação específica.

Na outra escola, já estávamos estudando, já veio palestrante. Se estivesse só aqui eu teria muito menos conhecimento. No Estado, tu não tem essa assessoria, foi nos entregue um "materialzinho" grampeado do primeiro ano e só. Não tive muita formação. (Professora Denise)

Entendemos que, por mais que variadas discussões no âmbito legal tenham sido realizadas para chegar a essas mudanças, elas não foram transmitidas de forma transparente às professoras da rede estadual, resultando em interpretações diferentes do que o proposto pelos documentos legislativos.

⁴ Esse material, mencionado pela Professora Denise, foi elaborado pela instituição na qual trabalha e não se refere ao documento recebido pelas escolas em 2007, intitulado "Ensino Fundamental de nove anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade", que tinha por objetivo auxiliar professores e gestores, mas parece que acabou sendo desconsiderado em algumas escolas.

Acho que as coisas não mudaram muito, acho que foi bom, porque foram obrigadas a entrar mais cedo, porque ficavam em creches, em depósitos de crianças, até os seis anos e hoje estão entrando mais cedo. Esse aumento de um ano, não mudou muito, não houve uma mudança mais significativa, até porque o nível B passou automaticamente a ser primeiro ano e o meu trabalho quase o mesmo. (Professora Marta)

Com esse excerto, retirado da entrevista realizada, vemos que a compreensão da ampliação do Ensino Fundamental também não ficou clara para a professora Marta, pois não está de acordo com que o Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma quando apresenta que:

O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de "ciclo da infância". (CNE nº4/2008)

Portanto, entende-se que o trabalho que antes era realizado no final da Educação Infantil, às crianças de 6 anos, não é o mesmo que deve ser desenvolvido para as crianças que estão hoje no primeiro ano. Outras especificidades devem ser levadas em consideração de forma que as crianças vivam "[...] novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do ensino fundamental de oito anos" (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Ainda em relação ao modo como as professoras vivenciaram essa ampliação do Ensino Fundamental, outro aspecto que abordaram foi a respeito da entrada das crianças com seis anos e suas posições sobre o assunto:

Não concordo, não tem que entrar com seis anos no primeiro ano. Quando tudo começou né, que eu já estava no meio, então se ouvia falar: "Olha, tem projeto de não reprovar mais na primeira série E". Aí eu pensei ah que legal, porque tem criança que falta tão pouco, mas que se for passar para o segundo vai acabar não dando conta, mas reprovar tudo lá do início, que bom! Mas daí chegou a notícia que eles iam entrar com seis anos. **Aí eu acho que tem que permanecer a idade, manter os sete anos.** (Professora Denise) [grifos meus]

As crianças de seis, sete anos não são as mesmas de dez anos atrás. Elas são mais informadas, vem com uma bagagem, muita informação... São crianças que tem uma bagagem de informação, que talvez aquela criança que entrava com sete anos não tinha. **Eu não vejo uma diferença tão grande.** (Professora Marta) [grifos meus]

Vemos, portanto, duas opiniões diferentes sobre o assunto, enquanto uma das professoras acredita que deveria ser mantida a idade de sete anos no primeiro ano, a outra professora acredita que, pelos conhecimentos que os alunos já chegam trazendo com seis anos, não fez tanta diferença terem entrado mais cedo.

Vale lembrar que a implementação de um ano no período inicial do Ensino Fundamental não ocorreu de repente, mas foi construída a partir de muitas pesquisas, que levaram em consideração as capacidades da criança, ao se entender que:

Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. (GOULART, 2007, P.87)

Com isso, o objetivo não era o de antecipar conteúdos para as crianças que chegam aos seis anos, mas considerar justamente suas capacidades, esses saberes que as crianças têm, assim como possibilitar que tenham um tempo maior de aprendizagem, de forma contínua.

Outra questão que causou dúvidas e que pôde ser observada na fala da Professora Denise está relacionada a não repetência das crianças nos anos iniciais. Nesse sentido, ela considera, como uma mudança positiva, a possibilidade de promover uma continuidade nos três anos iniciais, para que o aluno possa avançar em seus conhecimentos sem precisar “repetir o que já foi visto” ao longo do ano porque não alcançou determinado objetivo. Contudo, nem todas as professoras compartilham dessa opinião.

Eu acho que eles adiantaram um ano né, não botaram um ano a mais, adiantaram porque entraram com seis. Eu acho que no segundo deviam ser barrados. (Professora Gisele)

Acho que no fim do segundo ano eles poderiam ser barrados, porque daí eles têm dois anos de alfabetização. E não passar para um terceiro ano, ainda com problemas, porque agora eles têm um ano a mais. Eles chegaram antecipadamente no primeiro ano, que os da primeira série não tinham, vinham do pré. Então eles vão ter sete no segundo ano, então acho que no fim do segundo ano deveria estar completa essa alfabetização. (Professora Gisele)

Essa não repetição do primeiro ano, essa ida progressiva faz com que as mães só se preocupam quando chega lá no terceiro ano, quando a criança vai ficar morando no terceiro ano por não estar alfabetizada. (Professora Marta)

A partir das afirmações mencionadas acima, podemos entender que a professora Gisele acredita que os alunos deveriam ser "barrados" no segundo ano a fim de evitar que cheguem ao terceiro ano sem estarem alfabetizados, preocupação compartilhada pela professora Marta.

Essa proposta apresentada pelas professoras se mostra semelhante à que podemos encontrar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual prevê que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 57).

Entretanto, embora a alfabetização apareça como foco do trabalho nos dois primeiros anos e não mais até o terceiro, vale lembrar que a BNCC foi publicada em 2017, tratando-se de um documento recente e que, por sua vez, não tem força legal para se sobrepor a outros documentos que afirmam que o tempo destinado à alfabetização compreende do primeiro ao terceiro ano.

Entre esses documentos legais, destacamos o que apresenta o CNE nº4/2008 a respeito dos três anos iniciais:

Os três anos iniciais são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. (CNE nº 4/2008)

Esse mesmo documento, a respeito da avaliação nos anos iniciais, indica que:

A avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns princípios essenciais:

- A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica;
- A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos;
- A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório;
- É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

– A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização. (CNE, N°4/2008)

Em relação a esse modelo de avaliação previsto pelo Conselho Nacional, a Resolução n°7/2010 em seu artigo 30, (re)afirma na alínea primeira que:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 2013, p. 137).

Esse ciclo sequencial nos três anos iniciais do Ensino Fundamental é justificado pelos estudos que comprovam um grande desinteresse dos alunos quando precisam repetir um ano de ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmam, portanto, que:

Um dos sérios entraves ao percurso escolar dos alunos tem sido a cultura da repetência que impregna as práticas escolares. Há muitos anos, diferentes estudos têm mostrado que a repetência não é o melhor caminho para assegurar que os alunos aprendam. Ao contrário, a repetência, além de desconsiderar o que o aluno já aprendeu, geralmente não lhe oferece oportunidade de superar as dificuldades que apresentava e termina por desinteressá-lo dos estudos ainda mais, aumentando a probabilidade de que repita novamente aquela série e contribuindo para baixar a sua autoestima. Mas aqui é preciso enfatizar, mais uma vez, que o combate à repetência não pode significar descompromisso com o ensino e a aprendizagem. (BRASIL, 2013, p. 120).

Dessa forma, considera-se importante tomar um cuidado especial em promover a aprendizagem de forma contínua, desde os anos iniciais:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. (BRASIL, 2013, p.122)

Em relação a esse bloco destinado à alfabetização, que abrange os três primeiros anos do Ensino Fundamental, ele passou a ser reconhecido pela expressão "ciclo de alfabetização" a partir das primeiras discussões a respeito

da ampliação do Ensino Fundamental, entre os anos 2004 e 2005, como informa Silva (2014, p. 50). Assim, a utilização dessa nomenclatura "orienta-se pelas necessidades de aprendizagem do educando" e passa a organizar-se de forma sequencial, garantindo uma continuidade entre os anos e permitindo um tempo maior destinado à alfabetização devido a sua complexidade.

Entretanto, ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, isso não significa que a criança irá progredindo automaticamente, mas que a aprendizagem será construída sem rupturas, ou seja, em relação às crianças que apresentam mais dificuldades, faz-se necessário que sejam construídas estratégias que as ajudem a avançar em suas aprendizagens ao longo do ano, ou dos anos, de forma a garantir a continuidade mencionada, favorecer a autoestima e estimular a aprendizagem a partir de estratégias diferenciadas para suas especificidades.

4.3 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Vimos, na seção anterior, que as informações a respeito das mudanças legais foram interpretadas pelas professoras de forma diferente do que estabelecem os documentos normativos. Vimos, também, que as professoras ainda estão se adaptando com as mudanças em relação à chegada das crianças com seis anos no Ensino Fundamental, que até então estavam na pré-escola com essa idade e chegavam em suas turmas com sete anos.

Nessa seção, apresentamos a perspectiva das professoras em relação ao trabalho desenvolvido na Educação Infantil e sua relação com o que precisam desenvolver no Ensino Fundamental.

De modo geral, as professoras contam que, nesse momento de transição, quando as crianças chegam ao primeiro ano, elas fazem uma primeira "avaliação" dos alunos para tomarem como ponto de partida e assim darem início aos objetivos do Ensino Fundamental.

Primeiro é ver como eles vieram, o que sabem, né, que noção eles têm de letra, do nome deles, né. O que eles vêm de alguma coisa da alfabetização... (Professora Gisele)

Entretanto, essa avaliação nem sempre possibilita uma análise abrangente das experiências das crianças, voltando-se apenas para os conhecimentos ligados à alfabetização. Isso é diferente do que propõe a BNCC voltada para o Ensino Fundamental que indica que a articulação com a Educação Infantil:

precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 55)

Portanto, para que essa articulação promova a progressão das experiências desenvolvidas na Educação Infantil, a avaliação não deve se restringir apenas aos aspectos voltados à alfabetização, mas precisa abranger também o que a criança já desenvolveu em outras áreas. Isso parece se assemelhar ao trabalho desenvolvido pela professora Marta ao relatar que:

São realizadas anamneses, os pais preenchem uma ficha, depois que a gente faz o trabalho com a criança, a gente faz umas entrevistas com os pais, no mesmo dia até. Daí tu está com aquela visão da criança bem nítida. E se tu não faz, tu não tem conhecimento disso. (Professora Marta)

Esse primeiro contato com as crianças e com a família no início do ano letivo se aproxima da ideia de enxergar a criança como um todo e, assim, obter uma visão mais clara de suas especificidades e de como dar continuidade às aprendizagens no primeiro ano com aquela criança, respeitando suas vivências anteriores.

A partir das observações realizadas e das avaliações concluídas, as professoras observam que:

Cada vez eles vêm com menos pré-requisitos, menos conhecimentos da Educação Infantil. Antes eles chegavam bem mais preparados, bastante experiência, bastante bagagem pra faixa etária deles mesmo. (Professora Denise)

Com isso, destaca-se que as professoras esperavam uma preparação maior, por parte das escolas de Educação Infantil, para que as crianças pudessem avançar em suas aprendizagens e, de certa forma, queixam-se que,

por conta desse despreparo, precisam retomar algumas práticas que deveriam ser desenvolvidas na etapa anterior.

Tem criança que não sabe nem pegar no lápis, que nunca pegou no lápis; chega criança sem saber escrever o nome, não foi trabalhado seu nome, sua identidade escrita, não sabe... (Professora Denise)

Se chegassem pelo menos sabendo as letras, nomeando as letrinhas... o fonema é com a gente tá, o fonema vai ser apresentado. (Professora Denise)⁵

Podemos observar que as docentes sentem falta de um preparo maior por parte das instituições de Educação Infantil em relação ao conhecimento da língua escrita, ao reconhecimento das letras e até mesmo no que se refere ao desenvolvimento da motricidade para que possam realizar o trabalho no primeiro ano.

A partir disso, encontramos na BNCC as competências que precisam ser desenvolvidas na Educação Infantil e, entre elas, a exploração de diferentes recursos para a escrita aparece como um dos objetivos que, se efetivado, garantiria a continuidade de aprendizagens da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

No documento citado, entre os diversos objetivos descritos no Campo de Experiências intitulado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, nessa competência, encontra-se: “Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita” (BRASIL, 2017, p. 48) para as crianças com até aproximadamente um ano e meio. Para as crianças até os quatro anos a competência referida para essa faixa etária é: “Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.” (BRASIL, 2017, p. 48) e, na última etapa, para as crianças com até seis anos, entende-se como competência a possibilidade de “Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.” (BRASIL, 2017, p. 48).

Dessa forma, está previsto, na Educação Infantil, a exploração e uso de diferentes materiais de escrita, a participação em práticas de letramento, o incentivo à escrita espontânea, enquanto que o reconhecimento das letras, apontado nas entrevistas como um conhecimento importante de ser

⁵ Embora, a professora Denise mencione o uso dos fonemas, destaca-se que os métodos de alfabetização não são o foco deste trabalho.

desenvolvido na Educação Infantil, não é mencionado nos diferentes campos de experiência apresentados.

Assim, ao mesmo tempo em que apontam práticas que precisam retomar com as crianças para desenvolver determinados conhecimentos, as professoras alfabetizadoras que já tiveram turmas na Educação Infantil relembram como era o trabalho delas com essa etapa:

Procurávamos fazer todo um trabalho para as crianças já terem noção de que tudo que a gente fala a gente escreve. Chegavam ao primeiro ano bem preparadas, tinham um destaque, mas infelizmente esse trabalho se perdeu [...]. (Professora Marta)

Na visão dessa professora, o trabalho da Educação Infantil parece estar perdendo a força que tinha anteriormente, já que as crianças deveriam chegar mais preparadas ao Ensino Fundamental em termos de alfabetização. Em relação a isso, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) referencia Magda Soares:

não é função da Educação Infantil alfabetizar a criança, se entendermos por alfabetizar levar a criança a terminar essa etapa já sabendo ler e escrever com alguma segurança. Não é isso (embora isso possa acontecer, e tem efetivamente acontecido muitas vezes). [...] Na Educação Infantil, a criança deve pelo menos descobrir o princípio alfabético: descobrir que, quando escrevemos, registramos o som das palavras, e não a coisa sobre a qual estamos falando. Esse é o grande salto que a Educação Infantil tem de ajudar a criança a dar. (SOARES, 2011 apud SILVA; MENDES, 2015, p. 38).

Portanto, não se trata de deixar para investir na alfabetização só no Ensino Fundamental e ignorar a presença da leitura e da escrita nas práticas de Educação Infantil, muito menos enxergar a Educação Infantil apenas como uma preparação para o Ensino Fundamental. Trata-se de identificar as diferenças existentes entre as etapas e promover as aprendizagens de forma progressiva, iniciando ainda na Educação Infantil a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Artur Morais (2018), ao apresentar e analisar o trabalho coordenado por Magda Soares em um município de Minas Gerais, ressalta que as metas previstas para as crianças antes dos quatro anos possibilitariam que:

fossem capazes de reconhecer seus nomes próprios (em meio aos nomes dos colegas de turma), deleitarem-se repetindo rimas de parlendas e ouvir atentamente a leitura de histórias, compreendendo e incorporando ao seu vocabulário novas palavras [...]. (MORAIS, 2018, p. 11).

Assim, essa pesquisa demonstra, a partir da análise dos objetivos de Língua Portuguesa elencados no município de Lagoa Santa, tanto para a Educação Infantil quanto para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que:

[...] sempre houve um claro esforço de conciliar o ensino da faceta linguística da alfabetização (apropriação do SEA e domínio da ortografia) com aquelas facetas que correspondem ao letramento: práticas de leitura, compreensão e produção de textos... desde a Educação Infantil. (MORAIS, 2018, p. 11)

Tais metas buscam garantir que as crianças, desde cedo, estejam imersas em práticas de leitura e reconhecimento da escrita alfabética para avançar em suas aprendizagens no Ensino Fundamental.

A partir disso, observamos, no relato da Professora Marta, algumas relações entre o trabalho que desenvolvia na Educação Infantil e a pesquisa empreendida por Artur Moraes.

Quando a gente trabalhou na Educação Infantil, a gente trabalhava bastante com letramento, contar histórias, a parte de oralidade deles, reproduzir oralmente uma história. (Professora Marta)

A aproximação acima referida se dá quando a professora explora a oralidade e as práticas de letramento ainda na Educação Infantil. Tais ações parecem auxiliar no trabalho posterior no Ensino Fundamental, quando considera as abordagens realizadas na etapa anterior e promove sua continuidade através das práticas de oralidade, escrita espontânea, produção de textos coletivos e o desenvolvimento da consciência fonológica, possibilitando a progressão das aprendizagens das crianças.

Sempre procuro ter um momento onde a criança possa se expressar, na oralidade, um momento de escrita espontânea e, quando já estão alfabetizados, planejar para que se tornem ortográficos, atividades para que identifiquem o erro, elaboração de textos no grande grupo primeiro. A gente não pode esquecer o trabalho de rimas, trava-línguas [...]. (Professora Marta)

Com isso, ao fim da seção, concluímos que as práticas realizadas tanto na Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental devem relacionar-se. Embora os documentos legais considerem como responsabilidade do Ensino Fundamental a alfabetização, isso não significa que não seja possível planejar propostas potentes em relação à compreensão do sistema de escrita e explorar

práticas de letramento ainda na Educação Infantil, a partir da curiosidade e do interesse que as crianças manifestam em relação ao mundo da leitura e da escrita:

[...] ao tentar compreender seus significados e imitar o gesto dos adultos escrevendo. Nesse processo, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas. (MEC, 2004, p. 21)

Assim, a Educação Infantil assume papel importante ao possibilitar às crianças contato com práticas de letramento, fornecendo pistas que auxiliarão a criança a apropriar-se do SEA no Ensino Fundamental e avançar em suas aprendizagens.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao deter-me às considerações finais, retomo o objetivo inicial dessa pesquisa que era analisar as perspectivas das professoras alfabetizadoras a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. Assim, considero alcançado esse objetivo, quando, a partir das entrevistas realizadas e analisadas, em sintonia com o aporte teórico, foi possível identificar as perspectivas a respeito da transição entre as duas etapas.

Tais perspectivas possibilitaram compreender alguns aspectos relacionados a essa transição e foram divididas em três seções. Assim, a primeira perspectiva refere-se ao trabalho realizado junto às crianças do primeiro ano e às características dos alunos. Em seguida, foram consideradas as perspectivas a partir da ampliação do Ensino Fundamental com a chegada das crianças aos seis anos e, por fim, foram identificadas as relações entre o trabalho realizado com a Educação Infantil e o desenvolvido no Ensino Fundamental de nove anos.

A partir das análises, observou-se que as professoras caracterizam as crianças como imaturas quando chegam aos seis anos, mas utilizam para análise as mesmas propostas que realizavam quando recebiam crianças com sete anos. Isso difere da posição dos referenciais, os quais indicam que a entrada das crianças mais cedo deve considerar um trabalho pedagógico diferente daquele que estavam habituadas a desenvolver.

Tal trabalho deve levar em consideração a necessidade de propostas lúdicas para o primeiro ano, quando se compreende que as crianças chegam habituadas com o ritmo da Educação Infantil e, ao passarem por esse período de transição, necessitam de práticas que proponham essa continuidade. Além disso, deve-se considerar a importância da ludicidade como ferramenta que garante aprendizagens múltiplas e, portanto, não deve ser dissociada do trabalho com a alfabetização.

Observa-se também, ao longo da pesquisa, que essa chegada das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental foi interpretada de formas diferentes do que se especifica nos documentos legais. Vemos que, para duas

professoras, essas crianças ainda não estariam “prontas” com seis anos para se alfabetizarem, enquanto que a posição que mais se assemelha aos documentos analisados é a da professora Marta quando indica que não faz muita diferença a chegada das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental quando se reconhece a ampla variedade de conhecimentos que elas já possuem.

Além disso, outro tópico destacado na pesquisa que provocou opiniões dissonantes diz respeito à progressão continuada, quando as professoras entendem que o ciclo de alfabetização deveria compreender apenas o primeiro e segundo ano, em sintonia com a BNCC. Os documentos legais vigentes, por sua vez, destacam que esse ciclo deve ser compreendido do primeiro ao terceiro ano, explicitam as formas pelas quais a avaliação deverá ser realizada e enfatizam a importância desse ciclo sequencial, ao promover a continuidade na aprendizagem.

No que se refere a essa continuidade entre as aprendizagens, nos deparamos com as perspectivas que buscam relacionar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos, as quais indicam, através das falas das professoras, um distanciamento das práticas da Educação Infantil em relação à alfabetização e o reflexo, segundo elas, seria que as crianças chegam cada vez menos “preparadas” em suas turmas. Vale ressaltar que, essa preparação a qual as professoras se referem, não significa antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental, mas indica que a Educação Infantil deveria aproximar-se da etapa seguinte explorando práticas de letramento e analisando, a partir disso, algumas características do SEA para possibilitar a progressão das aprendizagens das crianças no primeiro ano.

Em relação a essa progressão, a fim de oportunizar uma transição mais tranquila das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos, algumas questões ainda precisam ser levadas em consideração para sua consolidação. No que se refere à Educação Infantil, oportunizar e considerar as múltiplas formas de expressão, o brincar, além de explorar questões como a identidade e a autonomia com as crianças permite que elas estejam mais “preparadas” para o Ensino Fundamental, não só no aspecto do letramento como mencionado pelas professoras, mas em condições para avançar em suas aprendizagens de forma mais ampla.

Com isso, podemos entender que essa discussão a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental está sendo construída há mais de dez anos e, levando em consideração a obrigatoriedade da educação infantil aos quatro anos, o tema em pauta nesta pesquisa segue sendo atual e de grande relevância. É necessário continuarmos pensando nessa transição e em como o diálogo entre as professoras das duas etapas e o acesso aos documentos que preveem essa transição são ferramentas capazes de oportunizar mais condições aos docentes de promover a continuidade das vivências para as crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Para concluir, considero esse trabalho significativo devido à possibilidade de analisar documentos legais que regem a educação, assim como oportunizar o contato com professoras da rede estadual que, com suas experiências apresentam em suas falas o contexto educativo do qual fazem parte. De modo que, embora este estudo apresente uma visão reduzida da realidade a qual convivem outras professoras, ele permite apresentar uma perspectiva inicial a respeito da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. Temática, essa, fundamental para a garantia de uma educação de qualidade, que se faz com profissionais engajados e aos quais sejam apresentadas propostas de formação potentes.

REFERÊNCIAS

BERNARDELLI, Kellen. A criança no ciclo de alfabetização: ludicidade nos espaços/tempos escolares. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** - A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02, Ministério da Educação. Brasília, 2015. P. 23-33.

BORBA, Ângela. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007. P. 33-46.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<http://www2.câmara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília. 2013

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53 de 2006**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2006/emendaconstitucional-53-19-dezembro-2006-548446-publicacaooriginal-63582-pl.html>>. Acesso em: nov. 2018

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59 de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (com redação atualizada)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2009. Cap. 11, p. 109-120.

GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007. P. 85-97.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2018. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=RQZ7a>>. Acesso em nov. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB N°4/2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos-orientações gerais**. Brasília. 2004. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: out. 2018

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino fundamental de nove anos-Apresentação**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos/apresentacao>>. Acesso em out. 2018

MORAIS, Artur. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa - MG: coerência e inovação. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v.13, n. 3, set./ dez. 2018, P. 1-21.

NASCIMENTO, Anelise. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade**. Brasília, 2007. P. 85-96.

SILVA, Alexsandro da; MENDES, Solange. A criança, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** - A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02, Ministério da Educação. Brasília, 2015. P. 34-46.

SILVA, Ceris. Ciclo de 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, 2014. P. 50-51.

APÊNDICE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sob a perspectiva das professoras alfabetizadoras.

COORDENAÇÃO: Vitória Blenda Melo Knop, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Piccoli.

1. NATUREZA DA PESQUISA: Esta pesquisa, vinculada ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é produzida para fins de Trabalho de Conclusão de Curso e tem como objetivo analisar as perspectivas das professoras alfabetizadoras no contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa três professoras que atuam em turmas de primeiro ano na rede estadual de ensino em Porto Alegre.

3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Será realizada uma entrevista semi estruturada construída em torno de quatro tópicos principais. Estas entrevistas serão gravadas em arquivos de áudio e, posteriormente, transcritas para fins de análise.

Sempre que você quiser mais informações sobre este estudo, poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Luciana Piccoli, pelo fone [REDACTED], ou com a estudante Vitória Knop, pelo fone [REDACTED].

4. SOBRE O ROTEIRO DA ENTREVISTA: A entrevista será organizada em quatro tópicos que buscam abordar: a formação e a experiência profissional das professoras; as características e expectativas em relação às crianças; o processo de ensino e de aprendizagem e as marcas deixadas ao longo da trajetória profissional na alfabetização.

5. RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem a seus participantes e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa.

6. CONFIDENCIALIDADE: Os dados e resultados obtidos a partir dessa pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados o nome dos participantes e nem apresentada sua imagem ou voz em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, sendo, assim, garantida a privacidade e a confiabilidade das informações.

7. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de futuros educadores que buscam construir sua prática pedagógica na área da alfabetização.

8. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens abaixo:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Dados para contato:

Telefone: (__) _____ E-mail: _____

Assinatura: _____

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Luciana Piccoli, do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queira contatar a equipe, isso poderá ser feito pelos telefones [REDACTED] (Vitória Knop) e [REDACTED] (Profa. Dra. Luciana Piccoli).

Acadêmica Vitória Knop

Profa. Dra. Luciana Piccoli

Porto Alegre, ____ de Setembro de 2018.
