



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA SANTOS DA CRUZ

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DO RIO
DE JANEIRO: A LEITURA E A ESCRITA NA TRANSIÇÃO

Rio de Janeiro

2019

LETÍCIA SANTOS DA CRUZ

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DO RIO
DE JANEIRO: A LEITURA E A ESCRITA NA TRANSIÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Corsino

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

S955e Santos da Cruz, Leticia
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: A LEITURA E A ESCRITA
NA TRANSIÇÃO / Leticia Santos da Cruz. -- Rio de
Janeiro, 2019.
194 f.

Orientadora: Patrícia Corsino.
Coorientadora: Ludmila Thomé de Andrade.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2019.

1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental. 3.
Transição. 4. Leitura e Escrita. I. Corsino,
Patrícia, orient. II. Thomé de Andrade, Ludmila,
coorient. III. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "Educação Infantil e Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro: A leitura e a Escrita na Transição."

Doutorando(a): LETICIA SANTOS DA CRUZ

Orientado(a) pelo(a) **Prof(a). Dr(a). Patricia Corsino (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 16 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente:

Patricia Corsino

Prof(a). Dr(a). Patricia Corsino (UFRJ)

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Prof(a). Dr(a). Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)

Giseli Barreto da Cruz

Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Ludmila Thomé de Andrade

Prof(a). Dr(a). Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)

Maria Fernanda Resende Nunes

Prof(a). Dr(a). Maria Fernanda Resende Nunes (UNIRIO)

pt. Patricia Corsino

Prof(a). Dr(a). Guilherme Val Toledo Prado (UNICAMP)

Para Ernandes Pinheiro da Cruz (In memória)
Meu avô, voz tão presente em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu exercício de fé, esperança e alteridade através dos encontros.

Aos meus pais, pelo amor, cuidado e respeito. Tudo que há em mim começa em vocês.

Aos meus irmãos, Anderson e Mayara que me ajudam a viver as diferenças e semelhanças.

Ao meu amor Bruno, companhia que me fortalece com tanta sensibilidade e altruísmo. Obrigada por me fazer experimentar a simplicidade de ser feliz.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Patrícia Corsino, por ter me acolhido de forma tão responsável e responsiva nos atravessamentos do doutorado.

À minha Coorientadora Prof.^a Dr.^a Ludmila Thomé de Andrade, por ser inspiração e resistência.

À banca examinadora, pelas contribuições e os acabamentos que reverberam em mim.

Aos professores do PPGE, que contribuíram com minha formação.

Aos amigos, tão essenciais na caminhada, Bruna Molisani e Cristina Lima, amigas presentes; Fernanda Izidro, resiliente na travessia conjunta; Rodrigo Merat, atento e pronto; Raquel Monteiro, observadora e afetuosa; Patrícia Vasconcelos, protetora e cuidadora - o trio que compõe comigo o melhor quarteto. À Lyvia, amiga do inesperado que me traz leveza, equilíbrio e autorreflexão; À Rita, a chefe que se tornou amiga, leitora, interlocutora, revisora e pelo desafio diário de pensar e ressignificar o óbvio. À Greice Duarte, um turbilhão de emoções que me faz experimentar a potência dialógica de ser e estar com o outro. Muito obrigada por fazerem eu me ver!

À Dr.^a Sonia Amat, analista sempre presente nas vivências do desconhecido tão familiar e à Luciene Bastos, pelo ouvir significativo e pelo compartilhamento de experiências tão reais da versão que sou hoje.

Aos professores da Rede Municipal de Ensino do Município do Rio de Janeiro, vozes da polifonia que sou. Em especial, àqueles que fizeram esta pesquisa acontecer.

Às crianças, energia propulsora do meu agir. Por me fazerem desejar este lugar de professora-pesquisadora-formadora, em prol da educação pública, dos direitos das infâncias e por um mundo mais justo e humano.

Agradecimentos Especiais

Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir

Encontros e despedidas - Maria Rita

Querida Lud, ainda tenho na lembrança nosso primeiro encontro na graduação do curso de Pedagogia. Você, com sua saia cinza e meia-calça com listras coloridas, profusão de cores, texturas e formas que sempre me encantaram. Te admirei desde o início por sua energia, o modo ligeiro e potente de falar, seu conhecimento, textos e sentidos encarnados na pessoa direta que você é. Tornei-me voluntária para acompanhar você nas ações de pesquisa, fui sua bolsista de monitoria e de iniciação científica, com você escrevi meus primeiros textos acadêmicos e esta caminhada me trouxe até aqui.

Vivemos nos últimos anos do doutorado a experiência de estarmos juntas, atravessadas por um protocolo de produtividade, que nos levou a outros rumos. Entretanto, este novo rumo não nos fez perder a essência do respeito mútuo, da admiração e da compreensão dos limites e escolhas de cada uma de nós. Sou grata pela vida compartilhada, pelo respeito e cumplicidade que a convivência com você me possibilitou.

Muito obrigada por ter me escolhido e ter me permitido escolher você como orientadora. Sua voz constitui em mim grande parte da professora de Educação Infantil que sou, no exercício do diálogo com o campo da alfabetização.

O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também de despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida

Encontros e despedidas - Maria Rita

Patrícia, nesse último ano do doutorado fui afetada pelo exercício de transitar na pesquisa e na vida. Você foi fundamental para que esse processo se tornasse mais seguro, ao agregar sua voz com muita ética e sensibilidade à minha pesquisa, me possibilitando o exercício de um modo respeitoso e harmonioso de pesquisar. Me fez chegar, para que eu pudesse dar continuidade, avançar e partir para outros lugares, não sozinha, mas constituída por uma outra forma de me ver como professora-pesquisadora-formadora.

Nossos caminhos se encontraram ainda na graduação, onde fui me fundamentando como professora de Educação Infantil, admirando seu trabalho e compreendendo a importância da marca das especificidades no trabalho docente com a primeira infância. Caminhamos no tempo/espço da interlocução com pesquisas, produções e defesas epistemológicas do LEDUC, chegando a este momento de defesa do doutorado, sendo o melhor de nós na experiência alteritária.

Sou grata pela oportunidade de ter você como minha orientadora, e poder compartilhar o inacabamento que me lança a novos desafios, com a certeza de podermos continuar juntas pelas infâncias e por uma educação mais justa.

RESUMO

CRUZ, LETÍCIA SANTOS DA. Educação Infantil e Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro: A leitura e a Escrita na Transição. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar o que mobiliza os professores em suas práticas docentes em relação ao trabalho com a leitura e a escrita da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Problematiza o que orienta Professores da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro a escolherem determinadas práticas e conhecimentos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como procedimentos metodológicos a observação participante e conversas informais com três professores: dois deles atuavam na Educação Infantil e o outro, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa contou com registro em caderno de campo e entrevistas individuais e coletivas, com registro, também, em áudio. Os estudos de Bakhtin foram os principais interlocutores da tese organizada em cinco capítulos. No primeiro, a justificativa apresenta as vozes que impulsionaram a problematização da pesquisa e apontaram o objetivo da tese. O segundo capítulo traz a fundamentação para o encontro com o campo, tendo a teoria bakhtniana como eixo de articulação das categorias de análise, que se estruturaram a partir das noções de excedente de visão e cronotopo de Bakhtin (2003). No terceiro capítulo são tratados os modos como a pesquisa aconteceu, os encontros com os sujeitos e os desdobramentos necessários para esta relação. O quarto capítulo trata da análise do campo quando a teoria vai se harmonizando à tessitura, produzindo os sentidos da escuta do vivido. O quinto capítulo apresenta um retorno ressignificado pelos/nos sentidos da pesquisa que conduzem a deslocamentos para o desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita da Educação Infantil até o Ensino Fundamental. A conclusão considera que as políticas públicas invistam em propostas coletivas e democráticas, que não silenciem professores e crianças, possibilitando que a escola se torne espaço/tempo de empoderamento, pertencimento, arte e vida na relação com a leitura e a escrita.

Palavras-chave – Educação Infantil, Ensino Fundamental, leitura e escrita, transição,

ABSTRACT

CRUZ, LETÍCIA SANTOS DA. Educação Infantil e Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro: A leitura e a Escrita na Transição. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

The research aims to analyze what mobilizes teachers in their teaching practices in relation to the work with reading and writing from kindergarten to elementary school, problematizing what guides teachers to choose certain practices and knowledge. It is characterized by a qualitative research configured by participant observation, which adopts as data collection techniques the individual and collective interview and the field notebook. The thesis is organized into five chapters. In the first, the voices that are in the field, drive the problematization of this research, pointing the issue and the purpose of the thesis. The second chapter brings the foundation for the encounter with the field, assuming the Bakhtinian theory in an articulated way to the categories of analysis, which are structured from the notions of vision surplus and chronotope (BAKHTIN, 2003). In the third chapter are treated the ways in which the research took place, the encounter with the subjects and the unfolding of this relationship. The analysis takes place in the fourth chapter, in which teachers' statements make up the research events. The theory harmonizes the texture, producing the senses of listening, lived and encounters. The fifth and last chapter brings a return reframed by / in the senses of the research that leads us to displacements for the development of the work with reading and writing from kindergarten to elementary school. Finally, it considers that public policies invest in collective and democratic proposals that do not silence teachers and children, enabling the school to become a space / time for empowerment, belonging, art and life in relation to reading and writing.

Keywords - Early Childhood Education, Elementary School, reading and writing, transition,

RÉSUMÉ

CRUZ, LETÍCIA SANTOS DA. Educação Infantil e Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro: A leitura e a Escrita na Transição. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

La recherche vise à analyser ce qui mobilise les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement en relation avec le travail en lecture et en écriture de la maternelle à l'école élémentaire, en problématisant ce qui les guide dans le choix de certaines pratiques et connaissances. Il se caractérise par une recherche qualitative configurée par l'observation des participants, qui adopte les techniques de collecte de données telles que l'entretien individuel et collectif et le cahier de terrain. La thèse est organisée en cinq chapitres. Dans le premier, ce sont les voix qui sont sur le terrain qui alimentent la problématisation de cette recherche, en soulignant le problème et le but de la thèse. Le deuxième chapitre jette les bases de la rencontre avec le terrain, en supposant que la théorie bakhtnienne soit articulée aux catégories d'analyse, structurées à partir des notions de surplus de vision et de chronotope (BAKHTIN, 2003). Le troisième chapitre traite de la manière dont s'est déroulée la recherche, de la rencontre avec les sujets et du développement de cette relation. L'analyse se déroule dans le quatrième chapitre, dans lequel les déclarations des enseignants constituent les événements de recherche. La théorie harmonise la texture, produisant les sens d'écoute, de vie et de rencontre. Le cinquième et dernier chapitre apporte un retour reformulé par / dans le sens des recherches qui nous amène à des déplacements pour le développement du travail en lecture et en écriture de la maternelle à l'école primaire. Enfin, il considère que les politiques publiques investissent dans des propositions collectives et démocratiques qui ne font pas taire les enseignants et les enfants, permettant ainsi à l'école de devenir un espace / temps pour l'autonomisation, l'appartenance, l'art et la vie en relation avec la lecture et l'écriture.

Mots-clés - Education de la petite enfance, école primaire, lecture et écriture, transition,

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CESPEB – Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EaD – Educação a Distância

EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

EI – Educação Infantil

EF – Ensino Fundamental

EPELLE- Encontro de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita

GED – Gerência de Educação

GT – Grupo de Trabalho

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OC – Orientação Curricular

PEI – Professor de Educação Infantil

PEF – Professor de Ensino Fundamental

PNA – Política Nacional de Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Palavras Iniciais	13
De professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro à pesquisadora imantada à prática docente.....	13
1 – ENCONTRANDO VOZES PARA COMPOR AS FORMAS DE OUVIR O COTIDIANO	27
1.1 – Vozes que motivam a seguir: entre tensões, antecipações e mudanças, possibilidades à vista.....	28
1.2 – Do diálogo com o campo às questões e objetivos para seguir.....	33
2 – A PRÁTICA DOCENTE COMO CONTEXTO ENUNCIATIVO NA CONSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES	38
2.1 – A voz docente: dimensão do enunciado para a compreensão do ato de dizer como o entrelaçamento de tessituras.....	42
3 – OS MODOS DE ENCONTROS CONSTITUINDO O TEMPO E ESPAÇO DE ALTERIDADES	50
3.1 – Sujeitos de fala, escuta e lugares.....	52
3.2 - Compondo as categorias de análise da pesquisa pelo excedente de visão do lugar em que as histórias vivem.....	65
4 - QUE CAMINHOS TEM ATRAVESSADO AS ESCOLAS NA TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?...	71
4. 1 - As propostas e orientações da SME-Rio: o diapasão que dá o tom às práticas docentes.....	71
4.1.1 - “Tem a brincadeira mas tem sempre o direcionamento”.....	73
4.1.2 - “Deixam a desejar no sentido de um posicionamento”.....	82
4.1.3 - “A criança tem que estar ali lendo e escrevendo, ser leitor e escritor e acabou!”.....	86
4. 2 - Compassos e descompassos no contexto escolar.....	102

4.2.1 – “A gente acha que fazendo B com A faz BA, está alfabetizando”.....	103
4.2.2 - “Dizem que é bom na pré-escola a criança fazer isso”.....	114
4.2.3 – “E assim, eles não sabem todas as letras”.....	119
4.3 – Na passagem/travessia da Educação Infantil para Ensino Fundamental, o que há na fronteira?.....	122
4.3.1 - Mais bifurcações do que caminhos.....	125
4.3.2 - A falta de bússola em meio a neblina.....	129
4.3.3 – Pertencimento, experiências e motivos para viajar.....	133
4.4 – De uma proposta produtora de afonias a uma possibilidade de trabalho com a leitura e a escrita da Educação Infantil ao Ensino Fundamenta.....	136
4.4.1 – Os descompassos da relação grafema e fonema percebidos na prática docente.....	137
4.4.2 – A Leitura e a Escrita como processo discursivo: vivenciamentos alteritários.....	139
4.5– A chegada é sempre outro ponto de partida.....	145
5– CONSIDERAÇÕES FINAIS - D.C. al Coda.....	153
REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165
ANEXOS.....	170
APÊNDICES.....	176

Palavras Iniciais

Para produzir conhecimento,
 para inventar *inéditos viáveis* na educação,
 como tanto desejava Paulo Freire,
 é essencial a liberdade de ousar
 e essa ajuda efetiva dos companheiros de percurso.
 Quando isso ocorre,
 quando a proposta é aprender e produzir junto,
 a fronteira entre o que é individual
 e o que coletivo torna-se muito tênue.
 O que de fato é fruto da interlocução com o outro
 ou de uma reflexão própria, pessoal?
 No final das contas, não importa....
 (SOLIGO E PRADO, 2008)¹

De professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro à pesquisadora imantada à prática docente

A pesquisa aqui apresentada teve início no dia de minha defesa da dissertação, a partir dos apontamentos da banca que me mobilizaram a pensar em outras possibilidades para olhar a prática docente. As palavras do professor Guilherme do Val Toledo Prado, que apontou a riqueza do trabalho, me incentivaram a seguir para o doutorado, olhando minhas vivências e experiências como professora pesquisadora e desse lugar que ocupo, encontrar com outras práticas docentes, ouvir e refletir com outros professores sobre o nosso fazer.

Nesse processo, o amadurecimento da interlocução tem sido o desafio mobilizador de minhas ações como profissional e pesquisadora; o outro – adultos e crianças – tem me impulsionado a ser também sempre outra, seja no diálogo, nas ações, nos ideais e nos sentidos, defendendo que toda ação é coletiva, pois somos compostos por todos os lugares pelos quais passamos, pelas pessoas com as quais conversamos, ouvimos e por quem nos fazemos ouvir. Somos o tempo todo atravessados pelo outro, por isso, no fim das contas, todos os sentidos produzidos por nós são também sentidos dos outros, e isso não acarreta uma repetitividade, mas sim, a possibilidade de outras formas de significar o já dito, o já existente, para que outras existências aconteçam.

Esta tese apresentada, apurada pelo tempo de pesquisa, quer apreender os sentidos de ser professora, de ser formadora e de ser pesquisadora. Ser professora de

¹ SOLIGO, Rosaura e PRADO, Guilherme do V.T. Quem forma quem, afinal? IN: VICENTINI, A.; FARIAS, M.; SADALLA, A.; PRADO, G. **Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. São Paulo. Mercado de Letras, 2008

crianças que trazem sentidos para ler e escrever, brincar e criar, trazidos e compartilhados, por sua vez, nos processos de formação, pelos professores, os quais eu formo e assim, dentro desta polifonia, por quem sou eu também formada, entre crianças e professores, tornando-me formadora, em processos múltiplos que me conduzem a pesquisar outras formas de existir nas relações. A partir dessas, dialogar com meus saberes e com os de outros professores em busca de práticas que sejam ressignificações de quem somos como pessoas e docentes.

Minha experiência como docente é muito anterior ao meu ingresso na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Fui professora na Rede Privada de Ensino, tendo a oportunidade de atuar com turmas de 1º e 2ª anos do Ensino Fundamental e como professora de música na Educação Infantil em uma Creche. Nesses espaços, pude compreender a dimensão de um trabalho orientado para atender às demandas das famílias e da comunidade escolar, sempre pela lógica de um mercado capitalista que impunha parâmetros para a organização do trabalho pedagógico. A autonomia e a reflexão sobre minha própria prática e a relação com os conhecimentos docente e discente produzidos não eram objetivos principais nesses contextos. Os diálogos entre os docentes não eram consensuais, suas múltiplas formações traziam para dentro do contexto pontos de vistas que transformavam o cotidiano escolar em disputas de perspectivas.

Posteriormente à experiência na Rede Privada, tornei-me, por via de concurso, professora Substituta no Colégio Pedro II². Nesse contexto, pude vivenciar a implantação da proposta de ensino da Educação Infantil, visto que eram as primeiras turmas, recentemente abertas na unidade que iniciaria a etapa da Educação Infantil. Atuei por dois anos como professora no Grupamento de Crianças de 4 anos. Tal experiência me possibilitou experimentar de perto a possibilidade de realização de um trabalho compromissado com a criança, com propostas diversificadas, podendo colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo de minha formação inicial e como pesquisadora. A oportunidade de estabelecer diálogos sobre as práticas e poder elaborar propostas consistentes de trabalho foi agregadora.

A partir de minha inserção como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em 2014, encontrei um espaço em que as práticas e as propostas educacionais me pareciam, *grosso modo*, uma mesclagem das

² Colégio Federal, localizada no município do Rio de Janeiro e adjacentes.

experiências vividas anteriormente. Deparei-me com práticas das mais variadas, que iam desde as mais direcionadas e engessadas, sem reflexão sobre os modos de fazer e descompromissadas com as necessidades das crianças e as especificidades da Educação Infantil, até as práticas comprometidas com as crianças, que buscavam ressignificações e modos de fazer atentos às especificidades da Educação Infantil, com uma reflexão sobre a prática e dispostos a trocar e a investir no desafio diário de um fazer pedagógico em que a criança e seus conhecimentos são o centro dessa organização.

Nestas experiências, pude conviver com colegas de trabalho com as mais variadas formações, desde a formação mínima exigida para o magistério, oferecida em cursos de Formação de Professores ou em Curso Normal, até professores com licenciatura em Pedagogia e em outras áreas da educação, assim como bacharéis em outras áreas que me levavam a perceber como a formação do professor influenciava as práticas pedagógicas.

Encontrava frequentemente práticas de colegas sem fundamentação, mobilizadas por um fazer costumeiro, sobrepujadas por um “hábito”, que determinava cegamente uma determinada ação, ou sustentadas aparentemente apenas pelo fato da própria experiência do adulto professor como aluno lhe ter proporcionado uma vivência como professor que age, como se a formação nada valesse no instante da prática efetivamente realizada. Percebia um esforço, por parte das professoras com quem convivia cotidianamente, em preparar as crianças da Educação Infantil para chegarem ao Ensino Fundamental prontas para as vivências daquele segmento.

Tal situação evidenciava-se nos objetivos pedagógicos, quando se viam professores buscando levar as crianças a conhecerem elementos da língua, tais como a primeira letra do nome, a diferença entre letras e números, as relações de quantidade de letras nas palavras, dentre outros, em detrimento de um trabalho com textos, que muitas vezes era concebido e proposto apenas como pretexto para abordar conteúdos, no meio de tantas outras ações desenvolvidas de forma mecânica e repetitiva.

Este contexto causava-me sérias inquietações, por não coincidir com minhas formas de atuar, nem fundamentar minha própria prática docente. A partir de tais princípios apresentados no cotidiano, somente era possível se entender que a Educação Infantil é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, que tem como objetivo principal preparar para a alfabetização, e tal trabalho feito de uma tal forma que se desvelava como uma codificação e decodificação de fonemas, de sons em

representações gráficas. Minhas concepções iam na contramão, convicta de que este segmento é espaço/tempo para se proporcionar interações, brincadeiras e aprendizagens a partir de experiências éticas e estéticas.

O cargo de Professor de Educação Infantil (PEI) é recente na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tendo sido o primeiro concurso realizado em 2010. Após esse processo, muitas mudanças ocorreram em relação à organização dos espaços, assim como no que diz respeito à organização pedagógica. A Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro hoje está organizada entre Creches que atendem às crianças até três anos de idade, distribuídas entre os segmentos de Berçário, Maternal I e Maternal II, oferecidos também em EDIs (Espaço de Desenvolvimento Infantil). A Pré-escola atende às crianças de 4 e 5 anos de idade e é oferecida também nos EDIs e em algumas Escolas Municipais de primeiro segmento. No caso da Pré-escola oferecida em Escolas Municipais, a mesma pode ser atendida por um PII³, não sendo necessária a presença de um Professor de Educação Infantil.

O que mais me salta aos olhos é a diferença de possibilidades de atuação existentes entre uma Creche e um EDI. Em sua maioria, as creches se constituíram como estruturas que contemplam poucos espaços ao ar livre e com poucas possibilidades de mobilidade variada para as crianças pequenas. Nos EDIs, as crianças, desde muito pequenas, convivem em ambientes que possibilitam a exploração, convívio e interações entre crianças e entre adultos e crianças. Tive a oportunidade de passar por essas duas realidades e perceber como a organização desses locais interfere nas práticas com as crianças e como essas, de certo modo, orientam a forma das crianças interagirem entre elas e também com os adultos.

Ao longo do tempo como regente na Rede Municipal do Rio de Janeiro, pude perceber a necessidade de estreitar o diálogo com meus pares, em prol das crianças. O trabalho de PEI exige muitas articulações, visto que ele não é feito sozinho, principalmente na creche em que o professor atua com os agentes de educação infantil junto às crianças no desenvolvimento da rotina e planejamento pedagógico. Por vezes, para que um planejamento aconteça, é preciso que seja primeiramente vivenciado entre os adultos. Pensar e planejar, desde uma contação de história até o horário do sono, desde os cuidados pessoais às brincadeiras, implica a participação e atenção de todos

³ Professor com formação mínima em nível Médio Normal para atuar com os primeiros anos do Ensino Fundamental e que anteriormente a criação do cargo de Professor de Educação Infantil atuavam com esse segmento.

para com as crianças, além de um olhar sensível às experiências infantis. Isso demanda o envolvimento do coletivo de pessoas de uma creche e a compreensão das concepções que orientam o trabalho com as crianças.

Nas vivências diárias como PEI, sempre buscava articular os conhecimentos teóricos adquiridos da graduação em Pedagogia e no mestrado em Educação à prática pedagógica. Por vezes, me via concluindo a evidência de que “na teoria é uma coisa, na prática é outra”, envolvida em um cotidiano que nos atropela e envolve em demandas que desvirtuam nosso foco. Procurava manter a centralidade de meu trabalho em relação às necessidades das crianças, buscando não me deixar perder pela negatividade e insolubilidade das situações contextuais realmente difíceis, pelas condições de trabalho, pelas políticas educacionais e pela violência da comunidade onde a unidade escolar estava situada, que refletiam-se também no desânimo de meus pares. Entretanto, eram as crianças que impulsionavam e orientavam meu trabalho, mesmo quando tudo parecia estar dando errado.

Ser professora de Educação Infantil tem um valor imenso tanto em minha prática docente quanto em minha prática como pesquisadora. A prática docente me ensinou que eu não estou pronta em todos os aspectos. Nessa relação, entendi que cada dia é uma experiência única e que cada criança faz de mim a professora que sou na relação com elas, pois elas me devolvem o tempo todo sentidos sobre mim e meus conhecimentos e nesse movimento a relação passa a ser mais de aprendizagens do que principalmente de ensino.

Como professora regente no Município do Rio de Janeiro em uma área de risco, distante da minha residência, empenhada em ser uma professora melhor, trilhei um caminho de formação que me constrói e desconstrói cotidianamente. Inevitavelmente, sou levada à compreensão dessas nuances do espaço escolar, baseada em minha própria experiência de pesquisa sobre a formação de professores.

Andrade (2010) utiliza a expressão “professora imantada”, na busca de uma analogia de sentidos por via da metáfora. Toma a característica magnética de metais que se atraem, em alusão ao trabalho docente que se constitui pelos múltiplos encontros entre pessoas, culturas, espaços, tempos e sentidos produzidos nestes. É no encontro e pelos encontros que nos inspiramos a propor novas ações, a criar, argumentar e ressignificar a prática, viabilizando, assim, relações alteritárias. É neste sentido que trato

de minha prática docente e de minha prática como pesquisadora, em processo, com inquietações, aproximações e encontros produtores de sentidos e conhecimentos.

O conceito cunhado por Andrade (2010) se dá partir das discussões no grupo de pesquisa, ao abordar aspectos que atravessam a constituição do professor alfabetizador, pautada por uma visão discursiva sobre o campo do ensino da língua (p. 2). A autora concebe, impulsionada pela noção de polifonia de Bakhtin (1992 e 2003) e Brait (2006), a perspectiva do professor como um uníssono, constituído por várias vozes. Estas, mesmo com suas particularidades, compõem as múltiplas formar de se entrecruzarem. A polifonia está na possibilidade de uma voz atrair a outra e entre elas se alterarem, compondo um todo significativo, e isto só acontece pelo encontro, em que o peculiar de cada voz se expressa na complexa ação da interlocução.

A conclusão a que tenho chegado no grupo de trabalho de pesquisa sobre a formação de alfabetizadores é que hoje, para chegar a produzir práticas de ensino inovadoras, um professor deve ficar necessariamente exterior a todas as propostas que lhe chegam, o que não significa ser impermeável. (ANDRADE, 2010a, p. 2)

Assim como na música, em que cada compasso, grupo de notas e tempos, se forma em antecipação ao próximo compasso, e este traz sentidos próprios agregados aos sentidos sonoros anteriores, a prática docente se constitui por diversas porções de sentidos anteriores a que ela se atraem, produzindo outros sentidos que são ressignificados, compondo um todo complexo de sentidos sobre ser professor. A prática docente se constitui como lugar de circulação e não como uma blindagem intransponível. Isso significa poder circular pelos caminhos, fazendo escolhas conscientes e críticas sobre o próprio fazer, produzindo assim autorias que falam escolhas intrínsecas.

Deste modo, entendo que minha prática seguiu em processos de atrações, imantada a outras práticas, a de meu grupo de pesquisa, dos professores colegas, das escolas pelas quais passei e pelos encontros com as crianças. Desde a Iniciação Científica, como estudante do curso de Pedagogia da UFRJ, seguindo-se o Mestrado em Educação também na UFRJ. Não há como negligenciar os saberes que me constituem e que influenciam minha prática como PEI, assim como não há como não perceber as influências norteadoras das práticas pedagógicas com as quais eu convivía no cotidiano escolar e delinear uma forma específica de olhar para elas. Essa realidade me impulsionou a compreender os contornos dessas relações que coabitam no contexto da

escola e influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, a fim de tornar minha prática mais cooperativa e significativa, tanto para mim quanto para meus pares – demais professores e as crianças - assim como a descortinar diante de mim um campo de pesquisa.

A participação no Grupo de Pesquisa coordenado pela professora Dr^a Ludmila Thomé de Andrade, desde a graduação, tem sido fundamental para a ampliação de minhas leituras, escritas e discussões sobre a formação de professores, alfabetização e o trabalho com a linguagem a partir do contato com os demais pesquisadores do grupo e de professores de outras Universidades que agregam experiências nesse campo de pesquisa. Conhecer as questões e os caminhos de suas pesquisas contribuem com as articulações propostas nesse trabalho.

No Mestrado, desenvolvido de 2012 a 2014, analisei as monografias produzidas no I Curso de Especialização Saberes de Práticas na Educação Básica (CESPEB) com ênfase em Alfabetização, oferecido pela UFRJ. Tendo como objeto de pesquisa o discurso de professoras⁴ sobre sua prática como alfabetizadora, por via da análise de suas escritas docentes, cheguei aos resultados, depois de analisar alguns traços característicos da formação continuada recebida, planejada no seio da universidade, dirigido às docentes da educação básica, que revelavam que houve efetivamente a instauração de um diálogo entre a Universidade e as professoras que participaram do curso. A interação entre as professoras da Universidade e as professoras alfabetizadoras pôde ser identificada a partir da retomada particular que as professoras alfabetizadoras fizeram dos conteúdos abordados no curso, em formas particulares e singulares de expressão, não repetindo as formas universitárias impressas ao discurso da formação enunciado pelas formadoras, o que me permitiu analisar como os conteúdos puderam contribuir para o desenvolvimento das práticas e como os conhecimentos alcançaram também as crianças na sala de aula, a partir do momento em que evidenciaram a organização do fazer pedagógico por via de tais conhecimentos.

Vivenciamos um momento atualmente em que a prática do professor é taxada como sendo boa ou ruim, melhor ou pior, estando também relacionada dessa forma, ao melhor ou pior desempenho dos alunos (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017). A escola tem sido um lugar de esvaziamento do saber docente, pois tem buscado caminhos aparentemente mais fáceis de atender às demandas de programas e materiais

⁴ Está no feminino porque os sujeitos da pesquisa eram todas mulheres.

(pré)definidos por agentes externos ao espaço escolar, que desconsidera a prática docente e o que por ela é produzido na escola e para a escola.

Hoje, tendo passado pela experiência do Mestrado como bolsista da Pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão de docentes na escola pública”, e diante das considerações e lacunas que ficaram abertas na pesquisa de mestrado, me lancei ao Doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, na linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem. Tenho a intenção de ampliar os conhecimentos sobre a prática docente relacionada ao processo leitura e escrita das crianças em transição⁵ da Pré-escola para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental, a fim de entender o que fundamenta as escolhas pedagógicas e como essas são perpassadas por reverberações do processo de apropriação da escrita das crianças.

Concomitantemente a essas vivências, me inseri em meu possível campo de pesquisa logo no início do Doutorado, participando do EPELLE (Encontro de Professores para Estudos de Letramento, Leitura e Escrita) como forma de tentar compreender como as práticas pedagógicas com a leitura e a escrita das crianças da Educação Básica eram representadas. O EPELLE é uma proposta de Formação Continuada do Projeto de Pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão de docentes na escola pública” que se caracterizou por “reunir professores alfabetizadores para um estudo sistematizado, troca de experiências sobre a prática docente, leituras e escritas” (ANDRADE, 2010a). No momento inicial seu público alvo era os professores alfabetizadores das escolas públicas do Rio de Janeiro; porém ao longo do desenvolvimento da pesquisa houve uma ampla adesão de professores da Educação Infantil assim como professores que não estavam em regência de turma, fazendo parte de alguma Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ou da própria Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro.

O grupo de professores em formação que constitui o EPELLE é composto por profissionais que já passaram por ações de Formação Continuada da UFRJ em outros momentos e por aqueles que, de alguma forma, tomaram conhecimento da formação e se aproximaram. Alguns dos professores alfabetizadores que frequentaram ou que frequentam o EPELLE, foram alunos do CESPEB Alfabetização e participantes no

⁵ Mais adiante essa terminologia será problematizada, pois consideramos de suma importância a explicação do problema de pesquisa tratado nesta pesquisa.

período de 2011 a 2015 da pesquisa já mencionada. Sendo assim, são sujeitos das pesquisas de Mestrado e Doutorado já defendidas e de algumas em andamento, vinculadas ao Grupo de Pesquisa e que adotam uma constante análise da produção escrita de narrativas a partir dos acontecimentos trazidos por todos do grupo como relevantes. Atualmente, o EPELLE é um curso de extensão que discute temas pertinentes ao processo de alfabetização, leitura, escrita e linguagem, planejado e desenvolvido por componentes do Grupo de Pesquisa, mestrandas e doutorandas assim como pela bolsista de Iniciação Científica e algumas professoras convidadas.

Esse contato presencial no EPELLE, juntamente com o ingresso no doutorado, me proporcionou a oportunidade de reafirmar minha intenção de olhar para a prática docente no processo de transição da Pré-escola para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Em um dos encontros do EPEELE, composto por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e por professores de Educação Infantil, houve um debate relacionado à prática docente que trouxe à baila entraves relacionados à diferenciação do fazer de cada uma dessas professoras, PEI ou PII/PEF⁶. O debate foi mobilizado pela ideia de que as crianças da EI não aprendiam nada, não sabiam “nem segurar um lápis”, que na EI os professores deixam as crianças “somente brincando”, sem propor algo de concreto relacionado a uma aprendizagem efetivamente necessária. Por outro lado, por parte dos PEI, havia a fala de que os professores do Ensino Fundamental queriam que as crianças chegassem prontas, sabendo as letras, escrevendo pelo menos seus nomes completos, reconhecendo números e os diferenciando das letras, entre outros ditos “conhecimentos”, considerados necessários à Pré-escola, sobre os quais as crianças deveriam operar com segurança.

Por já haver passado por situações desse tipo em meu cotidiano escolar e, por vezes, me ver encaminhando práticas direcionadas a atender objetivos com vistas ao segmento do Ensino Fundamental, por estar imersa em um contexto educacional que ocasionalmente exercia uma força contrária, que repelia minhas concepções sobre o processo educacional, deslocando-as de minha prática docente, investigar esse contexto se tornou relevante para mim. A decisão está relacionada ao convívio e às experiências

⁶ O cargo de PEF (Professor do Ensino Fundamental) criado em 2011, abrange os professores com formação em Pedagogia que atendem somente os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse, em substituição ao concurso para o cargo de PII. A diferença é que o PEF necessita ser licenciado e o antigo cargo tinha como exigência mínima somente a formação em Nível Normal.

com professores e crianças que compõem tal cenário, além do compromisso com a elaboração de conhecimentos que possibilitem outras reflexões e práticas.

(Re)conhecer esse contexto, que me é tão familiar, por via do que os professores têm a falar sobre essas práticas, que são exclusivamente suas e marcadas identitariamente, assim como propor uma reflexão sobre os aspectos que constituem as relações de interação entre docentes e discentes, configura-se como um posicionamento a favor dos direitos das crianças e sua aprendizagens, como a defesa por uma prática docente valorizada e subsidiada por uma formação que proporcione um espaço de diálogo e alteridade, autoria.

Todos esses caminhos e experiências foram perpassados por minha trajetória como formadora⁷ que continua a se constituir a partir de experiências que me levam a estabelecer uma relação com a Universidade, alterada tanto pela vivência como professora da educação básica quanto pela de pesquisadora. A formação de um formador não acontece distanciada do espaço de formação, ela está em constituição em cada encontro de saberes compartilhados. A formação continuada de professores tem efetivamente um compromisso com os sentidos produzidos quando considera que os professores - tanto o professor formador quanto o professor em formação - envolvidos na relação de formação estão em posições de alteração dos modos de agir sobre a profissão. Na formação inicial, a perspectiva de tempo da profissão é um vir a ser professor; já na formação continuada, o ser professor caracteriza-se pelo investimento e questionamento em como ser professor a partir de outros modos de ensinar, aprender e pesquisar. Uma outra forma, nem pior ou melhor, somente outra em que o que está em questão é a alteridade, a possibilidade de que o espaço de formação seja mutuamente experimentado, para que outras formas de fazer o que já se faz se constitua.

Na Rede Municipal do Rio de Janeiro, minha primeira ação como formadora foi anterior a minha entrada para a Rede, por ocasião do PNAIC. Esta ação me colocou diante dos desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores, me apresentando uma Rede de Ensino complexa, grande e repleta de diversidade.

Já sendo professora da Rede Municipal, minha constituição como formadora de outros professores se configurava no espaço em que também estava sendo constituída

⁷ Tive a oportunidade de atuar como formadora no Pró-Letramento (2012) e PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2013/2014) ambos programas de Formação Continuada de Professores do MEC e CESPEB – Alfabetização - Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica – ênfase em Alfabetização (2016/2017), curso em nível de Pós-Graduação Lattu Sensu oferecido pela UFRJ.

como professora, ao ser convocada a compartilhar com meus colegas de profissão da Rede os conhecimentos acadêmicos em diálogo com conhecimentos da prática docente. Como formadora, venho sendo ressignificada cotidianamente nas relações estabelecidas com os professores que, assim como eu, buscam sentidos sobre a profissão na própria profissão. A experiência como professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro e formadora na e da própria Rede vem me proporcionando vivências que direcionam o meu olhar a múltiplos contextos.

Inicialmente na 4ª CRE⁸, fui convidada pela Gerência de Educação para atuar junto à Equipe de Formação dos Professores da Alfabetização e da Educação Infantil daquela Coordenadoria Regional. Tal ação me possibilitou compreender a dimensão do encontro com professores como a possibilidade de “problematizar as inquietações sobre os saberes docentes, os caminhos de professores em formação e a reverberação de seus saberes e experiências na prática docente” (CRUZ e SILVA, 2016)⁹. Tal experiência caracterizou-se como um desafio no processo de minha constituição como formadora, pois vivenciei as duas realidades simultaneamente, falar e refletir sobre aspectos da Alfabetização e da Educação Infantil *no e do* lugar ao qual pertencço, vivenciando em processos de deslocamentos mútuos a minha própria prática e o que me constitui como professora, pesquisadora e formadora.

Nessa experiência de formação, com pares tão próximos, as inquietações antes vivenciadas por mim como professora se ampliaram para além de minha realidade cotidiana como docente. Não era apenas em meu espaço escolar que o conflito entre teoria e prática existia; essa característica fazia parte dos discursos dos professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Nos espaços em que atuei como formadora, pude perceber como os professores de Educação Infantil estão ávidos por conhecimentos que os levem a práticas com os ditos *bons resultados* tão esperados em relação à qualidade do ensino, além da preocupação com as condições em que as crianças da Educação Infantil chegarão ao Ensino Fundamental. Da mesma forma, os professores alfabetizadores compartilham de dilemas similares, cotidianamente vivem conflitos que vão desde a escolha de um método de ensino eficaz a como trabalhar com textos desde o Primeiro Ano do Ensino Fundamental com

⁸ 4ª Coordenadoria Regional de Educação.

⁹ Caminhos de formação de professores e a reverberação de saberes e experiências na prática docente (CRUZ e SILVA, 2016). Artigo escrito a partir da experiência de formação na 4ª CRE e publicado na Revista Carioca de Educação Pública. Revista do Centro de Referência de Educação Pública do Rio de Janeiro - <https://pt.calameo.com/read/004793643d928c19182ac>

crianças tão pequenas, passando pelas escolhas dos conteúdos e habilidades assim como pelos conflitos em relação à avaliação.

Associado a esse momento¹⁰, fui convidada para trabalhar na Gerência de Educação (GED) da 9ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) com a pasta de trabalho do Ensino Fundamental I. Assumi como Assistente na Gerência de Educação a coordenação das ações de Formação de Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como desafio estabelecer um diálogo com as ações de Formação de Professores da Educação Infantil coordenadas por outra professora.

Já nos primeiros encontros, tanto com os professores alfabetizadores quanto com os professores de Pré-escola, o discurso preparatório em relação ao trabalho com a leitura e a escrita se fazia presente. O cenário era o mesmo, questionamentos, angústias e práticas contraditórias em relação ao discurso sobre a prática. Tive certeza de que realmente essa temática não está esgotada, reforçando a necessidade de abordar a importância e o valor de práticas docentes que considerem o fluxo contínuo no processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças que saem da Pré-escola e vão para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental.

Os professores caminham entre uma gama de possibilidades de propostas na tentativa de acertar a melhor forma para desenvolver o trabalho docente, lançando mão do que lhes é apresentado como uma possível solução para o problema. Entretanto, o que chega até eles como conhecimento produzido são propostas que pouco contribuem para que eles mesmos, de forma autônoma, consigam constituir propostas para aquele momento vivido com suas crianças, com seus colegas de trabalho e de estudo em prol da produção de um saber docente.

A alfabetização das crianças das classes populares, das escolas públicas, tem sido uma realidade a ser enfrentada, a fim de refletir sobre a especificidade a que se propõe a alfabetização. Tal instabilidade em relação ao processo de alfabetização implica, no contexto geral do período de escolarização, um movimento de tentativas de antecipação ou recuperação que buscam garantir a apropriação da leitura e da escrita de forma eficaz, desde a Educação Infantil que, por vezes, acaba sendo considerada como um momento de preparação para a alfabetização, assim como, no segundo segmento do Ensino Fundamental que olha para alfabetização como repleta de lacunas que precisam ser preenchidas.

¹⁰ Fim do primeiro semestre de 2017

Discordando dessa visão antecipatória e compensatória que permeia atualmente a Educação Básica, defendo que o processo educacional necessita ser encarado efetivamente como um seguimento, sem rupturas e que o trabalho com a linguagem perpassa esse processo de formas diferentes entendendo que a criança em seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo tem o direito de ser atendida e se constituir como sujeito que faz uso da língua nas diversas situações práticas e situações sociais que participam, com autonomia e criticidade. É esse sentido que o título da tese traz. Mais do que uma transição, passagem, travessia ou qualquer outro termo que caracterize saída de um lugar para o outro, envolve assumir que ambos os segmentos da Educação Básica são parte de um mesmo contexto, marcado por especificidades que lhes atribuem características diferentes, no sentido de uma particularidade, mas não de dicotomias, separações ou rupturas, mas sim, de experiências que são de teores estético, sensível, criador e éticos produzidos pelos usos da linguagem.

Diz respeito às práticas docentes que podem ser exercidas sem fragmentações, são práticas inseridas no processo de ensino e aprendizagem em sua dimensão ampla em que as especificidades de cada segmento do período escolar se dão como fluxo, processos únicos e importantes para o desenvolvimento dos sujeitos que nele estão. Relaciona-se ao movimento, ao ato de seguir, de caminhar junto polifonicamente, acompanhar e, principalmente, ter à consciência de onde se quer chegar ao percorrer a caminhada. São práticas que vão se entrelaçando umas às outras não por conteúdos, mas pela compreensão da necessidade de experiência com e pela linguagem. O professor de Educação Infantil, assim como o professor do Ensino Fundamental I, ao entender o contexto pelo qual as crianças vão se apropriando da língua buscam organizar práticas educativas olhando para todo o caminho a ser percorrido e não somente ao ponto posterior de parada.

A escola como instituição está marcada pela organização político-pedagógica que envolve os conhecimentos que ali são trabalhados para que as crianças aprendam. Isso acontece de tal modo que tem um valor estruturante na formação social das pessoas, dando-lhes identidade também pela aprendizagem de modos de ação e interação que são socialmente valorizados. Ou seja, o processo de escolarização marca-nos no sentido de ampliar a compreensão da dinâmica social, das variadas forças e conhecimentos que disputam poder na sociedade, das diferentes interpretações de conteúdos, fatos, objetos, fenômenos e comportamentos sociais. Nossa responsabilidade política de educadores leva-nos a investir cada vez mais na qualidade de nossa atuação profissional (GOULART, 2007, p. 88).

Não há como pensarmos um processo sem assumir a responsabilidade pelo caminho a ser percorrido; cada etapa educacional faz parte do todo, o compromisso

docente é com toda a trajetória a partir do momento que se assume como docente que todas as ações constituem os acontecimentos, contextos e sujeitos - crianças e adultos – em que os encontros se dão. É na incompletude que encontramos no outro demais possibilidades sobre nós mesmos, a respeito do coletivo e do individual. O título da tese anuncia a aposta em compreender como a prática docente pode se dar em um tempo/espaço de diálogos em que as especificidades sejam compreendidas como possibilidades de ampliação, conquistas e produção de conhecimentos.

Esta tese tem como objetivo encontrar, a partir das vozes dos professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as práticas com a leitura e a escrita nesta etapa de transição das crianças da Pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental, compreendendo o que tem sido produzido pelas Orientações Curriculares da SME no encaminhamento do trabalho realizado pelos professores. Tem como fundamentação teórica os estudos de Bakhtin e de pesquisadores que contribuem com ampliação da discussão posta em minha pesquisa.

Está organizada em cinco capítulos. No primeiro apresento as vozes que estão no campo, contribuindo e impulsionando a problematização desta pesquisa, apontando a questão e o objetivo da tese. Em seguida, no segundo capítulo, fundamento o meu¹¹ olhar e audição para o encontro com campo, assumindo a teoria bakhtniana como eixo central deste trabalho. No terceiro capítulo da tese trato dos modos como a pesquisa se deu, os encontros com os sujeitos e o desdobramentos desta relação em categorias sustentadas também por Bakhtin. A análise se dá no capítulo quatro, em que os enunciados dos professores compõem os eventos da pesquisa. A teoria vai se harmonizando à tessitura, produzindo os sentidos da escuta, do vivido e dos encontros. O quinto e último capítulo traz um *Da Capo*, um retorno ressignificado pelos/nos sentidos da pesquisa que nos conduz a deslocamentos.

¹¹ Ao longo do texto será adotado um discurso na primeira e na terceira pessoa. A primeira pessoa será utilizada sempre que os sentidos postos tenham relação direta comigo enquanto professora e pesquisadora, afetada pelo contexto. A terceira pessoa apresenta-se articulada ao coletivo de meu grupo de pesquisa, pesquisadores, estudos, professores e lugares agregados à minha voz.

1 – ENCONTRANDO VOZES PARA COMPOR AS FORMAS DE OUVIR O COTIDIANO

Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões. (GERALDI, 1997, p. 4)

A partir da lei n. 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para 9 anos e incluiu as crianças de seis anos no primeiro ano desta etapa educacional, foi necessário haver um reajuste curricular tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental. A especificidade do trabalho docente, em ambas as etapas, seus saberes e domínios foram também sofrendo ressignificações. Tal mudança teve, e continua tendo até hoje, efeito em relação às práticas pedagógicas e suas expectativas em relação às crianças da Educação Básica.

O processo transitório¹² entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental passa a ser alvo de disputas de saberes e poder. Kramer, Nunes e Corsino (2011) apontam que a intenção do Ensino Fundamental de 9 anos foi a de que não houvesse rupturas na trajetória educacional da primeira infância em relação aos objetivos pedagógicos, de organização dos conteúdos, acompanhamento e avaliação. Entretanto, o que tem ocorrido, muitas vezes, tem sido o retorno e o reforço de práticas que associam educação à instrução, com atividades preparatórias e mecânicas. Na esteira deste novo ordenamento, a Ementa Constitucional nº 59 de 2009, amplia a escolaridade obrigatória para a faixa etária de 4 a 17 anos, o que traz novos desafios para a Educação Infantil e sua relação com o Ensino Fundamental. O que tem significado para a pré-escola fazer parte da escolaridade obrigatória? Quais são as aproximações e distanciamentos da pré-escola em relação ao Ensino Fundamental?

Segundo o documento do MEC, “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BEAUCHAMP, PAGEL, NASCIMENTO, 2007), a implementação dessa política deveria levar em consideração na organização pedagógica a criança como sujeito da aprendizagem e que, no processo de transição da estrutura do Ensino Fundamental de 8 anos para o Ensino Fundamental de 9 anos, os sistemas de ensino deveriam elaborar propostas curriculares que assegurassem as aprendizagens necessárias para que as crianças, tanto de 6 anos quanto de 7 que ingressassem no Ensino Fundamental, prosseguissem com sucesso. O

¹² Utilizo a expressão processo transitório pois tem sido feito menção à esta como representativa ao evento de saída das crianças da Pré-escola para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental em documentos.

documento destaca que, mesmo com a ampliação de 8 para 9 anos de Ensino Fundamental, a Educação Infantil não tem como propósito preparar as crianças, mas tem suas especificidades e objetivos próprios, que “devem ser alcançados a partir do respeito, do cuidado e da educação de crianças que se encontram em um tempo singular da primeira infância” (BEAUCHAMP, PAGEL, NASCIMENTO, 2007, p.8). No que diz respeito às crianças de 6 anos, precisam de uma proposta curricular que atenda às suas características, potencialidades e necessidades, construindo uma proposta pedagógica coerente com as características dessa faixa etária, sem fazer uma cópia dos “conteúdos” anteriores ou posteriores.

A ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos teve como princípio a possibilidade de um tempo maior para as crianças se apropriarem dos conteúdos da alfabetização e do letramento, sem reduzir essas aprendizagens, mas buscando garantir um trabalho pedagógico que “assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento igualmente necessárias à formação do estudante do Ensino Fundamental (BEAUCHAMP, PAGEL, NASCIMENTO, 2007, p.8). O processo de ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos foi marcado por muitos questionamentos em relação ao currículo: “o que trabalhar? Qual é o currículo? O currículo para essa faixa etária será o mesmo do último ano da pré-escola? O conteúdo para essa criança será uma compilação dos conteúdos da pré-escola com os da primeira série ou do primeiro ano do ensino fundamental de oito anos? ” (Idem, p.8). Estas questões, após mais de 10 anos da publicação do documento, ainda são pertinentes, e têm tratado das questões da passagem ou transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

1.1 – Vozes que motivam a seguir: entre tensões, antecipações e mudanças, possibilidades à vista

Para o presente estudo foi elaborado um levantamento bibliográfico, utilizando como palavras-chave Educação Infantil, Ensino Fundamental e Transição. Tivemos como intenção levantar quais foram as abordagens das pesquisas de mestrado e doutorado no Brasil, em relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nos dez anos que sucederam à ampliação do Ensino Fundamental e ao meu ingresso no doutorado, a fim de ter um panorama das discussões sobre essa temática, para definir meu objeto de estudo.

Acessei, então, o banco de dissertações e teses da CAPES, inserindo no sistema as palavras-chave¹³, utilizando os filtros delimitadores “Grande Área do Conhecimento – Ciências Humanas – Área do Conhecimento – Educação – Área de Concentração - Educação”. A partir da leitura dos títulos e resumos foi possível chegar ao quantitativo de 21 dissertações e 9 teses,¹⁴ no período de 2006 a 2016, que tratam da temática da transição da Educação Infantil para o Primeiro ano do Ensino Fundamental. No levantamento realizado no site da ANPEd nos GT 07, que trata de temáticas pertinentes à Educação de Crianças de 0 a 6 anos de idade e no GT10¹⁵, que aborda a Alfabetização, Leitura e Escrita, foi possível identificar 7 trabalhos, assim como a pesquisa no *site* do Scielo indicou 11 trabalhos¹⁶, relacionados à temática da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ampliando a abrangência do que tem sido produzido no campo da Educação.

Minha pesquisa situa-se por dentro deste contexto de investimentos de pesquisadores no campo da Educação, que apontam a realidade vivenciada no cotidiano, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental. Destaco alguns trabalhos que, pelos títulos e a partir da leitura dos resumos, indicaram consonância com minhas inquietações como professora e pesquisadora, impulsionando a delimitação de meu objeto de pesquisa, questões e objetivos em meu estudo.

Sonia Kramer (2006) em seu artigo “As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental”, discute a indissociabilidade na democratização da educação brasileira, ressaltando a importância de articulação do trabalho pedagógico na creche, pré-escola e escola a partir da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. Destaca que, não obstante, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sejam frequentemente fragmentados, do ponto de vista das crianças essa fragmentação não há. São os adultos e as escolas os que colocam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em oposição e limitam as experiências com a cultura.

Em 2007, no GT 07 da ANPEd, Bianca Correa apresenta um artigo em que a organização do trabalho pedagógico no período da transição, a partir do olhar da criança de 5 anos de idade, caracteriza-se por semelhanças entre o que as crianças vivenciam na

¹³ As palavras foram inseridas cada uma entre aspas acrescentando entre essas palavras o símbolo && e || que funcionam como filtros na pesquisa, em que && entre os dois termos significa que obrigatoriamente apareçam esses dois termos no trabalho e o símbolo || que significa "ou" no sentido de relacionado. Assim: “Educação Infantil” && “ensino fundamental” || “transição”

¹⁴ Apêndice 1

¹⁵ Apêndice 2

¹⁶ Apêndice 3

pré-escola e o que é o experimentado na etapa seguinte. Posteriormente, no ano de 2009 Catarina Moro buscou com sua tese contribuir com a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, acentuando a dificuldade desse processo em acolher as culturas e linguagens infantis, tais como as brincadeiras de faz de conta, evidenciando que, após 3 anos da proposta de ampliação do Ensino Fundamental, a discussão sobre o brincar tornava-se relevante e necessária em relação às práticas de letramento.

Já em 2010, Flavia Motta trouxe em sua tese uma importante contribuição ao campo, destacando a preocupação com a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental na Educação Infantil e como, nesta lógica antecipatória, as crianças são naturalmente encaradas como alunos, aqueles que precisam estudar para aprender. Concomitantemente, Vanessa Neves (2010), em sua tese, argumenta sobre a falta de organização do sistema educacional brasileiro na etapa inicial da Educação Básica e que isto se reflete no desencontro das vivências infantis na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A pesquisadora reforça seu argumento, ainda em 2010, em artigo submetido no GT 10 da ANPEd. No ano seguinte em seu artigo “A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas” (2011), Vanessa Neves, em coautoria com as pesquisadoras Maria Cristina Soares de Gouvêa e Maria Lúcia Castanheira, ratifica que as crianças, ao ingressarem no Ensino Fundamental, se deparam com uma separação entre as experiências da Educação Infantil e as práticas educativas da nova escola, ficando as brincadeiras em segundo plano. No mesmo ano, Flávia Motta retoma sua problematização em um artigo, reforçando a discussão sobre a transformação de crianças em alunos, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Em 2012, Ângela Druzian assinala, em sua dissertação, a necessidade dos docentes se colocarem na perspectiva da criança, compreendendo que o processo de aprendizagem se dá pela ação de quem aprende e não somente de quem ensina, assim como Rosiris Pereira (2012), que lança luz com sua dissertação às políticas públicas que têm provocado o deslocamento das crianças de 4 a 6 anos para escolas de EF, a fim de cumprir metas de ampliação e universalização do atendimento. Ainda em 2012, Adriana Martinati em sua dissertação, analisa a passagem entre essas etapas do ponto de vista das crianças e professores, apontando a necessidade de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores em relação à ludicidade.

Sobre a questão da leitura e da escrita, em 2014, a dissertação de Keilla Rejane destaca que as mudanças teóricas trazidas pela legislação e estudos não têm propiciado mudanças significativas nas práticas. O discurso muda, mas as concepções não, continuando o fazer docente sem intencionalidade, sem consistência teórica. No mesmo ano, a tese de Cinthia Fernandes dá destaque às narrativas dos atores – supervisores, gestores, professores, responsáveis e crianças - sobre como entendem a concepção de transição. Chega ao entendimento de que o Ensino Fundamental concretiza a escolarização porque esta já faz parte da pré-escola.

Edilamar Borges Dias (2014) em sua dissertação aborda a questão da transição na perspectiva das crianças na organização dos tempos e espaços tanto na pré-escola quanto no Ensino Fundamental. No ano seguinte, em artigo escrito com Rosânia Campo, a pesquisadora amplia essa discussão, enfatizando que as crianças percebem a pressão da transição, mas, mesmo assim, sentem prazer em estar na escola porque isto representa estarem crescendo e a entrada no mundo adulto.

Em 2015, Adriana Martinati reforça no artigo publicado em parceria com Maria Silvia Pinto de Moura Rocha, o que em 2012 havia exposto em sua dissertação, prosseguindo no sentido de afirmar que as propostas políticas para a educação, ao mesmo tempo que propõem mudanças curriculares e práticas em continuidade da EI ao EF, não conseguem conciliar suas propostas com as exigências postas. No mesmo ano, Bruna Alves traz em sua tese que as propostas para ampliação dos conhecimentos docentes, por iniciativa da formação continuada, não têm garantido o espaço para que o professor seja autor de sua prática, ao contrário, o investimento em relação ao trabalho docente tem sido incorporado com pacotes prontos que devem ser aplicados no cotidiano escolar, sob a alegação de dar voz ao professor, sem, entretanto, efetivar espaços em que os discursos docentes possam circular lado a lado com os discursos produzidos por pesquisadores. Neste mesmo ano, Edneia Ribeiro, em artigo submetido ao GT07 da ANPEd, aponta que a dicotomização da Educação Básica não favorece a articulação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, destaca a urgência de uma reflexão para a superação de enquadramentos que não beneficiam as crianças em sua totalidade como aquelas que brincam e aprendem. Georgete Barboza (2015) investiga em sua dissertação o contexto de atuação dos coordenadores pedagógicos, busca entrelaçamentos entre suas concepções de trabalho e identifica dicotomias curriculares presentes nos discursos, situando alguns no lugar em que a criança da educação infantil

é prejudicada porque só brinca e que no ensino fundamental ela precisa ser instruída mesmo que seja com práticas descontextualizadas.

Posteriormente, em 2016, a dissertação de Luciane Aparecida elucida a recorrência por parte dos professores às experiências anteriores enquanto alunos, para a realização do trabalho com a linguagem escrita. O professor transita entre escolhas de diferentes momentos, incorpora sentidos dos mais diversos se distanciando e se aproximando de propostas já superadas ou de propostas atuais em um vai e vem de adaptações. Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem não acompanha a teoria produzida a partir de estudos e pesquisas. São processos como estes que nos apresentam o caminho para continuar a investigar o que tem orientado o trabalho dos professores de modo a causar descompassos dos mais variados dentro da escola.

A investigação sobre a temática da transição da Educação para o Ensino Fundamental apontou o investimento em discussões relacionadas à alteração do Ensino Fundamental para 9 anos. Quase que como em uma reação em cadeia, acompanhamos ao longo dos anos a preocupação em reafirmar que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental têm suas especificidades mas que esses segmentos não são separados, fazem parte da Educação Básica compondo um fluxo de aprendizagens. Como consequência da necessidade de reafirmar constantemente esta característica, problemáticas complexas surgem perifericamente. A importância do lúdico e do brincar para as crianças, as concepções de infância, culturas e dos direitos das crianças necessitam de ratificações para não sucumbirem ao assistencialismo e ao apagamento das crianças enquanto sujeitos. A educação com e para as crianças, pensada e realizada por profissionais comprometidos com as necessidades infantis, produzindo conhecimento e impulsionando políticas públicas que favoreçam os direitos das crianças e suas aprendizagens. Os professores exercendo a docência e ocupando lugares de fala na produção de propostas educacionais que representem seus trabalhos, as experiências das crianças e a realidade escolar.

Identificar cronologicamente questões que se atravessam, indo e vindo de tempo em tempo, mostra que a temática ainda não está esgotada. Multiplicam-se questões que mobilizam outras demandas a serem enfrentadas. Por que ainda é preciso marcar o lugar de valorização das culturas e linguagens infantis? Por que práticas antecipatórias continuam a povoar a Educação Infantil? Por que o Ensino Fundamental ainda caminha em uma lógica de cobranças e não de diálogo? Que concepções têm abafado a voz de

professores e crianças na escola? Por que a escola perpetua contextos descolados das vivências das crianças? Por que os professores adotam práticas pedagógicas que destoam das necessidades das crianças? Quais critérios organizam essas práticas? Quais são as escolhas que os professores têm? Baseada em quais perspectivas essas práticas se legitimam?

1.2 – Do diálogo com o campo às questões e objetivos para seguir

As pesquisas levantadas apontam inacabamentos e lacunas que potencializam o diálogo com o campo da Educação, me motivando a concentrar esforços na organização de um trabalho de tese, que surge de minha vivência como professora de Educação Infantil, que não está distante destas questões, em consonância com a pesquisadora que encontra evidência de um trabalho configurado por práticas antecipatórias e com pouca diferenciação entre as atividades pedagógicas da EI e do 1º ano do EF.

De modo geral, as pesquisas trouxeram as crianças e suas práticas como principal motivação e foco. A transição foi perpassada através do olhar dos professores, coordenadores, responsáveis, gestores e das crianças. Contribuições que me impulsionam a continuar nesta problematização, tendo como ponto de ancoragem a prática docente dos professores na etapa de transição. O que eles dizem sobre suas práticas nesse processo, como significam e se compreendem por dentro das ações de ensino e aprendizagem nesse período, ampliando a discussão de modo que possam chegar às instâncias públicas e subsidiarem políticas educacionais que efetivem as especificidades de cada segmento da Educação Básica e os processos de continuidades e qualidade relacionados ao ensino e a aprendizagem das crianças.

As contribuições de Moss (2011) possibilitam organizar o que o campo tem produzido sobre esta temática e a fundamentar, no decorrer da tese, o ponto de vista sobre o qual se constitui minha pesquisa em articulação com a experiência vivenciada no município do Rio de Janeiro. Moss apresenta quatro modos de relação entre a Educação Infantil e o ensino obrigatório, que continua a se estruturar em certezas e formas que não condizem com as realidades dos professores e crianças deste tempo. Tendo como fio condutor de sua pesquisa a articulação com a OCDE, Moss destaca que nos países mais pobres a escola necessita de mudanças em condições básicas que

fortaleçam a valorização das relações culturais, do bem-estar e das necessidades das crianças, enfatizando um trabalho em parceria igualitária entre os segmentos.

No caminho de diálogo com o campo, o dossiê produzido e publicado pela revista da Faculdade de Educação da USP, em 2011, aborda artigos reveladores das contendas que marcam a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. A discussão de Kramer, Nunes e Corsino, sobre os atravessamentos dessa etapa da educação básica, sugere prioridades para o trabalho pedagógico considerando a criança como o centro do trabalho do professor sendo ela, a criança, cidadão de direito. Mencionada anteriormente com seu trabalho de tese, a pesquisadora Flávia Motta argumenta em artigo nesta coletânea sobre a importância de se abordar a potencialidade das crianças para além de um sistema disciplinar. Os trabalhos destas pesquisadoras agregam valor à minha pesquisa, por apontar um caminho para pensar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro, compreendendo os descompassos desse contexto educacional.

Torna-se, portanto, relevante continuar pondo em movimento reflexões sobre esta temática, visto que ainda se faz necessário marcar o lugar desta discussão em estudos e pesquisas como possibilidade de assinalar o direito a especificidades, diálogos e possibilidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Um ponto importante neste processo é evidenciar marcas de concepções de linguagem que orientam o trabalho com a leitura e a escrita em cada segmento, estabelecendo diálogo com o que é comum a ambos, sem supervalorizar uma perspectiva em detrimento de outras, assegurando os direitos das crianças às experiências com a linguagem escrita.

Além das pesquisas elencadas, vale destacar a relevância de estudos que discutam a transição entre EI e EF pelas inúmeras propostas de formação de professores vinculadas a materiais didáticos diversos que têm disputado concepções e, principalmente, o mercado, chegando às escolas públicas brasileiras, muitas vezes, de forma verticalizada como parte das políticas municipais, sem levar em consideração as especificidades de cada etapa e, ainda, partindo de premissas que não dialogam com conhecimentos produzidos no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Ressaltamos, ainda, que o tema da transição entre EI e EF foi pouco abordado no âmbito das políticas públicas de formação de professores. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC que, entre 2012 e 2018, atingiu mais de 90% dos municípios brasileiros, embora com carga horária muito reduzida, no final de 2017 e

início de 2018, incluiu a pré-escola, com um material específico para a formação de professores denominado “Leitura e Escrita na Educação Infantil” (disponível em projetoleituraescrita.com.br). Esta inclusão foi fruto de avaliação o que revela uma preocupação com a transição entre EI e EF, que precisa ser mais aprofundada em pesquisas acadêmicas.

Observamos que no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro a relação entre EI e EF tem entrado na pauta nos últimos anos. No segundo semestre de 2017, na gestão do então secretário César Benjamin, através de chamada pública, foram convocados professores interessados em participarem do “Time de Alfabetizadores”. Esta proposta configurou-se, entre 2017 e 2018, período de campo desta tese, como uma ação de Formação Continuada na qual os professores do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, que se inscreveram, participaram de ações formativas nas quais foram discutidas questões pertinentes ao processo de alfabetização das escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. A proposta formativa foi organizada pela Gerência de Alfabetização da SME,¹⁷ em diálogo com as Gerências de Educação das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), estas últimas sendo responsáveis pela indicação dos formadores dos professores alfabetizadores, assim como pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido e multiplicado pelos professores alfabetizadores nas escolas.

Em relação à Educação Infantil, também em 2017, a SME-Rio, por via da Jornada Pedagógica da Educação Infantil que acontece anualmente para os professores de Educação Infantil, tratou da temática Leitura e Escrita na Educação Infantil. A Jornada tem duração de uma semana e seu objetivo é propor discussões em cada unidade escolar, a partir de uma sequência de vídeos disponibilizada ou programas transmitidos ao vivo. Este material é previamente pensado, estudado e organizado com a participação de especialistas, professores e demais pessoas da comunidade escolar que, nos vídeos, debatem sobre a temática, impulsionando outras discussões nas unidades escolares. Ainda no segundo semestre de 2017, foi lançado o “Projeto Passagem”. Uma proposta da Gerência de Educação Infantil em parceria com a Gerência de Alfabetização que visa incentivar ações que impulsionem reflexões sobre as especificidades da saída das crianças da Pré-escola e ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental.

¹⁷ Secretaria Municipal de Educação

O cenário tem se evidenciado como sobreposições de tentativas que buscam amenizar as fragilidades e insucessos em relação a qualidade e especificidade da EI e do EF. Este, me faz considerar, portanto, a importância de abordar o tema sem a pretensão de esgotar tal discussão, mas sim impulsionar outras reflexões, pesquisas e práticas que contribuam para a mudança da realidade da Educação Brasileira no sentido de agregar uma abordagem em que, mais do que identificar tais antecipações e compensações, traga à tona o que tem levado os professores a perpetuarem práticas pouco significativas para as crianças.

A proposta desta pesquisa é dialogar com o campo partindo do que já se conhece – a predominância das antecipações de conteúdo na Educação Infantil – propondo um olhar sobre as práticas docentes como zona de fronteira em que vários tempos, sentidos, experiências e acontecimento se dão. O que está no limiar entre um segmento e outro, um professor e outro são as crianças com seus próprios tempos, histórias e sentidos. Entre os professores, há o tempo de uma Rede de Ensino atravessada por políticas e propostas educacionais que apontam caminhos onde professores precisarão passar e também trilhar. Caminhos que são percorridos em tempos diversos e que, muitas vezes, divergem entre si. Tanto professores quanto crianças têm seus tempos não coincidentes. Estar em zona de fronteira representa estar em iminência, prestes a estar de um outro lado sem, contudo, esquecer suas origens, sua identidade e marcas. Seria possível pensar em zonas de fronteiras que não representem demarcações de lugares pré-definidos e com muros intransponíveis? Pensar em lugares que marquem um tempo de seguir, com toda a potencialidade do vivido?

Esses contextos colocaram diante de mim muitas inquietações, concordâncias e discordâncias que me levam a propor como questão principal de minha pesquisa: **Como professores articulam a leitura e a escrita nas etapas iniciais da Educação Básica, na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro?**

Ao fazer um recorte por dentro desta questão, para o desenvolvimento desta pesquisa, propondo reflexões que cooperem com os modos de existência desta relação, traço, então, como objetivo principal: **Conhecer e analisar práticas docentes relativas ao trabalho com a leitura e a escrita da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, desenvolvidas por professores de escolas da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.**

A seguir, apresento o referencial teórico que fundamenta minha voz como pesquisadora, que olha para seu próprio lugar, estranhando, problematizando-o com meus pares, a fim de propor ressignificações para os modos de agir e estar seguindo no processo de ensino e aprendizagem.

2 – A PRÁTICA DOCENTE COMO CONTEXTO ENUNCIATIVO NA CONSTITUIÇÃO DOS PROFESSORES

A única coerência a se seguir (cegamente) é a da responsabilidade docente, que incorre em uma autoria de práticas. (ANDRADE, 2010, p. 3)¹⁸

Estabelecer o processo de desenvolvimento de uma pesquisa implica decisões, assumir concepções e adotar caminhos que nos levem a propor reflexões e conhecimento. Harmoniza o encontro com o outro, sendo para ele o seu respondente, de uma demanda ligada à relação, que é permeada por encontros nos quais vários tempos, pessoas, ideias, sentimentos e conhecimentos habitam em atos instauradores de novos/outros sentidos para ser e estar na relação. Esta é a conexão que faz seguir.

E isto não é tarefa fácil, portanto, juntar-se a outros autores que propuseram questões a serem refletidas e conhecimentos, caracteriza-se como um movimento inspirativo e criativo. A partir deste encontro, adoto como referencial teórico uma concepção de linguagem que orienta o desenvolvimento da pesquisa, associada a uma discussão bakhtiniana do discurso para fundamentar os argumentos da pesquisa. A articulação entre a filosofia da linguagem e teorias do campo da educação, que buscam compreender os processos de formação docente, tem sido o gancho para afixar enquadramentos sobre os objetos da pesquisa desde minha inserção.

A realização um trabalho organizado, a partir dos sentidos das ações e dos discursos, implica em pensar sobre a dimensão do trabalho com a linguagem, compreendida como uma forma de organização da comunicação, da expressividade, do pensamento e da interação. Geraldi (2008) defende que compreender a linguagem como atividade equivale a conceber que a língua não está pronta, visto que ela será utilizada conforme a necessidade de uso pelos sujeitos. Há regras de uso e de funcionamento, porém não necessariamente estas se atêm às normas, ou à norma culta. Bakhtin (2009) afirma que a linguagem pertence ao domínio individual e ao domínio social e que ela participa dos domínios físicos, fisiológicos e psíquicos. Ao utilizarmos a linguagem nas interações, operamos com a língua em prol da necessidade de interação com o outro. Cada sujeito está imerso na língua através de suas experiências pessoais e coletivas;

¹⁸ O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico. In: I SIHELE - SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA : A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil, 2010, Marília.

seus usos serão realizados conforme a necessidade de comunicação, reflexão e expressividade. É no ato de utilizar a língua que as questões sobre seus usos surgem. Que palavras usar para dizer determinada coisa para alguém? Como expressar as intenções comunicativas? Que sentido quero dar? Que sentidos os outros estão dando? São questionamentos que surgem na relação, ao refletir sobre a própria linguagem utilizada.

Portanto, ao compreender a linguagem como uma reflexão sobre a própria linguagem, “ações linguísticas que praticamos nas interações” (GERALDI, 1997), discutimos o discurso enquanto possibilidade de múltiplos sentidos, que são efetivamente produzidos por dentro dos acontecimentos das e nas interações, relacionado à singularidade do ato de enunciar. Bakhtin (2009) contribui nesse sentido, afirmando que,

na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo, não pode ser explicitado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (p.113)

Todo discurso é estabelecido nos enunciados sempre reais, pois pertencem aos sujeitos do discurso, não são apenas convenções utilizáveis, são produções das interações que têm seus limites estabelecidos no modo alternado de cada um se posicionar, mesmo que em silêncio, mas fazendo perceber ao outro que, entendendo o fechamento do ato de enunciar do outro, se posiciona, expressa e compõe outros enunciados.

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa de falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso, cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (o autor) centrada no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicional (BAKHTIN, 2003, p. 289)

Compreender a dimensão do enunciado nos desloca do mero entendimento de que as pessoas falam sobre algo ou alguma coisa para a compreensão dos sentidos produzidos pelo ato de dizer, que é simultaneamente sobre, como e porque se está dizendo. O que envolve o dizer do outro é mais do que informacional, é a própria qualidade daquela interação onde o discurso se produz, coloca em tempo real e singular

o próprio dizer do outro ao passo que, entendemos que já nos fazemos presentes nesse dizer. Tomo os enunciados sobre a prática docente e seus conhecimentos envolvidos, como a representação do vivido, ao compreender que cada enunciado marca a posição dos sujeitos na situação pois,

descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 2008, p. 108).

Ninguém melhor do que o professor para falar de sua prática, produzindo por dentro dela, ações e conhecimentos, configurando-as como o espaço/tempo de continuidades em que essas ações e conhecimento são produzidos como modos de responsabilidades, decisões e respostas.

Tomando as práticas docentes como enunciações, é possível afirmar a necessidade de um olhar atento aos saberes dos professores. O professor quando é incentivado com confiabilidades em uma relação de troca e valorização dos saberes se vê capaz de se lançar a novos desafios em relação à prática, tornando-se necessário dar visibilidade às práticas do professor, valorizando o que ele já faz e estabelecendo diálogos que possibilitem outras práticas pedagógicas (CRUZ, 2014). É tratar as práticas docentes de forma contextualizada, para que não venhamos a validar um discurso em que o professor é visto como aquele que não sabe o que está fazendo, mas sim, como alguém que está produzindo formas de compreender o seu trabalho e que tem uma intencionalidade naquilo que faz.

Os professores têm sido marcados por rotulações e exigências que os colocam cada vez mais em um lugar social de fragilidade. São constantemente expostos a precárias condições de trabalho e situações de tutela o que, muitas vezes, levam a desacreditarem do que fazem. Moreira (2010), ao afirmar a importância de discutir as questões pertinentes à identidade, visto a necessidade de compreensão e decisão em relação aos grupos que nos associamos, pertencemos ou desejamos pertencer afirma que:

(...) a identidade é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantém unidos. Compartilhar uma identidade é, então, participar, com outros, de determinadas esferas da vida social (MOREIRA, 2010, p. 201).

Com Bakhtin (2003) entendemos que nos constituímos na relação com o outro. São as relações alteritárias, com acabamentos dados a partir do excedente de visão do

outro que vão nos fazendo ser o que somos, um sujeito inconcluso, aberto e inacabado, mas que tece, nas empatias simpáticas vividas nas esferas sociais, algo que une, aproxima, identifica. Pensar à docência requer o entendimento de que ela é perpassada pelas especificidades das crianças e tudo o que a elas está relacionado. Recai-mos então assim na necessidade de pensarmos as crianças como aquelas que participam da alteridade constitutiva do professor. Pensar as crianças não apenas destinatárias da ação do professor, mas como sujeitos que, dialogicamente, participam, alteram e transformam esta ação e o próprio professor.

Kramer (2007), baseando-se em Benjamin, propõe quatro eixos que expressam uma visão sobre a infância e a cultura infantil. O primeiro diz respeito ao fato de que a criança cria cultura e brinca. Nisso está, portanto, sua singularidade. Nesse sentido, entende-se que as crianças sejam produtoras de cultura e sejam também produzidas na cultura em que estão inseridas. A brincadeira, compreendida como experiência da cultura, tem potencial criador. Nela, a criança faz e refaz sentidos. O segundo eixo está relacionado à criança como colecionadora, que dá sentido ao mundo e produz histórias. A criança busca, perde e encontra objetos, sons, cheiros e expressões. Ela é capaz de procurar e achar sentidos nas tentativas de descobrir o mundo. Ela age sobre e com os objetos, dando-lhes outros sentidos, outras finalidades. Um terceiro considerado pela autora é o fenômeno da subversão, pois a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição. Ao descortinar o real, subvertendo a lógica aparente da ordem natural das coisas, não só fala do seu próprio ponto de vista infantil, de seu mundo e de sua lógica sobre esse mundo, mas também sobre o mundo dos adultos. Como quarto e último eixo apontado por Kramer, a criança é entendida como pertencente a uma classe social, o que a coloca como parte de um grupo e é através de suas brincadeiras que esse pertencimento, composto por seus costumes, valores, hábitos e práticas sociais são expressos.

Reconhecer essas dimensões das crianças e pensar as diferentes infâncias que vivem e as culturas nas quais estão imersas têm relação direta com o processo de aprendizagem e ensino, na medida em que as dimensões descritas consideram a amplitude das experiências vivenciadas nas relações e sentidos construídos entre os sujeitos. É deste reconhecimento que emergem práticas significativas, práticas como respostas responsáveis. Ter clareza de que práticas são processos dialógicos.

Charlot (2012, p. 113) considera que o importante “é saber o que vai permitir ao aluno aprender a desenvolver suas próprias práticas intelectuais”. Tal perspectiva direciona o trabalho docente em uma lógica baseada nos sentidos produzidos pelos alunos, cabendo ao professor ser um colaborador nos processos de apropriação das crianças. Estar à disposição da aprendizagem das crianças significa buscar caminhos nas interlocuções para que tenham a oportunidade de compreender os discursos sociais, políticos e simbólicos presentes nas interações sociais. Nessa relação, o professor provê espaços/tempos nos quais as crianças possam colocar suas ideias, hipóteses, questões e saberes em processo dialógico significativo, para que, nessa interação intersubjetiva, tanto o professor quanto as crianças, constituam outros conhecimentos com, para e sobre si e com, para e sobre o outro.

2.1 – A voz docente: dimensão do enunciado para a compreensão do ato de dizer como o entrelaçamento de tessituras

No contexto desta pesquisa considero o termo *tessitura*, remetendo ao campo musical, no qual é definido pelas notas mais frequentemente usadas, aquelas que trazem identidade à voz humana ou ao som do instrumento, produzindo características peculiares que formam um conjunto sonoro consonante ou dissonante, no encontro entre várias tessituras. Crio a analogia, desse modo, com a tessitura musical, para compreender as características peculiares de cada sujeito, em relação com a identidade de professores e seus modos de constituição, para compreender a voz (as vozes) que marca(m) o tempo/espço da prática docente, entendendo o sujeito conforme Bakhtin (2009), como sendo constituído na língua e pela língua, a partir do diálogo e da interação verbal, em uma relação de idas e vindas nas interações com o próprio meio social, que é forjado em ações concretas a partir de decisões que efetivamente se concretizam por sua consciência e tomam corpo pela enunciação.

Segundo Bakhtin (2009), a “enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p. 116), locutor e interlocutor. A palavra é dirigida a um interlocutor, mesmo que este não seja real. A função da palavra diz respeito aos interlocutores e irá variar se forem ou não, pertencentes ao mesmo contexto social. Ela é o “território comum do locutor e do interlocutor” (p. 117). A palavra diz respeito a quem fala e a quem ouve, é a expressão de uma pessoa em relação a outra, “a

palavra é a uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (p. 117). É pela palavra, portanto, que as características peculiares de cada sujeito – voz - vão se estabelecendo como um processo de entrelaçamentos, associando-se assim à imagem de um tecido mesmo, composto por fios que se encontram e se incorporam, formando uma concretude única, mas na qual é possível se perceber cada fio, seus caminhos, encontros e os desencontros, fios soltos que por vezes possibilitam outras costuras. Um entrelaçamento constituído por diferentes contextos, sujeitos e conhecimentos que, por sua vez, possuem suas vozes, que compõem a tessitura e que potencializa essa relação.

A linguagem trata, portanto, de práticas construídas nos encontros e pelos sentidos que esses encontros produzem, pois, “toda voz autenticamente criadora sempre pode ser apenas uma segunda voz no discurso. Só a segunda voz – a relação pura – pode ser até o fim desprovida de objeto, sem abandonar a sombra substancial figurada.” (BAKHTIN, 2003, p. 314). A voz, em sua natureza, caracteriza-se como resposta a um primeiro sentido ouvido e compreendido, é resposta criadora.

A segunda voz só entra na combinação de palavras que se torna enunciado (isto é, recebe o sujeito do discurso, sem o qual não pode haver uma segunda voz). E uma palavra pode tornar-se bivocal se vier a ser uma abreviatura de enunciado (isto é, se ganhar autor). A unidade fraseológica não foi criada pela primeira, mas pela segunda voz. (BAKHTIN, 2003, p. 312)

Amorim, (2010) considera que no encontro entre pesquisadora e pesquisados, o conceito de exotopia de Bakhtin (2003) torna-se importante para o trabalho de pesquisa em Ciências Humanas, possibilitando a compreensão de que o fundamental não é a agregação dos diferentes pontos de vista em um único ponto de vista, mas sim o estabelecimento do caráter dialógico a partir do encontro das diferenças e das tensões entre eles. Segundo ela

As Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de textos, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. (AMORIM, 2010, p. 98)

Ao tratar dos enunciados dos professores sobre suas próprias práticas, designa-se um tempo que diz respeito a um determinado espaço – período possível de ser fixado, escrito e dito de outra forma pelo acabamento do pesquisador na relação de encontro. Nesta relação, o pesquisador ocupa o lugar particular que o impele à responsabilidade

diante do outro, em um vínculo de inquietações entre o lugar do “sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora das experiências do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (AMORIM, 2010, p. 101). Tempo de movimentos dobrado no exercício de procurar ver o que o outro vê mas, voltando ao meu lugar exterior a este outro. Atravessada pelo pensamento bakhtiniano, trago as vozes que se entrelaçam integrando a pesquisa e suas práticas como manifestações de encontros, que não se reduzem a um, mas agrega um lugar coletivo no qual várias experiências se inscrevem.

Benjamin (2012 [1936]) em seu texto “O Narrador” afirma que a “a arte de narrar está definhando porque a sabedoria - o lado épico da verdade- está em extinção” (p. 217) ele nos aponta uma decadência, ou melhor “uma característica moderna” (p. 217) permissiva dos processos de esvaziamentos das narrativas e conseqüentemente dos elos de coletividade pela falta de uma comunidade de ouvintes. A sabedoria é a possibilidade de continuidade da história, é a implicação do narrador na narrativa e desta no ouvinte que a continua em forma de conselho. Benjamin (2012 [1933]) ao escrever “Experiência e Pobreza” constata o empobrecimento da experiência devido ao declínio do intercâmbio provocado pela narrativa. A informação voltada para as explicações se sobrepõe à narrativa e enfraquece a linguagem expressiva. Entretanto, o próprio autor indica que esse esvaziamento pode ser superado pela potencialidade da experiência narrada. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Essa potencialidade emerge conforme há tempo e espaços garantidos para os sujeitos narrarem suas histórias e quando há quem escute e se põe a ouvir as peculiaridades de cada voz, rompendo com a lógica de um tempo linear e abreviado.

Cada uma de nossas experiências possui conteúdos e são eles que nos constituem, que trazem um espírito de coragem, ousadia, criatividade. Ela nos possibilita enxergar que um caminho está sendo construído. A experiência se esvazia quando ela é restrita às vivências individuais, quando não se estende ao outro e o outro não faz parte dela, tornando-se repetições de padrões que mantem uma determinada ordem que está descolada do imediatismo, do vivenciamento.

A narrativa é uma autointerpretação, uma intertextualidade, uma polifonia e “o sentido daquilo que somos ou, melhor ainda, de quem somos, depende em boa parte das histórias que contamos e nos contamos” (LÓPEZ, 2011, p. 188). As relações sociais

constituem-se nessa dinâmica em que o tempo vivido é sempre um tempo narrado no qual as experiências vividas não são somente o que se passa com o sujeito, mas acontecimentos enquanto sentido interpretado nas relações sociais que possibilitam novas identificações. A narrativa toma a dimensão espaço/tempo de pertencimento, pois só compreendemos quem são os outros ao compreender as narrativas de si que eles mesmos ou outros nos fazem, ou ainda ao narrarmo-nos, nós mesmos, alguma parte significativa da nossa história.

Considerando que nos constituímos mutuamente na relação com o outro, as contribuições dos estudos relacionados à experiência levam-me a olhar para as práticas docentes na transição da EI para o EF como um processo de seguimento (substantivo do verbo seguir) nos encontros, a partir de diferentes experiências.

Parece que o problema já não é a dominação, e tem-se a impressão de que os homens não devem aprender a viver livres, mas a viver juntos e a comunicar-se ordenadamente. (...). Tem-se a impressão de que a questão é administrar as diferenças, identificando-as, e tratar de integrar todos em um mundo inofensivamente plural e ao mesmo tempo burocrática e economicamente globalizado. Tem-se a impressão de que aquilo que importa é seguir administrando e governando as fronteiras e a transposições de fronteiras entre o sim e o não, o ser e o não ser, o possuir e o não possuir, o saber e o não saber, entre o mesmo e o outro. (LARROSA E SKLIAR, 2011, p. 12)

Goodson (2007), ao se referir ao currículo como narrativa, possibilita pensar a escola como espaço/tempo de acontecimentos, como lugar de narrar o que se passa, nos atravessa e nos constitui, ao apontar “um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade” (p. 248). Segundo o autor, este modo de aprendizagem exige um olhar diferenciado sobre os modos de pesquisa e elaboração de propostas educacionais, em oposição aos tipos de aprendizagem tradicional. Ao trazer o sentido da aprendizagem narrativa e do capital narrativo, demonstra a possibilidade de se “lidar com a aprendizagem como uma das estratégias que as pessoas empregam como resposta para os acontecimentos de suas vidas” (p. 249), o que traz para o processo de aprendizagem um “engajamento” com os acontecimentos. Não há como passar pelos acontecimentos sem ser afetado, algo sempre acontece que mobiliza cada um a tomar decisões, a pensar sobre algo, a elaborar discursos e, até mesmo a silenciar, ouvir ou esperar.

Considero que Goodson (2007) coloca diante de nós, a partir destas considerações, a possibilidade pensarmos sobre um ensino narrativo e neste, o professor estaria engajado em caminhar junto com as crianças, levando-as a desejar falar,

escrever, ler, brincar, contar e criar histórias, a ouvir, sentir, ver e perceber. Ao propor situações reais e ao se permitir ouvir das crianças suas realidades, o professor viabiliza conhecimentos, cenas enunciativas nas quais os alunos são convocados a se engajarem, questionando, propondo soluções, produzindo novos conhecimentos a partir de suas narrativas. A forma de conceber e deixar acontecer a aprendizagem orienta a prática docente e os modos de ensino, o que desloca a centralidade desta relação para um movimento de aprendizagem-ensino. Ao compreender em quais situações as crianças aprendem, a partir do que elas narram sobre a vida, o que desejam e como, é possível ao professor traçar caminhos pelos quais os conhecimentos, metodologias e habilidades vão se entrelaçando.

Para Goodson (2007), a aprendizagem é “uma resposta a transições eventuais” (p. 250), ela diz respeito a como cada sujeito significa as experiências mobilizadas nas interações com os outros sujeitos, com os discursos, com a língua, com o estético e o ético, pois “a experiência é algo que se dá solitariamente, mas que outros vêm cruzá-la, atravessá-la, compor com ela.” (PARAÍSO, 2009, p. 286). A aprendizagem surge em processos de continuidades em que cada um vivencia modos de ser alterado e de também alterar o outro.

Larrosa e Skliar (2011), inspirados na teoria banjaminiana, abordam a experiência como um espaço de constituição no qual o sentido “não é outra coisa senão o inesgotável do significado, o disperso, confuso e infinito do significado ou, dito de outra forma, o movimento vertiginoso do intercâmbio, do transporte e da pluralidade do significado” (p. 8). A questão colocada aqui, portanto, diz respeito aos acontecimentos, ou até mesmo, os não acontecimentos situados em torno das práticas de linguagem. Segundo Larrosa (2002), vivemos tempos em que o que nos acontece tem sido deixado de lado como experiência, temos abandonado “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21), e estamos imersos em um contexto onde a informação tem tomado o lugar dos sentidos produzidos por dentro das relações. O acesso a diversas informações constituídas por fora das interações, em um movimento de adquirir somente o que é útil para determinado momento ou necessidade, sem sentido para se estabelecer diálogos na relação com o outro, produz a imersão em informações fabricadas e manipuladas por aparatos sociais. Larrosa (2002) ao se remeter a Benjamin, afirma que o jornalismo fabrica as informações e opiniões, aniquilando assim as experiências, quando ocupam todo o espaço dos acontecimentos.

Geraldi (2015) chama a atenção para o fato de que a escola tem sido convocada a responder a um desafio que não é dela, como se as soluções de todos os problemas, ante às exigências do mercado, estivessem relacionadas a ela. O desafio atualmente já não “é mais um desafio proposto pela relação entre professores, alunos e conhecimentos, mas posto pela vertiginosa obsolescência de saberes e práticas produtivas.” (p. 91). Geraldi aponta a existência de uma crise em relação à identidade profissional do professor em que, para se construir uma nova identidade não seja necessário somente redefinir as formas da relação professor, aluno e conhecimento; mas esta se dará através das novas formas de compreender os conhecimentos, que são “sempre parciais, locais, incertos” (p. 92). Essa nova identidade se constituirá nas soluções conjuntas diante das demais crises. Se antes o professor era aquele que dominava disciplinas conteudistas, para então aplicá-las aos alunos, atualmente descortina-se a necessidade de uma nova identidade, constituída pela pesquisa sobre seu próprio fazer, pelo compartilhamento de experiências, pelo diálogo e pela alteridade construídos não apenas na relação entre os pares professores, mas, principalmente, na relação com as crianças e a partir daquilo que elas trazem em suas falas, narrativas e brincadeiras. Observação, escuta, registros, resposta responsável tornam-se importantes ações do professor em uma didática responsiva, como nos aponta Corsino (2015).

Nesta perspectiva, a didática – como ensinamos o que ensinamos – é um ato responsivo, uma resposta responsável e não indiferente ao outro – sujeitos a quem o ensino se dirige. Mas, como o campo da didática é multidimensional, as respostas também são multidirecionadas. São muitos os outros escutados e respondidos no ato de ensinar e aprender. Ato ético, estético, epistemológico e político no qual a não indiferença é o que move e dá sentido ao passo dado por sujeitos situados, que firmam o seu compromisso com o outro – os vários outros – pelas respostas que dão do seu lugar exotópico, único e sem álibi. (p. 401)

Uma perspectiva que rompe com a instrumentalidade e tecnicidade historicamente constituída em relação à formação docente. A herança cultural das disciplinas ainda se faz presente em nosso contexto, mas ela precisa ser compreendida como conhecimento que envolve as disciplinas e tudo o que a elas está vinculado, como por exemplo seus métodos, resultados, sucessos e insucessos. “O saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica” (GERALDI 2015, p. 94). Mas os conhecimentos precisam dar elementos ao professor para ver, escutar e responder às crianças. Geraldi aponta que a relação com o vivido deveria ser a inspiração para o

ensino e a base da aprendizagem, para que as práticas sociais sejam acompanhadas pelos conhecimentos disponíveis e vice-versa, num processo de afetação mútua.

Para Geraldi (2015), a nova identidade docente não diz respeito ao sujeito que tem as respostas e já organizou e transmitiu, mas sim um sujeito que leve em consideração as experiências vividas e olhe para o aluno como um sujeito que tem experiências vividas a serem partilhadas. A prática docente, portanto, configura-se como um conjunto de práticas que promovem questões a serem problematizadas e desencadeiam réplicas imprevisíveis. É uma prática na qual a todo momento o vivido é interrogado, na qual o acontecimento é o “lugar donde vertem as perguntas” (p. 97). Para que essa prática se consolide, seria imprescindível, entretanto, ultrapassar as práticas que têm os conteúdos e disciplinas como únicos constituintes das respostas dos alunos às questões, também formuladas sem sentido algum com a realidade vivida.

O trabalho pedagógico pautado na aula como espaço de acontecimentos¹⁹ articula conhecimentos e saberes. Nele, o professor caminha junto com os alunos, construindo um caminho coletivo que toma existência no momento em que os sentidos são produzidos, para tornar a aula um acontecimento, ou seja, para “eleger o fluxo do movimento como inspiração” (GERALDI 2015, p.100), deixando de lado qualquer organização de práticas pedagógicas que não considerem os sentidos produzidos junto às crianças, em sintonia de escuta e respostas. O acontecimento é o que marca, enquanto faz sentido. Se a aula/proposta como acontecimento tiver esse caráter, a lógica de fixação, preparação ou compensação é superada pela realidade do compreender e os sujeitos envolvidos no acontecimento passam a se comprometer com suas experiências de conhecer e de saber, pois o conhecimento se torna próprio e o saber os torna ativos nos contextos aos quais pertencem ou almejam pertencer. O percurso é feito assim, de sistematização dos conhecimentos, mas não é este ponto o fim do percurso, ao contrário, esse se constitui a partir de compreensões e interpretações que os sujeitos fizerem nas relações e interação com, pela e na linguagem.

A partir de tais abordagens teóricas, respaldo-me a fim de realizar a análise do material de pesquisa produzido nas observações, entrevistas, documentos que buscou compreender o processo transitório entre a Educação Infantil e o primeiro ano do

¹⁹ Trago a discussão de Geraldi com a ressalva de que na Educação Infantil não podemos nos referir a aula e sim propostas. O professor não é aquele que “dá aula”, mas aquele que interage, propõe, organiza o tempo/espaço onde as brincadeiras e interações acontecem, escuta, responde, continua os movimentos e se desloca.

Ensino Fundamental, concebendo-o para além de uma transição - passagem de um lugar para o outro -, assumindo-o como experiência social, no qual sentidos são produzidos em relação a quem somos e ao que nos acontece, como espaço/tempo de acontecimentos - lugares de enunciação.

Entendemos que o processo de aprendizagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental constitui-se como um contínuo, em que a linguagem e os conhecimentos sobre ela vão sendo estabelecidos nas ações com a própria linguagem. Isso leva-nos então a considerar que as práticas docentes se realizam a partir de conhecimentos que têm origem nas reflexões sobre os acontecimentos.

Com estes postulados é que olho para as práticas docentes, especificamente da Educação Infantil ao primeiro ano do Ensino Fundamental, como um processo em que se articulam questões individuais e coletivas, de adultos e crianças, pois “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (FOUCAULT 2008, p.36). Concebendo então que a transição se dá a partir de uma série de acontecimentos escolares, caracterizados por enunciados, que se constituem nas relações estabelecidas nos contextos que as formam.

Dentro destas formulações, todo enunciado para se tornar material de pesquisa precisou ser registrado em caderno de campo ou em áudio com transcrição para ser analisado posteriormente, num movimento exotópico do pesquisador. Assim, há um contínuo movimento de compreensão e de interpretação das falas, interações e práticas dos professores/sujeitos da pesquisa, conforme serão analisados no Capítulo 4.

3 – OS MODOS DE ENCONTROS CONSTITUINDO O TEMPO E ESPAÇO DE ALTERIDADES

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver as partes de seu corpo inacessíveis o seu próprio olhar –a cabeça, o rosto, e sua expressão -, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN 2003, p.21)

O capítulo aqui apresentado configura-se pelas decisões teórico-metodológicas que caracterizam o limiar de desencadeamento da pesquisa qualitativa a se relatar, que se tornam imprescindíveis por se mostrarem pertinentes para um trabalho que se concebe inscrita em um paradigma sócio histórico que adota o dialogismo como metodologia que perpassa todo percurso. Assim, os procedimentos eleitos que produziram o material de pesquisa foram a observação participante, conversas informais, entrevistas individuais e coletivas.

A epígrafe que abre este capítulo diz respeito ao modo como o encontro com o campo trouxe à tona questões como professora, pesquisadora e formadora de professores. O campo me mostrou como eu era dentro dele. Apresentou-me sujeitos que se permitiram ser vistos por mim abrindo assim, um espaço-tempo de coabitação de sujeitos, conhecimentos e práticas docentes.

Posso afirmar que a pesquisa de tese traz sentidos para o meu próprio trabalho profissional, como professora de Educação Infantil que atua como formadora na Gerência de Educação de uma Coordenadoria Regional da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Na outra direção de uma via de mão dupla, de vai e vem que alimentam subjetiva e alteritariamente as questões a serem desenvolvidas, também meu trabalho profissional contribui diretamente para o meu olhar como pesquisadora. Tais relações entre diferentes posições ocupadas por mim, às quais me alço e a partir das quais produzo discursos interconstitutivos, alteram-me cotidianamente.

A escolha pela observação participante está relacionada à possibilidade de desconstruir meus próprios padrões pré-definidos e formas de olhar determinadas situações, para compreender a organização de vida, saberes, formas de agir e pensar do outro, olhando a minha organização de pensamento, ação profissional e de pesquisa, constituindo dessa forma novas possibilidades.

Adoto uma perspectiva de observação participante inspirada pela etnográfica fundada na alteridade (DAMATA, 1978) que implica assumir um processo de empatia, possibilitando assim que os sujeitos – pesquisadora e professores - envolvidos na pesquisa sejam modificados pela relação e na relação. Para DaMata, o que permite a realização da etnografia é a possibilidade da constituição de uma rotina mais humana, a etnografia se dá a partir do momento em o homem compreende que não é possível se enxergar sozinho e em diálogo “com as formas hierárquicas que convivem conosco” (p. 35). Aposto na construção de uma pesquisa qualitativa, que toma a observação participante como referência em um caráter discursivo baseado nos estudos de Bakhtin.

Olhar para meus pares e conviver em seus espaços de trabalho, me compromete e torna-me não só ouvinte ou alguém que observa, mas participante da experiência como possibilidade de ver minha própria realidade de outro lugar e de outra forma. Olhar em que, ao mesmo tempo, forças e fraquezas coabitam em prol da produção de outros sentidos.

No meu encontro com o campo, tornou-se necessário estabelecer as relações de pesquisa entre o lugar de professora de Educação Infantil que atua como Assistente e formadora de professores da Gerência de Educação (GED) da 9ª CRE e o lugar de pesquisadora, que se constitui no espaço escolar com os professores, sujeitos de pesquisa, que são também sujeitos das relações de trabalho e das ações de formação continuada da GED. Tal processo colocou o desafio de deslocar-me constantemente por dentro da pesquisa e por fora dela em um movimento exotópico no qual a todo momento fui alterada como pessoa, profissional e pesquisadora; assim como os professores sujeitos da pesquisa. Com Bakhtin a pesquisa é vivenciada como um momento externo a mim, mas vivido de dentro de mim, está situado à minha frente rompendo com ideia de um objeto fechado em si.

Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria do outro, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. (BAKHTIN, 2003, p. 24)

Para a produção do material de pesquisa, foi proposto a observação participante das práticas docentes na Pré-escola no segundo semestre de 2018, período de conclusão da Educação Infantil em que as crianças são encaminhadas para outras unidades escolares assim como a observação das práticas docentes no 1º ano do Ensino

Fundamental, de fevereiro a maio de 2019, período em que a maioria das crianças, oriundas das unidades de Educação Infantil da própria Rede, chegam à escola.

Os procedimentos burocráticos foram realizados de forma muito exploratória, até que se acertasse o caminho.²⁰ e a escolha do campo -escola e professores- precisou de critérios para serem definidos. A seguir, os procedimentos de escolha dos sujeitos são apresentados, evidenciando, conseqüentemente a escola das Unidades Escolares.

3.1 – Sujeitos de fala, escuta e lugares

A escolha dos sujeitos de pesquisa se deu na interação proporcionada pelo espaço de formação continuada vivenciado por mim como formadora dos professores da 9ª CRE. Nas ações de formação, tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental, era possível o encontro com diversos professores, diversas formas de falar sobre o trabalho pedagógico realizado e diversos sentidos produzidos na e a partir da formação continuada.

Considerando que para Bakhtin (2009) o sujeito se constitui socialmente por via das interações verbais na relação com o outro, e por concordar com o filósofo da linguagem quando afirma que “o ato da fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termos” (p. 113) posso afirmar que os encontros de formação se constituíram como um espaço de enunciações no qual foi possível perceber nas interações, indícios das práticas docentes, pelos modos como o cotidiano era trazido para o contexto de formação. Os professores traziam em suas falas possibilidades e impossibilidades, concepções, concordâncias e discordâncias que mobilizavam debates e davam a ideia do processo de desenvolvimento de suas ações com as crianças.

(...) toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto.” (BAKHTIN 2009, p. 111)

²⁰ Ao ser informada da necessidade de inclusão da pesquisa na Plataforma Brasil, tal procedimento foi realizado. Sem muitas orientações sobre como fazer e, depois de muitas negativas, fui informada que o Projeto havia sido submetido ao Comitê de Ética de outro Centro, o que atrasou bastante os procedimentos posteriores. Após realizar a submissão do Projeto ao Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, unidade a qual estou vinculada, seguiram-se os procedimentos junto ao órgão responsável pela autorização de pesquisas na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Outro período de espera que acarretou atrasos à entrada na unidade de Educação Infantil.

No contexto da Educação Infantil foi fundamental para a escolha do professor Mateus o modo como ele falava sobre o trabalho realizado e como as crianças da turma eram presentes no seu discurso sobre as práticas. O professor se posicionava nas formações concordando ou discordando sempre com argumentos fundamentados em pesquisas, assim como fazia menção a autores do campo da Educação Infantil. Em sua fala, o trabalho pedagógico era apresentado de forma organizada, mas sempre em movimento de diálogo, trazendo questões a partir do vivido com as crianças e de seu processo de estudo e pesquisa. Destacavam-se em sua fala, em relação ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, os aspectos da produção de textos mobilizados pelas interações e brincadeiras e como era possível realizar uma prática na qual o centro em organizar não fosse a instrumentalização das crianças com vistas ao preparo para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Mateus tem 41 anos de idade, é formado em Pedagogia desde 2005, está cursando pós-graduação em Gestão Educacional. Iniciou como recreador em uma creche, vinculada a uma ONG, com formação somente de Ensino Médio. Sua função era a limpeza da creche, até que um dia a diretora ao vê-lo cantando com um grupo de crianças o incentivou a fazer uma prova para atuar nas creches da Secretaria do Desenvolvimento Social. Posteriormente, e ainda atuando em uma creche da Secretaria do Desenvolvimento Social, essa mesma diretora o convidou para fazer o curso de Pedagogia em uma Faculdade da Rede Privada. Durante a graduação em Pedagogia foi aprovado no concurso para Auxiliar de Educação Infantil e ao se formar prestou concurso para Professor de Educação Infantil, tendo atualmente duas matrículas. Mateus atendia em 2018 uma turma de pré-escola II (EI51) no turno da manhã e no turno da tarde como Professor Articulador em outra unidade de Educação Infantil, com sua outra matrícula.

A partir do contato com o professor no espaço de formação da 9ª CRE, busquei conhecer mais de perto o trabalho da unidade na qual ele atuava como professor para, também, solicitar as devidas autorizações de pesquisa à diretora. No Espaço de Desenvolvimento Infantil- EDI onde ele atuava como professor fui recebida pela diretora que se mostrou aberta para receber a pesquisa em sua unidade considerando importante a discussão a ser desenvolvida, pelo fato de ainda perceber nas falas de algumas pessoas e até mesmo alguns profissionais da Secretaria Municipal de Educação, que “na Educação Infantil as crianças não aprendem nada”. Ao apresentar a

proposta da pesquisa de Tese para a direção da unidade, fui informada que havia uma outra turma de Pré-escola II (EI52) que atendia as crianças no turno da tarde, com a professora Nina. Fui incentivada pela diretora a considerar a possibilidade de conversar com a professora Nina para apresentar a pesquisa a ela para que, caso demonstrasse interesse, pudesse também ser sujeito da pesquisa.

O primeiro encontro com os professores Mateus e Nina²¹ se configurou como um momento de apresentação dos objetivos, dos procedimentos e concepções que orientavam a pesquisa e de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste encontro foi possível falar sobre minha trajetória como professora de Educação Infantil, formadora e pesquisadora assim como conhecer a trajetória de formação deles e como esta história se articula à suas práticas. Ambos se manifestaram abertos em participar da pesquisa e a contribuir para a ampliação dos conhecimentos relacionados às práticas docentes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Em 2018 a professora Nina, 36 anos de idade a época e, aproximadamente, 15 anos de formada em nível pós-médio de Formação de Professores, tendo ingressado na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro em 2012. No momento da pesquisa cursava Pedagogia na modalidade EaD (Educação a Distância) em uma faculdade da Rede Privada. Antes de entrar para a Rede Municipal de Ensino atuou como professora na Rede Privada de Ensino, também como professora de Educação Infantil. Nina relatou ansiedade por participar da pesquisa porque não estava segura se sua prática era certa, mas que, mesmo com medo, estava disposta a participar porque seria uma possibilidade de aprendizagem para ela.

A fala de Nina sobre não estar segura sobre sua prática, me instigou a pensar sobre o que seria uma prática certa, em contraposição a existência de uma prática errada. Sua fala apontava para a necessidade de a pesquisa buscar entender o que estaria acontecendo no contexto das políticas da SME e da escola em particular para se ter um panorama sobre como os professores e suas práticas se inseriam nos acontecimentos.

No contexto do Ensino Fundamental essa característica de polarização entre o certo ou não surgiu no primeiro encontro com Alice, professora da turma de 1ª Ano, da Escola 2 da pesquisa, localizada também na 9ª CRE. Quando nos encontramos para eu apresentar a pesquisa, o TCLE a serem assinados e como seriam realizados os

²¹ Os nomes das escolas da pesquisa não serão identificados, serão tratadas como Escola 1 e Escola 2 e os nomes dos professores são fictícios para preservar a identidade de cada um.

procedimentos ela de imediato me disse que achava que não seria a pessoas mais adequada para participar da pesquisa.

Perguntei a ela porque estava pensando desse modo. Ela me explicou que na escola tem outras duas professoras que também foram da minha turma do Time de Alfabetizadores e que têm mais tempo como alfabetizadoras, têm pós na área, etc. Ela me informou ter vontade de fazer uma pós em alfabetização, mas que não tem, atualmente condições financeiras para isso. Expliquei a ela quais foram meus critérios para a escolha dela. Disse que realmente fiquei em dúvida entre elas três (ela, Flávia e Ana), o critério de “desempate” foi a participação no *II Seminário Infância, Linguagens e Sentidos – aprendizagens dos 5 aos 7 anos*. Tanto Alice quanto Flávia apresentaram suas práticas no seminário. Alice se mostrou mais falante, mais exposta.

(Notas do caderno de Campo – Prof.^a Alice- 05/02/2019)

Larrosa (2002) afirma que, do ponto de vista da experiência, o que importa é “nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco ” (p. 25). Neste sentido o encontro com a professora Alice se configurou como um modo de se expor. Meu contato inicial com Alice se deu no Time de Alfabetizadores, nome atribuído a uma ação de Formação para os professores alfabetizadores da SME, que teve início em setembro de 2017. Alice fez parte de minha turma de formação no ano de 2018. Nesta ocasião percebia uma fala tímida por parte de Alice, que sempre se referia a sua turma destacando os aspectos relacionados à agressividade, mas que também contribuía, com suas questões, para a mobilização das discussões.

De fato, sua prática como professora alfabetizadora só foi evidenciada em sua apresentação no “II Seminário Infância, Linguagens e Sentidos – aprendizagens dos 5 aos 7 anos”, em novembro de 2018. O referido Seminário tem sido organizado anualmente pela 9^a CRE e tem como objetivo discutir questões pertinentes ao processo transitório das crianças da Pré-escola para o 1^o ano do EF e, apresentar práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de ambos os segmentos. Alice apresentou uma prática voltada ao processo de escrita das crianças e um jogo confeccionado por ela com a finalidade de atingir os objetivos pedagógicos com sua turma. Sua fala, ainda tímida, apontava convicções sobre os aspectos fonéticos da língua para o desenvolvimento da escrita e como o brincar poderia ser mobilizador para este desenvolvimento.

Percebi em Alice, ao se colocar para falar sobre sua prática, a disponibilidade para o diálogo. Sua fala era movida por questões, anseios e motivações para realizar um bom trabalho pedagógico, ela apresentava seu desejo de fazer com que as crianças de

sua turma pudessem ter sucesso na leitura e na escrita. Vi na professora um movimento de busca, tentativas e possibilidades, o que me impulsionou a tê-la como meu sujeito de pesquisa.

Após explicar em nossa conversa inicial os detalhes da pesquisa, que eu não estava à procura de uma professora com ou sem experiência, com pós-graduação ou não e sim, de uma professora disposta a compartilhar a prática, a professora sentiu-se mais à vontade para participar da pesquisa. Alice é uma professora de 39 anos que cursou Formação de Professores em Nível Médio Normal e tem formação superior em Letras – Português/Literatura. Está na Rede Municipal de Ensino há oito anos, tendo entrado para a SME em um concurso para PII (Professor II) de vinte duas horas e meia de jornada semanal, que teve como exigência mínima o Ensino Médio Normal, e que posteriormente migrou para Professor de Ensino Fundamental de quarenta horas semanais. Anteriormente a sua migração, atuava como professora de língua portuguesa na Rede Estadual de Ensino, tendo solicitado sua exoneração para cumprir a carga horária na SME. Faz parte do quadro de professores da escola desde sua inauguração em 2016 tendo atuado com turmas de 1º, 2º e 3º anos. Em 2018, foi sua primeira experiência como professora alfabetizadora do 1º ano.

Assim como “Dostoiévski procurava uma personagem que fosse predominantemente um ser tomando consciência, uma personagem que tivesse toda a vida concentrada na pura função de tomar consciência de si mesma no mundo” (BAKHTIN 2010, p 56), a escolha dos professores Mateus, Nina e Alice como sujeitos desta pesquisa, refere-se a minha expectativa como pesquisadora em relação ao encontro com professores que dialogassem com a sua própria prática, em um movimento de tomada de consciência sobre o seu fazer e as possibilidades de realização de práticas pedagógicas em construção. Não se trata de uma escolha a partir de práticas consideradas como aquelas em que, a partir delas se possa afirmar ou reafirma os modos de um fazer pedagógico como receita para um trabalho bem-sucedido, mas sim, como a possibilidade de no encontro, produzir diferentes sentidos.

Foi a partir da escolha dos professores, sujeitos da pesquisa, que o contato com as Unidades Escolares se deu. O encontro com os professores possibilitou o encontro com as unidades escolares, lugares singulares, em processos de significações e sentidos, ratificando que o espaço e o tempo se constituem pelas várias histórias impressas nas formas de agir, expressões, olhares, jeito de falar, responder e ser na coletividade.

O Espaço de Desenvolvimento Infantil – a Escola 1 - em que atuam os professores Mateus e Nina, foi inaugurado em 03/10/2012. Em 2018 atendia 8 turmas totalizando um acolhimento de 200 crianças, sendo 4 turmas em horário integral horário, de 7h30 às 17h30 e 4 turmas em horário parcial, manhã ou tarde no horário de 13h00 às 17h30. Contava com um quadro de 11 professores e 27 profissionais de apoio, distribuídos entre equipe de cozinha, Agentes de Educação Infantil e equipe de limpeza. A equipe gestora era composta pela Diretora, Diretora Adjunta e a Professora Articuladora que atuava também como regente em uma das turmas.

A Escola 1 está localizado em um sub bairro de Campo Grande, zona Oeste do Rio de Janeiro, predominantemente residencial, com comércio local e, segundo os professores, podia ser definida como Classe Média. A maioria oriunda de famílias compostas por funcionários públicos, militares, professores, agentes de saúde, profissionais liberais e outros, mas há também famílias de baixa renda que recebem benefícios de órgãos públicos como bolsa família. Os professores informaram que a maioria das famílias eram solícitas, amistosas, participativas e interessadas, pois elas sempre atendiam às demandas da escola, seja em eventos oficiais e/ ou festas internas. Também afirmaram que podiam contar com os moradores da redondeza, mesmo os que não tinham filhos matriculados. Embora na proximidade da escola não houvesse opções de entretenimento, só um clube e uma pracinha, a maioria das crianças tinha acesso ao que é oferecido nos bairros mais próximos, shoppings, cinemas etc. A escola mantém parceria com a Clínica da Família local, fazendo uso constantemente dos serviços de acompanhamento do pleno desenvolvimento físico das crianças, tais como, avaliação topométrica (peso e altura), avaliação bucal, palestras e campanhas de vacinação.

O prédio é composto de dois andares, tendo uma escada e um elevador para acesso ao segundo andar. No primeiro andar há duas salas amplas, bem ventiladas e climatizadas, com janelas grandes de vidro, em altura que possibilite a interação da criança com o meio externo, lousa, espelho e quadro imantado, prateleiras e carrinhos deslizantes para guardar brinquedos, ambas as salas com solário. Nelas há o círculo montessoriano desenhado no chão e acesso ao banheiro, com vasos sanitários pequenos, pias baixas, cada uma com um espelho e um box com três chuveiros. Há dois banheiros para uso de adultos, um banheiro adaptado para deficientes físicos, uma cozinha ampla com passador de pratos na altura das crianças, balcão térmico, equipada com todos os

utensílios necessários às necessidades diárias, um refeitório amplo, bem ventilado, contendo seis jogos de mesa com seis cadeiras cada uma.

A secretaria é equipada com dois computadores, uma máquina copiadora, uma impressora, um aparelho de fax, armários, mesas, janela de vidro, dando visão aos espaços e entrada do EDI; uma sala de professores com uma mesa e doze cadeiras e uma estante com livros do acervo da unidade e uma máquina de xérox para uso exclusivo dos professores e uma brinquedoteca que transformamos em sala de televisão e sala de leitura para uso das crianças, equipada com tatames, nichos de madeira para guardar os livros, dois computadores Smartkids e uma TV de 50”.

No segundo andar há duas salas no mesmo padrão do primeiro andar, com o acesso ao banheiro, porém sem solário. Dois berçários amplos, climatizados, com janelas grandes e arejadas, um fraldário com cubas de banho, vaso pequeno e chuveiro; um lactário, com prateleiras de inox, com fogão e pias e um depósito com prateleiras para guardar material. Há ainda outras duas salas sem acesso interno aos banheiros. Um solário grande transformado em brinquedoteca, com casinha de boneca, espelho, cantinho da fantasia, cantinho das artes, cantinhos de jogos, cantinho da música.

Na parte externa, há um parque com duas casinhas de boneca feitas de alvenaria, uma pista para corrida de velocípedes e um labirinto, um pátio com parquinho, casinha de boneca, círculo montessoriano e amarelinha desenhados no chão, uma área verde com mesas com tabuleiro de dama e banquinhos de alvenaria.

A Escola Municipal onde a professora Alice atua como regente no 1º ano do Ensino Fundamental – Escola 2 - encontra-se situada em um bairro da zona Oeste do Rio de Janeiro. Recebeu sua equipe técnica e pedagógica em 31 de março de 2016. O primeiro atendimento de alunos ocorreu a partir do dia 02 de junho de 2016. A equipe de fundação da Escola foi composta pelo Diretor, Diretora-adjunta, Secretario Escolar, uma funcionária e por 14 professores, entre eles a professora Alice, sujeito da pesquisa.

A escola localiza-se em uma área em desenvolvimento urbano recente, formada pelo crescimento imobiliário dos últimos anos, tendo como adjacências vários sub-bairros. Ela atende o novo formato adotado pela SME, baseada em escolas de horário integral. Em suas redondezas há o atendimento de Espaços de Desenvolvimento Infantil, Posto de Saúde Municipal, escolas da rede privada e da Rede Estadual e em suas proximidades há também uma Clínica da Família, o que mostra que a região de abrangência da Unidade tem bons serviços para a comunidade local. Em relação à sua

estrutura a Unidade está preparada para atender 24 turmas do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental de Primeiro Segmento, com capacidade para atendimento de 830 alunos. Os alunos da escola são, em sua maioria, da comunidade ao redor da Escola, e muitos deles se matriculam juntamente com os irmãos mais novos ou mais velhos. Os alunos do 1º ano são oriundos de Espaços de Desenvolvimento Infantil das regiões próximas.

Ter conhecido esses espaços, seu tempo e modos de organização possibilitou perceber atravessamentos nas práticas de Mateus, Nina e Alice. As unidades escolares, os espaços de convivências, as salas coletivas, as salas de aula, os diversos lugares, constituíram o campo da pesquisa conforme aponta Brandão (2004, p. 223) como “um espaço inteligível e concreto pelo qual as relações espaço-temporais da pesquisa se definem”, correspondendo a constituição de uma tessitura que auxilia o pesquisador a organizar os diversos fios que conduzem a pesquisa.

A autorização para a entrada nas unidades escolares para a realização da observação foi concedida no dia 11/10/2018, com validade até outubro de 2020. A entrada no campo se deu inicialmente na unidade de Educação Infantil, no dia 17/10/2018. Seguiram-se 17 encontros de observação participante, intercalados entre os do professor Mateus e os da professora Nina, tendo cada um 4h e 30m de duração. A observação participante na unidade de Ensino Fundamental teve início logo assim que o ano letivo começou, dia 05/02/2019, com encontros de com 4h e 30min, sendo o último no dia 30/05/2019, totalizando 13 encontros. Ao longo dos encontros com os professores, tanto da Educação Infantil quanto do 1º Ano do Ensino Fundamental, conversas informais foram realizadas ao longo da observação participante, com o intuito de dialogar sobre questões que atravessavam o cotidiano, impulsionadas por dúvidas ou questionamentos dos professores sobre a própria prática, os conhecimentos que envolviam o trabalho pedagógico e a relação da formação docente. Foi realizada uma entrevista individual²² com cada um deles e, mais para o final da observação participante, uma entrevista coletiva²³. A entrevista coletiva se tornou pertinente no sentido de estabelecer um espaço de narrativas entre mim e os professores participantes, assim como entre os próprios professores.

Para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes procedimentos: i) análise de documentos de Orientação Pedagógica da SME para a Educação Infantil e

²² Apêndice 3

²³ Apêndice 4

para o Ensino Fundamental, ii) observação participante, com registro em notas de caderno de campo, em três turmas – 2 de pré-escola e uma de 1º ano, iii) as conversas e entrevistas individuais, iv) entrevista coletiva com os três professores, que foram gravadas e transcritas. A análise do material produzido teve como base a teoria enunciativa de Bakhtin.

Segundo Valladares (2007), a partir de Foote-Whayte (2005), a observação participante não é uma prática simples, ela é repleta de dilemas teóricos e práticos que necessitam ser gerenciados pelo pesquisador. Ela pontua alguns “mandamentos” que considero pertinentes para a pesquisa. O primeiro deles é que na observação participante, a fase exploratória é importante e necessária para o desenrolar das fases posteriores da pesquisa. O segundo ponto é que ela supõe interação entre o pesquisador e pesquisado, devido ao fato de que as informações obtidas dependerão das relações estabelecidas com o grupo estudado. Um terceiro ponto destacado é que, na observação participante, o pesquisador precisa se mostrar diferente do grupo pesquisado, afirmando e reafirmando seu papel de pessoa de fora. Por quarto ponto, tomo a necessidade de o pesquisador aprender com os erros, encarando-os como proveitosos para a construção do trabalho de pesquisa, entendendo que, cada passo equivocado é um aprendizado e por fim, como quinto ponto, a observação participante traz para o pesquisador o compromisso com o retorno do seu trabalho ao campo pesquisado.

Partindo de uma concepção bakhtiniana na qual a palavra é constituinte e constituída das interações, “toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”. Na palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de “ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN 2009, p. 117). Estar junto aos professores, dialogando com eles sobre suas práticas, ouvindo e acolhendo seus sentidos mostrou-se importante para o desenvolvimento da pesquisa de tese, pois surge a partir de uma relação já compartilhada anteriormente à pesquisa. Os sujeitos da pesquisa e o campo foram sendo definidos pelas interações, pelas pontes construídas entre nós coletivamente. A pesquisa traz à tona os sentidos que já estão no espaço-tempo dos acontecimentos, a partir de um olhar, o do pesquisador. Portanto, diz respeito à compreensão, já que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p.395).

Para o filósofo russo, nas ciências humanas onde não há texto não há objeto de pesquisa e de pensamento. Todo material produzido é composto por textos a serem interpretados, “pensamento sobre pensamento dos outros” (p. 308). É do seu lugar exotópico, no debruçar sobre a escuta dos discursos dos sujeitos da pesquisa que o pesquisador organiza esteticamente o seu texto e dá o seu acabamento.

Como pesquisadora, participar ouvindo, dialogando e observando configurou-se como um modo de ser e estar na relação com a pesquisa e com os sujeitos dela, para compreender as relações estabelecidas, considerando que “sempre nos dirigimos ao outro e o outro não tem apenas um papel passivo; o interlocutor participa ao atribuir significado à enunciação” (KRAMER 2007b, p. 59). Kramer (2007b), baseada em Benjamin, compara o pesquisador ao cronista e ao colecionador, pois “o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. ” (BENJAMIN, 2012a, p. 242) perpetuando desse modo a história. O pesquisador que “procura, observa, registra, fotografa, reúne as interações humanas” (Kramer, 2007b, p. 61) estabelece uma relação dialógica entre os interlocutores. O que envolve as mais variadas formas de ver e intervir no mundo, nos modos de interrogar e responder às questões vivenciadas e nas diversas maneiras da apropriação da palavra como corpo social.

Portanto, “A dialogia é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão” (GEGE 2009, p. 29). Adotar as entrevistas individuais e coletivas como procedimento de pesquisa teve a intenção de ampliação das possibilidades de conhecer para poder interpretar e analisar práticas docentes relativas ao trabalho com a leitura e a escrita da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

As entrevistas semiestruturadas tiveram como proposta estabelecer um espaço de narrativas, de conhecimento das convicções que orientam as práticas dos professores, assim como de suas histórias de formação. As entrevistas foram aqui tomadas mais do que questionamentos, mas como espaços/tempos de interação entre pesquisadora e participantes e de narrativas. Participar desse momento possibilitou aos professores dialogarem comigo, nas individuais, e entre si na coletiva, em um contexto em que opiniões opostas, posicionamentos políticos, condições de trabalho e relações coabitam,

proporcionando aos mesmos o confronto de ideias e conseqüentemente a constituição de argumentos e discurso sobre a prática pedagógica e seu cotidiano.

A escolha da análise bakhtiniana reflete o interesse em compreender como as enunciações presentes nas narrativas docentes, sobre a própria prática, caracterizam as reverberações das experiências cotidianas com as crianças. A reverberação²⁴ diz respeito a como os sentidos retornam ao próprio docente produzindo nele outros sentidos. Envolve, em um campo organizado socialmente, compreender o processo de interação estabelecido nas relações. Para Bakhtin, a interação é mais do que um diálogo; o diálogo compõe a interação, mas necessita ser compreendido em uma concepção mais ampla que envolve toda a dimensão da comunicação verbal, compreendendo que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN 2009, p. 42). O diálogo abarca todas as nossas percepções, apreensões e sentidos produzidos tornando assim, a interação em um evento dinâmico no qual estão em jogo as posições de valores morais, éticos, estéticos e sociais.

Ao tomar as palavras como fenômeno ideológico, compreendendo-as como uma parte da realidade material que se transmuta em signo e adquire significação, ao relacionar-se diretamente com a realidade, adquirindo posições na relação eu-outro, a escolha metodológica fundamenta-se em uma relação teórica sobre a prática docente na perspectiva de que o professor é quem melhor pode falar sobre sua prática e tudo o que envolve a mesma e que este movimento de falar sobre a prática está também relacionado com o processo de formação e os sujeitos que dela participam.

Para a observação participante adotei o caderno de campo como meu companheiro de jornada. Nele, os registros expressam mais do que ações pontuais, mas acontecimentos que mobilizavam em mim, como pesquisadora um processo de idas e vindas no que ali havia acontecido. O caderno de campo se configurou como uma forma para que eu entrasse em contato com o tempo ali vivido. Associado aos momentos de conversa informais, proporcionados pela convivência com os professores, atribuiu sentidos que ampliavam minhas considerações sobre os acontecimentos. Retomar a leitura do que ali estava escrito, mobilizava a reflexão sobre o porquê aquele registro e

²⁴ Em analogia com o campo musical, o conceito de reverberação caracteriza-se como o processo que ocorre quando duas ondas sonoras são propagadas sob uma superfície refletora, guardando entre si uma pequena diferença de tempo no trajeto. Essas ondas sonoras ao estabelecerem impacto com a superfície refletora retornam, também em tempos de mínima diferença, preenchendo o ambiente com várias reproduções de som emitido originalmente. (CRUZ, 2014)

não outro, quais as intenções estavam por trás daquele registro. Apontava um processo de aprendizagem sobre os modos de pesquisa, lacunas que de uma experiência para outra, poderiam ser contempladas. Diz sobre o tempo e o espaço em que a observação participante se caracterizou como um processo em que as diferenças encontradas no campo se dessem de um modo sistemático, oferecendo a mim enquanto pesquisadora a possibilidade de que o encontro se caracterizasse alteritariamente.

O início da observação na Escola 1 configurou-se para mim como um desafio, pois seria necessário tornar o menos impactante possível aos sujeitos do meu campo de pesquisa o fato de eu pertencer a CRE, órgão regulamentador e de acompanhamento das ações pedagógicas das unidades escolares da SME, em nível regional. Ao encontrar na unidade uma professora com formação em nível Pós Médio houve um receio no sentido de que a pesquisa se configurasse como mais uma que evidenciaria um não saber docente, a precarização da docência e da formação.

Ao longo do tempo de observação foi possível perceber que minha hipótese do encontro inicial com os professores foi sendo reconfigurada pelos sentidos produzidos em cada encontro. Tanto Mateus quanto Nina e Alice são professores que se envolvem com as crianças e buscam propostas de trabalho que atendam às necessidades delas. Entretanto, de modos diferentes, cada um de seu lugar de compreensão, imprime uma organização do trabalho com a leitura e a escrita.

De início me chamou a atenção o espaço da sala de atividades da Educação Infantil. Na sala da Turma EI 51, turma do Professor Mateus, havia muita produção de textos coletivos, mas este eram produtos finais, nada havia exposto que identificasse o processo de desenvolvimento do trabalho. Não havia brinquedos expostos e os livros, que eram poucos, estavam pendurados em um canto da sala. Na Turma EI 52, da professora Nina, também havia muitos textos coletivos espalhados pela sala, textos em construção, textos com marcações que davam a entender o que, ao longo do tempo, estava sendo realizado naquele espaço. A sala era repleta de sentidos produzidos com e pelas crianças. Havia uma pilha de caixas pequenas em um canto da sala, que Nina me contou ter deixado ali porque as crianças deram outra utilidade a elas, diferente do que ela pretendia e, como fez mais sentido para as crianças daquele modo, para ela estava bom.

Mateus mostrou-se um professor engajado com a necessidade de conhecer mais sobre o seu fazer, ele buscava leituras, frequentava espaços de discussões sobre as

temáticas que dizem respeito à Educação Infantil e a conversar sempre sobre os atravessamentos da prática. Ao longo do meu convívio com Mateus em sala de atividades percebia uma preocupação do professor em me explicar cada ação dele, os princípios e os porquês, a fim de que eu registrasse em meu caderno de forma coerente o que ele estava fazendo, todas as suas ações eram acompanhadas de justificativas. O tempo de convívio foi mostrando a necessidade de Mateus em apresentar o que ele esperava que eu quisesse saber.

Nina, mesmo tendo manifestado no início se sentir constrangida por ter alguém observando seu trabalho, seguia despreocupada com o que eu iria pensar, registrar ou não. Os momentos que nos falávamos traziam a cena possibilidades, experimentações e suas descobertas junto às crianças. Mesmo tendo podido observar e participar, de forma cautelosa, do cotidiano desses professores, a dúvida se esse era o caminho adequado para a elaboração dessa pesquisa se apresentou. No contexto da sala de aula, se eu não tivesse me proposto a fazer uma observação participante, que pressupõem uma certa interação entre pesquisador e os sujeitos da pesquisa e que as relações estabelecidas implicam nas informações obtidas, muitos sentidos da prática docente não teriam sido apreendidos devido à especificidade da rotina das turmas na unidade escolar.

Na unidade escolar, foi possível perceber que minha presença era encarada como natural, como se eu fosse “de casa” para a equipe gestora, que me acolheu muito bem pelo fato de já me conhecer das ações referentes ao meu trabalho na Gerência de Educação. Os demais professores me encaravam como a “moça da CRE”, timidamente conversavam ou expunham algum tipo de opinião. Em uma das conversas com Nina, ela me relatou que uma das merendeiras um dia perguntou a ela o que tanto eu escrevia no meu caderno quando eu estava no refeitório. Nina disse ter explicado que eu era pesquisadora, mas a profissional insistiu que tinha certeza que, como eu era da CRE, estava lá para ficar de “olho no trabalho delas”.

Na unidade de Ensino Fundamental, as relações foram se estabelecendo a partir do diálogo. A organização do trabalho com a turma era menos atravessada por dinâmicas externas à sala de aula; boa parte do tempo professora e crianças estavam ali vivendo uma sua experiência pessoal por dentro da experiência coletiva. Alice prezava por uma organização da sala com material de apoio visual para as crianças realizarem as atividades, mas sem ênfase às escritas espontâneas das crianças no material exposto. O tempo era preenchido em sua maior parte pelo envolvimento com as atividades

pedagógicas. Para mim foi um processo de deslocamento, tanto na EI quanto no EF. Meu modo de estar na profissão, professora de EI que agora é responsável por articular, com uma equipe as ações de formação, acompanhamento do ensino e da aprendizagem junto às unidades escolares, precisou ser ressignificado dentro da escola e na relação com os professores por modos diferentes de alteridade.

3.2 - Compondo as categorias de análise da pesquisa pelo excedente de visão do lugar em que as histórias vivem

A análise está organizada a partir dos eventos de pesquisa, cenas do cotidiano observado, que serão trazidos para a análise, capturados dos acontecimentos produzidos nos espaços escolares e dos discursos dos professores sobre suas práticas. Conforme abordagem teórica feita anteriormente, o acontecimento diz respeito ao espaço em que se articulam conhecimentos, experiências; lugar onde brotam questões e respostas, inquietações (GERALDI, 2015). Tempo de narrar e ser narrado, encontros e desencontros, diz sobre as marcas que permanecem significativas enquanto há sentido até que outros sentidos sejam produzidos. Processo vivencial que não se repete, mas que se ressignifica pela experiência, tendo seu acabamento pelo olhar do outro, nesse caso, o meu como pesquisadora, que atribuirei sentidos a partir de minha relação com vivido nesse contexto

Abordo as práticas docentes a partir de uma epistemologia definida segundo Tardif (2002) como “o estudo do conjunto dos saberes realizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”, a fim de estudar como os saberes profissionais são compreendidos e integrados nas ações profissionais no cotidiano e como esses configuram pontos de equilíbrio entre teoria e prática.

Trago para compor a compreensão de práticas docentes como um conjunto de saberes, produtores de sentidos, a noção de experiência apontada por Larrosa (2002), tendo por inspiração Walter Benjamin, em que esta “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” (p. 21). Proponho deste modo, pensarmos as práticas docentes como momentos em que sentidos sobre o que os professores sabem são produzidos e, ao serem expostos ou narrados, abrem espaço para trocas, agregando assim, outros sujeitos e outras

experiências. Sendo assim, as práticas docentes configuram-se coletivamente, já que nelas estão vários outros – as crianças, seus responsáveis, outros professores, gestores, teóricos lidos, universidades – que concretizam o processo formativo de cada professor.

As práticas docentes possíveis de serem observadas, incorporam ações, gestos, expressões e modos de ser e agir relacionados às experiências de já ter observado outros se expressarem e agirem, de interpretar de outros modos e formas de agir. O visível das práticas configura-se historicamente a partir de processos que expressam sentido de ser docente.

Neste sentido pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em novo plano de existência (BAKHTIN, 2003, p. 33)

Ao compreender deste modo as práticas docentes, o conceito de excedente de visão de Bakhtin (2003) ajuda o professor a ver o que ele mesmo de seu lugar não consegue. O excedente de visão diz respeito à possibilidade do outro me constituir já que somente o outro pode dar acabamento a mim, ainda que de forma inconclusiva, contingente e aberta a novos acabamentos. Este acabamento do outro sobre mim só é visto na interação, na construção de sentidos únicos produzidos na relação. A minha visão do outro, que é o excedente de visão dele, só é possível no contexto de semelhanças, ao me colocar em seu lugar e ao retornar ao meu lugar descortinar para ele a possibilidade da visualização dele mesmo, externamente a ele criando “um ambiente concludente a partir desse excedente a minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento”. (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Ao observar as práticas docentes, seus gestos, expressões e falas, o que está em jogo é o cuidado ao dar um acabamento a elas de modo que ele não venha a fechar o professor em um modo de ser, mas que diga respeito a uma relação, ao tempo e ao espaço da experiência compartilhada. A possibilidade de se dar a ver ao outro, possibilitando a visualização de si mesmo, diz sobre o lugar de exploração sobre si, de compor uma narrativa de si. A narrativa “entendida como mecanismo de compreensão de si mesmo e dos outros, pode articular ideias sobre identidade, sobre auto-compreensão do sujeito e sobre relações e práticas sociais, sobre os espaços onde se produzem, se interpretam e medeiam histórias.” (LOPÈZ, 2011, p. 188), ela possibilita a

criação de um espaço onde o professor pode produzir conhecimentos sobre o que faz, para que faz e como faz.

Concordando com a máxima de que as nossas experiências têm conteúdos e que estes nos constituem (BENJAMIN, 2002), contraria-se a lógica da prática docente como uma repetição de padrões, adota-se a prática docente caracterizada como tempo/espaço de tornar o que é intocável – a experiência – em uma realidade composta pelas várias vozes que compõem os modos de fazer do professor. Neste viés, aponto como primeira categoria **O diapasão das vozes docentes**, a fim de olhar para os eventos de pesquisa e compreender quais sentidos são dados para a prática docente pelas orientações Curriculares. Por analogia, ao instrumento metálico que é utilizado para afinar os instrumentos musicais e as vozes através da vibração, que caracteriza o som, possibilitando assim a identificação dos demais sons das escalas musicais, esta categoria de análise nos encaminha a compreender quais têm sido os modos para que o professor identifique o caminho a ser percorrido em sua prática cotidiana.

Essa primeira categoria de análise nos encaminha neste sentido, a uma outra categoria em relação à análise das práticas docentes. Diz respeito ao espaço e ao tempo em que a experiência se dá. Sobre esse aspecto Amorim (2004) destaca o conceito de *Cronotopo*, enquanto termo usado por Bakhtin emprestado da matemática e das teorias da relatividade: “O cronotopo é a materialização do tempo no espaço: há um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar” (AMORIM, 2004, p. 222).

Nesta perspectiva do cronotopo, é possível considerar a ideia de que a prática se caracteriza a partir do espaço/tempo em que se dão as experiências, em que se caracterizam a forma e o conteúdo a serem narrados, explorados e (re)vividos em outro tempo no qual o acontecimento da narração relaciona-se ao momento de intercâmbio da existência com o outro. É o tempo/espaço em que o professor, ao falar sobre suas práticas e os sentidos a elas atribuídos, pode recriar outras formas de desenvolver o que ele já sabe fazer, criando outros modos de fazer e de ser professor, ao compreender que “o ato criador (o vivenciamento, a aspiração, a ação), que enriquece o acontecimento da existência (o enriquecimento do acontecimento só é possível por via qualitativa, formal, e não quantitativa, material, se ele não se transforma em qualitativo) e cria o novo” (BAKHTIN, 2003, p. 108). As práticas docentes não se dão desvinculadas de um processo histórico e de aspectos sociais, caracterizam e se qualificam no espaço/tempo

no qual “o tempo histórico tão denso e materializado e o espaço tão humanamente compreendido e intensivo”. (BAKHTIN,2003, p. 242). Desde as histórias de vida e da profissão, que levaram o professor a estar aonde está, até os atravessamentos das orientações para o trabalho pedagógico, a organização da escola e suas relações, as diretrizes da SME, todo esse contexto constitui a prática docente.

A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um tudo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os indícios do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos) (BAKHTIN, 2003, p. 225)

Neste sentido do tempo e do espaço que não podem ser separados, que não é marcado por inícios e fins de períodos, que me proponho a analisar os enunciados dos professores nas e sobre as práticas docente.

A partir destas considerações, adoto como segunda categoria de análise dos eventos de pesquisa – **Compassos e Descompassos**. Ela diz respeito a enunciação produzida pelos professores sobre os atravessamentos em suas práticas. O que dá encaminhamento produzindo sentidos produtivos e caminhos seguros para condução do trabalho ou o que desencaminha a prática, causando incertezas e dúvidas; o que compõe, preenche, recheia suas práticas ao longo da trajetória como docente.

Por dentro da prática docente está a possibilidade de o professor ter perpetuada a sua experiência através (e pela) experiência do outro, ao compor junto aos discentes conhecimentos que seguirão, ampliando outros conhecimentos e vivências. A prática docente incorpora à experiência de quem ouve, observa e sente o gesto, a expressão, a voz, o olhar e o vivido, assim a prática docente se constitui como **Lugar de Fronteira**, terceira categoria de análise dos eventos de pesquisa. Neste lugar de fronteira está o que é possível, o realizável; está o lugar nenhum e todos os lugares ao mesmo tempo. É o lugar em que se passa o desconhecido e conhecido, em que se vive as certezas e incertezas de se ser docente. Envolve a compreensão de que a mesma produz espaços de circulação, em que muitos sentidos são postos em movimento, os já existentes são agregados a outros, produzindo transformações e ressignificações, outros são estabelecidos pela descoberta. A prática docente como lugar de fronteira se funda como lugar onde circulam várias experiências – as docentes e discentes - que ampliam as possibilidades.

Esta categoria tem a finalidade de olhar para o trabalho realizado com a leitura e escrita no processo transitório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo a experiência docente como um fluxo vivo de sentidos e não como padrões fixos a serem repetidos, traz à tona as especificidades de cada um dos segmentos para o trabalho com a leitura e a escrita.

Tomando a leitura e a escrita como momentos cruciais de um processo mais geral de apropriação da linguagem, considero que a partir das práticas pedagógicas que envolvem estes dois processos, é possível encontrar quais são as práticas com leitura e escrita que dão continuidade, enquanto fluxo, ao processo de leitura e escrita nesta transição e quais são as práticas que promovem rupturas, enquanto descontinuidade, produzindo assim, as especificidades do trabalho na Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

As práticas docentes, concebidas a partir do trabalho com a leitura e a escrita, dizem respeito a um movimento contínuo de significações, identificações e diferenciações, de linguagem e de subjetivação. Caracterizam-se como um trajeto, um deslocamento de um ponto a outro, no qual vertem acontecimentos que se amalgamam aos sujeitos, tendo como ponto de encontro a experiência e os desejos por eles mobilizados para se avançar; conhecer mais, propor mais, pois, “ninguém sabe antecipadamente como se aprende, é uma longa história de experimentação” (DELEUZE, 1988 *apud* PARAÍSO, 2009). As especificidades de cada segmento são impulsionadoras de um todo contextualizado, uma trama tecida pelas próprias continuidades e descontinuidades, ao passo em que propiciam alteridades. São possibilidades que apontam caminhos às práticas docentes que vão além das habilidades técnicas para ensinar, mas sim formas de desenvolvimento por dentro do processo de ensino e aprendizagem na e pela experiência de forma significativa, por nos levar à compreensão de que a experiência nos altera.

Neste sentido de lugar de fronteiras, em que encontros acontecem, o princípio da reverberação nos ajuda a considerar que as práticas docentes são sempre movimento de idas e retornos, que trazem um processo constituído por escolhas e posicionamentos em prol de outros conhecimentos e caminhos. As práticas são constituídas nos encontros em que “algo precisa passar; agenciamentos precisam ser feitos; territórios precisam ser ampliados; desterritorializações precisam ser feitas” (PARAÍSO, 2009, p. 286), para que o fazer do professor se mova no caminho e em direção ao aluno.

Trata-se de ocupar posições como um “ato de construir uma disposição concatenada de elementos que formam um conjunto para experimentar com sua própria potência” (PARAÍSO, 2009, p. 285), respondendo ao cenário que nos tem apresentado práticas descoladas dos acontecimentos do contexto escolar e da vida, com aquelas que considerem os sentidos produzidos nos encontros como produtores da organização dos conhecimentos.

De modo sintetizado, as categorias de análise dos eventos de pesquisa configuram-se em: **1** – O diapasão das vozes; **2** – Compassos e descompasso e **3** – Lugar de fronteira,

A seguir, trago eventos da pesquisa, analisando-os a partir das categorias formuladas com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre as práticas docentes em relação a transição da Pré-escola para o 1º ano do Ensino Fundamental. Para iniciar e embasar esta análise, torna-se fundamental partir de um olhar tecido sobre o currículo que está posto para os professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

4 - QUE CAMINHOS TEM ATRAVESSADO AS ESCOLAS NA TRANSIÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo(...). (BAKHTIN, 2003, p. 316)

Neste capítulo desenvolvo as análises do material produzido na pesquisa de campo de onde sugiram as categorias levantadas. Abro este capítulo apresentando as Orientações Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. É por dentro delas que as vozes dos professores serão conduzidas à compreensão, tendo as Orientações Curriculares como o diapasão que dá o tom para o desenvolvimento do trabalho. Em outro ponto, abordo os compassos e descompassos advindos do vivenciamento das Orientações Curriculares dentro das escolas e sentidos produzidos por elas nos cotidianos das turmas investigadas. Por fim, os enunciados dos professores apontam o que há na fronteira entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, marcando idas e vindas, especificidades e possíveis diálogos. Traz à tona o fazer dos professores e suas vozes e os caminhos por onde andam nestes campos de disputas, fazendo acontecer um trabalho junto às crianças.

Em cada um dos pontos relacionados às categorias de análise, trago as vozes dos professores para junto com a minha voz tecer a análise. Por dentro das categorias pinço em suas falas, o que é pertinente em consonância com o vivido durante o tempo de observação e participação, o registrado e revisitado, para compor a pauta a ser lida, relida, significada e ressignificada.

4.1 - As propostas e orientações da SME-Rio: o diapasão que dá o tom às práticas docentes

Não há como deixar de abordar a organização do trabalho pedagógico, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, expressa nos materiais elaborados pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, pois são eles que, em princípio, são os orientadores do trabalho que vem sendo realizado nas Unidades Escolares. Não se trata de uma análise dos Currículos da Educação Infantil e Ensino

Fundamental I, mas sim, como eles atravessam as práticas observadas na pesquisa de campo.

No âmbito da Educação Infantil, são apresentadas orientações e propostas para o trabalho com o Berçário, Maternal e Pré-escola, a partir de um material organizado em 1) Orientações Curriculares para a Educação Infantil, 2) Planejamento na Educação Infantil, 3) Orientações para Profissionais da Educação Infantil, 4) Orientações ao professor da Pré-escola I e II, 5) Orientações para a organização da sala na Educação Infantil: ambiente para a criança brincar, criar, mexer, interagir e aprender, 6) Avaliação na Educação Infantil.²⁵

As Orientações Curriculares da Educação Infantil estão subdivididas por áreas do conhecimento: 1) Linguagens: oral e escrita, 2) Matemática, 3) Ciências Sociais e Naturais, 4) Corpo e Movimento, 5) Linguagens Artísticas: Música e Artes Visuais. Tal organização estava em vigor no momento da pesquisa²⁶, como proposta oficial para todas as Unidades Escolares de Educação Infantil da Rede. Em relação à Leitura e à Escrita na Educação Infantil, o material aponta um trabalho organizado a partir de objetivos gerais e habilidades a serem alcançadas pelas crianças ao longo do seu percurso na Educação Infantil.

Segundo o documento, a sua elaboração teve como ponto de partida propostas e projetos realizados pelas próprias Unidades Escolares de Educação Infantil da Rede Municipal, assim como o aprofundamento das discussões postas no material da “Multieducação: Temas em debate/Educação Infantil – Revendo percursos no diálogo com os educadores” (SME-Rio, 2005). Além desse material, afirma que foram consultados o Referencial Curricular para a Educação Infantil-RCNEI (MEC, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil- DCNEI (MEC, CNE/SEB, 1999, 2009) e Critérios para o Atendimento em Creches e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (MEC, 2009).

Desde 2003, conforme o material “Multieducação: Temas em Debate/Educação Infantil – Revendo percursos no diálogo com os educadores”, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro vem discutindo questões pertinentes à Educação Infantil, e

²⁵ Disponíveis em <http://prefeitura.rio/web/rioeduca>

²⁶ A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, iniciou-se em 2018 um movimento revisão curricular, a partir das orientações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular. As Unidades Escolares tiveram acesso ao material provisório elaborado, a fim de estudá-lo nos Centros de Estudo, opinarem e proporem. Entretanto, esta ação foi pontual, não tendo sido dado um retorno até o final de 2019. Portanto, até este ano, a documentação oficial de Orientação Curricular é o material disponível no Site Oficial da Secretaria Municipal de Educação (<http://prefeitura.rio/web/rioeduca>).

entre elas, a Leitura e a Escrita neste segmento. Já à época, em relação à leitura e à escrita, havia o entendimento de que esse processo deveria ser exploratório “sem, contudo, ter o objetivo e o compromisso de que a criança chegue ao final da Educação Infantil, necessariamente, lendo e escrevendo” (p. 20)²⁷.

Assim como na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, as Orientações Curriculares²⁸ apontam um trabalho organizado por habilidades a serem alcançadas pelas crianças, para poderem ler e escrever. No caso do Ensino Fundamental I, não há Orientações Curriculares específicas para a Leitura e a Escrita nos anos iniciais, estas encontram-se disponibilizadas no material denominado “Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa”, que abrange o trabalho desde o 1º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Além das Orientações Curriculares para o Ensino da Língua Portuguesa, os professores da Rede Municipal de Ensino contam como um material de apoio, disponível no site oficial²⁹, discriminados em três **Cadernos Especiais** – Leitura e Escrita 1º e 2º anos (2011); Leitura, Escrita e Análise Linguística (2013) e A língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SME-Rio, 2014). Os Cadernos Especiais têm como proposta subsidiar o trabalho do professor, realizado com os Cadernos Pedagógicos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação.

Vejamos a seguir como estão sendo compreendidos pelos professores, a indicação do trabalho a ser realizado a partir dos encaminhamentos das Orientações Curriculares e quais os sentidos produzidos no cotidiano escolar dos professores sujeitos desta pesquisa.

4.1.1 - “Tem a brincadeira, mas tem sempre o direcionamento.”

O enunciado, que nomeia o subtítulo deste capítulo, foi pronunciado pela professora Nina na entrevista individual, ao ser perguntada sobre quais seriam os objetivos educacionais específicos da Educação Infantil. A professora narra que, mesmo sabendo que os eixos do trabalho da Educação Infantil são as brincadeiras e interações,

²⁷ Multieducação Temas em Debate - Educação Infantil – Revendo percursos no diálogo com os educadores. Disponível em:

<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducao/educacaoInfantil.pdf>

²⁸ Anexo 01

²⁹ <http://prefeitura.rio/web/rioeduca>

no cotidiano as atividades acabam sendo direcionadas aos conhecimentos necessários ao Ensino Fundamental, como por exemplo o conhecimento da letra do primeiro nome.

Nina: A gente, eu por exemplo, a gente não consegue fugir...

Eu fiz a chamadinha trocada e tal...Ahhh, vamos fazer a primeira letrelinha do nome no quadro. A gente ainda sempre tem!

Tem a brincadeira, mas tem que está o direcionamento, isso é meu, entendeu, não estou falando dos outros não. (Entrevista Individual, Prof.^a Nina – 22/03/19)

Nas “Orientações ao Professor de Pré-escola I e II” (SME-Rio, 2013) encontramos um quadro, retirado das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” (SME-Rio, 2010), que aponta objetivos e habilidades para o trabalho com a Linguagem Oral e Escrita na pré-escola.

Quadro 1 – Apresentação dos Objetivos e Habilidades da Linguagem Oral e Escrita para a Pré-escola

LINGUAGENS: ORAL E ESCRITA	
OBJETIVOS GERAIS	
✓	Ampliar o vocabulário das crianças.
✓	Possibilitar a exploração e a expressão das diferentes formas de linguagem (corporal, oral, escrita, musical, artes plásticas).
✓	Estimular o uso de símbolos, brincadeiras, registros, diferentes narrativas e de diversas leituras de mundo.
✓	Trabalhar com diversas possibilidades de transformação e expressão de ideias, emoções e formas de agir e pensar.
✓	Desenvolver o gosto e o prazer pela leitura e compreensão da escrita.
✓	Explorar os múltiplos usos e funções da língua oral e escrita.
✓	Registrar as conversas e discussões sobre textos, incentivando o uso destes registros nas diferentes situações.
✓	Utilizar diferentes formas de texto para exploração oral.
✓	Utilizar os registros de atividade em exposição em sala para apreciação dos trabalhos.
✓	Promover e valorizar produções gráficas e artísticas das crianças.
✓	Criar situações em que os adultos e as crianças leiam textos de diferentes gêneros.
HABILIDADES	
✓	Falar, contar casos, narrar histórias, cantar músicas e ouvir os outros.
✓	Expressar –se oralmente em pequenos e grandes grupos.
✓	Descrever objetos, fenômenos, sensações e experiências.
✓	Recontar o que ouve: histórias, casos, recados, instruções etc.
✓	Contar algo a partir da “leitura” de algum material, livro, revista etc., utilizando as diferentes linguagens como, por exemplo, a dramatização enquanto recurso.
✓	Expressar claramente sentimentos, pensamentos, ideias e planos, utilizando as diferentes linguagens, em pequenos e grandes grupos.
✓	Identificar e reconhecer letras, palavras, pequenas frases familiares: nomes, brinquedos, tarefas da rotina, materiais etc.
✓	Praticar a escrita e os registros espontâneos para expressar ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos, relatos, fatos etc.
✓	Explorar, tanto na conversa como na escrita, o formato das falas e dos textos (por exemplo, o que vem primeiro? Qual é a sequência da história? etc.).
✓	Participar ativamente de situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da escrita.
✓	Desenhar, pintar, manusear e modelar massinha, argila, pintura a dedo, demonstrando através do desenho ou do rabisco a sua produção.
✓	Ouvir, compreender, contar, recontar diferentes narrativas.
✓	Identificar e utilizar diferentes tipologias textuais, como narrativas, poesias, receitas etc.

Fonte: Orientações ao Professor de Pré-escola I e II” (SME-Rio 2013)

Segue-se a esta apresentação dos objetivos gerais e das habilidades da linguagem oral e escrita a serem desenvolvidas pelas crianças, um outro quadro³⁰ com apontamentos sobre a construção da escrita pela criança, tendo como base as contribuições de Emília Ferreiro (1999)³¹, apresentando as hipóteses sobre a escrita que a criança faz ao representar a língua escrita.

É possível, ao ler o material, que tanto as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil” quanto as “Orientações aos Professores de Pré-escola I e II”, não apontam habilidades específicas para a leitura enfatizando, neste sentido, atenção maior ao processo de escrita e da oralidade. A alfabetização e o letramento são articulados a partir da perspectiva de que ambos são indissociáveis, entretanto, os documentos trazem separadamente as habilidades que se aproximam dos conceitos de Alfabetização e de Letramento, tomando como referência as contribuições de Magda Soares (2012), em que afirma que esta separação dá por “questões didáticas e de planejamento das ações do professor” (Orientações do Professor de Pré-escola I e II, p. 10).

Quadro 2-Compreensão do funcionamento da escrita e aprendizagem de diferentes gêneros

COMPREENSÃO DO FUNCIONAMENTO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA:	APRENDIZAGENS SOBRE DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS ORAIS E ESCRITOS QUE CIRCULAM SOCIALMENTE E SUAS CARACTERÍSTICAS
<ul style="list-style-type: none"> ○ O sistema alfabético tem correspondência com a pauta sonora e não com propriedades dos objetos. ○ Direção da escrita. ○ Símbolos convencionais (26 letras). ○ A ordem das letras na escrita corresponde à ordem em que são pronunciadas. ○ Em nosso idioma, todas as sílabas têm uma vogal. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Finalidades. ○ Conteúdo. ○ Estilo e composição próprios. ○ Suportes. ○ Destinatários. ○ Esferas de circulação.

Fonte: Cadernos Orientações ao Professor de Pré-escola I e II, (SME-Rio, 2013 p.10.)

O objetivo explicitado nas “Orientações aos Professores de Pré-escola I e II” é o de demarcar as intenções e possibilitar a oferta de “propostas cotidianas e sistematicamente planejadas para que se apropriem das habilidades específicas pertinentes a cada um desses conceitos” (p. 10). O Quadro 1 especifica as habilidades elencadas a fim de delimitar os propósitos e os objetivos a serem focalizados na alfabetização e letramento, para facilitar o desenvolvimento das propostas endereçadas às crianças.

³⁰ Anexo 02

³¹ Psicogênese da Língua Escrita

No mesmo Caderno de Orientações ao Professor de Pré-escola I e II, há uma sessão destinada a apontamentos referentes a oralidades e consciência fonológica. Nela destaca-se a necessidade de compreensão de que “é falando e se expressando que as crianças, de fato, aprendem a utilizar a língua e se tornam capazes de organizar e expressar o seu pensamento por meio da fala, para, posteriormente, fazê-lo por meio da escrita” (SME-Rio, 2013, p. 11). Indica a necessidade de se planejar atividades de linguagem que abranjam o ouvir as crianças individual e coletivamente, o registro coletivo do que as crianças falam, pensam e criam como possibilidades. Destaca também a necessidade de que as crianças possam perceber que a língua abrange a dimensão sonora. Entretanto, afirma que isso não é uma tarefa fácil para as crianças, que primeiro se apropriam da correspondência semântica da língua como significado e associação às características e atributos dos objetos que nomeiam.

É possível identificarmos no material a afirmação de que é necessário, então, planejar atividades “que deem ênfase ao desenvolvimento da consciência fonológica” (SME-Rio 2013, p.11), levando as crianças a perceberem essa dimensão sonora da língua. O documento afirma que a fala é sonora e esta característica pode ser identificada pelas habilidades das crianças de perceber e articular partes como - palavras, sílabas, rimas e aliterações.

Em outras palavras, o material aponta que as crianças primeiro estabelecem a correspondência semântica para depois avançarem à correspondência sonora, conforme exemplificado no Quadro 3:

Quadro 3- Correspondência semântica e sonora

CORRESPONDÊNCIA SEMÂNTICA	CORRESPONDÊNCIA SONORA
sapato – pé – meia	sapato – mato - rato (rima)
macaco – banana - árvore	macaco – mala - maçã (aliteração)

Fonte: Cadernos Orientações ao Professor de Pré-escola I e II (SME-Ro, 2013 p. 11)

Mesmo que, ao longo de todo o material, sejam enfatizados a necessidade das interações e brincadeiras e o respeito às características infantis, dá atenção à correspondência sonora das palavras ao fazer um recorte epistemológico em que,

De acordo com Magda Soares (2012), o foco principal da alfabetização na Educação Infantil é a percepção e consciência do som, ou seja, **a necessidade da vivência sistemática de situações que favoreçam a observação da pauta sonora da língua** (percepção do som dos textos, frases, palavras, sílabas e

fonemas). O objetivo é que a criança possa viver diferentes processos até que perceba as menores partes sonoras da língua, que são os fonemas, e faça a transferência daquilo que escuta e/ou fala para aquilo que escreve. (SME-Rio, 2013, p12- grifo nosso)

Com esta afirmativa referendada por uma importante pesquisadora da área de alfabetização, o documento reitera o lugar de alfabetização na pré-escola que tem como base a proposta de situações sistematizadas para que as crianças possam perceber e ter “consciência do som” de textos, frases, palavras, sílabas e fonemas. A sistematização aqui cabe ao professor e suas propostas de atividades. Às crianças cabe “transferir” o que escutam e falam para a escrita. Uma concepção que parte de pressupostos como: i) de que a alfabetização que tem início na pré-escola se baseia em uma perspectiva transmissiva de conteúdos que as crianças precisam transferir; ii) de que a ênfase da alfabetização está na percepção e na “consciência” da pauta sonora da língua, ou seja, se propõe uma cisão com a vivência da língua enquanto discurso. O processo é centrado em conteúdos sistematizados pelo professor, portanto deslocado das crianças e suas apropriações.

Reforçando esse processo centrado em conteúdos sistematizados pelo professor, um outro quadro apresenta aos professores de Pré-escola II diversas formas de *como* as crianças podem desenvolver as habilidades necessárias à leitura e à escrita. Nele são apresentados os componentes³² 1) Linguagem Oral, 2) Leitura, 3) Tecnologia da Escrita, 4) Consciência Fonológica, 5) Escrita, e 6) Usos pessoais e sociais da Leitura e da Escrita.

Quadro 4 – Componentes com diversas formas de desenvolvimento de habilidades

COMPONENTES	GRUPAMENTO II – 5 ANOS
LINGUAGEM ORAL	<p>FALAR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responder às perguntas com sentenças completas. • Formular perguntas de forma clara. • Participar em conversas (professora-crianças, crianças-crianças) respeitando a vez dos colegas. • Interagir com os colegas nas brincadeiras de forma respeitosa. • Relatar experiências pessoais. • Memorizar e recitar parlendas, poemas e canções infantis. • Recontar histórias curtas ou contadas pela professora. • Recontar histórias com base em livros de imagens (contadas primeiramente pela professora). • Incorporar ao cavabulário palavras novas, usando-as na fala.

³² Parcialmente transcritos do documento “Projeto Alfabetrar e escrever, um direito de toda criança” – Núcleo de Alfabetização Letramento. Secretaria Municipal de Lagoa Santa, 2011. (Informação disponibilizada no quadro da página 17 – Orientações ao Professor de Pré-escola I e II)

	<p>OUVIR</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir com atenção a professora e os colegas. • Ouvir com atenção e interesse histórias contadas ou lidas, poemas, canções, parlendas. • Seguir instruções (de dois ou mais comandos).
LEITURA	<p>RECONHECIMENTO DE PALAVRAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o próprio nome em listas ou outros portador. • Identificar o próprio nome entre o nome dos colegas. • Reconhecer palavras de uso frequente na sala de aula. <p>COMPREENSÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responder às perguntas sobre história lida pela professora. • Responder às perguntas simples sobre texto curto informativo lido pela professora. • Recordar história curta lida pela professora com suficiente informalidade e adequado sequência dos acontecimentos. • Contar e recontar histórias apresentadas só por meio de imagens (livros de imagem, tiras e histórias em quadrinhos mudas) <p>VOCABULÁRIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar palavras desconhecidas em textos lidos pela professora, aprender seu significado e incorporar a nova palavra ao seu vocabulário.
TECNOLOGIA DA ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que, numa página, as ilustrações se relacionam com o que diz o texto ou as ilustrações contam a história em livros só de imagens. • Identificar a direção da leitura e da escrita: de cima para baixo e da esquerda para à direita. • Segurar o lápis e posicionar o papel adequadamente para desenhar, rabiscar ou escrever. • Folhear livros e revistas na posição e na direção corretas. • Identificar o número de palavras em um texto curto. • Identificar palavras em frases escritas (em material impresso ou em texto escrito pela professora em cartaz ou em quadro de giz), atentando para a separação entre elas por espaço em branco. • Diferenciar letras maiúsculas de traçado semelhante. • Identificar algumas letras de imprensa maiúsculas pelo nome.
CONCIÊNCIA FONOLÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Separar oralmente palavras em sílabas. • Formar, oralmente, uma palavra juntando duas sílabas faladas pela professora. • Identificar oralmente palavras que começam com a mesma sílaba. • Identificar oralmente palavras que terminem com a mesma sílaba (rima) • Identificar o número de sílabas de palavras oralmente e em seguida na escrita (em material impresso ou em texto escrito pela professora em cartaz ou no quadro de giz). • Comparar palavras quanto ao tamanho, com bases no número de sílabas, oralmente e em seguida na escrita (palavras escritas pela professora). • Modificar palavras excluindo os substituindo a sílaba inicial e em seguida na escrita (palavras escritas pela professora).
ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever palavras espontaneamente ou por ditado. • Escrever o primeiro nome e pelo menos um sobrenome sem copiar. • Escrever obedecendo à direção da escrita: da esquerda para a direita, de cima para baixo. • Escrever o nome da professora, de colegas, de familiares. • Escrever palavras já conhecidas. • Ditar texto de interesse da turma (lista, bilhete, história curta, reconto, relato, combinados, receitas, cartaz) para a professora (escriba) prestando atenção à direção da escrita, à escrita das sílabas, à pontuação, ao uso de

USOS PESSOAIS E SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA	maiúsculas e de margens.
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os diferentes portadores de texto que circulam no contexto social. • Diferenciar os usos objetivos dos diferentes portadores de texto que circulam no contexto social. • Identificar o tipo de informação encontrada em portadores de textos que circulam no contexto social. • Demonstrar interesse por material escrito disponível no cantinho da leitura da sala de aula e zelar por sua organização. • Participar com interesse das atividades desenvolvidas na biblioteca da escola. • Demonstrar interesse pelos livros da biblioteca, entender a sua organização e zelar por ela. • Selecionar, na biblioteca, com a ajuda da professora, livros para leitura individual, na escola ou em casa. • Usar adequadamente livros e revistas sem rasgar, sujar, rabiscar e mantendo-os nos lugares a eles destinados, na sala de aula ou na biblioteca.

Fonte: Orientações ao professor de Pré-escola I e I (SME-Rio, 2013, p. 16)

O quadro apresenta uma organização de componentes, para que as crianças possam desenvolver as habilidades necessárias à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, pautada em procedimentos que indicam uma compartimentação do fluxo da língua, em que esta é acabada a partir do momento em que a criança consegue transmitir esses conhecimentos através das habilidades adquiridas, como traços fônicos e gramaticais desconsiderando que:

em todo ato de fala, o importante, do ponto de vista da evolução da língua, não são as formas gramaticais estáveis, efetivas e comuns a todas as demais enunciações da língua em questão, mas sim a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação. (BAKHTIN, 2010. p. 78)

Assim, “qualquer abordagem pedagógica que concebe a língua como sistema reverte-se em prática alfabetizadora anti-produtiva” (ANDRADE, 2010, p. 11), deixando em segundo plano as enunciações que dizem respeito as histórias das crianças, seus estilos de usos da língua para narrar o vivido, como ato de criação individual. Dizer, ou sugerir, o que deve ser feito ou não, indicar os tempos, palavras, textos, letras, sons para o trabalho com a língua é conduzir professores e crianças à uma produtividade afônica. O professor é colocado em um conflito, entre a realização de um trabalho com a leitura e a escrita pautado na interlocução e a realização de um trabalho prescrito, em que a criança precisa ser conduzida a realizar, demonstrar, identificar, usar, entre outros, a leitura e a escrita.

Ao final do material de Orientação ao Professor é exposto que “espera-se que eles sejam materiais exemplificadores de possibilidades de atividades a serem desenvolvidas pelos professores e complementem as propostas que esses trazem, tornando-se assim um instrumento enriquecedor das possibilidades desses grupos” (SME-Rio, 2013, p. 17). A questão aqui posta não é o planejamento, mas sim o que está sendo priorizado como parte do trabalho com a leitura e a escrita, tornando complexo para o professor equilibrar o específico da Educação Infantil com as atividades exemplificadas, visto que estas estão posta de forma procedimental. A fala da criança é tomada como meio de responder, relatar, recontar e não como sentido para ter o que falar, para expressar, assim, o ouvir do professor também se torna ato de interpretar o dito para constatar o que sabem ou não as crianças. Ler e escrever tornam-se um modo da criança dizer o que já sabe, e não a experiência dos motivos para ler e escrever. Veremos no ponto 4.2.2 como esta orientação reverbera nas ações da professora Nina em sua prática de leitura com as crianças.

Considerando o exposto, é possível compreender o enunciado da professora Nina, quando afirma que há sim um direcionamento para que as crianças cheguem a uma certa sistematização do trabalho com a língua. O que nos leva a afirmar que as Proposta Curricular da Educação Infantil da SME-Rio está muito marcada por uma concepção de linguagem na sua dimensão instrumental, em que a língua é tomada como código a ser aprendido como “conjunto de signos que se combinam segundo regras, capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.” (GERALDI, 2006, p. 41), secundarizando a dimensão discursiva, contingente, criativa da língua. Aproximando-se do que Bakhtin define como objetivismo abstrato “a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN, 2009, p. 79) em que a língua é imóvel no domínio do fluxo de seu uso, em que o essencial “é a identidade normativa” que constitui o sistema fonético da língua garantindo assim “a compreensão da palavra por todos os membros da comunidade linguística.” (BAKHTIN, 2009).

Corsino (2017) ao discutir a teoria enunciativa de Bakhtin evoca a complexidade da língua que esta teoria apresenta e o quanto uma abordagem parcial apresenta não apenas uma redução como um equívoco:

O autor traz, ainda, a complexa relação entre homem e língua/linguagem, nos remetendo à relação recíproca que já nos referimos - o que a língua faz com o sujeito e o que ele faz com ela. Ao criticar as duas correntes filosófico-linguística de sua época, o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista, Bakhtin (1992) mantém a ambiguidade dos opostos numa “dialética dialógica”

(KRAMER, 2005). Apresenta uma tensão dialógica entre as teses de ambas as correntes, mantém os opostos e entende que na língua, enquanto enunciação discursiva, coexistem simultaneamente estabilidades e instabilidades, permanências e mudanças, o fixo e o flexível, o generalizável e o contingente, o individual e o coletivo. (CORSINO, 2017b, p. 120)

O encaminhamento dado pelas OCEI leva ao entendimento de que as crianças da EI podem chegar a desenvolver as habilidades necessárias para ler e escrever, a partir da priorização do desenvolvimento de habilidades que enfatizam o lado estável, fixo e generalizável da língua. Os exemplos expostos no material acabam por ratificar uma prática que, historicamente, está impregnada no fazer de muitos professores. Associado a isto, segue-se a não problematização de muitos professores de tal proposta, como foi o caso de Nina que cumpre a proposta na tentativa de fazer o melhor trabalho possível. Perguntamos: quais seriam as consequências desta ênfase na formação de leitores e produtores de texto? Que sentidos as crianças de quatro, cinco e seis anos estão atribuindo à leitura e à escrita frente a atividades pouco dialógicas e criativas?

A relação estabelecida por Nina com o material de orientações se dá a partir da postura de acatar como um texto de cunho mandatório, cujos preceitos não podem ser subvertidos. Sobre isto, Bakhtin (1998) nos aponta a palavra autoritária que:

exige de nós o reconhecimento e a assimilação; ela se impõe a nós independente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade. A palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico. (BAKHTIN, 1998, p. 143)

Ela diz respeito a sentidos existentes preliminarmente, que organizam ações concretas e reais sem serem questionadas, definindo a base das atitudes ideológicas na relação que cada um estabelece com o mundo.

Assim, torna-se um desafio produzir propostas vivas, em que a vincularidade ao cotidiano escolar se dê de forma dialógica, em

modos de organização das interações que se estabelecem entre as crianças, ou entre as crianças e os adultos, à ideia de que as interações, as brincadeiras, as experiências promovem a construção de valores, informações e conhecimentos. (BARBOSA, OLIVEIRA, 2016, v.7, p. 22).

A pesquisa evidenciou o quanto é complexo fazer da escola um espaço/tempo de acolhimento das culturas, lugar de ouvir as vozes sociais para produzir junto aos sujeitos que dela fazem parte, modos de produção de conhecimento vinculados à vida no sentido amplo e não apenas às finalidades estritamente escolares. Não podemos

perder de vista que, Educação Infantil se caracteriza, ou deveria se caracterizar segundo as DCNEI, como lugar de ampliação cultural, alargamento de mundo e não de fechamento à cultura e ao modelo escolar vigente. Modelo este que precisa também ser questionado nas outras etapas educacionais. Aos adultos cabe colocar em diálogo os conhecimentos produzidos historicamente com os saberes das crianças. A responsabilidade não é de apenas selecionar e problematizar o que é parte do nosso patrimônio cultural documentado e organizado, mas fazer dialogar com o que é pertinente ao desenvolvimento social, político, ético, estético, relacional e emocional das crianças na primeira infância.

As crianças com suas múltiplas infâncias, ao escorregar das normas, ao deslizar pelos meios não previstos, ao fugir das margens do controle, ao inventar possibilidades diferentes dos padrões impostos, criam e partilham sentidos éticos, estéticos e políticos para a realização de suas vidas e, com isso, nos ajudam a potencializar novos/outros discursos para os currículos. (FERRAÇO, 2017, p.84)

Isso significa afirmar que dentro da escola há diversos processos em curso e que na Educação Infantil cabem ampliações dos repertórios culturais, das possibilidades de pensar e de dizer o mundo e não prescrições que afunilam e restringem. O direcionamento para o desenvolvimento de um currículo prescrito precisa ser problematizado constantemente, pois as práticas têm padecido da falta de abrangência das experiências infantis, das vozes em curso nos cotidianos.

4.1.2 - “Deixam a desejar no sentido de um posicionamento”

O professor Mateus indica, na entrevista coletiva, que as Orientações Curriculares, como documentos, dão uma linha geral em relação às especificidades, entretanto não deixam claro qual a linha do trabalho a ser desenvolvido, não há um posicionamento teórico assumido. Quando é solicitado a ele que exponha sua opinião sobre como são compreendidas as propostas pedagógicas da Rede e em que elas contribuem para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, ele afirma:

Mateus: Eu acho que eles, em algum momento do documento...eles é... em algum momento do documento...

Professora Nina ao fundo fala questionando/sugerindo a Mateus: Não conversam?!!!

Mateus continua: Eles é...eles são ótimos, é, enfim, tem servido pra orientar, mas eles, assim, eles não deixam, é, como é que é o nome?... É...eles não se

posicionam, parece que não fica claro, entendeu? Assim...não fica claro qual é a linha. Porque eles vão lá e definem assim óh...o eixo é brincar e interagir, ok, isso serve pra gente como organização, eles especificam assim, ah, na Educação Infantil vão ser desenvolvidas essas tais e tais habilidades. Como organização eles servem, são excelentes, mas em linha gerais o documento é bom, volto a dizer, (ele faz um comentário dizendo que fica até com medo porque faz parte da Rede) eles são bons, mas eles, assim, pra mim ainda falta alguma coisa, deixam a desejar, assim, no sentido de um posicionamento. (Entrevista coletiva - 04/05/19)

A partir do mesmo questionamento, sobre como são compreendidas as propostas pedagógicas da Rede e em que elas contribuem para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, a professora Nina responde:

Acho que os documentos...Assim, eu vou falar por mim, pela minha unidade. Pelos documentos que a gente tem nas Orientações Curriculares, é pra gente tirar dali lendo, entendendo e praticando. (Entrevista coletiva - 04/05/19)

Neste momento o professor Mateus intervém acrescentando à fala de Nina:

Acho que quando você fala de concepção não tem como não passar pela questão, assim. Eu como professor de Educação Infantil, a gente abarca dentro dessa sacola, concepções de infância. Quando eu penso em alfabetização e letramento eu tenho que parar para pensar na Educação Infantil que criança é essa que eu estou falando, que infância é essa. Então, dentro dessa concepção eu tenho concepção de criança, infância. Tem a questão realmente dos documentos norteadores né, as Orientações Curriculares...toda a documentação da Secretaria Municipal de Educação. Mas assim, eu queria destacar isso, primeiro assim, a especificidade da Educação Infantil...como você vai entender e trabalhar toda essa questão de leitura e escrita com essa faixa etária? Então assim, eu queria destacar isso logo de início. (Entrevista coletiva - 04/05/19)

Nina e Mateus trazem pontos de vistas pertinentes em relação às Orientações Curriculares da Educação Infantil. Ao compreender que nas Orientações Curriculares há um encaminhamento para o desenvolvimento do trabalho, Nina indica a importância deste documento para a prática pedagógica do professor. Ele representa a expectativa de caminhos para que o professor possa articular uma prática de qualidade.

Mateus destaca a importância de os professores estarem seguros em relação às concepções de infância e de Educação Infantil para fundamentar a sua prática. Mas, pelo seu ponto de vista, parece que estas concepções não estão bem claras no documento. Evidencia, assim, um olhar informado e crítico em relação às orientações. É a partir do seu investimento em estudos, que foi possível afirmar que em alguns pontos as Orientações Curriculares da Educação Infantil apresentam dicotomias e contradições.

Mateus, durante a observação preocupou-se em evidenciar uma organização de seu trabalho, conforme destacado abaixo:

Depois da roda o professor distribuiu brinquedos nas quatro mesas disponíveis na sala de atividades, para as crianças brincarem. As crianças brincaram bastante, falaram alto gargalhando, conversaram mais reservadamente também. O professor observava as crianças brincando, conversava com elas, sentava a mesa para interagir com os grupos e as vezes intervia em alguns conflitos. Para encerrar esse momento, o professor pediu para que as crianças guardassem os brinquedos. Após, pediu para que as crianças sentassem e distribuiu massinha nas mesas ocupadas pelas crianças. Ele me explicou que fazia isso para acalmar as crianças para poderem descer para brincar na área externa.

Percebi uma preocupação do professor em me explicar tudo o que ele fazia, as vezes ele até comentava:

- Você sabe como é, né? (Referindo-se ao fato de eu ser professora de Educação Infantil) (Nota de Caderno de Campo – 17/10/2018).

Deu importância em mostrar a fundamentação teórica de sua prática. Tinha por hábito falar do processo para o desenvolvimento das propostas, citava seus aprendizados com as leituras de autores(as) como Sonia Kramer, Patrícia Corsino, Lea Tiriba, Aristeo Leite Filho, entre outros. Em um determinado momento da observação, o participante Mateus me levou um livro,³³ explicou que estava estudando para aprimorar sua prática, perguntou minha opinião e pediu para que se eu tivesse alguma sugestão de leitura, que eu indicasse a ele.

Diferentemente de Nina que seguia as OCEIs sem muitas problematizações, Mateus se sentia autorizado a questionar, pautado nos autores que estudava e orientavam sua prática, reflexões e argumentos. A própria relação de Mateus comigo, enquanto profissional da CRE, tomava um tom diferente devido ao seu posicionamento. Ele se expunha com segurança ao falar, mesmo que conjecturasse que eu, por fazer parte de um órgão de coordenação da SME, pudesse discordar de tal posicionamento.

Esta relação me faz retomar Bakhtin (1998), ao diferenciar palavra autoritária exterior e palavra internamente persuasiva. Para este autor, um conflito é travado entre o discurso oficial e aquele que se afasta dos aspectos e graus de autoritarismo. Situa a palavra em uma zona de transformações semânticas e expressivas em um processo de interiorização persuasiva da palavra ideológica do outro, produzindo um processo de transformação ideológica da consciência individual.

Quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra *persuasiva* da palavra *autoritária* imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atinge. À diferença da palavra autoritária exterior, a palavra persuasiva interior no processo de sua assimilação positiva se entrelaça estritamente com a nossa palavra.” (BAKHTIN, 1998, p. 145)

³³ Anexo 03

Mateus evidencia como as nossas palavras são elaboradas de forma gradual a partir das palavras de outros. Era possível para Mateus a problematização das OCEIs devido a sua consciência sobre as especificidades da Educação Infantil, não se permitindo a reprodução do que havia como sugestão para o trabalho.

Em outra ocasião da observação, as crianças da turma EI 51 estavam brincando, quando o professor Mateus se aproximou de mim e disse: “Viu só Letícia, como a gente às vezes se contradiz?” Imediatamente me remeti ao que eu havia ouvido enquanto as crianças brincavam. Mateus havia falado: “Brinquem direito, meninos!” Realmente, naquele momento, me veio ao pensamento se existiria uma forma certa de se brincar. Mateus prosseguiu sua fala comigo: “A gente fala, aí a teoria vem na nossa cabeça e a gente se dá conta do que está fazendo e como tem coisas que estão impregnadas na gente”. (Caderno de Campo, 24/10/18)

Falar comigo, enquanto pesquisadora, trazia à cena o que Mateus a todo o tempo compreendia e mobilizava em seu contexto com as crianças. Ele não estava propondo somente atividades, ele articulava, ligava pontos, pensava sobre pensamentos e trazia outras vozes para dentro daquela realidade.

Na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto, por isso a explicação é desprovida de elementos dialógicos (além do retórico-formal). Em certa medida, a compreensão é sempre dialógica. (BAKHTIN, 2003, p. 316)

Falar sobre suas experiências, fosse comigo ou com as crianças, trazia à consciência de Mateus a compreensão necessária sobre suas escolhas, caminhos traçados e propostas. Evidenciava que as práticas docentes são sempre constituídas de muitas vozes e de sentidos produzidos nas interações.

Com a convivência fui observando que as crianças da turma também tinham esta postura, elas me perguntavam o que eu estava escrevendo, fazendo ou achando sobre alguma situação. Vinham compartilhar comigo suas produções, me explicavam o que estavam fazendo mesmo que eu não perguntasse, as articulações propostas por Mateus as levavam a esse movimento ao trazer para o centro de sua prática as demandas das próprias crianças.

O reconhecimento das crianças como sujeitos ativos, criativos, capazes de interações e que têm na brincadeira a principal forma de se relacionar com os outros e com o mundo contribui para que a professora desenvolva estratégias e proveja recursos adequados ao desenvolvimento, às aprendizagens e à ampliação das referências culturais de meninos e meninas entre zero e cinco anos. (SILVA, 2016, v. 2, p. 60)

Ao trazer as crianças como centro organizador de sua prática e suas demandas como fio condutor do trabalho com a leitura e a escrita, Mateus atribui um outro sentido ao exposto na OCEI da SME. A leitura e a escrita são abordadas pela documentação da SME, conforme exposto anteriormente, muito relacionadas à ideia de que “a língua é um sistema de normas fixas objetivas” (BAKHTIN 2009, p. 95). Bakhtin, ao abordar o Objetivismo Abstrato, afirma que “os partidários do objetivismo abstrato tendem a afirmar a realidade e a objetividade imediatas da língua como sistema de formas normativas (p. 95), desconsiderando que o sistema linguístico é produzido na relação e reflexão com o uso da língua, que não estão somente a serviço das finalidades momentâneas de comunicação ou de uma análise linguística.

Indo na contramão desta lógica, Mateus rompe com a visão linear da Psicogênese da língua escrita de Ferreiro que focaliza e privilegia o conhecimento das habilidades cognitivas que interagem nesse processo de construção.” (ABAURRE, et ali, 1997), que foi apropriada pelo contexto escolar de maneira apressada “e, por vezes, irresponsável de transformar em método de ensino os resultados de uma pesquisa acadêmica séria” (idem, p. 17) em prol da resolução de problemas escolares relacionados à aprendizagem de leitura e da escrita.

Nas orientações da SME-Rio não há uma contextualização expressa para reflexão dos professores, há exemplificações. Faz-se necessário apontarmos que as habilidades, objetivos e componentes apresentados precisam considerar os sujeitos reais (crianças e adultos), pois são eles que imprimem as transformações. As crianças quando escutadas abrem a cena para que o professor crie para além do previsível ou do instituído. Se o que é encaminhado só lhe apresenta um caminho, como pode, então, o professor fazer escolhas no diálogo com a turma, desviar? Que convicções sustentem suas práticas? O que podem escolher a partir do que sabem e do que lhes é disponibilizado nos seus espaços/tempos de formação? Como favorecer a reflexão dos professores à luz de pressupostos que têm sido tratados nas DCNEIs que consideram as crianças como sujeitos ativos, criativos, produtores de cultura que não se limitam a receber o que vêm do adulto, mas que nas interações também alteram, criam e transformam?

4.1.3 - “A criança tem que estar ali lendo e escrevendo, ser leitor e escritor e acabou!”

O enunciado acima foi elaborado pela professora Alice na entrevista coletiva, ao ser perguntada sobre quais concepções orientam o trabalho com a leitura e a escrita no 1º ano do Ensino Fundamental. Ela deixa claro em sua resposta que tais concepções dizem respeito às Orientações Curriculares da SME-Rio, conforme trecho abaixo, extraído da entrevista coletiva.

Lá, a gente com o 1º ano, a gente sente muita cobrança com o resultado de leitura e escrita. O filho tem que ler, o filho tem que escrever, então (nesse momento pergunto: Você está falando dos pais?) é, e da escola de um modo geral, porque a criança tem que estar ali lendo e escrevendo, ser leitor e escritor, acabou! Então, assim, é o que que a gente lá vê. Eu digo pelo nosso grupo de 1º ano lá da nossa escola, a gente vê as competências e as habilidades pertinentes àquele bimestre, que a criança tem que adquirir e a gente tenta basear o nosso trabalho focado nisso. Ahhh, a criança tem que sair, tem que adquirir conhecimento de sílaba dentro daquele bimestre, então a gente vai tentar basear dentro das nossas concepções, dentro das nossas (ela respira), que tipo de atividade a gente vai proporcionar para as crianças pra poder fazer com que ela atinja aquele objetivo dentro daquele bimestre. Então eu acho que é isso que o que essa é (como é que você falou aí na outra?) as nossas concepções são trazidas para o nosso cotidiano, é vindo dentro das orientações, dentro dessas regras, entre aspas, desses objetivos que que a gente tem que trabalhar com eles em sala de aula. (Entrevista Coletiva – 04/05/19)

Nesta fala, é possível compreender que as Orientações Curriculares são apontadas como a fundamentação do trabalho a ser realizado. A noção de concepção que fundamenta o trabalho docente está pautada nas Orientações Curriculares; elas são a base sobre a qual o professor sustenta o seu trabalho, elas são tomadas como uma bússola. Durante a observação, indagava se essa constatação estaria relacionada ao fato de eu ser alguém da CRE dentro do espaço escolar. Entretanto, ao longo do tempo, fui percebendo que o trabalho realizado pela professora no 1º ano dialogava com a material de orientação curricular da SME.

Nas páginas iniciais das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa, o trabalho é apresentado como processo discursivo em que, a interação, é mobilizadora das ações que envolvem tanto os docentes quanto os discentes.

A língua é vista como processo discursivo, como fenômeno de uma interlocução viva que perpassa todas as áreas do agir humano, potencializando, na escola, a perspectiva multidisciplinar, presente em atividades que possibilitam, aos alunos e professores, experiências reais de uso da língua materna. Portanto, nessa concepção, a língua é entendida, não como algo pronto e acabado. Ao contrário, está em constante transformação e se realiza na interação verbal, no discurso. Isso implica considerar os diferentes usos da língua, em diferentes situações e contextos. O domínio das modalidades oral e escrita da língua, em suas diversas variações, é essencial para a participação social efetiva, pois, a partir dela, o indivíduo se comunica, tem acesso à

informação, se expressa, torna-se autônomo, crítico, constrói novas visões de mundo e, principalmente, constrói conhecimento.

Nesta perspectiva, considerando o conceito de língua, as propostas de leitura e de escrita devem partir **da compreensão ativa, da interlocução**, não da decodificação e do silêncio. As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos. Assume-se que a finalidade do ensino de leitura e de escrita é a expansão das possibilidades do uso da língua, pressupondo-se o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas: **falar, escutar, ler e escrever**. Lendo e produzindo textos, o aluno será capaz de perceber a diversidade de atos verbais que a cada momento se atualizam. Assim, o ensino de língua materna deve estruturar-se, desde o início, em torno de textos, para que os alunos leiam e escrevam com autonomia, familiarizando-se com a diversidade de textos existentes na sociedade. (p.5) (SME-Rio, 2016, Orientações Curriculares de Língua portuguesa)

Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B5SqIDGNLGGkN3VIZzk3WDR0MTg>

O trabalho com texto é compreendido como produção de sentido, sendo as interações mobilizadoras dessas produções, de forma contextualizada, e conforme a necessidade impulsionadora dos modos de dizer.

O texto é visto como unidade significativa no processo de ensino, entendendo que ele é produzido dentro de um determinado gênero, o qual é definido em função dos interlocutores, dos objetivos e da situação de interlocução. É “o próprio lugar da interação, e os interlocutores são sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos (SME- Rio, 2016, p.6, Orientações Curriculares de Língua Portuguesa)

O material aponta que, a partir dessas concepções, não é possível desenvolver um processo de reflexão sobre a língua baseado unicamente em conhecimento gramaticais que pressupõem somente “certo e errado” para o uso da língua. Deste modo, aponta para a necessidade da escola possibilitar o acesso aos mais variados usos linguísticos, respeitando as diferenças e permitindo que os alunos conheçam e se apropriem dessas variações de forma progressiva, entendendo a necessidade de seus usos nos contextos sociais.

As Orientações Curriculares levam-nos para a prática pedagógica. Esse movimento requer a clareza dos objetivos que desejamos alcançar na formação dos alunos, ao longo de sua escolarização. Delineiam-se alguns pressupostos, a saber:

- 1 - Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa devem ser alcançados ao longo da escolarização, não tendo um caráter restritivo a um determinado ano de escolarização. Por isso, vamos encontrar a recorrência de objetivos e habilidades.
- 2 - Os objetivos constituem-se em uma espiral crescente de complexidade, considerando desde as atitudes linguísticas mais simples até aquelas mais complexas.
- 3 - A base para o ensino de Língua Portuguesa em qualquer ano de escolarização serão os textos em suas múltiplas manifestações.
- 4 - Os recursos linguísticos se constituem em pistas na superfície do texto que levarão à compreensão do que o produtor do texto quer dizer.

5 - O domínio dos recursos linguísticos se constitui em condição para o domínio da leitura e da escrita. (SME- Rio, 2016, p. 8 e 9, Orientações Curriculares de Língua Portuguesa)

Além das Orientações Curriculares os professores contam com um material para consulta e estudo, disponível no site oficial da Secretaria Municipal de Ensino. Em 2011, foi lançado o volume “Leitura e Escrita - 1º e 2º anos”,³⁴ em que, já em sua apresentação, o trabalho com texto é destacado como centro organizador das propostas de ensino.

Parte-se do texto e volta-se ao texto com a escrita livre dos alunos, sem medo de arriscar ou de errar. Há momentos em que se discutem as relações fonema-grafema, indispensáveis para a compreensão de como as palavras se formam. Estes momentos são parte das “aulas”, mas “as aulas” não se reduzem à busca destas relações.

A organização de um trabalho que leve os alunos a perceber as relações fonema/grafema é necessária para que os alunos adquiram o domínio do código linguístico. Entretanto, saber estas relações não significa saber ler. Ler é muito mais do que juntar letras, sílabas e palavras. Escrever é muito mais do que copiar modelos ou repetir palavras aprendidas em listas com determinados fonemas. O equilíbrio entre diversas ações e estratégias, aqui propostas, é que poderá fazer com que nossos alunos sejam alfabetizados e letrados. (SME-Rio, 2011, p. 4)

Neste material, a leitura é apresentada como uma construção de significados e não somente como junção de letras a serem decodificadas.

Quem apenas junta letras, pode ter decifrado o código, mas, necessariamente, não será um leitor. Todos os professores conhecem alunos que penosamente vão lendo as palavras, sílaba a sílaba, juntando as letras para, ao fim de uma simples frase, não saberem o que leram. A leitura só é leitura se tem significado, o que envolve a compreensão do texto lido. Esta é uma constatação importante o suficiente para entendermos que determinados métodos que priorizam a relação som/letra, sílabas, tornam artificial a leitura, até porque, quando se lida com fonemas isolados, as frases formadas tornam-se totalmente sem sentido. Como aprender a ler e se interessar pela leitura se, muitas vezes, os textos apresentados representam a não leitura? São textos clássicos em cartilhas, hoje chamadas de livros de alfabetização, frases como: Víví viu o ovo,
Vovó vê a Víví, Viva o vovô,
A chuva choveu no chapéu do Chico
etc.

Muitas vezes, no afã de organizar palavras com todas as possibilidades de reunião de cada fonema consonantal com todas as vogais, são apresentadas às crianças palavras totalmente artificiais. Os professores tendem a não acreditar que as crianças façam naturalmente relações entre consoantes e vogais. Claro

³⁴ Disponível em :

https://onedrive.live.com/?authkey=%21AEEpTSB37_NUVr8&cid=09A0409FEB089278&id=9A0409FEB089278%211584&parId=9A0409FEB089278%211026&o=OneUp

que, se uma criança tiver aprendido relações, como **foca**, **boca**, **toca**, **sopa**, **boneco**, **dado** e **gola**, lerá uma palavra como **ninho** ou **galho**. Não se precisa apresentar às crianças uma sequência de palavras com **nha**, **nhe**, **nhi**, **nho**, **nhu**, **lha**, **lhe**, **lhi**, **lho**, **lhu**. A dedução lógica de uma criança será a de que, sempre que houver uma sílaba em que apareça uma consoante seguida da vogal /a/, esta sílaba será lida como **ba**, **ca**, **da**, **fa**, **ga**, **já**, **la**, **ma**, **na**, **lha**, **nha**, **cha** etc. Depois de um certo ponto da alfabetização, as crianças só precisarão ser informadas do som do novo fonema e de sua representação gráfica. (SME-Rio, 2011)

Em 2013 a volume “Leitura, escrita e análise linguística: alguns pressupostos teóricos-metodológicos”,³⁵ apresenta em sua introdução a concepção de linguagem adotada para o desenvolvimento com a leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

... a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente produtivo e relevante.” (Irandé Antunes)

Introduzimos este trabalho citando a Irandé Antunes (2004), por ser a concepção de linguagem que ela defende a que vai nortear o trabalho em Língua Portuguesa, que aqui se propõe. Essa concepção não se destina a uma determinada faixa etária ou a um determinado nível de escolaridade, mas a todo e qualquer trabalho significativo com a Língua Portuguesa.

Para a autora, o fato de que uma língua-em-função apenas ocorre sob a forma de textualidade, evidencia que só o estudo das regularidades textuais e discursivas, na sua produção e interpretação, pode constituir o objeto de um ensino da língua. Esse ensino, que ela chama de produtivo e relevante, entendemos aqui como sendo o trabalho efetivo em Língua Portuguesa. Efetivo no sentido de mostrar o que há a ser feito em uma escola que assume seu papel social de formar pessoas capazes para o exercício pleno e consciente da cidadania. Pessoas com voz própria para, nos planos individual e coletivo, conquistarem espaços de ação transformadora, na busca de uma nova ordem social, lembrando que para ter voz é preciso ter voz e que para ter voz é preciso saber ouvir, entender os desafios do cotidiano e a eles responder.

A partir da escolha dessa concepção, a única opção possível e produtiva para o ensino de Língua Portuguesa se concretiza na aula que tenha o texto como ponto de partida e ponto de chegada, como *objeto de* e *objetivo do* trabalho. (SME-Rio, 2013, p. 9)

Nos dois materiais, mesmo o texto sendo apresentado como centro do trabalho a ser desenvolvido, o cerne está na ênfase ao sistema linguístico e gramatical da língua, separando-se de uma alfabetização em que cada enunciação é única, é fluxo ininterrupto de atos de fala compreendendo que o sistema linguístico não é acabado nas relações fônicas, gramaticais, e sim ato criador.

³⁵ Disponível em:

<https://onedrive.live.com/?cid=09A0409FEB089278&id=9A0409FEB089278%21262&parId=9A0409FEB089278%21731&o=OneUp>

Segue-se que em todo ato de fala, o importante, do ponto de vista da evolução da língua, não são as formas gramaticais estáveis, efetivas e comuns a todas as demais enunciações da língua em questão, mas sim a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação. (BAKHTIN, 2009, p. 78)

A linguagem se refere ao uso da língua e esta faz parte de um processo de interlocução o que no processo educacional exige “instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica” (GERALDI, 1997, p. 6). A produção de linguagem se dá em cada acontecimento, por dentro dos contextos discursivos, possibilitando que a reflexão aconteça a partir das necessidades reais de uso da língua. Fica marcada na concepção de linguagem do material a distinção entre texto e discurso, o que dá margem a um trabalho com o texto separado do discurso. O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. (BAKHTIN, 2003, p. 307). Quando texto e discurso se separam, o texto é tratado somente como objeto e não como espaço/tempo de interlocução em que o discurso se dirige a alguém.

Pela concepção discursiva, as diferentes experiências, adulta, infantil, profissional e de outras identidades, dos diferentes sujeitos que se relacionam nas interações escolares, são constantemente alteradas, mutuamente intervenientes. É o que permite considerarmos a qualidade das interações, como interlocuções. (ANDRADE 2017, p. 523)

A perspectiva discursiva possibilita colocar em cena tanto a prática docente quanto a prática discente, em processos de alteridade na construção de conhecimentos, o que nos leva a compreender que as interações são práticas alteritárias “o que significa que o singular das interações que são sempre únicas torna-se plural e que o imponderável de cada enunciação pode ser analisado, embora e justamente porque seja sempre imprevisível.” (ANDRADE 2017, p. 524).

No ano de 2014, a Secretaria Municipal de Educação lançou o volume “A Língua Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”³⁶. Neste material é possível identificar que a concepção para o trabalho com a leitura e a escrita configura-se a partir de competências discursivas.

³⁶ Disponível em:

https://onedrive.live.com/?authkey=%21AAyW7_zY611Np8w&cid=09A0409FEB089278&id=9A0409FEB089278%211027&parId=9A0409FEB089278%211026&o=OneUp

A competência discursiva só pode ser adquirida nas atividades de linguagem, na interação dos sujeitos através dos gêneros textuais, dentro dos ambientes discursivos e das formações sócio- discursivas que permeiam a sociedade.

A competência discursiva é a capacidade que os usuários da língua têm ou deverão ter de, ao criar seus textos, escolherem o gênero que melhor lhes convier, dentro de um inventário de gêneros disponíveis.

É importantíssimo que a escola possibilite o falar de seus alunos em situações diversas e que crie situações em que seja necessário narrar, argumentar, polemizar, descrever... quanto mais os alunos falarem e lerem na escola, melhor escreverão.

Lendo, os alunos perceberão que, sempre em uma história, há um tema central, personagens, incluindo protagonistas e, eventualmente, antagonistas, o narrador que, em muitas ocasiões é, também, um personagem, o enredo que apresenta o início da trama, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho, o ambiente que pode descrever, além do espaço físico, o meio social e a atmosfera que envolve os personagens e o tempo, mostrando os eventos que se sucedem. (SME-Rio, Volume: A língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2014, p.10)

Entretanto, os gêneros discursivos têm a ver com a esfera social, são escolhidos dentro de um universo que circula para exercer determinadas finalidades.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros dos discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo de longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2003, p. 268)

Ao ser perguntada na entrevista individual, sobre qual seria a especificidade do trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental, a professora Alice não faz relação alguma com a perspectiva apontada pelo material de apoio. A resposta de Alice indica que no 1º ano, o foco do trabalho está em codificar e decodificar para possibilitar que as crianças estejam hábeis na leitura e na escrita de letras, não mencionando a importância de relação entre texto e discurso, conforme indicado abaixo:

Ler mesmo, letras, números, decodificar e codificar realmente o código da linguagem, saber se expressar através da escrita, agora de outra maneira, [se referindo ao conteúdo exigido na EF] não só com desenho, não só com cores. Eu acho que isso é um pouco mais específico do 1º ano. Começa no 1º ano, não que lá na Educação Infantil eles já não façam, mas não existe uma cobrança específica em relação a isso. (Entrevista Individual com a Prof. Alice- 26/04/19)

Tal visão em relação a especificidade sobre o trabalho a ser desenvolvido é ratificada pelas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa que em seu bojo trazem habilidades a serem desenvolvidas que encaminham um trabalho nesta direção ao adotarem objetivos e conteúdos como os abaixo indicados.

Quadro 5- Objetivos, conteúdos e habilidades de Língua Portuguesa a serem desenvolvidas no 1º ano do EF em relação a escrita.

Objetivos	Conteúdos	Habilidades	
Apropriar-se da língua escrita como meio de expressão, interação e comunicação	Uso social da escrita	Reconhecer o papel fundamental da escrita na sociedade.	
	Relação entre marcas de oralidade e escrita	Reconhecer que todo que se fala pode ser escrito.	
	Alfabeto		Diferenciar letras de outros sinais gráfico, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
			Identificar letras do alfabeto.
			Distinguir diferentes tipos de letras.
			Identificar letras maiúsculas e minúsculas.
			Conhecer o valor da ordem alfabética e seu uso funcional.
	Relação grafema e/fonema		Identificar relações fonema/grafema (som/letras)
			Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.
			Ler palavras.
	Palavra como unidade gráfica		Reconhecer palavras como unidade gráfica no texto.
	Espaçamento entre as palavras		Identificar a existência de espaço, separando um palavra de outra.
			Escrever palavras.
Escrever frases.			
Direção da Escrita		Identificar a direção da escrita na língua portuguesa (escreve-se da esquerda para a direita e de cima para baixo)	

Fonte: SME-Rio, Orientações Curriculares de Língua Portuguesa, (SME, 2016) - (vide documento completo no anexo 01).

As Orientações Curriculares apontam que tais conteúdos e habilidades serão abordados nos quatro bimestres que compõem o ano letivo do primeiro ano, com a exceção da habilidade de “conhecer o valor da ordem alfabética e seu uso funcional” que será apresentada somente no 3º e 4º bimestres.

Desta forma, indicam que as crianças só terão condições de estabelecer uma relação de valor da ordem alfabética, depois de terem passado pelas fases anteriores. Tal

perspectiva desconsidera os interesses, as práticas sociais das crianças e as possibilidades múltiplas de continuidades e sentidos produzidos por elas nas vivências e, sendo assim, intangível a serem mensuradas e quantificadas, conforme nos aponta Benjamin (2012).

Goulart (2017) ressalta, baseada em Borba (2005), que as crianças estão sujeitas a uma organização adulta de mundo, pautada por relações materiais, sociais, cognitivas, emocionais e afetivas, mas que, entretanto, elas têm condições de compreender, interagir e agir sobre este contexto, produzindo seus próprios modos de se significar como sujeitos desse contexto. Deste modo, não é plausível que a leitura e a escrita lhe sejam apresentadas como um instrumento, uma técnica ou mecanismo, pois desde muito cedo elas já refletem sobre a língua, criam e produzem sentidos com e sobre os usos que dela participam. A leitura e a escrita descoladas de situações interlocutivas necessárias às crianças e aos contextos sociais onde circulam e participam, não fazem sentido. Ao perder a relação com a vida das crianças, a linguagem escrita deixa de ser uma linguagem e se esvazia.

O processo de apropriação de conhecimento tem a ver com a compreensão que, como Bakhtin alerta, é uma réplica. O quê e como se responde vai depender da pergunta que é dirigida.

Para Vigotski (2001), tomar consciência de alguma coisa é poder passá-la do campo da ação para o campo da linguagem (reapresentação). Portanto, a linguagem organiza a experiência seja por via da fala, da dramatização, do desenho, da escrita ou de qualquer que seja a forma de expressão. Por sua vez, as narrativas de situações vividas – reais e imaginárias – tecem a história individual e grupal, cria elos de coletividade, organiza o caos da existência, trama nexos. (CORSINO, 2017, p. 43)

A proposta para um trabalho com leitura é apresentada a partir de dois objetivos, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos ao longo dos quatro bimestres do primeiro ano, conforme relacionado no Quadro 4 abaixo.

Quadro 6- Objetivos, conteúdos e habilidade a serem desenvolvidos no 1º ano do EF em relação à leitura.

Objetivos	Conteúdos	Habilidades
Valorizar a leitura como forma de conhecimento e fruição	O texto verbal e não verbal	Reconhecer que textos não verbais são formas de expressão.
		Reconhecer a leitura de textos verbais como possibilidade de acesso a diferentes conteúdos.
	Concepção de leitura	Reconhecer a leitura como produção de significados.
		Perceber o ritmo, fluência e

		entonação da leitura.
Ler diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das estratégias seleção, antecipação, verificação e inferências.	Organização das informações no texto	Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.
		Antecipar o assunto de um texto a partir do título, subtítulo e imagens.
		Localizar informações explícitas em um texto.
		Inferir uma informação implícita em um texto.
		Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.
		Reconhecer relações de continuidade temática.

Fonte: Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (SME-Rio, 2016) - (vide anexo 1).

Posteriormente, nas OCs, o trabalho com gêneros do discurso é apresentado de modo associado a gênero textual, relacionado ao objetivo de “reconhecer e utilizar diferentes gêneros discursivos/textuais” que traz como sugestão para o professor a produção coletiva de pequenos textos: convites, bilhetes, solicitações, pequenas narrativas, agenda da semana, diários, listas e etc.” Este objetivo está relacionado à habilidade de “Escrever textos curtos, tendo em vista as condições de produção (finalidade, gênero e interlocutor). (SME-Rio, 2016)

Reside aqui um problema ao ser colocado em equivalência gênero textual - que não está relacionado necessariamente ao discurso, portanto pode ser entendido na sua estrutura formal, como o faz o objetivismo abstrato – e gênero discursivo. Considerando as contribuições de Bakhtin podemos afirmar, que do ponto de vista do objetivismo abstrato “a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (BAKHTIN, 2009, p. 81) em que recebe o sistema linguístico já constituído. Diferente dos gêneros do discurso, em que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Mesmo as Orientações Curriculares considerando o texto e a produção textual como ponto de partida e de chegada no processo de apropriação da língua, ao organizar as habilidades necessárias para esse desenvolvimento, o que fica evidenciado são habilidades centradas em “*identificar, reconhecer, conhecer, valorizar*” entre outras, que encaminham ações de identificação que pouco dizem respeito à leitura na sua dimensão mais ampla. A produção de sentido, as inferências, os implícitos tornam-se

secundários e isso tem consequências na formação de leitores e escritores autônomos. As orientações acabam por reforçar um ensino preso à análise das estruturas macro e micro do texto, sem dar elementos para o professor relacionar o texto à vida.

Os gêneros discursivos secundários (complexos-romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (BAKHTIN, 2003, p. 263)

Em conversa informal com a professora Alice, ela relata que em 2018, ano anterior a pesquisa, ela se orientava pelos Cadernos Pedagógicos para desenvolver o trabalho com sua turma de 1º ano, e que com a substituição dos Cadernos Pedagógicos pelo Material Didático Carioca, a organização em sala de aula dos conteúdos postos nas Orientações Curriculares ficou mais difícil para ela.

Esse ano a Prefeitura adotou um novo jeito de trabalhar. Tiraram os cadernos pedagógicos e trouxeram os livros didáticos. Eu não estou tendo uma experiência muito boa com os livros com as crianças, está sendo um pouco mais dificultoso, até pelo tipo de conteúdo que tem nos livros. Não sei se é muito didático para eles, eles não estão conseguindo. Então, eu trabalho muito pouco o livro com eles, eu tenho os cadernos pedagógicos do ano passado, e a partir deles, eu vejo ali o que que a gente trabalhou em relação aos fonemas, o que que a gente começa a trabalhar no início do ano. Ano passado a gente tinha o caderno pedagógico, que era o meu norte, tipo, o conteúdo que estava ali era o conteúdo que era o meu norte e eu trazia atividades complementares pra explorar mais porque, o conteúdo mesmo era o caderno pedagógico, aquele conteúdo ali eu seguia, trabalhava, criava uma rotina de trabalhar todos os dias o caderno pedagógico com eles e em cima daquele conteúdo eu trazia novas atividades para explorar, jogos ou trabalhos mesmos, para poder ter fixação, com um outro olhar mas sempre o mesmo conteúdo, seguia aquilo ali. (Conversa Informal com a Prof.^a Alice – 20/03/19)

Compreendendo que as Orientações Curriculares, até o presente momento, expressam a visão da Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas da rede municipal de ensino, é possível entender a fala de Alice. Ela busca favorecer o processo de aprendizagem das crianças com os recursos disponíveis, pois as avaliações bimestrais feitas pelas crianças baseiam-se nas Orientações Curriculares, e se aproximam da organização do material didático utilizado.

No contexto do Ensino Fundamental, no início do ano letivo, há um período previsto no calendário escolar para a realização da *diagnose*, assim definida:

A **DIAGNOSE** não se constitui em uma ação pedagógica definitiva e cristalizada em relação aos perfis apresentados pelos alunos no início do ano letivo. Trata-se de um momento importante, **um ponto de partida** para se pensar quais ações/possibilidades serão necessárias ao avanço no processo de alfabetização específico de cada aluno, assim como do coletivo da turma. (SME-Rio, 2019, p. 3)³⁷

No 1º ano do Ensino Fundamental, a proposta atribuída ao período da diagnose considera conhecer como as crianças chegam ao 1º ano, o que sabem e quais habilidades podem ser observadas nas crianças que chegam. Para que tal processo seja evidenciado, o material de apoio à diagnose apresenta habilidades próprias para este período, tendo em vista as Orientações Curriculares da Rede.

Já sabemos que, durante o processo de diagnose, buscamos conhecer o que **sabe** cada um de nossos alunos. É preciso identificar aqueles que estão iniciando a construção de determinados conceitos e aqueles que já avançaram nesta ou naquela habilidade específica. A diversidade, inerente ao ser humano e, logicamente, aos nossos alunos, nos permite perceber crianças nas mais distintas etapas do processo de alfabetização. Como precisamos atender a todos, a **DIAGNOSE** inicial permitirá traçar/planejar atividades/ações para que todos evoluam e, mutuamente, se auxiliem nesse processo. (SME-Rio, 2019, p. 4)

A diagnose tem como finalidade conhecer as crianças para poder atendê-las nas suas especificidades. A proposta é muito boa, entretanto, ao longo da observação, não vivenciei momento algum referente a este processo por parte da professora. Em nenhuma de nossas conversas informais ela destacou como estava fazendo a observação das crianças e registrando os avanços destes.

No calendário escolar da SME, as datas de 20, 21 e 23 de março foram destinadas à Avaliação Diagnóstica, um período em que o professor registra as habilidades desenvolvidas que percebeu nas crianças. No material, as habilidades propostas para a diagnose distinguem-se em:

Leitura

Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características.

Identificar a direção da escrita na Língua Portuguesa (escreve-se da esquerda para a direita e de cima para baixo).

Identificar relações fonema/grafema (som/letra).

Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números e sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.

Identificar letras do alfabeto.

³⁷ Material de Apoio à Diagnose, disponível em <http://prefeitura.rio/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=9749604>).

Escrita

Escrever o seu primeiro nome sem apoio.

Reconhecer que tudo o que se fala pode ser escrito.

Escrever textos curtos tendo em vista as condições de produção (finalidade, gênero e interlocutor). (SME-Rio, 2019, p.6-13)

Até o ano de 2017, tais habilidades eram “verificadas” através da prova diagnóstica realizada pelas crianças que chegavam ao 1º ano do Ensino Fundamental, no início do ano letivo. Tal procedimento viabilizou a expectativa, por parte dos professores, de que as crianças chegassem, ou deveriam chegar, com tais habilidades ao 1º ano. Associado a isto, os descritores³⁸ do primeiro bimestre do 1º ano, indicados para o desenvolvimento das habilidades, pauta-se em elementos de correspondência sonora, representação gráfica, diferença entre sinais gráficos, reconhecimento das letras do alfabeto, entre outros elementos.³⁹

Em 2018, a prova diagnóstica no 1º ano foi abolida como procedimento instituído pela SME-Rio, mas o período de diagnose se mantém no calendário escolar, como tempo destinado para que as crianças do 1º ano sejam avaliadas no que se refere às habilidades referentes a este período. Por mais que esta avaliação não seja realizada a partir de uma prova específica, há uma expectativa em relação ao que as crianças deveriam ter se apropriado ao longo da pré-escola. Como professora atuante na GED, tenho observado que o cotidiano em torno desse período da diagnose marca tanto as crianças quanto os professores no 1º ano do EF que precisam, em pouco tempo, conhecer as crianças, suas necessidades e planejar um trabalho que possibilite avanços.

Na pesquisa observei que esse primeiro momento se caracterizou pela intenção de acolher as crianças e a preocupação da professora em desenvolver um trabalho que alfabetizasse as crianças até o fim do ano letivo. Assim como há no 1º ano do EF uma preocupação para o professor se apropriar das necessidades das crianças, na EI há a preocupação em relação aos conhecimentos que as crianças estabelecem ao fim da pré-escola. Sobre os conhecimentos que as crianças precisam se apropriar até o final da pré-escola indicados nas OCs, o professor Mateus, em uma conversa informal, fala da angústia do professor de pré-escola II no final do ano:

³⁸ Os descritores especificam as habilidades, eles orientam a elaboração de itens dos testes das áreas de conhecimento e dos de escolaridade envolvidos. As respostas dadas pelos alunos a esses itens são apresentadas em uma escala de proficiência, que se distribui em níveis de aprendizagem que permitem verificar quais das habilidades previstas na matriz foram efetivamente desenvolvidas e os níveis de desempenho atingidos pelos alunos.

³⁹ Anexo 04

O Professor Mateus começou dizendo que não sabe se é por causa da proximidade do fim do ano, o cansaço e o esgotamento, mas que, parece que quando chega essa época fica uma sensação de que algo está faltando. (perguntei: - o que, por exemplo?). Ele disse que percebe que algumas crianças deslancham e que outra não e que isso o preocupa porque ele não sabe identificar se isso acontece porque é desse jeito mesmo ou ele que não está sabendo o que fazer (aí ele mesmo completa... e as vezes não sei mesmo.) (Notas do caderno de campo conversas informais com o Prof. Mateus-12/11/18)

A fala de Mateus evoca a importância da constituição de espaços de diálogo dentro da escola. Quando um professor expressa sua dúvida sobre determinada ação em sua prática, manifesta a fragilidade dos espaços de troca. Considerando que o professor Mateus é um professor que investe em seu aprimoramento, estuda e pensa sobre as especificidades de seu trabalho, podemos considerar que sua voz não tem encontrado lugar de escuta e ressignificação no cotidiano, pessoas que caminhem juntos refletindo sobre os problemas apresentados, propondo caminhos e possibilidades. As propostas de formação em serviço, os Centros de Estudos, o tempo de planejamento não estão efetivamente produzindo sentidos no cotidiano escolar junto as crianças.

Diante dessa realidade escolar, o professor da Educação Infantil se vê questionado cotidianamente quanto ao trabalho realizado com as crianças no último ano da pré-escola. Soma-se a isto, Orientações Curriculares que abrem precedentes para um trabalho com a leitura e a escrita baseado na preparação para a alfabetização numa perspectiva restrita de língua e linguagem voltada para sistematizações organizadas pelos professores, ou seja, numa visão “bancária” como diria Paulo Freire, no âmbito das pedagogias transmissivas (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2007) o que caminha na direção contrária às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC/CNE/SEB, Resolução nº 5, de dezembro de 2009).

Estabelece-se, então, uma dicotomia na ação docente: ou o professor é aquele que encaminha um trabalho em que, seu principal objetivo é possibilitar às crianças experiências com as linguagens, sem a necessidade de ele sistematizar os conhecimentos sobre leitura e escrita ou ele acaba encaminhando práticas na perspectiva de preparar as crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Não há uma discussão mais ampliada sobre o quanto as crianças podem aprender sobre a língua e qualquer outro conhecimento estabelecendo relações significativas a partir de uma experiência criativa, lúdica, relacional com a linguagem escrita. São as crianças que

fazem as sistematizações a partir de suas curiosidades, indagações, trocas coletivas que inclui o professor como um leitor e produtor de texto mais experiente.

Na educação infantil e no ensino fundamental, são requisitos para o planejamento e a avaliação: conhecer a própria prática, pensar a prática, observar a própria prática; observar e fazer registros diários das crianças, seus processos e relações; observar uns aos outros (professores), de modo a aprender uns com os outros; identificar problemas e dificuldades enfrentadas no cotidiano; ler textos científicos e livros literários que ajudem a pensar a prática, a criar e imaginar; escrever e repensar nossas relações com a escrita; escrever pra sistematizar práticas, atividades realizadas, dúvidas, conhecimentos. (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 81)

É possível perceber na Educação Infantil, a partir das Orientações Curriculares, a preocupação em fundamentar um trabalho com a língua que possibilite às crianças, experiências das mais diversas no que diz respeito a leitura e a escrita. Entretanto, como o professor Mateus expressou, chega ao final do ano, o trabalho da pré-escola é organizado com vistas no 1º ano do Ensino Fundamental.

No Ensino Fundamental, mesmo que a proposta esteja pautada em uma perspectiva que aponta a discursividade como fio condutor para o trabalho, que valoriza os sujeitos, as interações, o processo e os sentidos produzidos a partir da relação com a língua, é possível perceber que as orientações deixam lacunas que acabam por favorecer que o professor reproduza, sem muita reflexão, as propostas indicadas, já que elas é que são exigidas a cada bimestre. Isso, de certa forma, tem perpetuado um fazer que não aposta na autonomia docente.

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, afirmamos uma prática construída com e pelas crianças, em que os professores caminhem juntos com as crianças, acolham seus conhecimentos abrindo portas para que elas sejam autoras de hipóteses de uso da leitura, da escrita, sejam formuladores de questões e que encontrem soluções para os dilemas da língua na vivacidade da reflexão em um contexto de interação com os professores. Práticas em que os professores sejam mais do que reprodutivistas e sim, tenham condições de fazer escolhas sobre a melhor maneira de encaminhar seu trabalho, alterando-se e possibilitando que as crianças e seus conhecimentos sejam também alterados nas interações.

As práticas docentes compreendidas como espaço/tempo alteritário se dão à medida que o professor tem a possibilidade de ser afetado e deslocado de seu lugar comum e tenha como problematizar seu discurso sobre a prática, suas escolhas e a própria forma de agir. Mesmo que em um ambiente com práticas diferentes da sua,

“mesmo que em espaços constituídos por outras comunidades de práticas” (ANDRADE, 2016, p. 95) torna-se possível que o professor se escute diferente, retornando ao seu lugar de origem modificado pelo encontro com o/os outro/outros.

Conforme eventos da observação participante e das falas dos professores sujeitos desta pesquisa, ao se expressarem sobre as Orientações Curriculares, podemos afirmar que os documentos de Orientações Curriculares, tanto da Educação infantil quanto do Ensino Fundamental, constituem-se como a voz que dá o tom do trabalho. Entretanto, é a partir desta voz que também se abrem lacunas para compassos e descompassos entre o que o professor pensa, o que tem como orientação e o que realiza no contexto escolar.

Tanto os professores da Educação Infantil quanto a professora do 1º ano do Ensino Fundamental apresentam uma certa insegurança em relação às Orientações Curriculares para cada um dos segmentos. Constatam que as orientações deixam a desejar no sentido de posicionamento epistemológico e de aprofundamento teórico e não deixam claro o caminho a seguir. Acabam se resumindo a um material pedagógico para orientar o professor em sala de aula que não favorece a autonomia docente. Como são pouco consistentes e sem um posicionamento teórico, os modos como têm sido interpretadas e direcionadas nos espaços escolares dão lugar à descaracterização das especificidades do trabalho com a leitura e a escrita tanto na Educação Infantil, quanto no 1º ano do EF. Comparativamente ao diapasão que dá o tom de uma música, é possível considerar que o tom está sendo dado em um modo diferente ao contexto vivenciado pelos professores no cotidiano escolar, no qual suas vozes docentes se constituem nas interações com as vozes discentes. Os professores não estão encontrando sustentação para entoar suas vozes, seus conhecimentos e as experiências produzidas junto às crianças.

Coadunando com referencial teórico bakhtiniano, em que cada enunciado nos desloca do simples ato de entender que as pessoas falam sobre alguma, mas que elas, por meio dos seus enunciados produzem sentidos por dentro do ato de dizer e este é, ao mesmo tempo, um a respeito de, um por causa de, um como e porque se está dizendo, considero que o cenário nos mostra que tem sido colocado diante dos professores um único caminho a ser seguido como regra, sem espaço para reflexões sobre o que executam com tais orientações. Assim, os professores andam cambaleando entre seus conhecimento e informações postas sem conseguir produzir consonâncias.

As práticas docentes são produzidas na intensidade com a qual se constituem, como ato criativo, algo criado na experiência da convivência reflexiva em que, se ampliam experiências com e pela linguagem. Isso diz respeito a como cada um responde ao contexto e às demandas que nele surgem.

As interações permitem situar os momentos de troca discursiva para se observar e apontar as faces dos interactantes em pleno processo de constituição. Porém apenas podem ser compreendidas numa dimensão discursiva pela tensão entre posições que ali se realizam, na enunciação da formação, em pleno ato de discurso. (ANDRADE, 2011, p. 325)

Sem a produção de espaços de diálogos, nos quais as interações possibilitem articulações, produções de conhecimentos reais e significativos tanto para os professores quanto para as crianças, que são o foco de tudo o que é pensado em relação ao processo de ensino e aprendizado, incorreremos cada vez mais em práticas docentes pouco significativas.

Quando o professor Mateus traz à luz, no diálogo estabelecido na entrevista coletiva, a necessidade de apropriação de concepções, por exemplo, de criança e de infância, que orientem o olhar do professor para compreender quais são as matrizes epistemológicas postas nas Orientações Curriculares, ele nos aponta um espaço necessário para se pensar os sujeitos da educação, para problematizar, refletir e agir sobre nas interações com estes sujeitos. É o professor, que convive diariamente com as crianças, que com elas interage, as ouve, com elas conversa e vive cada experiência, é o professor que precisa articular os seus conhecimentos para traçar os planos do caminho a ser seguido junto às crianças. São as sustentações teóricas do professor que dão elementos para ele articular princípios éticos, políticos e estético, conhecimentos historicamente produzidos aos saberes das crianças, fazendo da sua prática uma *práxis* intencional e refletida e, portanto, autoral. A seguir analisaremos, por dentro das práticas docentes no contexto escolar, quais tem sido os compassos e descompassos produzidos a partir do diapasão utilizado para encaminhar o trabalho com a leitura e a escrita, da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino fundamental.

4.2 - Compassos e descompassos no contexto escolar

A observação participante possibilitou vivenciar como as Orientações Curriculares se concretizam no contexto escolar e influenciam as práticas docentes.

Nesta seção, analiso os enunciados dos professores juntamente com os registros do caderno de campo e imagens de trabalhos produzidos no período da pesquisa em campo. Se na seção anterior as Orientações Curriculares contextualizaram o cenário em que as práticas dos professores se sustentam, nesta seção analisarei como, no cotidiano a proposta se imprime e seus desdobramentos.

4.2.1 – “A gente acha que fazendo B com A faz BA, está alfabetizando”

A professora Alice na entrevista coletiva, ao ser solicitada que expusesse como compreendia as propostas pedagógicas da Rede Municipal do Rio e como estas contribuíam para a organização de seu trabalho pedagógico, explica:

É, eu concordo muito com o que o Mateus falou. Esse documento em si ele não dá conta de tudo, ele te dá aquela visão mas, esse coooooo, como fazer esse “ler é muito mais do que juntar sílabas” que nem está falando aqui. Que o professor entenda isso que é o complicado. Fazer com que o professor coloque isso em prática em sala, pra ele, pra gente. A gente acha que, Ahhh eu colocando o silabário lá no quadro, fazendo aquela leitura de B com A - BA, B com E - BE, a gente acha que aquilo a gente está alfabetizando e letrando a criança. É muito mais do que isso. Essa visão para gente, que a gente não tem, esse papel de formador que a SME não dá pra gente, o professor por si só que tem que buscar, entendeu? Esse novo olhar, ele fala isso mas, como a gente vai colocar isso em prática? (Entrevista Coletiva – 04/05/19)

A dificuldade ao enfrentar o dia a dia na escola e os desafios de ensinar a leitura e a escrita colocam o professor muitas vezes em situações questionáveis por eles mesmos. Anteriormente a entrevista coletiva, em uma conversa informal que tivemos em seu horário de planejamento, Alice ratifica que organiza seu trabalho a partir dos cadernos pedagógicos da SME utilizados em 2018, mesmo que em 2019 a SME tenha adotado livros didáticos, elaborados pela própria Secretaria, conforme mencionado anteriormente. Isso se deve, em grande parte, ao fato de o material didático assumir o fio condutor de um caminho a ser seguido.

Os materiais didáticos estruturados continuam assumindo o lugar organizador das práticas docentes. Alice questiona o livro, mas recorre à experiência do ano anterior para fazer a consulta de como desenvolver o seu trabalho. Ela busca algo que faça mais sentido para as crianças e também para ela, a fim de desenvolver um trabalho na direção que Goulart (2015, p. 62) nos indica: a prática pedagógica como “construções humanas

importantes, apoiadas em interações e trocas que vão conformando as turmas como grupos coesos, em torno do objetivo comum que é cada vez aprender mais para aumentar o conhecimento e a participação no mundo.” Alice parece não querer reproduzir processos de ensino vazios, repetitivos e descontextualizados. Mais a seguir, trago a primeira proposta de produção textual do caderno pedagógico mencionado pela professora como um instrumento que lhe auxilia a organizar o trabalho:

RIO PREFEITURA DE EDUCAÇÃO

SUBSECRETARIA DE ENSINO

1.º BIMESTRE / 2018

PRODUÇÃO TEXTUAL - 1.º ANO

PROPOSTA 1: EU E MEUS AMIGOS
(CADERNO DO ALUNO: PÁGINA 1)

1.º e 2.º PASSOS

Professor(a),

Sugerimos que você conduza a **RODA DE CONVERSA**, de modo a favorecer a participação de todos os alunos.

Certamente haverá alunos que ainda não se sentem à vontade para falar em grupo.

Pouco a pouco e com o estabelecimento de uma rotina de diálogo e troca de ideias, eles superarão essa dificuldade.

Sugerimos que estimule a reflexão de cada um deles sobre as possibilidades de escrita das palavras, construindo hipóteses.

PROPOSTA 1 EU E MEUS AMIGOS

1.º PASSO
RODA DE CONVERSA

VOCÊ JÁ DEVE TER FEITO NOVAS AMIZADES NA ESCOLA. E, FORA DA ESCOLA, VOCÊ DEVE TER MUITOS AMIGOS, NÃO É MESMO? CONTE PARA SEUS COLEGAS COMO SÃO OS SEUS AMIGOS. VOCÊ PODE CONTAR COMO CONHECEU CADA UM DELES. PODE CONTAR, TAMBÉM, DE QUE BRINCADEIRAS ELES MAIS GOSTAM.

2.º PASSO
ESCRITA

NO SEU CADERNO DE LEITURA E MATEMÁTICA, NA **PÁGINA 7**, VOCÊ ESCREVEU O NOME DE UM COLEGA. AGORA, ESCREVA, DO SEU MELHOR JEITINHO, O NOME DOS SEUS AMIGOS.

COMPARTILHE SEU TEXTO COM OS COLEGAS! COMBINE COM SEU PROFESSOR! VAI SER MUITO LEGAL!

Figura 1- Primeira atividade proposta pelo Caderno Pedagógico de Produção Textual, versão do professor, do 1º ano do EF de 2018.

Mesmo achando que as Orientações Curriculares não dão conta de tudo, por achar que o livro estava distante das crianças, Alice busca neste material pedagógico um recurso estruturador de sua prática. Ela desenvolveu atividades similares a esta nas primeiras semanas de aula, para que as crianças se apropriassem das letras, da relação fonema e grafema a partir da escrita de seus nomes.

Em uma das primeiras semanas de aula, a professora Alice propôs uma roda para fazer a chamada com as crianças. Ela me disse depois, que teve a intenção de acolher as crianças como na Educação Infantil fazem, para depois desenvolver o trabalho com as letras dos nomes das crianças.

Bom dia crianças! Disse a professora.

Após o bom dia, a professora começou a comunicar à turma o que fariam durante o dia. Logo depois ela iniciou uma atividade de chamadinha (palavra usada por ela).

- Queria fazer uma roda com vocês, mas acho que não tem espaço. O que acham?

As crianças começaram a dar ideias para resolver o problema da falta de espaço.

Uma menina sugeriu:

-Empurra todas as mesas e cadeiras bem apertadinhas pra perto da parede.

Um menino deu outra ideia:

-A gente pode abrir a porta e colocar tudo no corredor. Tem uma mesa e cadeira de cada criança, então é só cada um levar a sua que vai rapidinho.

A professora responde ao menino:

-Ahhh não, vai dar muito trabalho e a gente vai perder tempo, e tem atividade pra fazer hoje.

Resolveram as mesas e cadeiras (nem tão apertadinhas como sugeriu a menina) para o fundo da sala, e fizeram a rodinha próximo ao quadro de atividades.

Em roda, Alice propôs uma brincadeira. Ela espalhou o nome de cada criança presente. Ela lia o nome escrito em uma ficha de papel colorido em formato de um lápis e colocava no chão, no meio da roda ao mesmo tempo em que as crianças informavam quem veio ou não. A segunda etapa da brincadeira foi explicada por Alice, que apresentou uma bola de encher (das de festa). A brincadeira consistia em fazer a bola circular entre as crianças enquanto a música tocava e quando ela parasse, a criança que estivesse com a bola na mão tinha que pegar seu nome no centro da roda.

Alice me explicou que tinha a intenção de identificar quais eram as crianças que já reconheciam o seu nome. Entretanto, deixou de explorar com as crianças a experiência de Elisa⁴⁰, que na intenção de passar logo a bola para continuar a brincadeira, pegou um nome que não era o seu. Enquanto a música tocava e a bola corria, Elisa ficou olhando para o nome escrito e comentou com a colega do lado:

Esse nome não é meu, meu nome não tem essa letra. (apontando para a colega a letra que eu não conseguia ver qual era).

Elisa ficou observando os nomes na roda, até que encontrou o seu. Correndo foi até a professora, que não estava sentada na roda e sim observando fora dela, para dizer que tinha pegado o nome errado. A professora imediatamente pegou o nome certo e entregou a Elisa que, olhou bem para conferir letra por letra. Ao voltar para a roda disse à colega:

-Agora sim, todas as letras do meu nome estão aqui.

Ao terminar a roda iniciou imediatamente a contar a história “A Magia do Alfabeto, seguindo-se a esta, atividades de reconhecimento de letras

(Nota do Caderno de Campo – Observação com Prof.^a Alice – 09/02/2019)

Alice estava tão imersa em cumprir seu protocolo de ensino que passou rapidamente para a leitura de uma história cuja proposta interlocutória de base era informar sobre as letras. Não ampliou as possibilidades que aquela atividade com os nomes poderia suscitar por ser parte das experiências das crianças. A percepção de Elisa de que havia cometido um engano seria um ponto de partida para discutir inclusive as

⁴⁰ Este e todos os nomes citados na tese são fictícios.

questões relativas às letras. O diálogo com Elisa, estendido ao grupo, poderia organizar de vários modos as experiências das crianças com a escrita.

A letra não é sistemática, não é fonética, mas sim ortográfica. Sua natureza é uma exceção, que deve ser compreendida historicamente, ao se entender que as palavras carregam os usos que dela são feitos, as escolhas pela forma de escrever são arbitrárias do ponto de vista do sistema, são explicáveis apenas pela vida social que as marca. A ortografia mostra-nos que devemos conhecer a língua em sua vivacidade e que conhecer as regras é necessário, mas está longe de ser suficiente. As primeiras aprendizagens da criança em relação à escrita como representação da língua já acontecem junto com a percepção desta falha do sistema. A escrita é sempre a exceção do sistema, ou seja, a sistematização é apenas aprendida para ser desestruturada, subvertida, refratada, para usar uma terminologia bakhtiniana. Somente assim, poderão ser leitores-autores da escrita produzida na cultura, da letra da literatura, da ciência, das leis e de outros discursos legítimos que farão cidadão leitores, para além da fonoletra. (ANDRADE, 2010, p. 12)

A atividade a seguir foi realizada no mês de março. Naquela semana, Alice estava trabalhando com as crianças a letra B, lançando, como ela disse em conversa informal comigo, referindo-se ao planejamento junto com as demais professoras de 1º anos da Unidade Escolar.

A gente sempre fala, que nem agora, a gente lançou o B, na minha visão eu só lançaria o B aí elas:
 - Ah, não, vamos lançar o L junto, vamos pegar a BALA, pega o B da BALA e o L e vamos juntar, dá pra fazer o LOBO.
 Então assim, elas também têm sido esse meu suporte. (Entrevista Coletiva – 04/05/19)

Não há como negar a importância de ter colegas professores que deem suporte ao trabalho. O tempo de observação e participação na turma possibilitou essa constatação, de que nos constituímos com o outro e pelo outro. Mas possibilitou também observar que faz parte destas relações, ações de concordar e discordar, problematizar a ressignificar. As atividades propostas eram pensadas em conjunto pelo grupamento do 1º ano, conduzida por alguém do grupo e apoiada pelas demais. Na sala de aula eram encaminhadas às crianças, que também as seguiam sem muitos processos criativos.

O relato dá a entender que a preocupação com o “lançamento” da letra poderia indicar que o grupo de professores seguia o método da soletração. Entretanto, no trânsito entre letra e palavra a professora propõe lançar junto da letra B a letra L para chegarem à palavra LOBO, uma unidade da língua que tem um significado que pode se expandir. Da letra vão à família silábica, conforme se observa nas figuras a seguir, assim, usam diferentes recursos:



Figura 2 - Imagem de Internet usada pela professora para a atividade.



Figura 3 - Porta da sala da turma, pelo lado de dentro.

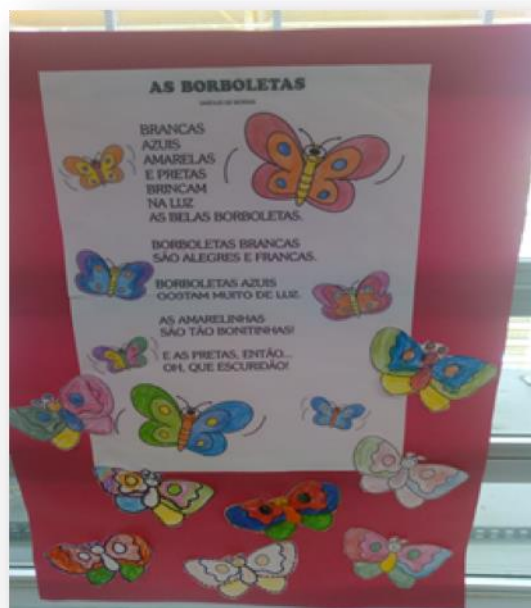


Figura 4 Trabalho com texto proposto pela professora para trabalhar o B

Atividades de identificar a sílaba inicial da palavra correspondente à figura eram comuns no cotidiano da turma de Alice.

A atividade foi realizada coletivamente pelas crianças, com a ajuda da professora que ficou na parte da frente da sala de aula, reproduzindo o

desenho que estava na atividade e que deveria ser marcado pelas crianças. Esse tipo de atividade era feito com rapidez pela maioria das crianças, que logo pediam para pintar as figuras. Foi realizada na segunda semana após o recesso de carnaval e tinha como foco trabalhar a família silábica da letra “B”. As crianças que tinham dificuldade para marcar as figuras correspondentes, a professora ajudava com perguntas: Que desenho é esse? E esse desenho começa com que letra? Enquanto as crianças faziam a atividade perguntei a Alice se o texto “As borboletas” que estava pendurado na janela da sala estava relacionado aos seus objetivos de trabalhar a letra “B”. Ela disse que sim, que era como ela trabalhava produção textual com as crianças, mostrando as partes do texto (frases e palavras). Perguntei se ela produzia textos com as crianças e ela disse que não, que só fazia desse jeito. (Nota de caderno de Campo – Observação Prof.^a Alice – 20/03/2019)

Compreendemos, então, que a proposta alfabetizadora dos professores da Escola 2 envolve um grupo de competências para ler e escrever, a serem adquiridas ao longo do 1º ano do Ensino Fundamental, mas sem assumir para isto declaradamente um método. As Orientações Curriculares e os materiais presentes na turma encaminham um trabalho que considera que fonemas, letras e sílabas devem ser ensinados como pré-requisito para a leitura de unidades de sentido. O trabalho enfatiza a fonética, a ortografia e o vocabulário para o desenvolvimento da consciência fonológica, com o pressuposto de que tudo que se fala pode ser escrito. Mesmo considerando que o contexto social tem implicações no processo de alfabetização, estes ficam atrelados a um segundo plano, diante da necessidade emergencial de que as crianças leiam e escrevam, para dar conta de metas avaliativas internas e externas.⁴¹

Os métodos estritamente focalizados na consciência fonológica empobrecem a nossa língua, por empobrecer a dimensão da oralidade de nossa língua. Os sons da língua vão além dos fonemas e apenas ganham sentido na entonação. Linguisticamente, o som da nossa língua não é feito apenas de fonemas, mas de prosódia, de entonações nuançadas, de sotaques, de muitas variações quase musicais, na pauta da língua oral que se reverbera na arte da língua escrita, (ANDRADE, 2010, p. 11)

A questão que levantamos é sobre o empobrecimento das relações das crianças de classes populares com a língua escrita. Os trabalhos observados não relacionam a escrita com a língua viva. As problematizações sobre a língua não partem das indagações das crianças e também não suscitam perguntas. Desde de muito cedo, as crianças estão sujeitas a um esvaziamento da língua em sua dinâmica.

É preciso trazer constantemente os sentidos sociais da língua, embeber o ensino dos modos de funcionamento da língua escrita em práticas sociais de

⁴¹ Que tomam por base a Meta 5 do PNE, que é de alfabetizar as crianças no máximo até o 3º ano de EF. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

leitura e de produção de texto. E para nossas crianças estas estão oralizadas, fala-se mais do que se escreve. (ANDRADE, 2010, p 11)

Apesar de Alice ter manifestado algumas vezes que concorda que ensinar o B com A igual a BA não significa estar alfabetizando, repetidamente era esta a prática exercida por ela a fim de que as crianças se apropriassem da leitura e da escrita. Alice dá conta do proposto pelas Orientações Curriculares em relação às habilidades propostas. Entretanto, tem consciência que precisa avançar na articulação de iniciativas que ponham as crianças como participantes ativas do processo de ensino e aprendizagem. Na atividade registrada na Figura 5, é possível verificar isso quando a professora responde à criança que a imagem não é a de um boi e sim de um touro.



Criança: Tia, como é que eu escrevo BOI?
Professora: Não é BOI, é TOURO. *TOU-RO*

Figura 5 - Complete as palavras com as sílabas ta, te, ti to, tu

Vemos que a preocupação da professora em se manter focalizada em trabalhar com as famílias silábicas, não lhe permitiu problematizar que a proposta estava descontextualizada. A atividade indicava que a criança deveria completar as palavras com as sílabas TA – TE – TI – TO ou TU entretanto a palavra TOURO ao ser separada por sílabas se escreve TOU-RO. A criança ao solicitar a professora se poderia escrever BOI, resolveria dois problemas seus, primeiro o do sentido expresso pela imagem, que para ela representava um BOI, talvez um animal mais frequentemente visto e nomeado em seu contexto, o segundo seria o sentido já construído por esta criança sobre as partes de uma palavra, sobre sílabas, sonoridade, grafemas e fonemas.

Consideramos simplista a ideia de que as crianças aprendam a escrever seguindo os caminhos como a distinção do princípio alfabético da língua escrita (a relação entre fonemas e letras) e à explicitação de conhecimentos como a distinção entre vogais e consoantes, de unidades linguísticas como a sílaba e seus diferentes padrões, e à formação de palavras, sem que com isso neguemos a importância de tais conteúdos para a aprendizagem da leitura e da escrita. (GOULART, GONÇALVES, 2013, p. 22)

Pensar que tais propostas levam necessariamente as crianças a avançarem em seus processos de leitura e escrita pode ser um equívoco. As próprias crianças nos mostram isso no cotidiano escolar, basta estar atento ao que falam e produzem. Situações como esta constituem o espaço de elaboração no qual, o ensino e aprendizagem circulam, em que produções e contestações se dão, produzindo dilemas pedagógicos que impulsionam o fazer do professor para além do prescrito, direcionado e encaminhado verticalmente.

Em alguns momentos da pesquisa, Alice relatou se sentir confusa com as orientações, tanto da SME quanto da escola em relação ao trabalho de alfabetização, sem abordar maiores detalhes, conforme registro do caderno de campo.

Ao longo dessa conversa, quando percebi detalhes importantes para a pesquisa, fiz um movimento de começar a gravar. No mesmo instante a professora reagiu segurando minha mão, rindo e dizendo:

- Não Letícia, não grava. Estou conversando com você como amiga, desabafando.

Eu entendi e respeitei. (Caderno de Campo – Conversa Informal com a Prof. Alice - 26/04/19)

A partir das conversas era possível perceber como Alice, mesmo tentando dar conta de cumprir o que lhe era encaminhado, tinha consciência de que esse caminho não era o mais adequado para o desenvolvimento das crianças em relação a leitura e escrita. Mas também não sabia como seguir em outra direção

Outro ponto orientador da prática da professora Alice era estabelecido a partir da prova organizada pela SME. A partir dela, Alice estabelecia os parâmetros do que seria necessário para que seus alunos tivessem um bom desempenho.

E aí a gente vê também, pelo ano passado, a prova da Prefeitura: - Ah, como é que é a prova da Prefeitura? O que a Prefeitura vai cobrar?

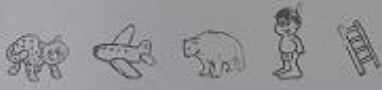
A prova do 1º primeiro bimestre foi uma lista de compras. Então a gente procura em sala de aula trabalhar esse tipo de produção com eles referente ao conteúdo, pra poder chegar na hora da prova a criança não ter muita dificuldade de produzir aquele tipo de produção. (Entrevista Coletiva – 04/05/19)

A Figuras 6 e 7 - Avaliação de escrita 1º ano

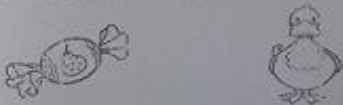
NOME: _____ TURMA: _____
AVALIAÇÃO DE ESCRITA 1º ANO

1. ESCREVA O SEU NOME.

2. ESCREVA A VOGAL INICIAL DAS FIGURAS.




3. ESCREVA O NOME DAS FIGURAS.




4. ESCREVA A FRASE QUE EU VOU DITAR.

5. ESCREVA UMA LISTA DE ALIMENTOS.




NOME: _____ TURMA: _____
AVALIAÇÃO DE LEITURA 1º ANO

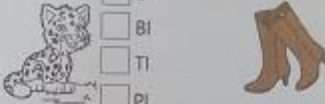
1. MARQUE UM X NA IMAGEM QUE APARECEM LETRAS.



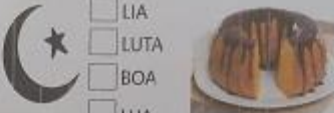
2. MARQUE UM X NAS LETRAS INICIAIS DOS DESENHOS.




3. FAÇA UM X NA PRIMEIRA SÍLABA DAS FIGURAS.



4. MARQUE O NOME DAS FIGURAS.



5. MARQUE O NOME DO BRINQUEDO QUE CASCAO SEGURA.

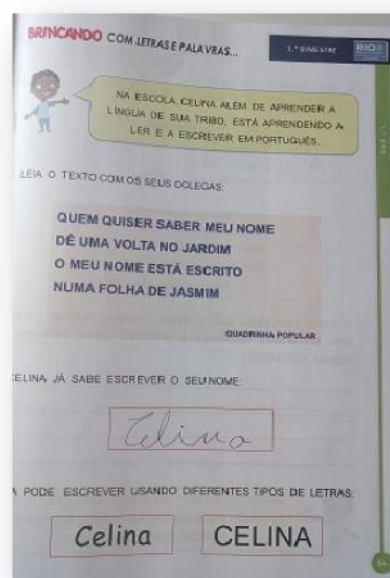
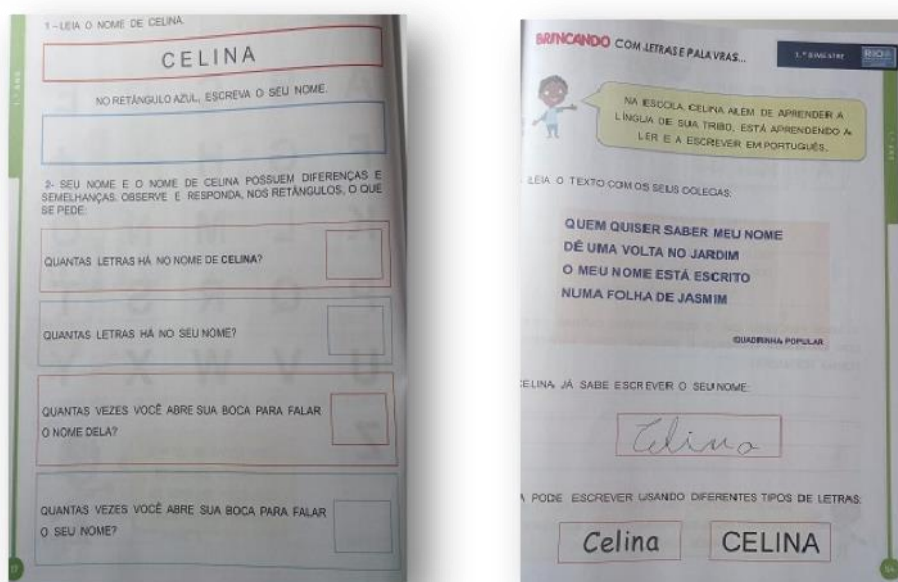


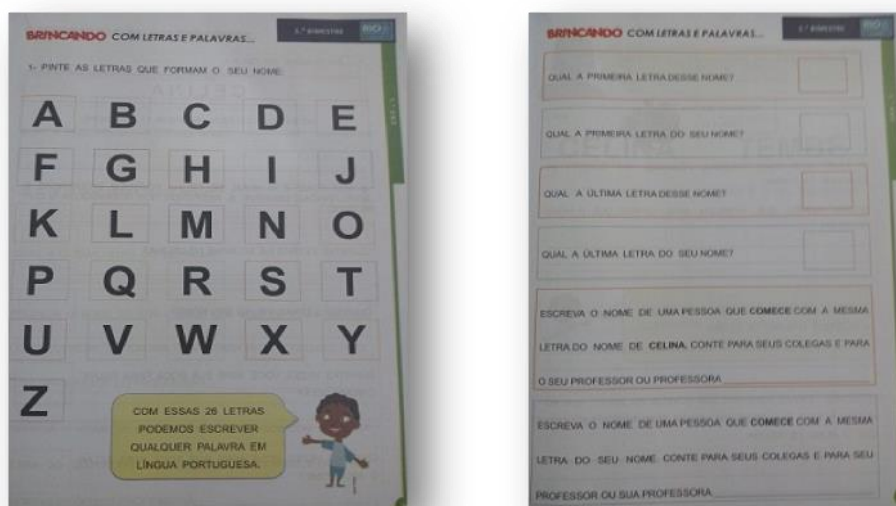
Esta prova foi elaborada pela escola para a avaliação das turmas do primeiro ano no 1º Bimestre de 2019. No início do ano letivo de 2019, a SME deixou a cargo das Unidades escolares a elaboração das provas do 1º e 3º bimestres, sendo a SME

responsável pela elaboração das provas do 2º e 4º bimestres. De acordo com a professora, ela procura organizar sua prática tendo como parâmetro o que a prova da SME coloca para avaliar a aprendizagem das crianças. A prova acima foi elaborada seguindo a mesma organização da prova elaborada pela SME em 2018.

O material adotado no início de 2019, os Livros Didáticos, que a professora mencionou não estar conseguindo se adaptar com as crianças, apresenta atividades a serem realizadas durante o primeiro bimestre. O sumário do material indica o foco do trabalho pautado em habilidades de leitura, análise linguística e produção textual. É possível ao ler o material observar que há uma atenção em seguir os descritores previstos para o bimestre.

Figuras 8, 9, 10 e 11 - Páginas do livro do primeiro ano (SME-Rio, 2019)





Diferentemente do apontado no material de apoio aos professores alfabetizadores, em que a dimensão do discurso e da produção de sentidos são os eixos estruturantes do trabalho a ser desenvolvido, o material didático orienta o professor a executar com as crianças ações mais de reconhecimento de letras, escrita do nome da criança. Durante o período de observação na turma, o material didático não foi utilizado pelas crianças. Era possível vê-los na estante da sala, mas nunca nas mãos delas, o que ratifica a dificuldade da professora com o livro no cotidiano com as crianças. A professora utilizava folhas soltas xerocadas, com atividades similares. No segundo mês de observação participante, já era possível ver que as crianças estavam exercitando copiar as atividades do quadro para o caderno, atividades estas que não fugiam à lógica anteriormente apresentada. Esse tipo de atividade tornava-se exaustiva tanto para as crianças quanto para a professora, conforme observação feita no caderno de campo.

As atividades são muito longas, de 30 a 40 minutos, para as crianças copiarem, e por isso elas dispersam rápido e vão fazer outras coisas, brincar, conversar com os colegas, correr na sala. A professora acaba se irritando por conta da agitação da turma. (Nota Caderno de Campo – Observação Prof.^a Alice- 04/04/19)

Partindo do observado e registrado no período da pesquisa é possível considerar que Alice, ao adotar os procedimentos indicados na OC e pelo material, acaba se contradizendo, quando diz entender como necessário para a realização do processo de alfabetização ir além de codificar e decodificar. Tem conflitos em relação à sua prática nesse sentido, ao considerar que o material pedagógico expressa o que deve ser desenvolvido com as crianças.

4.2.2 - “Dizem que é bom na pré-escola a criança fazer isso”

Em um dos dias de observação ocorreu o seguinte evento:

Nina conversa com as crianças em roda retomando o assunto do dia anterior sobre doações para um asilo. Na conversa ela perguntou às crianças se elas sabiam ou lembravam o que era um asilo. Yan rapidamente falou que era um lugar onde os velhos ficavam quando não tinham casa para morar. Nina completou: “as vezes até têm onde morar, mas precisam de alguém que possa dar mais atenção”. Depois desse momento em roda com as crianças, comentei com a professora como Yan é esperto e fala bem. Ela me disse que ele é muito articulado. Nina me contou que no dia anterior havia proposto a turma a “história muda” e que ele foi o primeiro a pegar e a começar a contar a história. Quando a professora mencionou “história muda” perguntei a ela se estava se referindo a um livro de imagens, e ela me respondeu que não. Me explicou que é uma história contada a partir de imagens impressas da internet, e completou dizendo: “dizem que é bom criança da pré-escola fazer isso, contar histórias das imagens”. (Caderno de Campo – 23/11/18)

Esta situação abriu espaço para que nós pudéssemos conversar mais sobre o que seria a “história muda”. Segundo Nina, trata-se de possibilitar que a criança crie uma história a partir de imagens oferecidas. Para ela, o uso do recurso nomeado de “história muda” teve o objetivo de possibilitar que as crianças explorassem a oralidade e a imaginação. Ela me entregou o caderno de uma das crianças para que eu pudesse ver a história que ela havia trabalhado com a turma.

Figura 12: História muda



Ao olhar o caderno, com o objetivo de conhecer a “história muda” deparei-me com atividades que ainda não havia visto Nina realizar com as crianças durante a observação. Eram atividades de cópia e de identificação de letras, conforme Figuras 13 e 14 a seguir:

Figuras 13 e 14 – Atividades do caderno

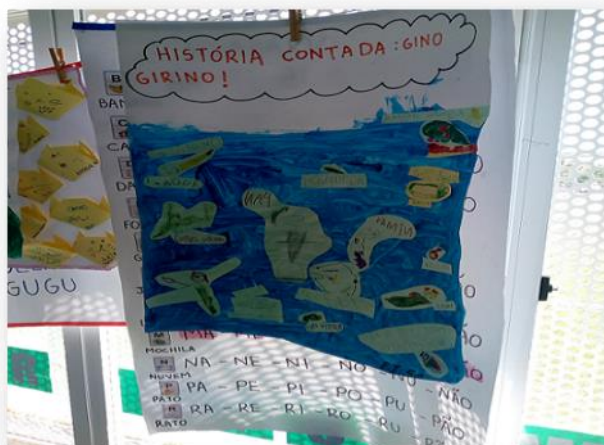


Nina, depois de terminar o que fazia com as crianças, veio até mim de modo bem inseguro explicar por que havia feito aquelas atividades. Relatou imaginar que eu tivesse ficado surpresa com o visto no caderno, diante de tantas coisas que já havíamos conversado sobre o trabalho com leitura e escrita na EI. Nina assume uma prática em que a prioridade é fazer com as crianças aprendam a escrever os seus nomes, a reconhecerem as partes das palavras, através de atividades de cópia, de texto em que ela é a escriba e as crianças destacam as palavras relacionadas à letra apresentada na ocasião, conforme Figura 15, e em atividade de família silábica apresentada na Figura 16.

Figura 15- Atividade de escrita organizada pela professora



Figura 16 – Atividade de desenho e Família Silábica



Entretanto, Nina consegue estabelecer com as crianças uma relação de muito diálogo, em que as crianças são ouvidas. As crianças participam de modo autônomo como pode ser observado na Figura 17. Aqui elas se organizaram sem a orientação da professora, o grupo de meninas perto da janela pegou papel e lápis de cor para desenharem e escrever, os meninos escolheram os brinquedos para ficarem juntos e o menino ao centro pegou um dos quebra-cabeças disponíveis na sala para brincar sozinho e “pegar um solzinho” como me falou.

Mas, mesmo com todas essas possibilidades, Nina sentia-se indecisa para organizar a sua prática docente, sentia necessidade de organizar o trabalho com a leitura e escrita a partir do ensino das famílias silábicas, destacar a primeira letra do nome,

realizar atividades que dessem às crianças a ideia de como seriam as atividades no 1º ano.

Figura - 17 - Crianças organizadas conforme seus interesses.



Nesta atividade de registro em desenhos de uma história contada (Figura 17), é possível verificar, por baixo dela, um trabalho com família silábica, observado algumas vezes sendo feito pela professora Nina. A preocupação da professora Nina em como as crianças chegarão ao 1º ano do EF concretiza-se em atividades muito similares as realizadas no 1º ano. As escolhas para registrar o que acontece no dia a dia desta pré-escola tem como foco conteúdos escolares que satisfaçam às expectativas de famílias, adultos e também da SME. As crianças com suas experiências e saberes estão invisibilizadas.

Nina ao me falar que “dizem que é bom na pré-escola a criança fazer isso”, e ao me narrar o que e quem estariam por dentro desse discurso, me confirmou o que vínhamos compartilhando. Nina mostrava muita insegurança em relação à suas escolhas didáticas, constantemente precisava de afirmações externas, de outros colegas sobre o que ela vinha desenvolvendo. Conforme pode ser observado no evento a seguir, é possível perceber que ela, ao encontrar pares na escola, vai tateando sua forma de ser professora, observando, acolhendo e refutando princípios para sustentar a sua prática.

Depois da roda ela separou as crianças em três mesas para fazer um rodízio de atividades. Uma de massinha, outra de brinquedos e uma terceira de desenho relacionado à brincadeira preferida deles. Enquanto ela organizava as crianças nas mesas, ela falava comigo como foi difícil compreender a necessidade dos trabalhos em pequenos grupos:

Nina: Eu sempre trabalhei na escola particular e é muito diferente. Quando eu entrei no Município achava que eu tinha que fazer a mesma coisa com todos e ao mesmo tempo, mas um dia a Cristina me ajudou a entender que não era assim.

Eu perguntei: Como?

Nina: Ela me mostrou as orientações da Rede que eu não conhecia, aí vi que lá falava de pequenos e grandes grupos, aí comecei a estudar o material. Fui percebendo que tem de estudar né?!?! Percebi que a Cristina circulava pelos três grupos. Conversava com as crianças, fazia perguntas a elas sobre o que estavam fazendo, como e porquê. Interagia com as crianças o tempo todo. Outra vez ela começou a conversar comigo sobre o trabalho dela. Diferentemente do Mateus, ela falava em um tom de compartilhamento, de troca de ideias. Mateus fala explicando.

Nina conversou comigo sobre gostar da forma como Cristina trabalha, mas que, mesmo gostando ela acha muito solto. Perguntei: Solto como?

Nina: Solto assim (ela gesticulava com os braços se expandindo). Solto, sem uma ordem. Ela não se preocupa em mostrar um trabalho que pode, por acaso, a criança amassar ou tenha feito de qualquer modo. Eu chego na sala dela e as crianças estão soltas, cada um fazendo o que quer. Ai!!!! (Ela leva as mãos à boca com uma expressão quase que de horror) eu não estou falando mal do trabalho da colega, até porque eu gosto muito do trabalho dela, eu é que não sei fazer dessa forma, fico nervosa, parece que tudo está fora do meu controle. Na minha opinião criança precisa de rotina. Tem que ter ordem, a vida é assim, cheia de ordem, rotina, pode e não pode. Eles têm que ir aprendendo isso tudo. (Caderno de campo – 26/10/18)

Nina tem vontade de conhecer outros modos de fazer, está aberta a outras possibilidades e compartilhamentos e entende a necessidade de estudo para que isto se dê de forma coerente e intencional. Mas precisa de ter controle das crianças, não se abre ao imprevisível. Seu olhar para as crianças se direciona não às suas possibilidades, mas ao aprendizado do mundo adulto da ordem, da rotina.

Todas as vezes que tivemos a oportunidade de conversar informalmente, Nina expressava o quanto sentia necessidade de estudar mais, para fundamentar suas escolhas. Em nosso encontro posterior a este episódio, Nina me solicita ajuda.

Hoje tivemos oportunidade de trocar ideia. Ela veio sentar-se ao meu lado para que eu a ajudasse no planejamento. A primeira coisa que fiz foi perguntar por que ela queria minha ajuda. Ela me respondeu dizendo que estava perdida, sem saber por onde começar e como fazer. Ela disse que o tema desse bimestre é muito difícil para ela – GÊNERO! Perguntei porque seria difícil. Ela me disse que principalmente com a turma da manhã (Pré-escola I) porque “as mães são muito cricris”... a maioria é evangélica e tudo elas criticam. Retomei a pergunta me referindo à pré-escola II. Ela disse que em relação a EI 52, ela não teria esse tipo de problemas, com essa turma é não saber como desenvolver o tema, o que abordar ou não, e como os conteúdos seriam desenvolvidos. (Caderno de campo – 09/11/2018)

O “como fazer” continua sendo para os professores o desafio cotidiano. Diante de tantas orientações, realizar escolhas que exigem tempo de estudo, vivência e relações com conhecimentos, pessoas, histórias e espaços se tornam para a professora um conflito. Como contextualizar o conteúdo que seria da alfabetização ao tema gênero? Fica muito forte o quanto as questões que envolvem a leitura e a escrita estão

desarticuladas da vida das crianças ou até mesmo do próprio projeto institucional. Esta falta de conexão é justamente a desvinculação com o sentido da palavravundo postulada por Paulo Freire (1989), que inicia desde a Educação Infantil. Ler e escrever são colocados como tarefa e não como uma linguagem que permite uma série de ações no mundo com o outro, um modo de ler e escrever que não tem relação com suas vidas.

4.2.3 – “E assim, eles não sabem todas as letras”

Foi possível observar na prática do professor Mateus, que as produções escritas, na maioria das vezes, eram realizadas pelas próprias crianças, poucas vezes Mateus se colocava como escriba. Ele incentivava as crianças a escreverem e a lerem espontaneamente. Em um dos dias de observação, enquanto eu fazia registros fotográficos, algumas crianças da turma vieram até mim para me contar sobre o que eram aquelas escritas. Uma das crianças me disse: “Deixa eu te explicar pra você entender o que a gente fez e pra você saber quem são as crianças que você ainda não conhece”. (Caderno de Campo – 17/10/18)

Figura 18- Desenhos e escritas da turma EI 51



Movidas por sua participação, as crianças puderam compartilhar a experiência de produzir uma escrita que representava o que haviam vivido. Ao longo da convivência no período de observação, constantemente as crianças participavam das propostas de leitura e escrita. Desde a escolha dos livros, se queriam ler sozinhas ou se desejavam

que o professor lesse para elas, como registrar, se com desenhos ou escrita. O processo todo acontecia por via de negociações e objetivos claros para as crianças.

Na entrevista coletiva, Mateus lembrou essa atividade, ao ser perguntado sobre o trabalho com a linguagem ser realizado a partir de discursos reais e significativos para as crianças. Disse ele:

Eu concordo que tem que ser real e significativo porque, vou dar um exemplo: Nós trabalhamos lá a questão, logo no início, a questão da identidade e do nome aí, tem outros, mas eu lembrei do Pedro Bandeira, nós trabalhamos o poema dele, é...O nome da gente (Alice falou o nome do poema junto com Mateus), ih tá! Mas assim, foi todo o meu planejamento de fazer isso, mas a questão do real e significativo pra criança, eu levei, ah, brincamos...o nome pode ser crocodilo, jacaré, tá! Como ele mostra lá no cinema...poema! Ihhh quem escolheu foi o avô? Foi o pai? Como é que a gente escolheu o nome? Levantar a certidão de nascimento, essas coisas, mas, ok! Até aí na rodinha funcionando, às vezes funciona às vezes não funciona, aquela coisa toda. Mas agora, no significativo quando eu disse que concordo, quando a Letícia faz a pergunta é que isso aí, a Letícia estava lá, eu acho que tem que ser significativa porque um dia nós pegamos e fomos pra área externa lá embaixo e nós demos giz pra poderem brincar, pra poder desenhar, escrever e sugeri assim: - escreva...quem quiser escreve o nome. Até pra ela poder ver, já que estava na pesquisa dela, para ela poder ver, mas não necessariamente, escrever o nome. E aí, alguns rabiscaram, a questão do grafismo, toda essa história, desenhar. Mas é, teve uns que estavam começando a escrever, tentar o nome e assim, eles não sabem todas as letras, tem o alfabetário na sala, a gente entende tudinho, que tem o alfabetário mas que o alfabetário por si só não quer dizer nada, ele pode estar lá bonito para as pessoas olharem e pronto, só para enfeitar a sala. (Entrevista Coletiva – 04/05/19)

Na sequência desta narrativa, Mateus trouxe uma experiência sobre a escrita de uma criança. Essa experiência foi registrada por mim em meu caderno de campo e em fotos.

Lucas, uma criança que ainda completaria 6 anos, viu o desenho que outras duas crianças haviam feito de mim e quis escrever meu nome ao lado do desenho. Ele identificou rapidamente que a primeira letra era o 'L', um pouquinho depois ele descobriu que precisava do 'E', desta parte em diante iniciou-se um conflito no processo de escrita da criança. No 'TI' do meu nome ele registrou somente a letra 'I', mas o problema maior foi com o 'CIA'. Ele descobriu que era preciso a letra 'A' e escreveu LEIA, dando por encerrada a escrita ali, indo brincar com os demais colegas.

Aceitei o término de sua escrita, ficando sentada onde eu estava fazendo o registro das fotos e escrevendo em meu caderno. Observei que ele brincava, mas fica olhando para o desenho e a escrita no chão, em um determinado momento, quando conversava com o professor, já distante do desenho e da escrita, ele chegou perto de mim fazendo uma solicitação: "Me ajuda? Tá faltando alguma coisa". Perguntei o que ele precisa, imaginei que ele estivesse precisando de ajuda com alguma questão relacionada à brincadeira que estava envolvido. Ele me respondeu dizendo que precisava que eu o ajudasse como o que havia escrito, com a forma como tinha escrito meu nome no desenho no chão do pátio. Eu, prontamente, fui ajudá-lo me direcionando com ele até o local onde o desenho e a escrita estavam. Ao chegarmos perto da escrita, ele

apontou com seu dedo para o espaço antes da letra 'A' e disse: "Acho que aqui". Perguntei o que ele achava que estava faltando, ele me respondeu desenhando no ar, com o movimento de sua mão o número 2.

Figura 19 e 20 - Desenho e escrita no pátio



Eu: Mas palavra se escreve com número?
 Ele: Não!
 Eu: Então, que letra você acha que falta?
 Ele: Outro 'I' (falou bem baixinho se aproximando de mim)
 Eu: Então coloca!
 Ele: Mas pode repetir? (Com expressão facial de espanto)
 Eu: Pode sim!



Ele, todo feliz colocou a outra letra 'I' na escrita do meu nome, se dando por satisfeito com a escrita que, agora, fazia sentido para ele. (Caderno de Campo – 17/10/19)

Ao longo de todo esse processo o professor Mateus se fez presente observando a experiência vivenciada naquele momento, conforme retomado por ele na entrevista coletiva.

No meio da palavra ele sabia já, na mente dele, de que precisava de tantas palavras, opa desculpa, letras (neste momento Nina e Alice falam juntas: tantas letras), pra formar aquela palavra. Assim, mas ele entrou numa interrogação,

ele sabia quantas vezes ele abria, talvez no entendimento dele quando ele mencionava Letícia, oralmente ou mentalmente, ele sabia, vamos colocar assim, quantas vezes ele deveria abrir a boquinha pra poder casar ali. E aí, é uma das hipóteses, e ele quando começou a escrever ali no chão se deparou como isso. E eu falei, meu Deus, e agora?!(Entrevista Coletiva – 04/05/19)

Mateus, depois dessa situação disse ter ficado se questionando como a criança resolveria o seu problema de escrita, mesmo entendendo que todas as questões sobre aquela escrita não seriam resolvidas em um único momento. Que ele como professor precisaria possibilitar outros espaços para que aquela criança e as demais, pudessem escrever e pensar sobre a escrita. Fica evidente que o movimento de reflexão sobre os aspectos do uso da língua, da leitura e da escrita, nesta turma, é realizado através do que as crianças vivem por dentro de tudo que lhes é proposto. Os aspectos relacionados ao uso da língua, relação fonemas e grafemas, como se escreve, que letra se usa, quantas partes, direção do texto, para quê, entre outras, foram articulados ao longo do período que acompanhei a turma. As crianças registravam suas histórias, recontavam as histórias contadas a seus modos, tinham muito espaço/tempo para perguntar sobre suas dúvidas e tinham também um professor que as escutava, informava quando necessário e as fazia pensar. Tinha muito espaço para produzir escritas na turma, sugeridas pelas crianças e também pelo professor, em situações em que as crianças compreendiam a necessidade de escrever e por dentro desta necessidade se permitiam a escrita, as interrogações, as hipóteses e tentativas.

4.3 – Na passagem/travessia da Educação Infantil para Ensino Fundamental, o que há na fronteira?

Em 2017 a SME, através da Gerência de Educação Infantil, fez o investimento de, na Jornada Pedagógica da Educação Infantil (JPEI), discutir a temática da Leitura e da Escrita na Educação Infantil. A JPEI é um espaço de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil que, ao longo de sua existência na Rede Municipal do Rio de Janeiro, vem propondo temáticas que contribuam para a reflexão sobre as especificidades da Educação Infantil em articulação com a prática docente. Ela se dá a partir da transmissão de rodas de conversas, ao vivo ou previamente filmadas por profissionais da SME, especialista e pesquisadores, que desenvolvem o tema a ser desdobrado posteriormente nas unidades escolares. Naquele ano, as rodas de conversa

foram organizadas em⁴² 1) Ser docente na Educação Infantil, 2) Leitura e escrita dentro da escola e diálogo com a família, 3) Crianças como leitoras e escritoras – Parte I, 4) Crianças como leitoras e escritora – Parte II, 5) Literatura e espaços de leitura.

No fim do ano de 2017 a Gerência de Educação Infantil, juntamente com a Gerência de Alfabetização, encaminhou para as unidades escolares de Educação Infantil, uma proposta denominada Projeto Passagem, com a finalidade de estreitar os laços entre Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental.

Em 2018, o que foi possível perceber a partir da proposta encaminhada às escolas é que, o “Projeto Passagem” efetivamente não consistia em uma perspectiva de trabalho, mas sim uma ação de culminância. Mediante o fato de que as ações nas unidades escolares se destinavam, como proposta, para que ao fim do ano as crianças da Educação Infantil conhecessem as unidades escolares do Ensino Fundamental para a qual seriam destinadas. A relevância do projeto é inquestionável, no sentido de ele ter vindo como resposta à necessidade de se estabelecer um diálogo entre os segmentos, seus professores e gestores e, principalmente pela possibilidade de continuidade e de troca entre docentes. Entretanto, é preciso caminhar bastante ainda para que as ações não se resumam a visitas às unidades, atividades pedagógicas pensadas conjuntamente pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental ou a encontros com o intuito de dar às crianças da Educação Infantil a ideia do que e como é o lugar para onde irão. Avançar em concepções e práticas produzidas com e pelos professores, que emergem do cotidiano das escolas e que possam ser narradas e registradas como um currículo em curso.

Observamos na pesquisa que há diferenças de concepções sobre crianças, infâncias, linguagem e aprendizagens que atravessam as experiências escolares e também os documentos que precisam ser enfrentadas pela política educacional da SME. Diferenças que marcam e acirram desigualdades, já que crianças de uma mesma rede pública municipal acabam tendo acesso desigual à cultura escrita e à apropriação da linguagem escrita, conforme esforços e investimentos individuais de professores. Quando a escola, desde a creche, restringe o acesso à leitura, à literatura, à expressão com diferentes linguagens, inclusive a escrita, às práticas de leitura e escrita de gêneros discursivos que circulam na escola e em outras esferas sociais, está reafirmando as

⁴² Informações disponíveis em:

<http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/busca?mult=&cat=&tip=12456&proj=&txt=>

desigualdades, pois não basta a criança estar na escola, é preciso que ela possa ampliar suas experiências culturais e alargar seus horizontes. Vimos que o foco se coloca em como o professor propõe espaços de interações, nos quais a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística circulem, impulsionando outras formas de falar, ler, escrever e compreender a língua e como é necessário ampliar o foco para ir além do individual e ganhar o coletivo.

No início do ano letivo de 2019, após a mudança de gestão e com uma nova estrutura da Secretaria Municipal de Educação, a Gerência de Educação Infantil e a atual Gerência de Ensino Fundamental I propuseram o “Projeto Travessia” em continuidade ao desenvolvimento de ações que avançassem nos diálogos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Um Grupo de Trabalho (GT) foi estabelecido, composto por um professor de pré-escola II e um professor do 1º ano do Ensino Fundamental indicados por cada uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação, a fim de estabelecer um diálogo mais próximo, discutir as necessidades cotidianas, conhecer o que tem atravessado o contexto dos professores em seu dia a dia e, principalmente, propor possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho em que o professor possa se enxergar como autor de conhecimentos e de sua prática. Houve, assim, um movimento em prol de encaminhamentos que pudessem amenizar os impactos no período da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. No entanto, a proposta encaminhada apresenta fragilidades, principalmente diante de orientações curriculares em relação aos objetivos e habilidades a serem desenvolvidas, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Não ficou claro, do ponto de vista do Ensino Fundamental, quais seriam as possibilidades para o desenvolvimento de uma transição sem muitos conflitos. Por parte da Educação Infantil, ficou aparente a tentativa de garantir ações, modos de trabalho e concepções que defendam seu lugar da não preparação para a escola. Nesse contexto, foi possível perceber a necessidade de articulações teóricas que possam sustentar trabalhos e propostas que fortaleçam cada etapa e não fragilizem o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

O caminho percorrido até aqui, apresentado nos documentos oficiais da SME-Rio, aponta mais aproximações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em relação ao trabalho direcionado à leitura e à escrita, do que propriamente especificidades dos segmentos. A proposta de um Projeto Passagem (2018)

/Travessia(2019) mostra-se como uma ponte que pode fazer uma melhor articulação entre os segmentos, provocar diálogos e perspectivas para produzir um processo significativo de passagem das crianças da EI para o EF. Iniciativa que precisa envolver de forma mais aprofundada e crítica escolas, professores e discentes de forma que as ações possam ir além de visitas a espaço físico e de promoção de atividades ou culminâncias de projetos. Há, sobretudo, concepções a serem discutidas, fundamentadas e ajustadas enquanto propostas que emanam da necessidade do contexto, da experiência vivida numa perspectiva de romper com processos hierarquizados instituídos.

4.3.1 - Mais bifurcações do que caminhos

Para estabelecer uma discussão a partir do que tem sido proposto como uma possibilidade de relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, trazer as contribuições de Moss (2011) se torna pertinente, pois possibilita identificações e possíveis escolhas das políticas educacionais da SME-Rio. A partir da análise de países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, integrantes da União Europeia, o autor aponta quatro relações identificadas por ele em pesquisas.

A primeira relação diz respeito à dominação inquestionável que a escola obrigatória exerce sobre a Educação Infantil ao considerar que esta deva “preparar as crianças para a escola e sua cultura há tempo estabelecida” (MOSS, 2011, p. 148). Esta lógica é reforçada por propostas curriculares e práticas com vistas à prontidão.

A prontidão para a escola é um construto bem mais finito, abarcando habilidades cognitivas e linguísticas específicas (como identificar cores, distinguir um triângulo de um quadrado). Independente de domínio acadêmico, a prontidão para a escola de maneira geral sanciona padrões de desenvolvimento físico, intelectual e social suficientes para que as crianças possam atender aos requisitos escolares (KAGAN, 2007, p. 16 *apud* MOSS, 2011, p. 149)

Tal dinâmica aponta para a lógica de que as crianças entrando na escola preparadas para ler e escrever estarão em melhores condições para o aprendizado, caracterizando assim a Educação infantil como uma etapa à serviço da escolarização⁴³.

⁴³ Cabe ressaltar que Moss se refere à escolaridade obrigatória, que varia de idade entre os países investigados. No Brasil, a obrigatoriedade escolar aos 4 anos, como esta tese está evidenciando, tem suscitado muitas questões. A ideia de escolarização aqui significa o desenvolvimento de práticas

A segunda relação configura-se por um distanciamento caracterizado por desconfianças e impasses, em que um diálogo não consegue ser estabelecido e a Educação Infantil tenta “defender-se e a suas crianças do que percebe como sendo uma abordagem estritamente didática da educação, vista como típica da escola” (MOSS, 2011, p. 149) e de perspectivas diferentes de aprendizagem, criança, infância. Como terceira forma de relação, Moss (2011) apresenta a preparação da escola para as crianças, como um terceiro modo de relação para a transição, partindo de uma crítica à escola que necessita de mudanças no ensino obrigatório visto que:

A organização, o currículo e as tomadas de decisão nas escolas continuam a assemelhar-se aos padrões do século XIX: currículos repletos de certezas do passado, testes formais de habilidades discretas e de itens do conhecimento, e a “balcanização” dos professores em classes e disciplinas separadas. (OCDE 2006^a, p. 221-222 *apud* MOSS 2011, p. 151)

A partir deste apontamento o autor destaca que em países mais pobres a prontidão da escola em relação às crianças envolve mudanças relacionadas às condições materiais básicas da escola tais como, turmas cheias, professores trabalhando com métodos ineficazes, que implicam em uma discrepância impulsionadora de um ciclo de fracassos, desmotivação e desprestígio dos professores. Em contrapartida, em países mais ricos, e ele cita a Noruega e a Suécia, as mudanças estão relacionadas às discussões em torno de questões pedagógicas que envolvem a possibilidade de se levar para as escolas a organização pedagógica da Educação Infantil que valorizem as relações, interações, o cuidado e o bem-estar das crianças, assim como um processo de aprendizagem centrado nas necessidades das crianças.

O vislumbre de uma possível convergência é apontado por Moss como uma quarta relação no processo de transição, em que aponta “uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum” (MOSS, 2011, p. 153), buscando de modo cooperativo outras concepções e práticas. Ele destaca essa perspectiva, baseado em um documento elaborado em 1994 pelos pesquisadores Gunilla Dahlberg e Hillevi Lenz-Taguchi⁴⁴. Neste, os pesquisadores argumentam que a pré-escola e a

escolares que têm sido historicamente atribuídas como próprias do Ensino Fundamental, ainda que haja críticas a elas também nesta etapa educacional e não só na Educação Infantil.

⁴⁴ Que integraram o comitê do relatório *Grunden för livslångt lärande: en barnmogen skola* [Os fundamentos da aprendizagem ao longo da vida: uma escola preparada para a criança], do governo sueco. O título do documento é *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats* [Pré-escola e escola: duas tradições diferentes e a visão de uma convergência]. O documento e o relatório foram escritos no contexto das discussões na Suécia sobre a relação entre as escolas e os serviços de

escola precisam trabalhar em parceria de forma igualitária, evitando que a tradição de cada uma delas tente superar a da outra, “nem escolarização, nem pré-escolarização. Em vez disso, devem trabalhar juntas para criar uma nova e partilhada compreensão de criança, aprendizagem e conhecimento.” (MOSS, 2011, P. 154).

No contexto da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, os entrelaçamentos de tais relações são apontados pelos professores sujeitos desta pesquisa e identificados em seus enunciados. A escola busca cada vez mais se manter como a detentora do espaço escolarizado e legitimado, a EI tenta caracterizar-se como espaço escolar também, sem que com isso a especificidade da EI se esvaia. O (pseudo)diálogo é sugerido, ora por via da ludicidade ora por atividades preparatórias, organizadas na lógica do tempo/espaço do Ensino Fundamental conciliadas a um discurso afirmativo de que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória, demonstrando, assim, a tentativa de preservar-se de práticas oficializadas de antecipações didáticas, que ofuscam a problematização das mesmas.

Por sua vez, no Ensino Fundamental, esperam-se crianças prontas, sem que seja levado em consideração o contexto social, cultural e escolar onde as crianças conviveram até seis anos. Isso fica evidente na fala da professora Alice, quando é perguntada na entrevista individual se no EF espera-se que as crianças cheguem preparadas para o desenvolvimento do trabalho de alfabetização afirma:

Com certeza (risadas), a gente se pudesse receberia as crianças prontinhas, assim, pra trabalhar. Esse primeiro momento com a gente é muito difícil, assim, no 1º ano. Do que eu conheço, a organização da Educação Infantil é outra, o conceito pra Educação Infantil, as etapas que eles têm lá de trabalho com as crianças, os objetivos, são diferentes da gente, eles trabalham, acredito eu, de maneiras diferentes, pensando na leitura e na escrita de outra maneira. E aí quando a gente vem aqui para o 1º nessa transição é mais complicada porque as crianças já se deparam com um espaço físico que é totalmente diferente e aí tem que trabalhar outras coisas, caderno, quadro. São coisas que a gente precisa trabalhar, construir isso com a criança é um pouco mais...nesses primeiros meses é bem sofrido, até conseguir, você conseguir criar essa rotina com elas. Então é bemmm! Então, se a gente pudesse: Oh!!!! nos dois últimos meses lá na Educação Infantil trabalhar diferente, trabalhar alguma coisa assim, vem visitar a gente pra ver como é o 1º ano, como são as escolas de 1º ano pra ver o que que é isso, como é que funciona, pra que a gente consiga realmente trabalhar melhor com eles. (Entrevista Individual com a Professora Alice – 20/03/2019).

A fala de Alice, muito segura ao afirmar que gostaria sim, que as crianças chegassem preparadas para o 1º ano do Ensino Fundamental, mostra o primeiro movimento destacado por Moss (2011). Cabe à Educação Infantil conhecer o primeiro ano e não um diálogo conjunto. Entretanto, quando os três professores foram perguntados⁴⁵ na entrevista coletiva, como compreendiam a relação entre estas duas etapas da Educação Básica, Alice mostrou-se mais ponderada em sua fala, opinando sobre o assunto.

Nina: Eu não acho tranquila não!

Alice: Eu também não acho tranquila não!

Nina: Às vezes é um discurso bonito, mas a gente vê que na realidade tem uma preparação sim.

Alice: O Fundamental 1 tem um olhar muito crítico, mas crítico em detrimento da Educação Infantil.

Nina: Tem!

Alice: Tem sim, e de um modo geral. Eu acredito que essas novas gerações de professores, de repente professores mais pesquisadores, um professor mais aberto, de repente mude isso. Não é coisa que vai mudar para agora não, isso é pra décadas, entendeu? Mas o olhar do professor do Fundamental 1 é muito crítico, desfavorável para o trabalho da Educação Infantil, é sempre que não fazem nada, ficam 4 anos dentro de um EDI e não aprendem nada, e aí chega para gente olha como? Não sabe nem pegar num lápis, não sabe nem pegar o caderno e mais não sei o quê!!!!

Nina: Não sentam! (risos)

Alice: Então, a fala é sempre essa mesmo, entendeu? Essa relação é bem complicada. Digo pela visão que eu tenho de colegas, de tudo, da gente ouvir sempre. Assim eu não me deixo influenciar não, porque eu tenho uma visão um pouco diferente, entendeu. Eu não gosto muito de bater de frente porque eu acho que eu estou ali no meio e eu tenho que aprender a conviver e assim é, eu não gosto de falar quando eu não tenho um embasamento (risos) pra poder defender a situação, entendeu? E como eu não tenho eu acabo - Ah, tá! Mas eu não concordo. Entendeu? Mas eu acho: - Ah, mas não é assim né a gente? Eu tento conversar de outras maneiras, mas não dá, as vezes é bem complicado.

Mateus: Eu continuo batendo na tecla, não vejo eu Mateus na minha prática, não vejo como, como uma preparação a pré-escola, eu defendo isso, não há uma preparação, mas eu entendo de que é uma complementação, de que é um processo que vai desencadear, eu vejo essas duas assim. Eu ainda estou caminhando! (Entrevista Coletiva – 04/05/2019)

A entrevista coletiva foi também um espaço/tempo de reflexão. Alice pode dialogar e ponderar pontos de vistas e, principalmente, conhecimentos e impressões. As falas apontam para uma relação complexa entre EI e EF. Mateus entende a Educação Infantil não como preparação, mas como um processo que vai se desencadear e define o processo como de complementação. Ficou evidente a necessidade de se discutir expectativas em relação às crianças, os conhecimentos e saberes a serem desenvolvidos

⁴⁵ Questão 2 da terceira parte da entrevista coletiva - Apêndice 03

em ambas as etapas caso seja objetivo das políticas da SME pensar o quarto movimento das relações entre EI e EF sugerido por Moss.

4.3.2 - A falta de bússola em meio a neblina

A questão de os professores sentirem a necessidade de ampliar seus conhecimentos esteve presente ao longo de toda pesquisa. Alice falava sobre ter bases para poder argumentar e não se calar diante de algumas situações; Nina queria um embasamento teórico para entender que caminho seguir e Mateus buscava articular sua prática com suas leituras e questões que trazia das teorias estudadas. Este movimento ficou mais claro quando, na entrevista coletiva, perguntei⁴⁶ sobre seus conhecimentos a respeito das orientações curriculares dos demais anos de escolaridade. Sobre este aspecto, os professores informam desconhecimento das orientações curriculares do 1º ano do Ensino Fundamental.

Nina: Conheço superficialmente agora que estou olhando para prova⁴⁷.

Alice: Não, não conheço.

Mateus: Eu também não conheço.

Alice: Nunca li o documento, nunca tive é, eu entendo pela vivência, pela prática, pelo meu cotidiano, pelos anos de Rede, pelas conversas com outros professores, pelos cursos e tudo mais então, eu entendo isso pela fala de vocês, mas que eu tenha lido em algum momento eu não, não tenho.

Mateus: Eu também não conheço, mas é, eu só me surpreendi com a questão dos cadernos⁴⁸, quando a pré-escola recebia cadernos, esse ano não recebeu (Nina fala junto: na verdade ela não recebe desde 2016), é que o objetivo do 1º ano lá, acho que o do 1º caderno, é semelhante ao nosso. Eu fiquei surpreso. (Entrevista Coletiva – 04/05/2019)

A partir deste contexto identificam-se margens nas quais os professores passeiam, aproximando-se e distanciando-se de modo que a transição das crianças da EI para o EF seja marcada por portos não muito seguros para ancoragens. As demandas postas para os professores darem conta, seja pelas políticas, pelos gestores, familiares ou sociedade, cada vez mais, exigem do professor e da escola resoluções sobre contextos que são processuais e não contingenciais. Há um descompasso entre as questões que dizem respeito às crianças e as infâncias e também em relação ao projeto societário. Qual é a função social da escola pública, laica e gratuita em nossas sociedades? Que sujeitos esta escola objetiva formar? Para exercer que funções no

⁴⁶ Questão 2 da Segunda etapa da entrevista coletiva – Apêndice 03

⁴⁷ Nina faria a prova de Professor de Ensino Fundamental dos anos iniciais, meses à frente.

⁴⁸ Se referindo aos cadernos pedagógicos da SME

mundo social? Propostas que se resumem ao cumprimento de protocolos didáticos e de mecanismo homogeneizadores – avaliações, materiais didáticos, comportamentos, espaços físicos e relações – para se alcançar metas e desempenhos evidenciam pouca disposição democrática e diminuição das desigualdades sociais e educacionais. O professor que espera a chegada das crianças da EI “prontas” para facilitar o seu trabalho no 1º ano do EF, o faz na tentativa de que lhe seja permitido agilizar o que ele precisa realizar no 1º ano, frente às exigências colocadas para esse ano de escolaridade. Por sua vez, o professor de EI que muito se preocupa com cobranças de desempenho e conteúdos perde de vista as crianças que estão diante dele e suas possibilidades no aqui e agora de suas existências. Assim, há uma pergunta insistente neste espaço de fronteira: onde estão as crianças? A resposta persistente: invisibilizadas.

A articulação de um trabalho como processo de continuidades não se firma, pela própria falta de constituição de conhecimento sobre as especificidades de cada etapa educacional e de cada grupo em particular. Não há espaço no contexto escolar para que os professores possam dialogar entre eles, apontar coletivamente soluções, diagnosticar fragilidades e potencialidades, produzir conhecimentos sobre suas demandas de trabalho. Pensam seus trabalhos de forma solitária, descolada do todo, desconhecem continuidades possíveis para uma trajetória educacional capaz de enfrentar as desigualdades educacionais impostas às crianças brasileiras desde a creche (CORSINO, 2019).

O professor, sem condições de trabalho favoráveis, faz o que pode com o pouco que tem. Quando tem condições de problematizar propostas curriculares, de afirmar que o seu trabalho com as crianças vai além de métodos, tem clareza de que é preciso melhorar as condições de trabalho e as possibilidades de reflexão e aperfeiçoamento do seu fazer pedagógico.

Na estrutura instituída, poucas são as possibilidades de o professor olhar para o processo educativo das crianças como um todo. Como professora da SME, observo que trabalhos desenvolvidos em parceria são identificados como ideais, mas ainda se configuram como experimentais e pontuais nas unidades escolares da rede de ensino. Os professores conversam com outros professores do mesmo grupamento, trocam atividades a serem realizadas nos corredores, de uma porta para a outra, indicam suas intenções, mas, efetivamente, não está instituído, na maioria das unidades escolares, um

espaço/tempo de diálogo entre as equipes pedagógicas: professores, coordenadores, gestores.

A fala dos professores sujeitos da pesquisa, embora sejam apenas três, dizem muito do coletivo da Rede. Há mais de quinze anos, Corsino (2003) em sua pesquisa sobre leitura e escrita na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro destaca as tendências pedagógicas da EI da rede, evidenciando descontinuidades e descompassos:

Indaguei à coordenação do Departamento de Educação Infantil sobre as tendências pedagógicas que se observam no trabalho da pré-escola, a resposta foi que, embora a rede seja muito fluida, que tenha de tudo, observa-se três tendências: tem um grupo caminhando numa visão muito de socialização só, um grupo caminhando na escolarização mais formal e um grupo fazendo um trabalho que a gente acredita mais. (...)Mas, o que seria esta terceira possibilidade?

O que este grupo que faz de interessante? Uma preocupação muito grande com este eixo da linguagem, do sentido desta linguagem dentro da Educação Infantil. No uso da linguagem tanto para fazer registros de experiências, quanto de manter esta troca com os alunos. O registro ganha uma forma muito mais interessante. Como eu transformo isso em projetos de trabalho dentro da escola? (...) para garantir sentido num projeto de trabalho, a questão da linguagem perpassa. Como é que eu entendo que isto pode constituir sujeitos? Dar direito a eles de falar, de se expressar, de registrar. Eu fico pensando que este trabalho é mais bonito. (Valéria) (CORSINO, 2003, p.223-224)

Práticas antecipatórias em relação ao trabalho com a leitura e a escrita estão arraigadas no contexto da Educação Infantil há muitos anos. Mas, junto delas, convivem outras que se opõem e se contradizem. A terceira via, indicada na entrevista pela responsável pela Educação Infantil no Órgão Central à época, como sendo o que “a gente acredita” estava em processo inicial e parece que ainda frágil, mesmo que atualmente já tenha ganhado mais espaço nas escolas.

Esta pesquisa mostrou que o discurso pode até se referir às interações e brincadeiras como eixos do trabalho na EI, mas a dicotomização permanece nas práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e no que valorizam das experiências, interações e brincadeiras das crianças. Também evidenciou que professores de Educação Infantil articulam seu trabalho em grande parte coerente com as DCNEIs, investem em experiências significativas das crianças, mas quando se voltam para a leitura e a escrita organizam suas práticas priorizando ensinar questões relacionadas à estrutura e à parte estável da língua, supostamente necessárias, secundarizando a leitura literária e de textos de interesse das crianças, e a linguagem escrita desarticulada da sua dimensão discursiva e/ou às questões vividas pelas crianças. Repetições, identificações, destaques,

cópias e outras práticas desconexas de seus interesses, necessidades e realidades, desconsiderando o que produzem como falantes competentes que pensam e refletem sobre a própria linguagem escrita, que produzem sentidos nas interlocuções que estabelecem com o outro, que se constituem leitores ouvintes desde bem pequenos, entre tantas outras possibilidades de participação em práticas onde as culturas do escrito circulam (GALVÃO, 2016.)

Nunes e Corsino (2019) observaram em pesquisa realizada em cinco cidades de quatro regiões do Brasil que enquanto a creche parece caminhar em direção a uma reinvenção criativa, na pré-escola predominam práticas mais diretivas, mais pautadas em conteúdos relacionados à alfabetização *stricto sensu* (p.126) e estas práticas têm sido compreendidas como bons exemplos, o que ratifica que, por mais que o professor defenda em seu discurso uma prática não preparatória para o EF, acaba por aproximá-la cada vez mais desta etapa.

Essa característica reforça ainda mais, um olhar do 1º ano do Ensino Fundamental mais centrado em questões relacionadas ao controle dos corpos e hábitos que vão ao encontro das exigências escolares postas nesse segmento. Os professores, ao entenderem que na Pré-escola há também uma preocupação em desenvolver trabalhos de análise de palavras, percepção e identificação de sons iniciais e finais das palavras, correspondência entre as letras e sons, sílaba, palavras e frases, exigem comportamentos das crianças muitas vezes inadequados para algumas. Isso gera em muitas crianças uma compreensão de que ler e escrever significa fazer uma tarefa desarticulada à vida, exatamente o inverso do que seriam funções básica da EI, quais sejam: ampliar as práticas de leitura e de escrita das crianças e despertar o desejo de aprender uma outra linguagem, que tem funções próprias e formas próprias de se organizar.

A desqualificação do trabalho que é feito na EI tem a ver justamente com as tendências apontadas por Valéria, que não se alinham a uma ideia de “escolarização mais formal”. Sem esta escolarização mais formal, o trabalho com a linguagem escrita é visto como não tendo sido realizado. Cabe destacar que, também quando se entende a EI como mero espaço para socialização, sem uma reflexão pedagógica, há riscos de se incorrer em propostas que não apresentam possibilidades de ampliação da inserção social e cultural das crianças.

Motta (2011), baseando-se em Sacristán, afirma que a escola ensina às crianças que ser aluno ou aprendiz implica estudar e aprender e que, para isso, é necessário um

comportamento específico e que os currículos estão à serviço de um projeto em que “A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela”. (SACRISTÁN, 2003, p. 18)

Então, está sendo apontada uma relação de transição pautada na ruptura entre propostas pedagógicas. Pelas DCNEI, estas deveriam ser caracterizadas pela vincularidade, criação, diálogo, expressividade, estética e imaginação, “fruto das observações dos professores das brincadeiras, conversas e indagações das crianças.” (CORSINO, NUNES, 2018, p. 193). Quais seriam as possibilidades de continuidades entre o que se faz da EI do que se faz no EF, em relação à leitura e à escrita?

4.3.3 – Pertencimento, experiências e motivos para viajar

Cotidianamente, os professores se veem colocados à frente de escolhas a serem realizadas, decisões que envolvem sujeitos, suas histórias, vidas e experiências. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem se evidenciado como um processo repleto de caminhos, nuances, disputas, mescla de características específicas. Como dito anteriormente pelos professores, o processo de transição da EI para o EF não é uma relação tranquila, os professores se veem em um contexto que lhes impõem modos de agir que destoam, muitas vezes, do que realmente constroem junto com as crianças em suas práticas cotidianas. Não podemos tapar os ouvidos ao que os professores dizem sobre o modo deles pertencerem a este contexto, como se fossem os únicos responsáveis pelas antecipações, compensações e críticas em relação aos aprendizados das crianças.

Perguntados sobre como suas práticas têm possibilitado ou não uma transição mais pertinente em relação às especificidades de cada segmento, os professores se perceberem oscilando entre contribuir para a efetiva aprendizagem das crianças e atender às demandas postas pelo sistema. Na entrevista coletiva, quando foram perguntados se suas práticas possibilitavam a ampliação ou se rompiam com o diálogo entre esses dois segmentos, em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, Alice foi pontual ao afirmar que sua prática rompe com o que é constituído na EI, conforme diálogo abaixo.

Mateus: Eu vejo como a gente está engatinhando, começou há pouco tempo, assim esse olhar, porque até então (Nina fala junto)

Nina: O PEI é novo, não é? O professor de Educação Infantil na creche é uma coisa nova, não é? Tem só 7 anos (Mateus continua)

Mateus: Porque até então, Letícia, a nossa realidade da EI era, tipo assim, EI aqui, não estou dizendo que tenha certo ou errado não, a EI e o 1º ano que está lá na escola é outro. Até então vim caminhando assim, não que as pessoas não tinham essas preocupações. Hoje por exemplo, a gente está aqui com a professora do 1º ano e assim, essa possibilidade de trocar ainda está engatinhando, é válido? É muito! Precisa de mais? Precisa! Por exemplo, o ano passado, por conta do Projeto Passagem, que talvez se não tivesse, é isso que eu estou falando, se não tivesse nós não iríamos pensar. Por exemplo, nós conseguimos, ainda é pouquinho? É! Conseguimos contato com a escola que é feito o primeiro (Nina Interrompe)

Nina: A própria observação da Letícia lá na escola fez você pensar (Mateus: - Isso!) em algumas coisas que nunca pensaria se você não fosse observado.

Mateus retoma: Aí nós conseguimos parceria com a escola então é, a direção pediu se a gente poderia levar alunos da pré-escola lá. É muito pouco ainda? É! Lá fizemos uma atividade junto com a professora do 1º ano, uma roda, mas assim, ainda está engatinhando, mas eu acho válido.

Alice: - Eu acho que a minha prática em sala de aula rompe com tudo que a, não sei se rompe com tudo, mas assim, ela quebra com (Nina fala junto: - Esse lúdico que a gente vem fazendo?)

Alice continua: Sim! Com toda o trabalho de vocês. Entendeu? Assim (Nina interfere)

Nina: E como é que a gente poderia ajudar a não romper?

Lilian: É então, assim, eu acho que a gente só consegue tendo conhecimento do trabalho do outro pra que a gente possa é, criticar ou (Nina interfere outra vez)

Nina: Mas o que que está faltando, que chega lá na sua turma de 1º que, Poxa! podia ter trabalhado mais isso e não tem, que a gente pudesse fazer de forma lúdica. O que que falta?

Alice: Risos

Então, nossa cobrança lá, principalmente no 1ºano é uma cobrança, muito, muito incisiva com a gente. Os pais, a escola, todo mundo acha que a criança tem que (Nina interfere)

Nina: Você que escolhe ir pro 1º ano?

Alice: Sim

Nina: Ou a diretora que fala?

Alice: Não. A gente lá que escolhe. A gente dá as nossas opções. A gente dá as nossas preferências e aí dentro das preferências eles tentam encaixar a agente dentro dessas preferências que a gente pediu. Claro que nem todo mundo, 10 professoras escolhem o 5ºano, 4º ano.

Nina: Mas aí ninguém quer 1º ano?

Alice: Risos, ninguém quer o 1º ano. O grupo do 1º ano está uns dois anos e aí quando se fala em uma prática de tentar é, seguir a turma né, vamos dizer assim, 1º e 2º e aí depois volta ninguém quer:

Ahhhm mas eu não vou pegar 1º ano não!!!! E nam nam nam

Por quê? Porque existe essa cobrança muito, muito forte mesmo em cima da gente. Achando que a gente tem que dar conta de tudo no 1º ano. De que vocês na EI não trabalham nada e que aí eles vêm pra gente zerados (risos) e que agora eu tenho que dar conta de tudo. Meu aluno tem que sair lendo e escrevendo. Eu acho que assim, não tem muito o que fazer. O trabalho de vocês é com objetivos, fundamentado lá, não é só o brincar, não tem só, as crianças não estão brincando só por brincar, tem um porquê daquela brincadeira, entendeu?! Só que infelizmente chega lá no 1º ano os pais, a escola eles esquecem disso, entendeu? Que no 1º também precisa brincar, aí acha que vai ser só sentar e fazer trabalho no quadro, que é só folhinha entendeu? Só que

infelizmente, é o que o Mateus falou, a gente acaba sendo massacrada pelo sistema e tendo que (Mateus entra)

Mateus: E à grosso modo, vamos abrir aspas, é como se ela tivesse que entregar meta e se ela não entregar, (Alice: É isso aí!)

Alice: É até um questionamento. Ah! Muito lindo essa questão lá da alfabetização do letramento, e aí a questão do letramento da alfabetização, que não é só isso, decodificar, mas aí você se depara com uma prova de 1º bimestre de 1º ano que vem da Rede e que o aluno tem que escrever uma frase ditada pelo professor.

Nina: Mas aí não serve o momento que ele está da escrita? Tem que ser a frase, a frase tem que estar certinha?

Alice: É então, é isso que eu estou falando.

Nina: Não, eu estou perguntado se ele não pode estar no processo, de ver o processo?

Alice: O professor? Ahhh pode, pode! Aí vai da avaliação do professor, entendeu? Mas assim, eu acho que isso esbarra em certas visões em certos conceitos que são complicados, entendeu?

Nina: A documentação diz que é o tempo da criança e tal, mas você tem que mostrar (Alice completa: O resultado)

Lilian: Claro que eu avalio assim a criança, mas vou citar a frase “a bola é da bia” sei lá “a bota é alguma coisa” a criança não precisa escrever certinho, eu vou entender aonde que ela está em cada, cada, quando ela escreve aquela frase. Mas assim, eu vejo que existe essa cobrança (Nina completa: de já querer pronto)

Alice: Dentro de um 1º bimestre, dentro de uma criança que está chegando é, depois de todos os anos dentro da Rede na EI, chega no 1º ano, no 1º bimestre você quer que a criança esteja dentro daquele perfil, entendeu. É difícil! É complicado. (Entrevista coletiva – 04/05/2019)

Alice mostra muita clareza em relação ao seu trabalho. A consciência de estar rompendo com o trabalho realizado na Educação Infantil apresenta-se como uma auto avaliação que a leva a organizar um discurso sobre sua prática em que, novamente, as influências externas surgem como pontos de instabilidade no que ela entende ser necessário para a articulação de sua prática. Em sua fala surge, outra vez, a perspectiva de que a ruptura entre esses segmentos se dá em aspectos relacionados às especificidades das infâncias. A criança deixa de ser compreendida como estando dentro de um processo de significações, se exige dela um perfil que não condiz com suas experiências.

Em contrapartida ao discurso de Alice, Nina mostra-se ainda preocupada em como possibilitar que no 1º ano do Ensino Fundamental o trabalho possa ser facilitado, a partir do que fizerem na EI. Ao perguntar como podem ajudar a amenizar as cobranças postas sobre o 1º ano, Nina reforça sua angústia em como preparar as crianças para a chegada no EF. Mesmo que Nina tenha em seu cotidiano com as crianças a escuta atenta ao que elas dizem e pensam, que se inquiete em descobrir novas formas para que elas aprendam, que amplie espaços para a criatividade e a sensibilidade, no fim, se percebe

querendo alfabetizar as crianças ainda na pré-escola: “Eu me vi nessas palavras iniciais aqui, eu querendo alfabetizar sim, você sabe disso porque eu já falei isso com você” (Entrevista Coletiva – 04/05/2019).⁴⁹

Entre compreender as especificidades de cada segmento e exercê-las há um processo repleto de tomadas de posições. Estas se dão à medida em as experiências vão afetando cada um em suas singularidades, de modo a gerar impulsos em direção a outros sentidos, outras pessoas, outras situações. Assim como “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. (BENJAMIN, 2012, p. 217) os professores foram agregando às suas experiências as experiências do outro. Quando Mateus afirma que o movimento de diálogo entre a EI e o EF já acontece de forma bem principiante e que ainda há muito para avançar, vemos que os professores não estão inertes à espera, à disposição para avançar é o próprio ponto de partida para a existência dessa relação.

4.4 – De uma proposta produtora de afonias a uma possibilidade de trabalho com a leitura e a escrita da Educação Infantil ao Ensino Fundamental

Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, afirmamos uma prática construída com e pelas crianças, em que os professores caminhem juntos com as crianças, acolham seus conhecimentos abrindo portas para que elas sejam autoras de hipóteses de uso da leitura, da escrita, sejam formuladores de questões e que encontrem soluções para os dilemas da língua na vivacidade da reflexão em um contexto de interação com os professores. Práticas em que os professores tenham condições de fazer escolhas sobre a melhor maneira de encaminhar seu trabalho, alterando-se e possibilitando que as crianças e seus conhecimentos sejam também alterados nas interações.

As práticas docentes compreendidas como espaço/tempo alteritário se dão à medida que o professor tem a possibilidade de ser afetado e deslocado de seu lugar comum e tenha como problematizar seu discurso sobre a prática, suas escolhas e a própria forma de agir. Ainda que em um ambiente com práticas diferentes da sua,

⁴⁹ Resposta de Nina à questão 1 da terceira etapa da entrevista coletiva. Apêndice 03

“mesmo que em espaços constituídos por outras comunidades de práticas” (ANDRADE, 2016, p. 95) torna-se possível que o professor se escute diferente, retornando ao seu lugar de origem modificado pelo encontro com o/os outro/outros.

4.4.1 – Os descompassos da relação grafema e fonema percebidos na prática docente

Ao longo da pesquisa, a temática da relação fonema e grafema surgiu no discurso dos professores, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, como o fator mais importante para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Principalmente no 1º ano EF, onde há uma cobrança mais intensa ante a expectativa que as crianças cheguem alfabetizadas ao fim do 1º ano do Ensino Fundamental. Essas cobranças acabam por resvalar na Educação Infantil, que se vê pressionada a contribuir com esse aceleração do processo de alfabetização das crianças, a partir da ideia de que a alfabetização se dará pelo pleno desenvolvimento da consciência fonológica da criança o quanto antes.

No campo foi possível observar como essa herança dos métodos fônicos, tem marcado presença na Educação Infantil.

Professora Nina, em roda com as crianças, conta a história do índio Poti. Depois de ler a história e conversar com as crianças sobre a vida do índio, como e onde eles vivem, pediu que as crianças fossem para as mesas pintar a dobradura do índio Poti (esta feita por ela sem a participação das crianças) e que depois escrevessem o nome do índio Poti na dobradura e seus nomes também, para que ela soubesse de quem era a dobradura. Nesse momento as crianças começaram a perguntar: Com que letra escreve Poti? Com que letra começa? Uma criança sugeriu:

- Escreve Poti no quadro para gente, tia!

Nina se dirigiu ao quadro e falou:

- Vou falar e vocês ouçam para me dizer o que acham e eu vou escrevendo no quadro até a gente acertar. Ela falou bem devagar PO-TI

Uma criança disse que era com “P”

A partir da resposta da criança ela começou a perguntar a turma sobre o que faltava, quais letras eles achavam que poderiam escrever Poti. A professora investiu um tempo com as crianças no levantamento de suas hipóteses sobre quais letras usarem. O “P” e o “T” foram tranquilamente descobertos pelas crianças e, depois da professora ter escrito no quadro a palavra completa, eles a copiaram igual na dobradura. Em relação a escrita de seus nomes na dobradura, os mesmos questionamentos não aconteceram. As crianças tinham mais independência para isto.

Essa atividade de dobradura seguia a mesma lógica da atividade realizada semanas antes, para o trabalho com a letra “P” de Pato.⁵⁰

⁵⁰ Conforme figura 16, no item 4.2.2

Obs. Tem também a foto da atividade de pintura de um índio, que se chama Tupi, conforme está escrito na folha da atividade e a crianças escreveu Poti. (Nota Caderno de Campo, observação Profª Nina – 24/10/2018)

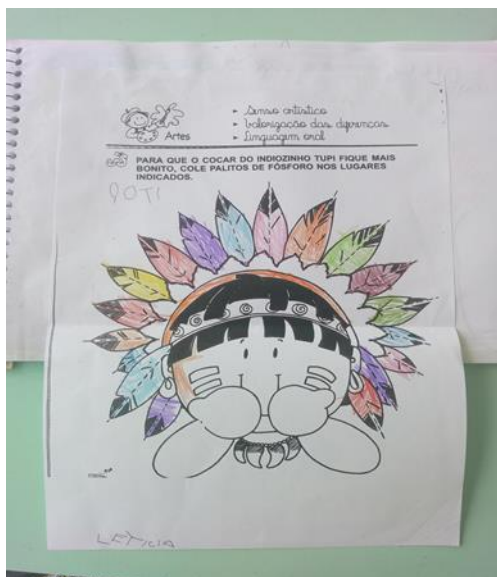


Figura 21 - Atividade de pintura de um índio, referente ao dia do índio. Colada no caderno das crianças. (Período anterior à minha entrada no campo)

A observação registrada no caderno de campo, me fez estabelecer uma trajetória de atividades pedagógicas da professora, que se organizavam ao redor do ensino e do aprendizado de palavras que ela entendia serem necessárias, para o aprendizado de algumas relações de grafema e fonema. Pelo menos, desde abril, as crianças da turma vinham aprendendo a escrever Poti. Na atividade fotografada, mesmo o índio se chamando Tupi, a criança lhe nomeia como Poti, nome aprendido por ela. Ainda que Nina fosse uma professora que abria espaço para as crianças dialogarem, perguntarem, intervirem, e ela também fazer parte deste processo, a sua necessidade de controlar e organizar de modo “sistematizado” (conforme palavras dela) o trabalho com leitura e a escrita das crianças era muito evidente.

Quando se privilegia uma dimensão para o ensino da língua, desconsiderando outras dimensões, incide-se na marginalização do aprendizado da língua em sua potencialidade dialógica, “no sentido freireano de que a aprendizagem da escrita apenas se reveste de valor se contribui para a ampliação da leitura do mundo, para o fortalecimento dos sujeitos como cidadãos”. (GOULART, GONÇALVES, 2013, p. 28).

O que está em jogo é a defesa de propostas de leitura e escrita, que tenham relação com a vida das crianças e que estas sejam articuladas pelo professor, por dentro de uma relação dele com as crianças. Sendo assim, até mesmo uma atividade que em um primeiro olhar, não contribua para o processo de aprendizagem das crianças, pode tornar-se significativa, a relação de interação resgatada do vazio à proposta.

Concordando, então, com Paulo Freire, afirmamos que “nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção (FREIRE, 1996, p. 129). Ratificamos que as propostas com a leitura e a escrita se respaldem ética e esteticamente sobre o princípio da reciprocidade humana. É a partir deste princípio que as especificidades de cada segmento da educação básica, tomam o caráter de tessituras que compõem um todo harmonioso.

4.4.2 – A Leitura e a Escrita como processo discursivo: vivenciamentos alteritários

A observação participante nos mostrou que a relação que os professores estabelecem entre as atividades propostas e as crianças fazem com que eles compreendam seu trabalho - positivamente ou não - assim como, busquem ressignificá-lo, evidenciando que “a abordagem discursiva é a relação que os professores têm com a linguagem, que inclui de forma radicalmente saliente os estilos infantis” (ANDRADE, 2017, p. 534). A questão está no modo como o professor alcança a criança com as atividades propostas, a partir de sentidos que são produzidos de acordo com os processos e necessidades de interlocução.

Mateus, em sua prática diária com as crianças da turma, tinha a prática de ler com elas. Às vezes ele escolhia os livros para turma ler, outras as próprias crianças escolhiam na sala de leitura, além de disponibilizar em um canto da sala um acervo pequeno de livros. Conforme exposto abaixo.

Ao retornarmos do café no refeitório, as crianças entraram na sala de atividades e foram logo se sentando em roda. O professor, sentou-se também na roda, tinha em suas mãos um livro. Conversou com as crianças, apresentou o título do livro, disse ao apresentar que o livro não tinha foto do autor e da ilustradora, somente seus nomes na capa. Depois de contar a história para as crianças, ele pediu que elas se sentassem à mesa, distribuiu uma folha A3 para cada uma e pediu que fizessem um desenho sobre a história. Em um determinado momento Ygor pediu ajuda ao professor para

escrever “Era uma vez”, Mateus foi até Ygor e a partir de pergunta – Com que letra começa? É junto ou separado? O que você acha? foi auxiliando a criança. Enquanto esse movimento acontecia eu olhei o livro lido pelo professor e observei que havia, sim, as fotos da autora e da ilustradora. Um tempo depois, quando o livro já havia saído da minha mão e ido para a das crianças, observei que uma delas ao folhear o livro também encontrou as fotos da autora e da ilustradora. Imediatamente a criança correu até o professor e mostrou a ele que havia achado as fotos, pedindo para o professor falar com as outras crianças. Mateus, fazendo a maior festa na sala, chamou as crianças e mostrou a elas o que o colega havia achado as fotos que ele não tinha visto, e que isso era muito bom e que o colega tinha ajudado a ele com algo que ele não conseguiu. (Caderno de Campo- Observação Prof^o Mateus – 31/10/2018)

A criança que vai até o professor se constituiu leitora atenta na relação que Mateus que possibilitava com a leitura, a iniciativa da criança ir até ele e avisar que ela achara uma informação que ele não havia percebido, expressa a constituição de um espaço de escuta, de compartilhamento, de pertencimento e de saber. Mateus, eu momento algum, se colocou na posição daquele que não saber ter se equivocado, ele se põe na relação como quem precisa do outro para ampliar o que sabe.

A experiência do encontro – com o outro, com a palavra do outro, como o texto do outro, com os gestos do outro - expressa a dimensão da perspectiva discursiva em seu sentido dinâmico. É no e pelo encontro com o discurso do outro que os espaços de elaboração de sentidos são constituídos e o processo alteritário efetiva-se, ao passo em que se compreende esfera de responsabilidade e responsividade implicados nessa dinâmica.

Mateus é um professor que estabelecia com as crianças uma relação de muita cumplicidade e troca. Por várias vezes observei Mateus fazendo atividade com a turma, que, se fossem vistas fora da relação dele com as crianças seriam caracterizadas como inapropriadas e sem sentido para elas. Ele propunha atividades de cópia? Sim! Ele em algum momento tomava as rédeas da situação, sem aquele que organizava os sentidos? Sim! Ele se equivoca às vezes? Sim! Mas ele também articulava vivências com as crianças que possibilitavam a elas a compreensão de que elas eram parte de tudo o que acontecia na dinâmica da turma.



Figura 22 – Contação de História

Nesta foto, em um outro dia de leitura, Mateus pede às crianças que fiquem quietas para que ele pudesse explicar o que seria feito. Na sequência desta imagem, ele para várias vezes para repetir sua solicitação. Descolada da relação que era estabelecida entre ele e as crianças, a negociação do sentido de ficarem quietos para participarem da atividade, seria resumida a controle à anulação das vozes infantis.

Ao explicar a proposta Mateus diz:

Vocês vão ler o livro.

Ele pergunta às crianças: - Como se lê um livro?

E as crianças respondem:

Virando as folhas, olhando as palavras, vendo os desenhos.

(Uma criança fala bem baixinho: “passando o dedinho nas palavras”).

Mateus estucou e responde: Isso mesmo!

(Nota do caderno de campo – Observação Professor Mateus – 12/11/2018)

Para Bakhtin (2003), “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (p.272), nesse processo de falar/ouvir somos alterados em nossas constituições pelo outro falante/ouvinte que confere uma visão de mim, fora de meu alcance, de seu ponto de vista ao mesmo tempo em que tem uma visão sua, por mim, de meu ponto de vista. O professor imerso nesse contexto de reflexão sobre sua prática e problematização do seu fazer coloca-se em um movimento de trazer para o esse espaço de elaboração o seu aluno.

Smolka (2017) sinalizou que “o termo discursivo tem sido interpretado como o espontâneo, o interativo, o abrangente, o inespecífico, o assistemático, o circunstancial” e até mesmo “com o *linguístico*, nas práticas de alfabetização.” (p. 33). A autora chama a atenção para o fato de que a perspectiva discursiva “envolve o conhecimento, a sensibilidade, a compreensão da complexidade e das incontáveis possibilidades de articulações feitas pelas crianças” (p.35). Ela ressalta, como foco de tal perspectiva, os modos de proceder do professor, em relação à forma como ele significa os sentidos produzidos pelas crianças e a forma como elas produzem conhecimento, enfatizando que a perspectiva discursiva não abole os aspectos linguísticos-cognitivos, mas sim, os redimensiona lançando sobre eles um outro ponto de vista, o da relação.

O trabalho com a leitura e a escrita passa a ter como possibilidade a organização da língua a partir das necessidades de um ato enunciativo, que abarca as necessidades da organização do pensamento, sentimentos e gestos; da dimensão sonora da língua em seu funcionamento, da dinâmica de compreensão das mais variadas possibilidades de perguntar, responder, perceber, falar, contar, narrar, inferir, constituindo novas formas de ensinar e aprender. Sendo assim, o foco coloca-se em como o professor propõe espaços de interações, nos quais a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística circulem impulsionando outras formas de falar, ler, escrever e compreender a língua.

As práticas docentes com a leitura e a escrita trazem em si a dimensão de uma organização prática que considere prever quais propostas podem levar o aluno a pensar sobre a língua, a problematizá-la para que, a partir dessa problematização, as dúvidas sejam levantadas pelo aluno e um caminho em busca de respostas seja construído na interação aluno-professor/professor-aluno. O importante é possibilitar ao aluno aprender a desenvolver com autonomia uma forma de pensar a língua e sobre a língua para que ele encontre seus caminhos para lidar com as demandas postas cotidianamente em relação ao uso da língua.

Isso significa afirmar que o professor que age consciente de sua função também propõe a si mesmo experiências que contextualizam sua própria vivência. É, portanto um caminho que se constrói junto com a criança, propiciando o diálogo, em um movimento sempre de inacabamento, no qual ambos vão se constituindo, ética e esteticamente, na relação. (CRUZ, 2014)

Considerando que a perspectiva discursiva, defendida nesta pesquisa, se constitui em processos de interação entre eu e o outro, abordar os modos de fazer diz respeito à forma como, enquanto sujeitos, se colocam no espaço de aprendizagem

modificando-se e modificando seus modos de ensinar/aprender. Lima (2014) indica que “aprender a ler e escrever é aprender a ensinar a ler e escrever, lugares de constituição: um lugar de ensinar e outro lugar de aprender o oral/falado e o lido/escrito como modos de circulação nos gêneros do discurso.” (p. 105), ela aponta que a criança deixa suas marcas ao passo em que abre outras possibilidades de romper e de criar uma outra narrativa.

A observação e participação no cotidiano com Alice e sua turma, me fizeram compreender que o processo de alteração do professor na relação com a criança depende i) de disposição do professor questionar o rumo predeterminado externamente a ele, para o processo com as crianças e ii) das condições – tempo, estrutura, recursos materiais, relações, etc. – que lhe possibilitem dialogar e ampliar conhecimentos.

Alice, após ver que uma criança tinha vindo até mim, para solicitar ajuda com a atividade proposta por ela, me pergunta o que tinha acontecido. Ao narrar a situação, ela me responde: - queria muito saber fazer assim, acho que seria muito melhor para as crianças, mas eu ainda não sei. E tem outra coisa, com esse quantitativo de crianças como faço isso? Se eu der atenção assim pra cada um os outros vão pegar fogo na sala. (Nota de Caderno de Campo – Observação Prof.^a Alice – 11/04/2019)

A defesa pela perspectiva discursiva para o trabalho com a leitura e a escrita da Educação Infantil ao Ensino Fundamental não diz respeito apenas a uma indicação de procedimentos sobre leitura e escrita, mas diz respeito à apropriação por parte do professor de uma escuta atenta e interessada e de uma forma de responder às crianças que as instigue a pensar e a fazer outras perguntas. É possível afirmar que a perspectiva discursiva leva o professor a trazer para dentro do espaço/tempo escolar um processo em que ele organiza o seu fazer em prol das crianças. A prática diária torna-se, portanto, um aprendizado do olhar e da escuta, do exercício da resposta responsável ao outro, da presença atenta e cuidadosa. Em muitos casos, trata-se de fazer aquilo que ele já faz, mas que cabe uma reflexão sobre a intencionalidade pedagógica do fazer.

A centralidade está, portanto, nos modos de dar continuidade ao fluxo da corrente discursiva, de perceber e reconhecer a palavra do outro-criança, as singularidades das suas produções individuais e coletivas, superando, assim, processos pedagógicos orientados por métodos que buscam o previsível e a resposta única, nos quais a aprendizagem equivale à repetição ou reconhecimento automático de sinais e sons assim como, na ênfase às habilidades motoras que propõem a aprendizagem da língua escrita. As variadas relações entre letras-sons-fonemas-grafemas demandariam

uma prática informativa e formativa, sensível e estética acolhedora e propositora em relação ao aprendizado da língua em funcionamento nos mais variados processos de apropriação da leitura e da escrita. As práticas situam-se, assim, contextualizadas nos cronotopos de um grupo para o qual se tem o que dizer, para quem dizer e um como dizer. A sala de atividades passa a ser um espaço de interlocução, lugar específico para a escrita e os processos de constituição de subjetividades, um lugar de práticas de leitura e de escrita de uma língua com formas diferentes das que utilizam cotidianamente falando.

É nesse espaço de interlocução que a palavra do outro (BAKHTIN, 2003) vai se tornando uma ponte na cadeia da comunicação verbal. Portanto, torna-se necessário refletir sobre a importância dessas relações com o ensino e a maneira como os conhecimentos em relação à escrita são elaborados na sala de aula. “Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico.” (BAKHTIN, 2009).

Portanto, a prática docente torna-se intencional à medida que se propõe a alterar e ampliar os conhecimentos da língua a partir dela mesmo pois a língua, na prática, não se separa de seu conteúdo relativo à vida (BAKHTIN, 2009). A busca por formas de organizar o processo de leitura e escrita como um trabalho de/com a linguagem se constitui quando o professor compreende a dimensão de suas escolhas diante as práticas dos alunos com a língua. Geraldi (2014) propõe um afastamento de práticas artificializadas em que os exercícios são para aprender a escrever com vistas a que, depois se escreva, propondo a substituição de um objeto dado para estudo – a escrita, pelo convívio reflexivo com a mobilização dos recursos linguísticos, pela oralidade, leitura de textos, produção de textos coletivos e individuais. “A concepção discursiva de linguagem desafia os estudos teóricos sobre a língua, pela realidade empírica das formas de ensino da letra pelos praticantes experimentados, os professores.” (ANDRADE, 2017).

Na pesquisa, os professores Mateus, Nina e Alice contribuíram para que as muitas formas de ensinar produzissem também outras formas de aprender, tornado cada forma de ensino e aprendizagem singular, pois produziram formas singulares de aprendizagem de suas formas de ensinar, “o que chamamos de apropriação (tornar próprio):

São muitas as formas de se ensinar, mesmo que se siga a pauta prevista de uma sequência didática, as interações que decorrem das atividades docentes,

se examinadas mais detidamente, nunca serão idênticas, variando de professor a professor, de aluno a aluno etc. Os professores não são idênticos a si mesmos, sua ação é muito variável, exercem seu fazer buscando, errando, ampliando os resultados conseguidos de ano para ano, num processo temporal que não se pode regularizar, homogeneizar, controlar com parâmetros externos, mas antes equacionar micro-contextualizadamente, pelos discursos em curso de sua formulação e produção, ou seja, em termos da teoria do discurso, enunciativamente. (ANDRADE 2017, p. 526)

No contexto em que minha pesquisa se configurou, ao olhar as práticas docentes no trabalho com a linguagem na transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental, as contribuições da perspectiva discursiva de alfabetização apresentam-se como possibilidade para que as especificidades de cada segmento sejam exploradas, ao considerar que “as diversas formas pelas quais os aprendizes da língua escrita passam, superando diferentes formas de considerar a língua escrita, construindo hipóteses, em momentos que se sucedem.” (ANDRADE 2017, p. 530). A empiria apresentada possibilitou compreender como a relação que o professor tem com a linguagem, que inclui os estilos infantis de produzir linguagem, caracterizam a abordagem discursiva.

4.5– A chegada é sempre outro ponto de partida

Os pontos apresentados anteriormente ao longo deste capítulo tratam, por via da observação participante e dos discursos dos professores, dos sentidos que a relação entre a EI o EF tem imprimido em suas práticas. Inicialmente, identificou-se que as Orientações Curriculares da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro são tomadas como as concepções que direcionam o trabalho do professor. Neste sentido, acaba sendo atribuído à proposta o status de concepção teórica que fundamenta os princípios do trabalho pedagógico.

As Orientações Curriculares emergiram na pesquisa como a voz condutora do trabalho dos professores. Por dentro do tom dado pelas orientações identificamos que os professores entendem que elas deixam a desejar no sentido de orientar em relação ao “como fazer”, mas que por se tratar de um documento oficial que expressa a visão da SME-Rio, precisa ser seguido. Desta forma, o conhecimento escolar expresso pelas Orientações Curriculares tornou-se o trabalho a ser realizado e não a possibilidade de o professor refletir e dar sentido aos modos como esses conhecimentos se articulam, nas

experiências do que é e possível significar nas relações e não o que foi proposto para ser vivido.

A fala dos professores evidencia que é perceptível que o diapasão do trabalho com a leitura e escrita está sendo empregado com ruídos. Ao identificarem que falta alguma coisa, que não deixam claro onde querem chegar enquanto processo de aprendizagem, afirmam a necessidade de que as Orientações Curriculares dialoguem com o contexto real da escola, da cultura, da produção científica, artística, tecnológica e ambiental. Os professores conseguem de forma vivaz, dar concretude às diversas vozes que compõem a polifonia que constitui suas práticas. Mesmo tomando às Orientações Curriculares como concepção de seus trabalhos, não deixam de estar atrelados a outras vozes - as pesquisas, produções acadêmicas, famílias, contexto escolar – que apontam outras possibilidades para pensar a leitura e a escrita da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Bakhtin (2003) considera que a segunda voz só entra na combinação de palavras que se torna enunciado (isto é, recebe o sujeito do discurso, sem o qual não pode haver uma segunda voz). E uma palavra pode tornar-se bivocal se vier a ser uma abreviatura de enunciado (isto é, se ganhar autor). A unidade fraseológica não foi criada pela primeira, mas pela segunda voz. (p. 312). O que nos leva a considerar que é a partir da reflexão dos professores, por via da relação com as crianças e de seus esforços em trazerem suas vozes em harmonia com perspectivas que rompem com uma lógica emudecida, que a ressignificação da prática tem se dado, mesmo diante de tantas controvérsias. Os professores fazem a crítica de contextos reais e vivos, são sujeitos de seus discursos e, sendo sujeitos de seus discursos são constituídos por via das interações que esses contextos lhe proporcionam. O conceito de excedente de visão (BAKHTIN, 2003), nos possibilitou compreender que por dentro dessas interações – de concordâncias e discordâncias – os professores ao encontrarem um espaço de diálogo com outros professores ressignificaram o que fazem e o que falam que fazem, em um ciclo de alterações também composto pelas ressignificações com as crianças. As crianças alteram os professores, que alteram outros professores, que alteram as crianças.

Portanto, as conclusões que os professores chegam, de assumirem que fazem um trabalho com a leitura e a escrita preparatório ou de resistência à esta lógica, são forjadas no encontro com a visão que lhes é mostrada por outro ponto de vista. Alice só pôde compreender que seu desejo de que as crianças cheguem preparadas ao 1º ano não

era condizente com a proposta da EI a partir do momento em que se aproximou do lugar ocupado pelos professores de EI. Nina, ao se colocar em diálogo com Alice e Mateus, entendeu que seu foco maior era alfabetizar as crianças na Pré-escola II. Pode, então, se perceber mais preocupada em como amenizar o impacto no 1º ano. A observação participante possibilitou compreender que os professores enxergam erros, acertos e os ajustes na trajetória com as crianças. O problema está em eles não encontrarem um tempo/espço para que esses sentidos sejam propagados e retornem para a escola como propostas, formas de gestão e políticas. Sendo assim, os professores e as crianças acabam não sendo representados/considerados nestas instâncias.

Manter o discurso de que há um abismo na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, baseado em conclusões aligeiradas das propostas de atividades de leitura e escrita, de testagem do que as crianças conseguiram aprender, em relatórios protocolares tem se tornado um argumento eficaz para continuar a distanciar o diálogo entre a Educação Infantil do Ensino Fundamental. Esse discurso produz, cada vez mais, disputas veladas dentro dos espaços escolares, sobre quem está fazendo o certo e, nesta concorrência, a criança fica secundarizada e seus modos de aprender são desqualificados. Essa realidade acaba sendo ratificada pelas próprias Orientações Curriculares que tendem a levar os professores a julgarem alguns conhecimentos necessários em detrimentos de outros, a adotarem procedimentos historicamente postos como melhores do que outros em prol da formação de crianças alfabetizadas.

O que diferencia algumas atividades realizadas na pré-escola das pensadas para o 1º ano? Se há uma aproximação nos modos de encaminhar as atividades de leitura e escrita na EI e no 1ºano, porque reforçar a necessidade de preparar cada vez mais as crianças na pré-escola II? Isso já não está acontecendo na prática? Por que incentivar políticas que apoiam propostas e materiais que submetem professores e crianças a práticas sem sentidos para eles? A quem favorece esse discurso? Se olharmos para as práticas dos professores, descoladas das experiências e vivências com as crianças não veremos diferenças, singularidades e as especificidades que marcam a trajetória das realizações. Contrariando isto, permaneceremos atravessando sem chegar a um lugar e, principalmente, encaminhado as crianças a lugares nos quais os pontos de partidas são sempre diferentes uns dos outros, onde as oportunidades não são as mesmas para todos e os pontos de chegadas são comuns apenas para alguns.

O professor Mateus, ao defender que a pré-escola não é uma etapa preparatória, argumenta dizendo que isso não significa negar um trabalho imprescindível com a leitura e a escrita, porque para ele a diferença estaria no professor saber o que é necessário realizar para além do desenvolvimento de competências. Esse discurso valorativo sobre o que é realizado para além do que é cobrado ou prescrito, abre o precedente para o entendimento de que, mesmo que o professor tenha que dar conta de um *script*, no fim das contas o que ele fizer além disso, desde que esteja bem fundamentado, é o que caracteriza os ganhos do trabalho dele. No contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, isso acaba por disfarçar as especificidades de cada segmento no dia a dia da escola.

Na Educação Infantil as crianças e seus conhecimentos precisam ser acolhidos, registrados, refletidos, significados e ressignificados pelo adulto da relação para que este o retorne às crianças para que elas façam suas significações e ressignifiquem esses conhecimentos se compreendam representadas neles, como sujeitos desse processo. É uma constante relação reverberativa, em que cada sujeito posto no contexto enunciativo será sempre a superfície refletora do outro.

O movimento de ver e ouvir as crianças, compreendendo, interpretando, produzindo sentido e significado aos seus movimentos, tem sido chamado de escuta pela bibliografia italiana (GANDINI et al, 2012; RINALDI, 2012; GANDINI; EDWARDS, 2002; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), e também por autores como Buber (2003), Bakhtin (2003) e Freire (1996). Essa é uma postura fundamental para dar visibilidade às crianças e às suas manifestações. Ao nos colocarmos numa posição de escuta, damos às crianças a possibilidade de se colocarem de modo criativo na realidade. É o reconhecimento da criança como alguém que intervém e transforma a realidade na medida em que é por ela transformado. (KRAMER e BARBOSA, 2016, v. 7, p. 54)

Entretanto, o professor se vê diante de um tempo/espaço em que a necessidade de dar conta do desenvolvimento de habilidades necessárias para que a criança avance a outras etapas do processo de escolarização é mais urgente, adotando assim, outros procedimentos que justifiquem um trabalho conforme os documentos orientadores. O professor lança mão, então, da especificidade da Educação Infantil para realizar o que é necessário responder às avaliações que norteiam as propostas pedagógicas aceitáveis hierárquica e politicamente, dando a entender que o que está em primeiro plano são as necessidades das crianças e suas experiências com a leitura e a escrita.

Por sua vez, no Ensino Fundamental, dá-se ênfase aos aprendizados exigidos, as habilidades e competências, agregando a lógica posta desde a Educação Infantil a

roupagem do desempenho. O professor do Ensino Fundamental, mesmo compreendendo que as crianças no 1º ano chegam precisando ter suas falas acolhidas e articuladas a conhecimentos necessários para a ampliação de sua relação com a leitura e a escrita, se vê diante do fato de que o que conta é o desempenho das crianças. Portanto, adota um caminho que o leve a isso - a execução das habilidades e competências necessárias para aquele momento. Os professores brincam para culminar em habilidades, usam leituras, músicas, pinturas, desenhos, histórias para chegar ao aprendizado de conteúdos. Tanto o professor de Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental compreendem que a criança acaba sendo secundarizada nesta lógica de trabalho, em que o professor (pseudo)coloca as crianças no centro da organização do trabalho enquanto, na verdade, tateia caminhos para dar conta do desempenho delas.

Em analogia com o campo da música, usa-se o falsete – tom falso. O falsete é um registro vocal em que, quem emite um som, o faz de modo controlado, não natural, emitindo sons mais agudos ou graves do que seu registro acústico natural (a tessitura). É um recurso utilizado para se alcançar registros acústicos fora da natureza, de quem está emitindo o som, em prol de um resultado sonoro necessário pela especificidade do contexto da obra, da estética musical ou da forma necessária para a execução, de modo a não comprometer o resultado. O professor, na impossibilidade de considerar os modos criativos das crianças, suas falas, suas culturas e a relação com elas, deixa de lado a visibilidade das potencialidades das crianças para dar conta do necessário, pincelando quando possível, o que as crianças apontam como caminho para o trabalho, assim, as crianças acabam por fazer o necessário exigido, leem e escrevem o prescrito, que não necessariamente são suas leituras e escritas reais, seus discursos e sentidos expressos.

A Educação Infantil tem como principal objetivo alargar possibilidades para que as crianças desejem ler e escrever, tenham vontade de investigar, pesquisar e colocar em movimento suas inquietações diante da leitura e da escrita, que elas explorem a cultura produzindo a partir delas outras experiências culturais, interajam instigando a imaginação delas e dos outros. Isso não quer dizer que o que se faz na Educação Infantil é um trabalho solto, sem um fim. Significa engajar docentes em uma intenção, na articulação de um planejamento, reflexão e retornos documentados. Para isso, as crianças necessitam de professores atentos e disponíveis – também pesquisadores e inquietos – para articular os conhecimentos que circulam cotidianamente no espaço escolar da Educação Infantil de forma alinhada com as propostas educacionais para este

segmento. As crianças de classe popular chegam às escolas de Educação Infantil imersas em um contexto de poucas vivências com a língua escrita. É na Educação Infantil que vão ampliando os contatos com a língua escrita ao interagirem com livros, histórias, narrativas, imagens, brincadeiras, leituras de diferentes gêneros discursivos e seus suportes. É um espaço/tempo de colocarem em movimentos suas experiências, seus modos de dizer algo para o outro, pensarem a si mesmos e ao mundo, como observamos, especialmente, na turma de Mateus.

Diferentemente do observado em campo, no 1º ano do Ensino Fundamental, em que as crianças eram imersas em um aprendizado da língua descolado do que elas pensavam e propunham com a língua, que cumpriam uma leitura e escrita descoladas de suas necessidades reais de uso da língua, consideramos que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a prática alfabetizadora tem como possibilidade ampliar o movimento de inserção da criança no processo de reflexão e organização da língua, na qual ela já se encontra imersa, ao experimentar possibilidades de usos da língua nas relações sociais. A escolha por compreender a prática alfabetizadora como práticas que elaboramos com a língua nas produções textuais – orais e escritas- nos aproxima da possibilidade de enfrentar a prática alfabetizadora como práticas coletivas em que o discurso, enquanto sentido, é o eixo organizador. Ao Ensino Fundamental atribui-se então, a especificidade de estar a favor de uma educação que promove um processo de alfabetização pautado em um trabalho pedagógico que acolhe todos os modos de fala, culturas e experiências. Desafiando a prática docentes a se alterar constantemente por tudo que está por dentro da escola, desde a Educação Infantil.

A partir da pesquisa é possível afirmar que os professores fazem escolhas conscientes em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, eles não estão alienados ao que se passa. Suas escolhas dizem respeito aos modos de perpetuarem ou subverterem/perpetuarem e subverterem as estruturas postas pela Rede de ensino e pela escola. A observação participante e as entrevistas possibilitaram a compreensão de que os três professores transitam entre a relação com a tradição, com o hierárquico -palavra autoritária (Bakhtin, 1998), com o desautorizado e com o vivido, refletido e dialogado. Há assim uma ambivalência em suas práticas cujo pêndulo ora tende para um lado, ora para o outro, em que no final, as crianças permanecem subjugadas.

Assim, considero que a problemática em torno da saída da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino no Rio de Janeiro, se

caracteriza pela incerteza do caminho a ser trilhado com as crianças levando o professor a uma i) (retro)descontinuidades – processo de retorno a formas já constatadamente ineficazes no trabalho com a leitura e a escrita, que o encaminham a um outro processo, ii) o de obediência contínua - caracterizado pela manutenção de uma zona de conforto pedagógica. Em outras palavras, o professor opta por uma proposta já reconhecida e posta na rede de ensino para se manter dentro do sistema. Um mecanismo perverso de ações ao longo dos anos, de tornar os professores dependentes de propostas facilitadoras do trabalho, pautadas na ideia de resolução dos problemas da alfabetização. O sistema cria um mecanismo de procedimentos para os professores estarem subordinados, em contrapartida, os professores para amenizarem sua “culpa” por não corresponderem às expectativas do sistema, com o intuito de se protegerem da sensação de estarem fora da lógica posta, criam um padrão de prática docente aceitável pelos que estão a articular o processo de educação.

Para Bakhtin (2003), toda relação é de natureza produtiva e criadora a partir da responsividade – modo de responder - das relações. Para ele,

O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário; só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo. (BAKHTIN, 2003, p. 4)

Nessa perspectiva há uma responsabilidade pelo que se faz e se diz, assim como pelo que se faz e se diz em resposta a uma série de situações da vida. O professor ao compreender que sua prática tem responsabilidade com a relação cotidiana da vida das crianças, imprime atos responsivos a essas situações da vida. Então, assim como é possível possibilitar a visibilidade às crianças e suas manifestações, ao se colocar em posição de escuta das crianças, também é possível por via das escolhas, que a falta de posicionamento e de seriedade com questões vitais levem a esterilidade das relações com a vida e as infâncias. A prática ambivalente dos professores acaba por tornar as crianças invisíveis, seus atos responsivos em relação as crianças tornam-se fragmentados por atravessamentos externos a relação.

É nesta configuração que a condição da criança na passagem da EI para o EF, se torna secundarizada. O professor fica tão atrelado a essa dinâmica institucionalizada que não abre espaço para que ele seja o outro que acolhe as crianças no diálogo. Entretanto,

a mudança possível dentro desta lógica se dá à medida que o professor consegue estar cada vez mais fora da relação bruta da (retro)alimentação e da obediência contínua para estar mais dentro de uma relação dialógica com a criança – nos usos da palavra internamente persuasiva. Segundo Bakhtin a palavra internamente persuasiva é responsável pelo processo de transformação ideológica da consciência individual, a “apalavra ideológica do outro, interiormente persuasiva e reconhecida por nós, nos revela possibilidades bastante diferentes. (BAKHTIN, 1998, p. 145).

Deste modo, a pesquisa me encaminhou a considerar, respondendo minha questão inicial, que os professores articulam o trabalho com a leitura e a escrita na SME-Rio, transitando entre o que há disponibilizado para ele enquanto orientação de trabalho pedagógico e o que é possível realizar na relação com as crianças. O que me leva a concluir que foi possível constatar que o que motiva os professores nesta articulação transitória docente é i) a realidade do encontro com as crianças, que lhe mostra o seu lugar no tempo/espaço da docência, ii) a consciência de poder exercer outro trabalho e não o posto para ser exercido e iii) a possibilidade de alterar o contexto.

Sendo assim, o grande desafio está nas possibilidades de as políticas públicas darem condições para que o professor possa estabelecer com as crianças uma relação mais dialógica, o que exige reflexões, tempo para estudo e pesquisa dos professores, disposições de materiais e estruturas que viabilizem convivências. Políticas que empoderem as escolas como o lugar de produção de conhecimento de professores e alunos, em que professores criem com professores, que eles criem com as crianças, que as crianças criem entre elas.

É sobre isto que os professores ao longo da pesquisa trouxeram. Eles falaram e mostraram as possibilidades e as impossibilidades a que estão expostos por um sistema que não tem lhes ouvido, e que ao não lhes ouvir, também não considera de fato as crianças. Os professores dizem e mostram que a leitura e a escrita estão sendo utilizadas como forma de disputa, testagem e produção de discursos sem sentidos. Mas também estão falando que há como fazer diferente e como fazer a diferença em uma sociedade repleta de culturas e pessoas deferentes. É dentro da escola que está essa possibilidade.

5– Considerações Finais - D.C. al Coda

Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade,
 tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora
 de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.
 É por isso também que não me parece possível
 nem aceitável a posição ingênua ou, pior,
 astutamente neutra de quem *estuda*,
 seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação.
 Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.
 Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas.
 A acomodação em mim é apenas caminho
 para a inserção,
 que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.
 Paulo Freire, 1996, p. 77

Ao longo da escrita da tese, minha experiência como musicista foi me inspirando a relacionar elementos do contexto musical, ao que estava se apresentando a minha frente no tempo de análise e escrita. Inspiração fundamentada por Bakhtin (2003, 2009, 2010) através de seus conceitos de voz, excedente de visão e cronotopos, que fizeram emergir a potência das práticas docentes que ressoam nesta pesquisa. É isto que o título deste último capítulo da tese representa. Um retorno ao caminho construído pelo encontro com os vários outros que me constituem como professora, formadora e pesquisadora, me apresentando possibilidades, revisitações, ressignificações e lugares para aonde se faz necessário saltar para caminhar outros/diferentes/diversos caminhos.

O *D.C. al Coda – Da Capo al Coda* – é uma orientação apresentada na estruturação musical. Ao escrever uma partitura o *D. C* é utilizado para indicar que se deve retornar ao início do trecho musical, executando-o outra vez até que outra orientação seja dada. A *Coda*, representada por um símbolo específico⁵¹ inserido na partitura, é uma dessas possibilidades de orientação, indicando que o músico deve saltar para a parte da música.

Chego ao capítulo de conclusão, considerando que este é inacabado devido sua dimensão de alcance, sentidos e outras composições que a partir deste texto, serão formuladas e reformuladas, mas que nos permite fechamentos possíveis a partir do vivido, refletido e construído neste tempo e espaço da pesquisa. Ter a noção de que em tudo somos inacabados, nos leva a lidar com a necessidade de estarmos disponíveis ao

51 

encontro com outro e a tudo que o encontro nos traz como possibilidade de escolhas e formas de ser e estar diferente.

Na pesquisa não é diferente. Encontrar a fundamentação teórica, a metodologia, o campo e os sujeitos diz respeito a ser alterado a todo tempo pelos sentidos expressos pelas interações. A pesquisa surgiu de minhas inquietações como professora de Educação Infantil, que me levaram a buscar compreender melhor o meu contexto. Esta busca constante sobre as especificidades de minha própria prática, tem me constituído uma professora-pesquisadora-formadora que, ao encontrar outros professores, se coloca em contínua alteração. As inquietações de professores tornaram-se objeto de estudo para a pesquisadora, que ao compreender a necessidade de ir a campo, encontrou o desafio de ver a escola, professores e crianças de outro lugar.

O encontro com os professores, sujeitos desta pesquisa, foi mobilizador das questões, argumentações e afirmações postas neste texto. O referencial teórico e a metodologia possibilitaram a compreensão dos eventos e acontecimentos que emergiram na interação professora-pesquisadora e professores-regentes de turma, movimento atravessado sempre pelas crianças. Inicialmente, afirmava para mim que a pesquisa não era com crianças porque eles não eram meus sujeitos de pesquisa. Bakhtin foi me mostrando que a pesquisa estava sendo com elas também. Se os sujeitos se constituem nos encontros e pela relação com o outro, sim elas faziam parte da pesquisa, os professores estavam no observável com elas, as trouxeram em seus discursos, situações sobre elas e com elas.

A pesquisa foi um desafio de alteridade, tanto para mim quanto para os professores, que se permitiram a observação, se expuseram e abriram-se ao diálogo e à reflexão. Para mim, enquanto pesquisadora, a observação participante mobilizou, em um primeiro momento, a incerteza se esta seria a opção correta para este modo de pesquisa. O tempo de convívio foi fundamental para elucidar os sentidos que estavam se constituindo na experiência da convivência, ao mesmo tempo em que provocava em mim a inquietação para ver o que ainda, não tinha visto, a descobrir o que ainda não sabia sobre aquele lugar e suas relações.

Me despir de (pré)verdades abriu o espaço para ouvir o que cada gesto, ação, fala, expressão dos professores significava naquele contexto, (re)significando a mim também como professora. É sobre isto que a epígrafe deste capítulo representa, a constatação de que o encontro tem em si um potencial transformador das realidades,

trazendo outras diversas possibilidades para a prática docente. O encontro com os professores, seus discursos sobre a prática docente e as experiências vividas me deslocam a assumir a responsabilidade, sendo também professora, da não imparcialidade diante do vivido defendendo que,

Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 31)

Ser professora-pesquisadora é encarnar as vozes ouvidas no convívio vivo da experiência da pesquisa, não dando a voz, mas amplificando-a e tornando possível a audição do que tem sido construído na escola com professores e crianças. O compromisso com a pesquisa e seu rigor diz respeito ao compromisso com os sujeitos que estão por dentro dela e que são alcançados por ela, leitores presumidos, leitores agentes de propostas políticas, leitores pesquisadores, leitores/escritores/ensinantes/aprendentes e crianças. A ação de pesquisa é em si reverberativa, ela é a resposta a forma como somos afetados, é o modo ético e estético de responder às demandas no contexto da Educação. Ao ter isto claro para mim como pesquisadora, tornou-se evidente que a tese tratava do que o que os professores dizem sobre suas práticas e o que fazem e o que fazem como o que dizem sobre suas práticas na escola, lugar de ser e estar professor com as crianças.

Os sentidos expressos nos discursos dos professores foram tecendo a trama da pesquisa, alterando, modificando e desconstruindo as (in)certezas. Se, de início, a observação participante me trouxe o confronto com a realidade de estar observando e analisando a prática de professores, colegas de profissão, trouxe também o impulso para me lançar fora de uma lógica histórica de que o pesquisador é alguém que observa, registra, analisa e produz um conhecimento sobre um determinado objeto. Contrariando esta lógica, assumi um modo de pesquisa que metodologicamente foi conduzida por uma relação dialógica, considerando que os sujeitos da pesquisa produzem as tessituras que compõem as harmonias por dentro da pesquisa. A dialogia está no encontro entre sujeitos – pesquisadora e professores – e nas formas de cada um perguntar, responder e se permitir ser tocado na relação. Produzir pesquisa levando em consideração as experiências docentes sobre suas práticas, retrata o compromisso de fazer com que suas

vozes sejam ouvidas, respeitadas e produzam políticas voltadas para o que é específico ao contexto dos professores.

Os discursos e ações dos professores evidenciaram que eles encontram na escola um lugar de propostas ambivalentes diante da perspectiva de trabalho posta na Rede do Rio e que, ao se colocarem neste lugar, ora tendendo para um lado, ora tendendo para o outro lado, produzem sentidos distintos com as crianças, tornando suas práticas condescendente com um espaço público de poder hierarquizado e pouco democrático. Utilizando-se de um falsete, adotam práticas que os submetem ao estipulado - pela SME, pelas famílias, pelas gestões, pelas coordenadorias, e outros âmbitos externos aos contextos das turmas – para ser trabalhado. Assim, exercem uma prática que não está ligada à realidade vivida por eles e pelas crianças, a fazem para dar conta do possível na intenção de evidenciar a realização de um trabalho dentro dos padrões exigidos, tentando equilibrar este trabalho com o necessário às experiências infantis, suas vidas e culturas, entretanto, não percebem que estão submetendo as crianças a produzirem, também, leituras e escritas falseteadas por não terem condições de exercer leituras e escritas reais. Então, as crianças aprendem a ler e escrever as leituras e as escritas dadas a eles e não as necessárias em seus contextos sociais e culturais, não aprendem ler e escrever suas palavras, suas escritas, seus textos, não são sujeitos da linguagem que expressam o vivido.

Compreender que os discursos dos professores sobre suas práticas me davam os caminhos da pesquisa e orientavam minhas reflexões, só foi possível pela apropriação da fundamentação teórica da pesquisa. Bakhtin (2003) escrevendo sobre a relação personagem autor afirma que, “o autor conhece e enxerga mais não só no sentido para onde a personagem olha e enxerga, mas também em outro sentido, que por princípio é inacessível à personagem; é essa posição que ele deve ocupar em relação à personagem. (p. 12). Portanto, assumir minha responsabilidade como pesquisadora, representou assumir a posição de quem vê nos professores o que eles sozinhos não conseguem enxergar de si, lançando o olhar à frente, apontando alguns encaminhamentos necessários a partir dos sentidos constituídos nas interações. O que fez também com que eles me levassem a enxergar o que eu ainda não havia visto.

Vi e ouvi professores comprometidos. Entretanto, os compromissos são assumidos de lugares diferentes, o que acaba produzindo lugares de partidas diferentes para o trabalho de leitura e a escrita com as crianças. Isso não significa afirmar a

necessidade de uma igualação entre eles. Pelo contrário, as diferenças precisam mobilizar diálogos para o encontro de respostas pertinentes aos sujeitos de um tempo/espço vivo. Na pesquisa emergiram falas e ações apontando que o caminho apresentado pela SME está confuso, que ele não favorece um trabalho criativo e autoral da leitura e da escrita da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. As categorias de análise permitem apontar que:

- As orientações curriculares deixam a desejar no sentido de posicionamento epistemológico e de aprofundamento teórico, não deixando claro o caminho a seguir.
- Há o reforço de um ensino preso à análise das estruturas macro e micro do texto, sem dar elementos para o professor relacionar o texto à vida.
- Mesmo o texto sendo apresentado como centro do trabalho a ser desenvolvido, o cerne está na ênfase do sistema linguístico e gramatical em que a língua é apresentada de forma dura.
- Não há uma discussão mais ampliada sobre o quanto as crianças podem aprender sobre a língua a partir de relações significativas e de experiências criativas.
- Os materiais didáticos estruturados continuam assumindo o lugar organizador das práticas docentes.
- As atividades propostas não relacionam a leitura e a escrita com a vida das crianças.
- A articulação de um trabalho como processo não se firma pela falta de constituição de conhecimentos sobre as especificidades de cada etapa educacional.
- Não há espaço no contexto escolar para os professores dialogarem entre eles, apontando coletivamente soluções, diagnosticando fragilidades e potencialidades e produzindo conhecimentos sobre suas demandas de trabalho.
- Na estrutura constituída, poucas são as possibilidades dos professores olharem para o processo educativo das crianças.

O discurso dos professores sobre suas práticas trouxe à tona a importância de fortalecer a concepção discursiva para o trabalho com a leitura e a escrita desde a

Educação Infantil. Tal perspectiva tem sido encarada por alguns como de difícil articulação prática entre os professores, como se ela não possibilitasse de fato que a leitura e a escrita se desenvolvessem. Entretanto, ao defendermos a perspectiva discursiva para o trabalho com a leitura e a escrita, não estamos defendendo um método, estamos afirmando um modo de ação para o trabalho com a língua, em que o professor articule escolhas e encaminhamento para o processo de ensino e aprendizagem, que só ele tem condições de produzir por estar no intangível dos sentidos produzidos com as crianças.

Ao tratar a discursividade como o fio condutor desse modo de ação do professor, estamos investindo em um trabalho docente que prioriza em seu fazer os sujeitos - docentes e discente - do discurso e das experiências. Em que o professor reconhece e ratifica seus conhecimentos e experiências através de sua prática, esta constituída por diversas vozes inclusive a das crianças, estabelecendo diálogos e contextos mais próximos de suas realidades. Não estamos falando sobre dizer o que é preciso que o professor faça, dando-lhe uma lista de procedimentos a serem cumpridos, estamos assumindo que o professor tem plena condição de refletir sobre os encaminhamentos necessário para o desenvolvimento de seu trabalho com as crianças. Mas que ele mesmo precisa compreender e assumir uma postura dialógica, saber como entrar na relação com a crianças por inteiro, continuando o fluxo da corrente comunicativa com respostas que suscitem novas perguntas. Postura que significa um deslocamento de um lugar de quem professa para o de quem escuta atentamente e responde. Lugar construído em espaços/tempos de formações- iniciais, continuadas e em serviço- também dialógicas. Fundamentadas em teorias que sustentem esta visão de sujeito, de conhecimento e de linguagem.

Aparentemente pode parecer um tanto quanto a defesa por um trabalho solto, como querem afirmar e fazer parecer os defensores da mecanização, prontidão e fonosoletrações, pelo contrário, é a defesa por uma concepção de prática docente em que o professor possa ouvir e ser ouvido e que se veja considerado nas propostas do trabalho pedagógico pelas reflexões partilhadas no coletivo.

Os discursos dos professores apontam questões distintas a serem enfrentadas, principalmente diante do cenário que se apresenta. O professor Mateus é o que mais se aproxima dos discursos das crianças, buscando torná-las escritoras de seus textos, leitoras e questionadoras, a partir de uma prática docente que questiona o posto como

orientação, de modo fundamentado e pautado em reflexões, fruto de seu investimento pessoal de ampliação de conhecimentos. Ele compreende que há orientações a serem executadas, mas também entende que as crianças precisam ser afetadas pela leitura e a escrita de forma significativa para elas. No entanto, ele não deixa de ser atravessado pelo prescrito quando se coloca em posição de dúvida sobre o que está realizando com as crianças, se está equilibrando o que é indicado a ser feito e o que é importante para as experiências de leitura e escrita delas. Sua prática nos mostra que as crianças precisam de espaço/tempo para a construção do imaginário, do lúdico, da língua, das suas histórias, das suas leituras e escritas e que para isto, os professores, assim como as crianças, precisam de espaço/tempo para assumirem uma posição de ouvintes interlocutores com as crianças.

Mateus consegue se aproximar um pouco de uma proposta mais discursiva no trabalho com a leitura e a escrita, pelo fato de investir na problematização de sua própria prática e de buscar respostas às suas questões pelos estudos e pesquisas que faz. Isso nos leva que questionar: O professor quando problematiza sua prática só encontra lugar de reflexão sobre ela a partir de investimentos pessoais? Onde estão os pares para reflexão na escola? Qual tem sido o investimento das políticas públicas na formação continuada e em serviço dos professores? O que tem sido propostas nas Redes de ensino como formação? A escola está sendo um lugar de acolhimento das questões que surgem das práticas docentes, se constituindo como espaço de formação?

Nina tende mais a cumprir o prescrito sem questionamentos sobre a finalidade dos mesmos. Mesmo tendo um olhar para as necessidades das crianças, tateando uma relação de interlocução com as crianças e seus conhecimentos, no fim espera que elas deem conta do que lhe é posto para ser ensinado a elas, tornando a relação com as crianças um meio para o fim. As famílias com suas exigências e a preparação para o EF têm uma centralidade maior que a das crianças em sua prática. Próximo a está lógica, no 1º ano do Ensino Fundamental, Alice organiza sua prática distanciada das produções escritas das crianças. Elas escrevem e leem sílabas, palavras e textos lançados por ela como se as crianças já não tivessem palavras, textos próprios e o que dizer. A professora não consegue ouvir o que as crianças estão trazendo cotidianamente para dentro da escola, por estar focada em alfabetizar todas as crianças ao fim do 1º ano, inclinando-se a cumprir o convencionalizado mesmo tendo clareza da necessidade de acolher as crianças, seus conhecimentos e experiências como leitoras e escritoras.

Mesmo os três professores tendo evidenciado no cotidiano tentativas de processos criativos, o trabalho é realizado de modo fixo, apresentando mais proximidades entre o trabalho com a leitura e a escrita da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do que especificidades, tudo girando em torno de ter crianças alfabetizadas, lendo e escrevendo, tornando as crianças invisíveis. Quais as vantagens de alfabetizar as crianças tão cedo, considerando que elas têm anos pela frente para se apropriarem da leitura e da escrita? Quais os motivos que levam a escola a reproduzir ambivalências? O que impulsiona uma Rede de ensino a adotar propostas que encaminham ações contraditórias? Que sujeitos leitores e escritores as Redes de ensino querem formar? Que leitura e escritas estão sendo autorizadas com as propostas postas pelas políticas? Onde está o trabalho com a leitura e a escrita como afetamento, deslocamento de sujeitos? Não se problematiza os encaminhamentos fragilizados, se no fim das contas o que garante o bom trabalho acaba sendo aquele que o professor faz produzindo bons resultados.

Temos uma cultura docente/escolar a ser superada ou corremos o risco de, a médio e a longo prazos, termos professores somente como instrutores, sem perceberem que suas práticas estão ratificando a produção desta lógica. Ao darem conta do que lhes é cobrado, para assim poderem conseguir fazer o mínimo possível em prol de aprendizagens significativas e contextualizadas para as crianças, transformam o processo de ensino e aprendizagem em incertezas docentes e discentes. Os professores adotam propostas para o aprendizado da leitura e da escrita esvaziadas de sentidos para eles, que não lhes trazem segurança, assim como as crianças produzem leituras e escritas desconexas com suas realidades. Esse processo abre, cada vez mais, espaço para o avanço de propostas políticas que abafam as vozes docentes e discentes, colocando professores e crianças em uma posição fragilizada e secundarizada diante das famílias, da sociedade, de campos de pesquisa e institutos que incentivam políticas que intentam monopolizar a educação.

Enquanto isso as políticas neoliberais avançam se apropriando de pesquisas com evidências tendenciosas, que colocam cada vez mais as classes populares distanciadas de seus direitos de acesso aos bens culturais, da produção científica e reconhecimento das culturas, dos bens naturais, das artes e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. Não garantem aos professores espaço/tempo para planejarem e refletirem sobre suas ações docentes, tirando dos professores oportunidades para estudo

e o diálogo, inserindo formações superficiais, muitas vezes sem relação prática com o cotidiano escolar. Transformando a escola em um mecanismo de produção de resultados que só beneficiam as intenções mercadológicas de empresas que pretendem controlar a educação perpetuando desigualdades sociais.

Temos vivenciado um ataque a todo movimento educacional que priorize a constituição das subjetividades, a equidade e ao pensamento crítico. Vivemos um tempo em que a qualidade tem sido desqualificada e a lógica quantitativa tem sido valorizada, em que a informação tem sido acolhida com status de produção de conhecimento. E nesta condição, a Educação Infantil precisa ser compreendida como primeira etapa da Educação Básica e “parte de uma política de infância que é muito mais ampla do que a Educação Infantil, especialmente quando se trata de uma população infantil pobre, que tem direitos sociais a serem atendidos por outras instâncias públicas, além da educação.”, como a mais de quinze anos Corsino (2003) já afirmava.

O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem sido uma grande porta de entrada para estas perspectivas, que se utilizam de todo o potencial de aprendizagem das crianças, para subjugar suas aprendizagens a reproduções sonoras da língua. A ênfase na soletração e na silabação na prática docente no período da transição das crianças da EI para o 1º anos, acaba por transformar a relação grafema-fonemas em um bem a ser adquirido, que autoriza os modos de cada um circular e estar no contexto escolar. Como se somente essa dimensão da língua garantisse o sucesso da aprendizagem, que tornará cada um sujeito qualificado para participar e circular nos espaços sociais, no mercado de trabalho e na vida cotidiana.

A partir desta pesquisa, considero que nosso investimento não é somente o de conquistar espaço em relação ao que é específico à Educação Infantil ou ao Ensino Fundamental e sim, também, fazer com que as especificidades já postas, possam ser assumidas e representadas nas práticas dos professores. Que os professores tenham, no exercício de sua profissão, autonomia docente para organizar o trabalho em suas turmas, para colocar em prática seus investimentos em pesquisa, estudo e principalmente, para articular o vivido com as crianças na produção de conhecimento. Isto não é tarefa fácil diante da disputa de concepções que vem ocorrendo no campo da educação, mas não é impossível.

Metodologicamente, a pesquisa reforça a importância de ouvirmos os professores, acolhendo suas experiências e reflexões sobre o trabalho desenvolvido com

e para as crianças, ampliando espaço para diálogos e produção de conhecimentos sobre o processo educacional que atravessa a escola, a fim de elaborar propostas que se articulem ao contexto educacional. De produzirmos mais pesquisas *com* professores da Educação Básica, os que estão dentro da escola, não somente *para* os professores da Educação Básica. Tê-los como vozes principais da composição harmônica da produção de conhecimento, produzindo reverberações tanto para a escola quanto para a universidade, processo de criação e autoria regido por contextos que não caminham isoladamente.

Assim, é recomendável que as políticas invistam em propostas coletivas e democráticas, que não silenciem docentes e discentes, que produzam lugares de pertencimento para adultos e crianças dialogarem. Que invistam de forma séria em materiais didáticos que ampliem possibilidades e não em materiais que restringem e secundarizam os sujeitos das linguagens. Políticas que possibilitem que a escola seja espaço/tempo de formação e empoderamento docente e discente, arte e vida e não lugar de reprodução de afonias, tateamentos, testagens e produção em massa de resultados.

Os professores, ao enfatizarem a necessidade de conhecerem as especificidades de cada segmento e dos anos de escolaridade, como forma de realizarem um trabalho mais consistente, com menos cobranças de uns com os outros e mais consonante com as necessidades das crianças, apontam a falta de diálogo e de relação alteritária no cotidiano escolar e na própria Rede de Ensino. Considerando a partir de Bakhtin (2003, 2009) que nos constituímos como sujeitos, na relação com o outro e que é a partir deste outro, que tenho a possibilidade de me perceber e ter uma dimensão sobre mim que não teria sem ele, o mais coerente é fortalecer os espaços coletivos e não o contrário. A prática docente caracterizada como o espaço/tempo em que as vivências de dão, precisa ser levada em consideração nas propostas de políticas públicas e nas ações daqueles que estão articulados os encaminhamentos nas Redes de Ensino.

O processo de transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, e as disputas por dentro deste processo, nos direciona a atentar para o fato dos professores estarem reproduzindo na relação com as crianças o que tem sido, ao longo do tempo, produzido com a docência. Foi a partir desta consciência dos professores, sobre as crianças inseridas em suas práticas, que Mateus, Nina e Alice conseguiram problematizar e elaborar críticas em relação ao que são orientados a realizar no trabalho de leitura e escrita com as crianças. O espaço/tempo da prática

docente é o ir e vir constante dos reais sentidos da produção de conhecimento pelas crianças, é processo reverberativos intenso, “e o poder desse tempo é um poder eficaz-criador (BAKHTIN, 2003, p. 245). Bakhtin (2003) ao afirmar que tudo no mundo é cronotopo autêntico, nos leva a defender que a prática docente é constituída pelas marcas do tempo e sujeitos, pelas histórias e experiências que circulam no vivido, portanto, um todo em constituição constante.

Diferentemente da noção expressa por Bakhtin, o processo de transição tem se caracterizado como descompasso na circulação do vivido em cada campo específico, do fazer docente e das infâncias. Há muito se tem discutido os entraves encontrados nos diversos modos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, identificando-se como a Educação Infantil tem sido invadida por ações que tentam monopolizá-la, como mais uma forma de se produzir negócios em articulação com o sistema privado. E o ponto de partida para essas articulações acaba sendo o professor, que tem seu potencial criador subjugado a insensibilidade, aos tecnicismos, ao assistencialismo e a arbitrariedade.

A análise realizada possibilita afirmar que se tem rompido com as especificidades das infâncias e seu potencial criador de leituras e escritas e de produção de linguagem, por via das rupturas das especificidades do trabalho docente em cada seguimento. As políticas e propostas não estão sendo pensadas e articuladas, para fazer com que os professores possam ampliar e potencializar os sentidos do trabalho com a leitura e a escrita desde a Educação Infantil. Há muito tempo estão produzindo segregações pedagógicas, através de apropriações superficiais de conceitos, produções científicas acadêmicas e experiências docentes bem-sucedidas, para subsidiar a inversão de discursos que tornem os discursos mercadológicos aceitáveis a uma primeira vista. Assim, estas propostas ditas inovadoras, transformam-se em estratégia de (retro) continuidade da (re)produção de práticas equivocadas e frágeis, que não encontram meios de resistências por parte dos professores, pelo fato de estarem chanceladas por instituições coparticipantes -palavras autoritária (BAKHTIN, 1998).

Quando o professor Mateus, em uma de suas falas hesita rapidamente em se colocar, por estar falando na entrevista coletiva diante da pesquisadora, sobre a própria rede da qual faz parte, evidencia a necessidade de autocritica, mostra sua plena condição de problematizar seu próprio contexto – palavra persuasiva (Bakhtin, 1998), mas

também deixa aparente uma dependência de autorização para esta ação de reflexão e crítica, alguém que lhe permita dizer o que precisa ser dito.

Como professora-pesquisadora não pude deixar de ser afetada por este evento. Como professora da SME do Rio de Janeiro fui atravessa durante a escrita da tese por questões similares: Como fazer uma crítica ao meu contexto? Como problematizar a prática de meus colegas? Eu posso? Questões como essas rondaram os sentidos de produção da pesquisa a todo tempo. Entretanto, os discursos dos professores foram fortalecendo em mim como pesquisadora, a responsabilidade e o compromisso de pôr em pauta suas vozes, ratificando que:

O processo de construção de identidade é dialético, é feito de idas e vindas, de conflitos e tensões. O outro é produto de muitos outros que o habitam, com seus valores, suas crenças, suas características de classe social, seus conhecimentos. Retirar essa concretude do outro significaria pressupô-lo como uma entidade epistêmica, situá-lo no plano da ficção psicológica. Cada *eu* é resultado do todos os *outros* que o formaram. (MOTTA, 2011b, p. 73)

As práticas docentes, envolvidas no trabalho com a leitura e a escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, têm o potencial de alterar o cenário atual, a partir de propostas que reúnam professores de Educação Infantil e professores alfabetizadores em diálogo, trabalho e produção coletiva de conhecimento por dentro da escola. Espaço/tempo de problematizar e encontrar caminhos na efetiva relação entre campos, por parte de quem está na escola vivendo as experiências com as crianças, pesquisando e estudando. Sigamos acolhendo vozes, fortalecendo interações, nos permitindo ser vistos através do outro, estreitando as distâncias e as desigualdades.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M, FIAD, R.S. MAYRINK-SABINSON, M. L.T. **Cenas de aquisição da escrita – O sujeito e o trabalho com o texto**. Mercado das Letras. SP. 1997.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. SP. Musa Editora, 2004.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In. BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Contexto, SP. 2010.
- ANDRADE, L. T. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classe popular pela visão de docentes na escola pública**. Projeto de Pesquisa. CAPES/OBEDUC. 2010a.
- ANDRADE, L. T. **O professor alfabetizador imantado entre propostas teóricas: o letramento e a metodologia do fônico**. In: I SIHELE - SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA DO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: A constituição do campo da história da alfabetização no Brasil, 2010, Marília.
- ANDRADE, L. T. **A montagem de uma pesquisa: A formação de professores alfabetizadores e suas exotopias constitutivas**. Vol. eletrônico, nº especial, p. 331-331. 2ª parte. ABRALIN. 2011.
- ANDRADE, L. T. A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica. In. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender / MEC/SEB**. 1.ed., Brasília. 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2).
- ANDRADE, L. T. **Alfabetização numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 25, set/dez de 2017.
- BARBOSA, C. S. N., OLIVEIRA, Z. R. de Currículo e Educação Infantil. In. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. MEC/SEB. 1.ed., Brasília. 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7).
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e estética**. Hucitec Editora. SP. 1998.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. Língua, Fala e Enunciação In: BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da Linguagem**. 13ª ed. – São Paul. Hucitec. 2009.
- BAKHTIN, M. **Problema da Poética de Dostoiévski**. 5ª ed. – Rio de Janeiro. Dorence Universitária, 2010.
- BAUER, A.; CASSETTARI, N.; OLIVEIRA, R. P. de **Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.25, n. 97, RJ. 2017.

BEAUCHAMP, J. PAGEL, S.D. NASCIMENTO, A. R. (Orgs.) **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. SP. Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política – Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas I. 8ª ed. Revista, SP. Brasiliense, 2012.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. Ed. Unicamp. 2004.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª Ed. SP. Cortez, 2012.

CORSINO, P., NUNES, M. F. R. **Linguagem, literatura e escrita: por uma poética da Educação Infantil**. Edigráfica, Rio de Janeiro. 2018.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Tese. PUC-Rio. 2003.

CORSINO, P. **Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo**. Educação & Realidade, Porto Alegre. 2015.

CORSINO, P. Educação Infantil, Alfabetização, Leitura e Escrita: indagações com Alice no País das Maravilhas. In. In MACEDO, M. do S. A. N., GONTIJO, C. M. M. **Políticas e práticas de alfabetização**. Ed. UFPE, Recife. 2017.

CRUZ, L. S. **Escrita docente: monografias do curso de especialização saberes e práticas – Alfabetização, leitura e escrita em foco**. Dissertação PPGE/UFRJ. 2014.

FERRAÇO, C. E. Currículo e crianças e infâncias e...: ou sobre a complexidade dos saberes-fazer na sociedade contemporânea. In. MACEDO, M. S. A. N., GONTIJO, C.M. M. **Políticas e Práticas de alfabetização**. Ed. UFPE. Recife. 2017.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 7ed 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, SP. 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. Ed. UNESP. SP. 2000.

FREIRE, P. **A importância do Ato de ler em três artigos que se completam**. Autores Associados: Cortez, SP. 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo 4)

GALVÃO, A. M. de O. Crianças e Cultura Escrita. In. **Linguagem Oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na Educação Infantil, v. 4)

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo. Martins Fontes, 4ª Ed. 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na Sala de Aula**. Ática, Sp. 2006.

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In. SILVA, L. L. M. FERREIRA, N. S. de A. MORTATTI, M. R. L. (Orgs.) **O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. Autores Associados. 2014. (Coleção formação de professores)

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: **A aula como Acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João, 2015. p. 81-101.

GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA, G. COSTA VAL, M. da G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto - O sujeito autor**. 1ª ed. Belo Horizonte. Autêntica/CEALE/FaE/UFMG. 2008.

GOULART, M. C. A. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In. BEAUCHAMP, J., PAGEL, S. D., NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOULART, M. C. A., GONÇALVES, A. V. Aspectos semióticos da aprendizagem inicial da escrita. In. GOULART, M. C. A., WILSON, V. **Aprender a escrita, aprender com a escrita**. Summus. São Paulo. 2013.

GOULART, M. C. A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. In. GOULART, M. C. A., SOUZA, M. **Como Alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Papyrus Editora. Campinas. 2015.

GOULART, M. C. A. Para conceber o processo de alfabetização na relação com o trabalho da educação infantil: questões culturais, políticas e pedagógicas. In MACEDO, M. do S. A. N., GONTIJO, C. M. M. **Políticas e práticas de alfabetização**. Ed. UFPE, Recife. 2017.

GOODSON, I. **Currículo, narrativa e o futuro social**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, V. 12 n. 35 maio/ago.2007.

GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos. Pedro & João Editores. 2009.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In. BEAUCHAMP, J., PAGEL S. D., NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In. FREITAS, M. T., SOUZA, S. J., KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin**. Cortez Editora, SP. 2007b.

KRAMER, S. NENUES, M. F. R., CORSINO, P. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, S., BARBOSA, S. N. F. Observação, documentação, planejamento e organização do trabalho coletivo na educação infantil. In. **Currículo e linguagem na Educação Infantil**. MEC/SEB. 1.ed., Brasília. 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7).

LARROSA, J. SKLIAR, C. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel – Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p.7-29.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. Revista Brasileira de Educação. Nº19, 2002.

LIMA, M. C. **Gêneros discursivos produzidos por crianças em seus processos de alfabetização numa escola pública carioca: a circulação entre o oral e o escrito**. Tese PPGE/UFRJ. 2014.

LÓPEZ, A. Ser ou não ser triqui: entre o narrativo e o político. In: LARROSA; SKLIAR (Org.). **Habitantes de Babel**, Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 2ª ed. p.187-194.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antônio Flavio Barbosa Moreira – Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 199-216.

MOSS, P. **Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório**. Caderno de Pesquisa, v.41 n.142 jan./abr. 2011.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, v.37, n.1, jan./abr. SP. 2011.

MOTTA, F. M. N. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In. ROCHA, E. A. C., KRAMER, S. **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Papirus, SP. 2011b. (Série Práticas Pedagógicas)

NUNES, M.F. R e CORSINO, P. **Leitura e escrita na educação Infantil: contextos e práticas em diálogo**. SP, Caderno de Pesquisa, v.49, n. 174, out/dez, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; LINO, Dalila; NIZA, Sérgio. **Modelos Curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação**. Porto: Porto Editora, 2007.

PARAÍSO. M. A. **Currículo, Desejo e Experiência**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 34, n. 2. Mai/ago 2009.

SACRISTÁN, J. **O aluno como invenção**. Porto editorial, 2003

SILVA, I. de O. docência na Educação Infantil: contextos e práticas. In. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** / MEC/SEB. 1.ed., Brasília. 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2).

SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In. GOULART, C.M. A. GONTIJO, C. M. M. FERREIRA, N. S. de A. (Orgs.) **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. Cortez Editora, 2017.

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

VALLADARES, L. do P. **Os dez mandamentos da observação participante**. *Rev. bras. Ci. Soc.*[online]. 2007.

ANEXOS

Anexo 01

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1.º ANO

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
Apropriar-se da língua escrita como meio de expressão, interação e comunicação.	Uso social da escrita	Reconhecer o papel fundamental da escrita na sociedade.	X	X	X	X	Leitura pelo professor de livros infantis sobre a história da escrita.
	Relação entre marcas de oralidade e escrita	Reconhecer que tudo que se fala pode ser escrito.	X	X	X	X	Registro feito pelo professor, após relatos dos alunos.
	Alfabeto	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.	X	X	X	X	Confeção de mural de identificação da turma, contendo nome, data de nascimento, apelido, time, cor preferida e bairro onde mora.
		Identificar letras do alfabeto.	X	X	X	X	Leitura e escrita dos nomes dos alunos, explorando semelhanças e diferenças (número de letras, letras iniciais), utilizando o alfabeto vazado e móvel.
		Distinguir diferentes tipos de letra.	X	X	X	X	Construção de um alfabetário da turma, utilizando diferentes tipos de letra.
		Identificar letras maiúsculas e minúsculas.	X	X	X	X	Apresentação de um texto no "bloco", no qual o aluno destacará todas as letras maiúsculas, percebendo o porquê de sua utilização.
		Conhecer o valor da ordem alfabética e seu uso funcional.			X	X	Confeção de caderno de endereços e telefones.
		Relação grafema / fonema	Identificar relações fonema / grafema (som / letras).	X	X	X	X
	Identificar sílabas de palavras ouvidas e/ou lidas.		X	X	X	X	Associação de sons iniciais e finais de seu nome e de outros (amigos, parentes, palavras conhecidas), estabelecendo a relação gráfico-sonora.
	Ler palavras.		X	X	X	X	Utilização de embalagens para construir um


OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
							"mercadinho" (leitura de rótulos), e classificação dos produtos por tipos.
	Palavra como unidade gráfica	Reconhecer palavras como unidade gráfica no texto.	X	X	X	X	Confecção de um caderno de vocabulário ilustrado (palavra/figura).
	Espaçamento entre as palavras	Identificar a existência de espaço, separando uma palavra de outra.	X	X	X	X	Pintura dos espaços entre as palavras em um pequeno texto.
		Escrever palavras.	X	X	X	X	Domínio de palavras; jogo da memória (palavra/gravura).
		Escrever frases.	X	X	X	X	Decalque de provérbios e ditos populares, mantendo ou mudando o sentido, acrescentando palavras etc, considerando a produção coletiva ou individual.
	Direção da escrita	Identificar a direção da escrita na língua portuguesa (escreve-se da esquerda para a direita e de cima para baixo).	X	X	X	X	Leitura coletiva de textos no "bloco", sinalizando as direções da leitura/escrita, melodia e entonação.
Valorizar a leitura como forma de conhecimento e fruição.	Os textos verbal e não verbal	Reconhecer que textos não verbais são formas de expressão.	X	X	X	X	Leitura de ilustrações e outras formas de expressão que não envolvam a escrita (pintura, fotos, esculturas, imagens etc.), considerando todos os recursos gráficos.
		Reconhecer a leitura de textos verbais como possibilidade de acesso a diferentes conteúdos.	X	X	X	X	Organização de espaços para leitura na sala de aula.
	Concepção de leitura	Reconhecer a leitura como produção de significados.	X	X	X	X	Interpretação do que foi lido, através de desenhos, dramatizações e outras linguagens.
		Perceber o ritmo, fluência e entonação da leitura.	X	X	X	X	Leitura pelo professor de diferentes gêneros textuais.
Ler diferentes gêneros discursivos, fazendo uso das	A organização das informações no texto	Identificar a finalidade do texto pelo reconhecimento do	X	X	X	X	Criação de caixa de leitura com diferentes gêneros textuais em diferentes suportes (notícia de jornal, anúncio, fábula, conto etc.).

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
estratégias seleção, antecipação, verificação e inferências		suporte, do gênero e das características gráficas.					Acesso, sempre que possível, a diferentes textos midiáticos (blogs, jornais eletrônicos, charges virtuais e outros).
		Antecipar o assunto de um texto a partir do título, subtítulo e imagens.	X	X	X	X	Análise de imagem, título e subtítulo para antecipar e refletir sobre o assunto do texto a ser lido.
		Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	X	Jogo de perguntas e respostas, explorando o texto.
		Inferir uma informação implícita em um texto.			X	X	Leitura coletiva de diferentes gêneros textuais, propondo ao aluno, com a mediação do professor, o estabelecimento de relações entre os diferentes elementos presentes no texto e suas diferentes possibilidades de interpretação.
		Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.	X	X	X	X	Leitura dos textos, explorando sua temática.
		Reconhecer relações de continuidade temática.	X	X	X	X	Modificação de histórias, com a mediação do professor, criando novo início/meio/final, introduzindo /retirando/ modificando personagens.
Desenvolver a expressão oral adequada aos diferentes contextos	O texto oral como prática discursiva: as características do texto oral	Utilizar a oralidade como forma de interação social.	X	X	X	X	Roda de conversa (narração de histórias e acontecimentos cotidianos; descrição de cenas, fatos e objetos; argumentação).
Reconhecer e compreender a diversidade nas formas de falar. Compreender diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua	Compreensão das propriedades do discurso oral e escrito	Reconhecer e compreender as variantes linguísticas regionais, sociais e de registro (formal e informal), em situações de interlocução oral e escrita do cotidiano.	X	X	X	X	Conversa com os alunos sobre as diferentes formas de falar na escola, em casa, com os colegas da rua etc..
		Identificar elementos não verbais na comunicação.	X	X	X	X	Exibição de vídeos, audição de músicas e leitura de diferentes textos, por exemplo, leitura de cordel e HQ.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
Portuguesa, incluindo a norma padrão (com identificação dos objetivos comunicativos).		gestos, expressões faciais, entonação etc..					
Reconhecer e utilizar diferentes gêneros discursivos/textuais	Gêneros discursivos / textuais	Escrever textos curtos, tendo em vista as condições de produção (finalidade, gênero e interlocutor).	X	X	X	X	Produção coletiva de pequenos textos: convites, bilhetes, solicitações, pequenas narrativas, agenda da semana, diários, listas etc.
Desenvolver os processos de revisão e reescrita do próprio texto, com observância à adequação ao leitor, aos objetivos propostos, à ortografia, à pontuação e à concordância.	Sinais de pontuação	Distinguir os diferentes sinais de pontuação.	X	X	X	X	Produção coletiva/individual de textos, marcando e ressaltando com os alunos os sinais de pontuação e de acentuação.
		Empregar os sinais de pontuação em textos escritos.		X	X	X	Leitura de um enunciado com várias entonações, provocando a necessidade do emprego da pontuação adequada.
		Reconhecer as diferenças entre entonação (língua oral) e sinais de pontuação (língua escrita).		X	X	X	Leitura de diferentes textos escritos no bloco.
	Coesão	Reconhecer e utilizar recursos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para	X	X	X	X	Produção coletiva de um texto, percebendo a utilização de palavras que se referem a outras já utilizadas anteriormente, como, por exemplo, o pronome, para evitar a repetição desnecessária do substantivo.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1.º	2.º	3.º	4.º	
		evitar repetição desnecessária em produções coletivas e/ ou individuais.					
	Concordância nominal e verbal.	Identificar e relacionar a interdependência entre as palavras, sem a nomenclatura das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes / substantivos / adjetivos / substantivos / pronomes / verbos).		X	X	X	Utilização do tabuleiro de imagens para produção de um texto coletivo que será lido pelo professor, destacando a interdependência entre as palavras, sem a nomenclatura das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes / substantivos / adjetivos / substantivos / pronomes / verbos). Seleção de um texto produzido pelos alunos (coletivo/individual), estabelecendo a relação entre artigos / pronomes / substantivos / adjetivos / substantivos / pronomes / verbos.
	A organização das informações no texto	Reconhecer um texto como "um todo" e delimitar "suas partes".	X	X	X	X	Seleção de pequenos e médios textos. Delimitação de partes do texto: - parte que descreve o local onde o fato acontece; - parte que descreve o personagem; - parte que descreve a situação principal.

Anexo 02

A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA		
	CONCEITUAÇÃO	EXEMPLO
PRÉ-SILÁBICO	<p>Nessa fase, geralmente as crianças criam suas próprias escritas na tentativa de imitar a escrita dos adultos e <i>inventam</i> formas gráficas (desenhos, garatujas ou rabiscos). Acreditam que precisam de muitas letras para escrever o nome de coisas grandes e que coisas pequenas têm nomes pequenos. Quando começam a fazer uso das letras, geralmente usam as do próprio nome e misturam números e letras em sua escrita. Não estabelecem vínculo entre a fala e a escrita, ou seja, não fazem a correspondência entre as letras e os sons.</p> <p>Hipótese do nome: imaginam que a escrita serve para nomear os objetos. À medida que vão participando de situações de escrita, como produções de textos coletivos, por exemplo, vão desestabilizando essa hipótese.</p> <p>Princípio da quantidade mínima: supõem que para algo ser lido, precisa ter, no mínimo, dois caracteres.</p> <p>Princípio da variedade interna: para se escrever uma palavra é preciso variar as letras.</p>	 <p>CINDERELA</p>
SILÁBICO	<p>Nessa fase, começam a ter consciência de que existe alguma relação entre a pronúncia e a escrita; começam a desvincular a escrita das imagens e os números das letras. As letras podem, ou não, ser pertinentes ao valor sonoro. No entanto, sempre há correspondência entre a quantidade de letras e a quantidade de sílabas das palavras. As crianças já supõem que a menor unidade da língua seja a sílaba e, em frases, podem escrever uma sílaba para cada palavra.</p>	<p>AOAR CINDERELA (escrita sem valor sonoro)</p> <p>MLGT MULHER GATO (escrita com valor sonoro)</p>
SILÁBICO – ALFABÉTICO	<p>Nessa fase, as crianças começam a superar a hipótese silábica e percebem as unidades intrasilábicas. Podem combinar só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes ou podem combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons.</p>	<p>RAPUS RAPUNZEL</p> <p>SDEREI CINDERELA</p>
ALFABÉTICO	<p>Nessa fase, as crianças já são capazes de compreender o modo de construção do código da escrita e já conhecem o valor sonoro de todas (ou quase todas) as letras. A ortografia, muitas vezes, não é convencional.</p> <p>O início do trabalho com a ortografia é indicado somente após a construção da base alfabética.</p>	<p>OMEI ARAIA HOMEM ARANHA</p>

Souza, Alina Corrêa. *Novos Caminhos: Educação Infantil*. DCL, São Paulo, 2006.

Quadro apresentado na página 09 do Cadernos Orientações ao Professor de Pré-escola I e II.

Anexo 03 – Foto do livro



Sumário

Apresentação	7
<i>Zilma de Moraes Ramos de Oliveira</i>	
Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky	11
<i>Solange Jobim e Souza</i>	
Narrativas orais e experiências de crianças de Jardim Piratanga	31
<i>Sandra Maria Sawaya</i>	
Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados	31
<i>Maria Tereza Falcão Coelho e Maria Isabel Pedrosa</i>	
Games, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na didática narrativa	67
<i>Maria Nazare da Cruz e Ana Luiza B. Smolka</i>	
"Contado, divertido e arte": o coletivo infantil no diálogo na escola	85
<i>Ercilla Maria Angeli Teixeira de Paula e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira</i>	

Anexo 04

LEITURA	
1º ANO	
CÓDIGO	DESCRITOR
bD3	Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.
bD4	Ler palavras.
bD6	Localizar informação explícita em textos.
bD11	Diferenciar letras de outros sinais gráficos.
bD12	Identificar pelo nome as letras do alfabeto.
bD13	Reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
bD31	Identificar, em palavras, a representação de unidades sonoras como letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f).
bD33	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como sílabas.

ESCRITA	
1º ANO	
CÓDIGO	DESCRITOR
aE1	Escrever o nome.
aE21	Escrever palavras com o apoio de figura.
aE22	Escrever lista de palavras.
aE42	Escrever frase ditada.

Quadros disponíveis em:

http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9688592/4238909/DESCRITORES_1AO5_1SEMESTRE_2019.pdf

APÊNDICE I

Levantamento Bibliográfico realizado no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, referente entre os anos de 2006 a 2016.

Dissertações

	Título	Autor	IES	Ano	Objetivo
01	A professora de educação infantil e a alfabetização: relação entre a teoria e a prática	Jane Mary de Paula Pinheiro Tedeschi	Universidade Católica Dom Bosco	2007	Investigar questões que envolvem o processo de alfabetização na Educação Infantil, precisamente, o ensino da leitura e escrita para crianças de 5 e 6 anos. O foco da pesquisa foi a análise das concepções de aprendizagem da leitura e escrita e a relação existente entre a teoria estudada na formação inicial com a prática desenvolvida por professoras que alfabetizam na educação infantil.
02	Educação Infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento.	Maria Angélica Karlinski	Universidade Federal de Mato Grosso	2009	Analisar as concepções e práticas de Alfabetização e Letramento de professores da pré-escola da rede municipal de educação
03	Práticas de leitura e de escrita na educação infantil em Várzea Grande - MT	Claudia Aparecida dos Santos Valadares	Universidade Federal de Mato Grosso	2009	Desenvolver uma análise e sistematização das práticas de leitura e escrita; desenvolvidas no cotidiano das classes de Educação Infantil; em três escolas procurando registrar como se realiza o ensino da língua materna e como é construída a prática pedagógica das professoras de Educação Infantil nas escolas públicas municipais de Várzea Grande-MT
04	Educação Infantil e alfabetização: Um olhar sobre diferentes práticas de ensino	Amara Rodrigues de Lima	Universidade Federal de Pernambuco	2010	Analisar práticas diferenciadas de ensino voltadas à compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA) desenvolvidas em duas turmas do último ano da Educação Infantil e suas relações com as aprendizagens dos alunos.
05	Educação Infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento	Bárbara Sabrina Araújo de Souza	Universidade Federal de Pernambuco	2011	Acompanhar o percurso de duas turmas de crianças em sua transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, analisando, especificamente, as práticas

					de leitura e escrita desenvolvidas nestes dois segmentos educacionais. Também foi objetivo da pesquisa conhecer o ponto de vista das crianças em relação a esta transição.
06	Faz de Conta que eu cresci: O Processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Adriana Zampieri Martinati	PUC	2012	“Analisar essa passagem na perspectiva de seus protagonistas, as crianças e os professores (...) Os objetivos específicos foram: (i) analisar as interpretações das crianças sobre suas experiências na EI e no EF, (ii) identificar as ações das professoras relativas à passagem da EI para o EF e (iii) identificar as concepções das professoras sobre a obrigatoriedade do ingresso da criança de seis anos no EF”
07	Leitura e Escrita na Educação Infantil: as configurações da prática pedagógica	Ângela Druzian	UNESP – Rio Claro	2012	“objetivo geral identificar o enfoque dado à leitura e à escrita nas instituições públicas da educação infantil. Especificamente, visou a identificar as concepções de ensino e aprendizado da leitura e da escrita, apresentadas por professores em suas práticas pedagógicas, as relações que se estabeleceram entre seus discursos e práticas e também descrever se os responsáveis pelas crianças manifestaram conhecimento da proposta de ensino utilizada pelas professoras e o que disseram sobre o ensino da leitura e da escrita, nessa etapa da educação básica.”
08	Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso.	Melissa de Oliveira Machado Brandão	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2012	Compreender de que forma está ocorrendo a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e suas possíveis implicações no processo de alfabetização de uma turma de primeiro ano do Ensino Básico de uma Escola Pública Estadual da capital metropolitana
09	A educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho	Viviane Chulhek	Universidade Federal do Paraná	2012	Descrever os pontos de vista, apropriações, percepções e práticas de crianças que frequentam duas instituições da Rede Pública Municipal da cidade Curitiba-PR, uma de Educação Infantil e outra de

	pedagógico de duas instituições de Curitiba – PR				Educação Infantil e Ensino Fundamental, cotejando esses pontos de vista com a análise dos documentos que regem a Educação Infantil e o novo Ensino Fundamental
10	Educação Infantil: políticas públicas e práticas educativas na pré-escola de escolas municipais de ensino fundamental em Goiânia	Rosiris Pereira de Souza	Universidade Federal de Goiás	2012	Compreender a relação entre as políticas públicas e as práticas educativas em turmas de pré-escola de escolas de ensino fundamental na rede municipal de Goiânia. Tivemos como referência o método materialista dialético para desenvolver a pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
11	As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	Izabel Maciel Monteiro	Universidade Federal do Ceará	2013	Analisar como se concretizam as estratégias de articulação curricular utilizadas numa escola pública municipal de Fortaleza no último ano da Educação Infantil (EI) que visam à continuidade da formação da criança na sua transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), considerando as perspectivas dos diversos segmentos da comunidade escolar sobre esse processo.
12	O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental	Orlando Cesar Zambelli	Univ. Met. de São Paulo	2014	O objetivo é refletir sobre as atividades lúdicas como ferramenta pedagógica e sua colaboração para a aprendizagem nesta fase escolar considerando a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental e suas particularidades distintas.
13	Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil	Keylla Rejane Almeida Melo	Fundação Universidade Federal do Piauí	2014	“Estabelecemos como objetivo geral do estudo: investigar os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil e, de modo mais específico: a) identificar nas propostas pedagógicas de instituições de Educação Infantil as orientações de Educação teórico-metodológicas quanto ao trabalho com a leitura e a escrita; b) caracterizar práticas pedagógicas na Educação Infantil em relação à leitura e a escrita; c) analisar com que

					finalidade as crianças da Educação Infantil leem e escrevem.”
14	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outras experiências? O que dizem as crianças?	Edilamar Borges Dias	Universidade da Região de Joinville	2014	Objetivo investigar o processo de passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental sob as perspectiva das crianças. Nesse sentido de refletir esse processo pela voz das crianças, os seguintes objetivos específicos foram definidos: (i) investigar as práticas educativas presentes no último período da educação infantil; (ii) examinar as práticas educativas no cotidiano do primeiro ano do ensino fundamental; (iii) investigar a organização dos tempos e espaços no último período da educação infantil e no primeiro semestre do ensino fundamental; (iiii) Analisar as concepções das crianças referentes ao primeiro ano do ensino fundamental. Tendo como teoria de base epistêmica o materialismo histórico dialético, a pesquisa de natureza qualitativa foi realizada por meio da metodologia etnográfica.
15	Contextualização da leitura e da escrita na Educação Infantil: entre discursos e as práticas docentes	Débora Alvares Groti Sacco	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro	2015	Compreender como, na realidade, ocorre o ensino no último ano da Educação Infantil constitui a finalidade deste trabalho. Como as práticas pedagógicas voltadas para as interações com o mundo letrado fundamentam-se, implícita ou explicitamente, em diferentes concepções de ensino e aprendizado e de leitura e escrita.
16	A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal	Rosa Maria Vilas Boas Espiridião	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2015	Evidenciar a criança como sujeito da pesquisa e protagonista das preocupações teóricas apresentadas.

17	Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola	Ieda Licurgo Gurgel Fernandes Monteiro	UFRN	2015	O objetivo da pesquisa é portanto investigar o que contam as crianças em narrativas elaboradas numa roda de conversa sobre suas experiências da vida escolar na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental.
18	Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças	Camila Tanure Duarte	UFSC	2015	“O objetivo da pesquisa foi identificar, descrever, analisar e refletir sobre como as relações criança-criança e criança-professor nas brincadeiras contribuem ou não para a construção das identidades e autonomia das crianças.”
19	Agora, acabou a brincadeira! – A transição da educação infantil para o ensino fundamenta na perspectiva dos coordenadores pedagógicos.	Georgete de Moura Barboza	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2015	Investigar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos(...)Para tal, optei em olhar para o contexto de atuação dos orientadores pedagógicos da rede municipal da cidade de São João de Meriti, buscamos os fios que entrelaçam suas concepções.
20	A relação entre as disposições presentes no hábitus e as escolhas didático-metodológicas de professoras da educação infantil para o ensino da linguagem escrita.	Luciane aparecida Moraes Capponi	Universidade Federal do Paraná	2016	Investigar as disposições presentes no habitus e as escolhas didático-metodológicas de professoras da educação infantil para o ensino da linguagem escrita, considerando os conceitos de habitus, campo, capitais.
21	A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a criança no foco das investigações	Fabiana Fiorim Checconi	UNIARA	2016	A presente pesquisa situa-se na interface da passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Investigamos as expectativas que crianças da Educação Infantil, especificamente pré-escola, aos cinco anos de idade, têm em relação à transição que viverão para o ano escolar seguinte (Ensino Fundamental, aos seis anos de idade) e, também, as experiências e as vivências que crianças que passaram por essa transição expressam nessa nova fase do Ensino

					Fundamental, especificamente o 1º ano, aos seis anos de idade
--	--	--	--	--	---

Informações sobre as dissertações encontradas, no banco de teses e dissertações da capes (BTDC). Fonte: Elaborado pela autora

Doutorado

	Título	Autor	IES	Ano	Objetivo
01	Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	Maria Angélica Francisco Lucas	Universidade de São Paulo	2009	Investigar como os professores de educação infantil compreendem as orientações teóricas e metodológicas fornecidas pela produção bibliográfica voltada para esse nível de ensino sobre os processos de alfabetização e letramento.
02	Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano	Catarina de Souza Moro Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano	Universidade Federal do Paraná	2009	O tema desta pesquisa refere-se à visão de professores do 1º ano sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Municipal de Curitiba. O estudo tem como objetivos: conhecer e analisar de que modo esses professores avaliam a implantação e implementação da política nacional de ampliação do Ensino Fundamental.
03	De crianças a Alunos: Transformações sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Flávia Miller Maethe Motta	PUC-RJ	2010	Trata da passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e da ação da cultura escolar sobre as culturas infantis, transformando os agentes sociais <i>crianças</i> em agentes sociais <i>alunos</i> .
04	Tensões Contemporâneas no processo de Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Um estudo de caso	Vanessa Ferraz Almeida Neves	Universidade Federal de Minas Gerais	2011	No contexto da ampliação do ensino fundamental para nove anos, investigar como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição de uma escola de educação infantil para uma de ensino fundamental em Belo Horizonte.
05	A passagem da Educação Infantil para o 1º Ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica.	Gabriela Medeiros Nogueira	Universidade Federal de Pelotas	2011	Esta tese teve como tema o estudo da passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da seguinte questão norteadora: A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade possibilitaram maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que ambas as etapas de ensino deveriam ser reestruturadas?

06	A articulação da educação Infantil como o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano	Shelly Blecher Rabinovich	USP	2012	“O objetivo desta pesquisa consiste em conhecer as expectativas das crianças, dos pais, dos professores e da gestão em relação ao processo de implementação do Ensino fundamental de 9 anos e verificar como as escolas estão se organizando para receber as crianças de seis anos. “
07	Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos	Keila Hellen Barbato Marcondes	Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara	2012	objetiva compreender quais as continuidades e descontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos e como estas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares
08	A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Cinthia Votto Fernandes	UFRS	2014	Investigar quais os significados, sobre a pré-escola, presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos (supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias), incluindo a concepção de transição para o Ensino Fundamental, bem como estes definem a identidade da pré-escola, diante do novo ordenamento legal da obrigatoriedade de frequência.
09	Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil'	Bruna Molisani Ferreira Alves	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2015	Analisar como os discursos de professores são tratados num espaço de formação continuada e, a partir desses discursos, conhecer aspectos do trabalho com a linguagem na educação infantil

Quadro 2. Informações sobre as teses encontradas, no banco de teses e dissertações da capes (BTDC).
Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE 2

Levantamento bibliográfico realizado no período de 2006 a 2016⁵² no GT07 que trata de assuntos relacionados a Educação de Crianças de 0 a 6 anos de idade e GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPED.

⁵² Após 2013 os encontros passaram a ser bianuais. O ano de 2014 não houve encontro da ANPED, assim como em 2016

GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos	GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita
2006 – 29ª ANPEd	
Nenhum Trabalho	Nenhum Trabalho
2007 – 30ª ANPEd	
<p>CRIANÇAS AOS SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS À GARANTIA DE DIREITOS. Autor(a): Bianca Cristina Correa Instituição: FFCLRP-USP Discuti alguns desafios para o alcance de uma educação de qualidade, quer na Educação Infantil, quer no Ensino Fundamental, a partir da nova redação dada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996) no que se refere à idade mínima obrigatória de ingresso no Ensino Fundamental, tendo este a duração de nove anos.</p>	Nenhum Trabalho
2008 – 31ª ANPEd	
Nenhum Trabalho	<p>O TRABALHO COM CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA ESCRITA PELAS CRIANÇAS. Autor(a): Socorro Barros de Aquino Instituição: Rede Municipal do Recife Teve como objetivo investigar o efeito do trabalho com consciência fonológica no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética na Educação Infantil.</p>
2009 – 32ª ANPEd	
<p>O QUE É SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA ESCOLA: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS. Autor(a): Arleandra Cristina Talin do Amaral Instituição: UFPR Buscou compreender o que é ser criança e viver a infância na escola. A pesquisa ressalta a ampliação do ensino fundamental, retratando as peculiaridades desse processo no Paraná, onde o ensino fundamental de nove anos, contrariando a legislação nacional, foi implementado para muitas crianças de cinco anos, indicando que o primeiro ano tem exigências em demasia e que, na educação infantil o tempo é melhor distribuído, sendo mais coerente com as especificidades da infância pequena.</p>	Nenhum Trabalho
2010 - 33ª ANPEd	
<p>OS EFEITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: UM ESTUDO EM MUNICÍPIOS CATARINENSES Autor(a): Rute da Silva Instituição: UFSC O presente artigo tem como objetivo analisar a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e seus efeitos para a Educação Infantil. A pesquisa observou a ampliação pouco significativa das vagas, antecipação da escolarização das</p>	<p>“DEIXA EU ESCREVER NO SEU CADERNO?”: RELAÇÕES DAS CRIANÇAS COM A LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Autor(a)Vanessa Ferraz Almeida Neves Instituição: UFMG Teve como objetivo compreender as relações que se estabelecem entre os dois primeiros níveis da educação básica em relação ao processo de escolarização da infância, examinou-se como é</p>

crianças com a inclusão daquelas ainda com cinco anos de idade, incipiente articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e ausência de garantias do caráter de não retenção às crianças matriculadas nas classes de primeiro ano do Ensino Fundamental.	vívuda a transição da educação infantil para o ensino fundamental. O artigo propõe um debate acerca de uma maior integração entre o brincar e o letramento no uso do espaço e do tempo na educação infantil e no ensino fundamental.
2011 – 34ª ANPEd	
Nenhum Trabalho	Nenhum Trabalho
2012	
<p>A VIVÊNCIA EM UMA PRÉ-ESCOLA E AS EXPECTATIVAS QUANTO AO ENSINO FUNDAMENTAL SOB A ÓTICA DAS CRIANÇAS</p> <p>Autora: Bianca Cristina Correa Instituição: USP-FFCLRP Lorenza Bucci – USP-FFCLRP</p> <p>Teve como objetivo analisar o impacto da implantação do ensino fundamental de nove anos sobre a organização do trabalho pedagógico tanto nesta etapa quanto na pré-escola. A análise evidenciou semelhanças entre o que as crianças vivenciam na pré-escola e o que, conforme estudos da área, é experimentado na etapa subsequente: rotinas rígidas, castigos, ausência da brincadeira, tarefas de escrita voltadas ao treino viso-motor. O estudo reiterou a relevância de que as crianças sejam ouvidas.</p>	Nenhum Trabalho
2013	
Nenhum Trabalho	Nenhum Trabalho
2015	
<p>PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Autor(a) Edinéia Castilho Ribeiro Instituição: UFJF</p> <p>O objetivo deste trabalho foi compreender o movimento de construção da Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora e como esse documento contempla a transição da educação infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram que a dicotomização da Educação Básica não favorece a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Demonstrou também a urgência de uma reflexão para a superação desses enquadramentos, que não favorecem a percepção da criança em sua totalidade, como aquele que brinca e, também, aprende.</p>	Nenhum Trabalho

Informações sobre artigos encontrados, no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd. Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE 3 – Roteiro de Entrevistas Individuais

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE EI

O roteiro a seguir orientará as questões postas aos professores de Educação Infantil a partir dos pontos temáticos:

- 1) Saberes docentes e conhecimentos pedagógicos que orientam a prática com o trabalho da linguagem escrita e a leitura desde a Educação Infantil até o Primeiro Ano do Ensino Fundamental.
- 2) Identidades Docentes, tendo as diferenças como constituintes de identificações e impulsionadora de diálogos e encontros.
- 3) Os direitos de aprendizagem das crianças e os conhecimentos produzidos por elas como organizadores do trabalho pedagógico.

Objetivos:

- Entender como os professores compreendem o papel da formação para o exercício da docência e quais as implicações desta no direcionamento do trabalho do professor na Educação Infantil.
- Conhecer as opiniões dos professores sobre a temática da transição da Educação Infantil para Primeiro Ano do Ensino Fundamental no que diz respeito a especificidades de seus trabalhos docentes e à forma como a transição afeta sua identidade profissional como professores.
- Identificar como os professores se comprometem com o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo-o como um fluxo contínuo entre os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
- Apreender como as crianças e seus conhecimentos são representadas no discurso dos professores sobre suas práticas.

Etapas da realização da entrevista

1ª Etapa

A formação do professor que atua da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, se constitui a partir da formação em cursos na modalidade em nível

Normal ou em Pedagogia. Neste sentido, pediria para que vocês falassem um pouco sobre:

1. Como a formação inicial impulsionou a escolha por atuar na Educação Infantil?
2. Como é compreendido por você a organização dos seus conhecimentos, no contexto da Educação Infantil, em relação ao processo transitório da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?
3. Quais as implicações dos seus conhecimentos, em relação à leitura e à escrita, na Educação Infantil?

2ª Etapa

Pesquisas têm evidenciado (ALVES, 2015; LIMA, 2010; KARLINSKI, 2009) que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil tem se configurado por práticas antecipatórias. O que se faz na EI é posteriormente ratificado por práticas no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, que se restringem a métodos de alfabetização que pouco contribuem para a apropriação da dimensão dos sentidos produzidos com e a pela linguagem.

1. Para você, a Educação Infantil ainda está se detendo em dar conta de preparar as crianças para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental?
2. O que seria específico da Educação Infantil em relação aos objetivos educacionais?
3. Quais seriam as possibilidades para a realização de um trabalho com a leitura e a escrita que considere as especificidades da Educação Infantil?
4. O que representa ser professor de Educação Infantil?

3ª Etapa

No que tange, tanto o professor de Educação Infantil quanto o professor de Ensino Fundamental, é possível afirmar que ambos são detentores de conhecimentos mas que cada um precisará conquistar a condição própria sobre os temas educacionais mais pertinentes às suas ações, considerando incertezas e imprevisibilidades que os levem a “integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional e dar-lhe sentido pedagógico.” (NÓVOA 2017, p.1127). Isso significa que o professor que age consciente de sua função imprime sentidos à prática

quando está imerso no processo, assumindo o que é necessário realizar. Diante disto, gostaria que comentasse sobre:

1. As contribuições que a organização do trabalho pedagógico traz para a prática diária na EI.
2. Os modos como identifica em sua prática docente o atravessamento das crianças e seus conhecimentos.
3. Como você entende o fato de que, tanto a Educação Infantil quanto o Primeiro Ano do Ensino Fundamental têm responsabilidade com o processo global de aprendizagem da criança?

Referências

ALVES, B.M. F. Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil. Tese de Doutorado, PPGE/UFRJ. 2015.

KARLINSKI, M A. Educação Infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento. UFMT.

LIMA, A.R. Educação Infantil e alfabetização: Um olhar sobre diferentes práticas de ensino. Tese de Doutorado. UFPE. 2010.

NÓVOA. A. Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente. Cadernos de pesquisa. V. 47, n. 166. Out./dez. 2017

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA DO 1º ANO DO EF

O roteiro a seguir orientará as questões postas à professora do 1º ano do EF a partir dos pontos temáticos:

- 4) Saberes docentes que orientam a prática com o trabalho da linguagem escrita e a leitura desde a no 1º ano do Ensino Fundamental
- 5) Identidades Docentes, tendo as diferenças como constituintes de identificações e impulsionadora de diálogos e encontros.
- 6) Conhecimentos produzidos pelas crianças como organizadores do trabalho pedagógico.

Objetivos:

- Entender como os professores compreendem o papel da formação para o exercício da docência e quais as implicações desta no direcionamento do trabalho do professor alfabetizador.
- Conhecer as opiniões dos professores sobre a temática da transição da Educação Infantil para Primeiro Ano do Ensino Fundamental no que diz respeito a especificidades de seus trabalhos docentes e à forma como a transição afeta sua identidade profissional como professores.
- Identificar como os professores se comprometem com o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo-o como um fluxo contínuo entre os segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
- Aprender como as crianças e seus conhecimentos são representados no discurso dos professores sobre suas práticas.

Etapas da realização da entrevista

1ª Etapa

A formação do professor que atua da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, se constitui a partir da formação na modalidade em nível Normal ou universitária, no curso de Pedagogia. Neste sentido, pediria para que vocês falassem um pouco sobre:

4. Foi a formação inicial que impulsionou a escolha por atuar com as séries iniciais do ensino fundamenta?
5. Como a sua prática docente é influenciada pela sua formação?
6. O seu trabalho com a leitura e a escrita no 1º ano do Ensino Fundamental é fundamentado pelos conhecimentos constituídos na formação docente?

2ª Etapa

Pesquisas têm evidenciado (ALVES, 2015; LIMA, 2010; KARLINSKI, 2009) que o trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil tem se configurado por práticas antecipatórias. Projeta-se que o que se faz na EI seja posteriormente ratificado por práticas no Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Tanto num quanto noutra nível, prevalecem práticas ligadas a métodos de alfabetização que pouco contribuem para a apropriação da dimensão dos sentidos produzidos com e a pela linguagem.

5. Para você, o 1º ano do Ensino Fundamental espera que as crianças da EI cheguem preparadas para o desenvolvimento do trabalho educacional?

6. O que seria específico do 1º ano do Ensino Fundamental em relação aos objetivos educacionais?
7. Quais seriam as possibilidades para a realização de um trabalho com a leitura e a escrita que considere as especificidades do Ensino Fundamental.
8. O que representa ser professora alfabetizadora?

3ª Etapa

No que tange, o professor de Educação Infantil, tanto quanto o professor de Ensino Fundamental, é possível afirmar que são detentores de conhecimentos, mas que cada um precisará conquistar a condição própria sobre os temas educacionais mais pertinentes às suas ações, considerando incertezas e imprevisibilidades que os levem a “integrar uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional e dar-lhe sentido pedagógico.” (NÓVOA 2017, p.1127). Isso significa que o professor que age consciente de sua função imprime sentidos à prática quando está imerso no processo, assumindo o que é necessário realizar. Diante disto, gostaria que comentasse sobre:

4. Quais são as contribuições que a reflexão sobre a sua prática traz para o trabalho com o 1º ano do EF?
5. Como identifica em sua prática docente as contribuições das crianças e seus conhecimentos.
6. Como você entende o fato de que, tanto a Educação Infantil quanto no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, existe a responsabilidade com o processo global de aprendizagem da criança?

Referências

ALVES, B. M. F. Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil. Tese de Doutorado, PPGE/UFRJ. 2015.

KARLINSKI, M A. Educação Infantil: concepções e práticas de alfabetização e letramento. UFMT.

LIMA, A. R. Educação Infantil e alfabetização: Um olhar sobre diferentes práticas de ensino. Tese de Doutorado. UFPE. 2010.

NÓVOA. A. Firmar a posição como professor, firmar a profissão docente. Cadernos de pesquisa. V. 47, n. 166. Out./dez. 2017

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA COM OS PROFESSORES DE EI E DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O roteiro a seguir orientará as questões postas aos professores de Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental a partir dos pontos temáticos:

- 1) Concepções de linguagem, leitura e escrita
- 2) Propostas orientadoras do trabalho com a leitura e a escrita
- 3) Transição da EI para o EF

Objetivos

Conhecer quais são as concepções que orientam a prática dos professores, em relação a leitura e a escrita, na etapa de transição da EI para o EF.

Compreender como os professores organizam o trabalho com a leitura e a escrita na etapa de transição da EI para EF.

Identificar como as propostas curriculares para trabalho com a leitura e escrita na EI são compreendidas e articuladas pelos professores em ambos segmentos.

Apreender como as crianças e seus conhecimentos são representados no discurso dos professores ao falarem sobre suas práticas.

1ª etapa – Concepções norteadoras do trabalho com a leitura e a escrita

Questão 1

Quais as concepções, em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, que orientam o trabalho de vocês?

Questão 2

Como essas concepções são incorporadas ao planejamento didático de vocês?

Questão 3

“O trabalho com a linguagem oral e escrita só tem sentido quando realizados com discursos reais e significativos (Caderno 5 - Leitura e Escrita na EI, p. 19). O que vocês entendem a partir desta citação no que se refere às propostas de leitura e escrita realizadas por vocês no dia a dia de seus trabalhos docentes?”

Questão 4

O que vocês entendem por processo de alfabetização e de trabalho com a leitura e escrita na EI?

2ª etapas – Sobre as propostas norteadoras dos trabalho com a leitura e a escrita

Questão 1

Tomando os fragmentos de textos abaixo, provenientes das Orientações Curriculares da EI da SME-RJ e do material Leitura e Escrita 1º e 2º anos também da SME-RJ, exponham como são compreendidas por vocês as propostas pedagógicas da Rede Municipal do RJ e em que elas contribuem para a organização do trabalho pedagógico.

“O trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita é então entendido como processo, como experiência socialmente construída e explorada em toda a sua complexidade, garantindo às crianças o direito de acesso à cultura humana pelo falar, ler e escrever na instituição de Educação Infantil.” (SME RJ, OC da EI, p. 20)

“A organização de um trabalho que leve os alunos a perceber as relações fonema/grafema é necessária para que os alunos adquiram o domínio do código linguístico. Entretanto, saber estas relações não significa saber ler. Ler é muito mais do que juntar letras, sílabas e palavras. Escrever é muito mais do que copiar modelos ou repetir palavras aprendidas em listas com determinados fonemas. O equilíbrio entre diversas ações e estratégias, aqui propostas, é que poderá fazer com que nossos alunos sejam alfabetizados e letrados.” (SMERJ, Leitura e Escrita 1º e 2º anos, p. 4)

Questão 2

Vocês conhecem a proposta curricular, tanto da Educação Infantil, no caso da professora do 1º ano do ensino fundamental, quanto do ensino fundamental 1 no que fiz respeito ao trabalho com a língua portuguesa no 1º ano, no caso dos professores da pré-escola II?

Questão 3

Como as Orientações Curriculares, tanto nacionais quanto municipais, dialogam com o trabalho pedagógico em sua prática docente?

Questão 4

Como é planejada por vocês a proposta de ensino e aprendizagem no que diz respeito a leitura e a escrita?

3ª Etapa – Transição da EI para o EF1

Questão 1

Em pesquisa recente, Alves (2016) afirma que:

As falas das professoras mostram que os riscos de antecipar a escolarização das crianças estão presentes, não apenas no sentido de tornar obrigatória a frequência à escola cada vez mais cedo, mas fazendo da educação infantil um momento preparatório para a

alfabetização. Preocupadas com o que as crianças vão enfrentar “lá”, ao chegar ao 1º ano do ensino fundamental, sentem-se impelidas a mudar, a reformular o trabalho pedagógico, recorrendo ao ensino sistemático da escrita, focado basicamente na aprendizagem de letras, privilegiando aspectos da cultura escolar em detrimento do que é próprio da infância. (p. 184)

Como pode ser encaminhado um trabalho pedagógico que rompe com o risco de antecipação da escolarização na EI, assim como com a expectativa do 1º ano do ensino fundamental criada em relação ao trabalho pedagógico, tornando o processo transitório entre essas etapas da educação básica menos tensa, tanto para os professores quanto para as crianças?

Questão 2

Como a relação entre essas duas etapas da educação básica é compreendida por vocês?

Questão 3

A prática docente de vocês tem possibilitado a ampliação do diálogo entre essas duas etapas da educação básica promovendo continuidades, ampliações ou rupturas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

Questão 4

O que representa para vocês estar como professor na pré-escola 2 e no 1º ano do ensino fundamental?

Referência Bibliográfica

ALVES, B. M. F. Palavras que contam: Linguagem, Formação Docentes e Educação Infantil. Jundiaí, Paco Editorial. 2016.

CORSINO, P. (et alii), Leitura e Escrita na Educação Infantil: Concepções e implicações pedagógicas. In.: MEC/SEB, Crianças como leitoras e autoras. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 6, Brasília. 2016.