






CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: POR ONDE CAMINHAM AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS? **Six-year-old children in fundamental education: where do literacy practices go?**

Mairce da Silva **ARAUJO**
Faculdade de Formação de Professores
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
São Gonçalo, Brasil
mairce@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1434-7796> 

Amanda de Sousa **PESTANA**
Faculdade de Formação de Professores
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
São Gonçalo, Brasil
amanda-pestana@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5342-3822> 

Alessandra da Costa **ABREU**
Faculdade de Formação de Professores
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil
alessandra.uerj2005@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1266-1354> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo ●

RESUMO

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada durante os anos de 2018 e 2019, com 25 crianças com idade entre 5 e 6 anos numa escola pública municipal no Estado do Rio de Janeiro; teve como objetivo compreender como as crianças interpretam o processo de transição entre a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa, de natureza qualitativa, priorizou como procedimento teórico e metodológico os estudos de Kramer (2005) e Smolka (2012), a observação participante dos/nos cotidianos escolares, as conversas com as crianças e professoras e o uso do caderno de campo. Os resultados nos levam a afirmar que, antes do ingresso da criança no Ensino Fundamental, ela já tem uma concepção de escola marcada pela ausência da brincadeira, muito diferente do que ela vivencia na Educação Infantil. Partindo desse resultado, compreendemos que, para repensarmos o modelo de escola para as infâncias, são necessárias novas reflexões sobre os processos educativos que envolvem a leitura e a escrita a partir de experiências lúdicas, culturais e autorais que possam permear as práticas pedagógicas em ambos os segmentos, contemplando o olhar das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Alfabetização. Leitura e escrita.

ABSTRACT

The article presents results of a research carried out during the years 2018 -2019, with 25 children aged between 5 and 6 years old in a public school, in the State of Rio de Janeiro and aimed to understand how children interpret the transition process between Early Childhood Education and the 1st year of Elementary School. The qualitative research prioritized as a theoretical and methodological procedure the studies of Kramer (2005) and Smolka (2012), the participant observation of / in the school routine, the conversations with the children and teachers and the use of the field notebook. The results lead us to affirm that before the child's entry into Elementary School, she already has a conception of school marked by the absence of play, very different from what she experiences in Early Childhood Education. Based on this result, we understand that in order to rethink this school model, new reflections on the learning processes of teaching reading and writing are necessary, based on playful, cultural and authorial experiences that can permeate the pedagogical practices in both segments, contemplating the view of children.

Keywords: Early Childhood Education. Elementary School. Literacy. Reading and writing.

Iniciando a conversa

Um flash do cotidiano, em uma turma de crianças de cinco anos, na Educação Infantil... Na roda inicial, a professora trabalhava as noções de tempo com as crianças a partir do calendário. Divagando seu olhar sobre o calendário, Bernardo comenta: Olha, a lua parece um sorriso de lado! (Caderno de campo, 16 de março de 2018).

Convidados pelo olhar poético de Bernardo, trazemos ao debate a temática da alfabetização no contexto da antecipação da escolaridade, representada pela entrada das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, determinada pela Lei nº 11.274/06 (BRASIL, 2006). Passados quase quinze anos da implantação da Lei, entendemos que muitas reflexões que emergiram na época ainda permanecem em aberto, reverberando questões que atravessam os cotidianos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de contribuir para ampliar as discussões sobre o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sem que isso represente uma ruptura do brincar na infância dessas crianças, a investigação¹, de natureza qualitativa, acompanhou durante os anos de 2018 a 2019 o processo de transição de um grupo de 25 crianças com idade entre 5 e 6 anos do último ano da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Niterói, cidade do Estado do Rio de Janeiro, que atendia aos dois segmentos.

No desenvolvimento do artigo, percorremos o seguinte caminho: contextualizamos a Lei nº 11.274/06 e o atual debate oficial que propõe mudanças no currículo da alfabetização, pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), e seguimos por uma revisão de literatura sobre as concepções de alfabetização em curso nas últimas décadas, dando destaque àquelas que vêm inspirando modelos e práticas pedagógicas centradas na autoria e no protagonismo infantil. Por fim, trazemos para a discussão um recorte da pesquisa que deu base ao artigo, com o intuito de pensar o processo pedagógico que envolve a leitura e a escrita com crianças a partir de experiências lúdicas, culturais e autorais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, processo esse inspirado numa perspectiva de educação que considera a condição social da

¹ A investigação deu origem à dissertação intitulada *O lugar e protagonismo das infâncias na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, defendida no Programa de Pós-graduação: Processos Formativos e Desigualdades sociais, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2020, por Amanda de Souza Pestana.

criança, de caráter histórico, ideológico e cultural, baseado em suas condições concretas de existência, reconhecendo a infância como categoria social (KRAMER, 2012).

Os referenciais teórico-metodológicos que inspiraram a pesquisa centraram-se nas concepções freirianas (FREIRE, 1978; 1989) e na perspectiva histórico-cultural de alfabetização (SMOLKA, 2013), concepções que possibilitam reconhecer a predominância da busca de sentido pelas crianças nos processos de aprender a ler e escrever; no entendimento da criança como um ator social (KRAMER, 2004) que constrói a sua história pelas e nas interações que estabelece no e com o contexto social e cultural, rompendo com um olhar adultocêntrico que concebe a criança como um ser passivo e receptivo à socialização realizada pela sociedade e pelas instituições. Por fim, tendo como referência ainda os estudos do campo dos cotidianos, que a pesquisa reconhece como um campo de forças em permanente tensão, que, para além de ser um espaço de repetição, da mesmice, da homogeneidade, igualmente se constitui um *espaçotempo*² atravessado pelas forças da invenção e da alteridade que afirmam as possibilidades emancipatórias dos espaços educativos: Ensino Fundamental e Educação Infantil.

No exercício da Escuta Sensível³ (BARBIER, 2007), o material empírico da pesquisa emergiu a partir da observação cotidiana nas rodas de conversa, nas brincadeiras com as crianças, nas atividades de rotina e nos corredores da escola registradas no caderno de campo. Os diálogos com as crianças refletiram expectativas e concepções de escola e de alfabetização que remetem às abordagens mais mecanicistas de *aprendizagemensino* da leitura e da escrita, indicativas de que a construção do ofício de aluno começa fora da escola, mas também se anunciaram lógicas e posicionamentos que reafirmam a perspectiva singular e autoral do ponto de vista das crianças. Nas observações dos projetos de alfabetização desenvolvidos pela escola também se confirmou a convivência sempre tensa entre um velho que já não satisfaz e um novo que se vislumbra, mas não se entende muito.

² A opção por juntar palavras, como *espaçotempo*, *teoriaprática*, *aprendizagemensino*, ressaltando-as, em itálico, toma como base as justificativas teóricas dos/das pesquisadores/as do campo dos estudos com os cotidianos e suas buscas por encontrar outras formas de dizer e pensar a ação docente. Aglutinando palavras comumente escritas de forma separada, com sentidos polarizados pela lógica moderna, buscamos problematizar a própria dicotomização em busca de construir outros olhares para compreender os cotidianos como espaço de produção de conhecimento (GARCIA; ALVES, 2012).

³ Na perspectiva de Barbier (1999), a Escuta Sensível diz respeito à arte de ouvir, escutar-ver, escuta-ação, tendo como princípio a empatia na relação entre o pesquisador e o "outro", uma escuta que vai além de captar a linguagem verbal, ou seja, pressupõe abertura e sensibilidade para ouvir não somente com o aparelho auditivo como também com os demais sentidos: olhar, tato, olfato, não deixando de lado a intuição, outro elemento forte nos processos de empatia.

Sendo a pesquisadora parte do coletivo da escola, onde atuava como orientadora pedagógica e objetivando uma pesquisa com o coletivo da escola e não sobre a prática de determinadas professoras, os diálogos com as docentes também foram fundamentais para os tensionamentos e reflexões alinhavadas na pesquisa. A versão preliminar da dissertação que originou este artigo foi compartilhada e discutida com as docentes, levando à decisão de não revelar a identidade das professoras e das crianças, optando por nomes fictícios. Ficamos assim sem saber qual seria o posicionamento das crianças sobre suas identificações, confirmando que ainda caminhamos devagar no que diz respeito ao reconhecimento das crianças como sujeitos políticos com direito a voz, ainda que teoricamente as reconheçamos como “criança cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história” (KRAMER, 2002, p. 43).

Entendemos que “a ética atravessa tanto a investigação empírica quanto a construção teórica e exige do pesquisador diferentes e novos olhares no tratamento, na escuta e no modo de se relacionar com as crianças e a infância” (PEREIRA, 2018 p. 768). Nesse sentido, este artigo pretende contribuir com reflexões sobre o processo de alfabetização na transição entre Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, contemplando o olhar das crianças de seis anos para esse processo.

A CRIANÇA DE SEIS ANOS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

O documento *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* aponta como uma das justificativas para a antecipação da escolaridade “assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2009, p. 5).

Acrescida a esse propósito, há uma ressalva do Ministério de Educação (MEC) de que antecipar a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental é um fator de equidade social que favorece, principalmente, as camadas populares, tendo em vista que as crianças oriundas das classes média e alta já estavam, em sua maioria, inseridas desde cedo no sistema de ensino (BRASIL, 2009). Portanto, a medida teria caráter de efetivar o direito à educação ao garantir o acesso à educação formal para um maior número de crianças.

A argumentação de que as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola pelo fato de não existir, à época, a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil⁴ ou por não existir oferta de vagas suficientes na Educação Infantil pública gerou um aparente consenso de que o Ensino Fundamental de nove anos garantiria maior número de alunos matriculados e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação.

Contudo, questionando a justificativa do atendimento na perspectiva do direito como questão central no que diz respeito à antecipação da escolaridade, Arelaro et al. (2011) ponderam que o direito à educação para as crianças pequenas já é garantido por lei, pela Constituição Federal (CF/88), Art. 208, como dever do Estado e direito das crianças e das famílias desde o nascimento.

A ampliação do Ensino Fundamental, assim sendo, indicava a falta de políticas públicas municipais e estaduais para a expansão com qualidade de creches, de pré-escolas e de escolas. Ao invés de garantir condições de atendimento, de ampliação do atendimento e da qualidade no ensino, a antecipação do ingresso da criança no Ensino Fundamental resultou no aumento das taxas de reprovação no 1º ano, além de ter significado inúmeras vezes que “as crianças pequenas abrissem mão das brincadeiras, da fantasia, do ócio criativo, dos desenhos, das pinturas, da poesia”, práticas e experiências mais identificadas com a Educação Infantil (ARELARO et al., 2011, p. 49).

Outro aspecto que também tem sido destacado nas discussões mais críticas sobre a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no processo de alfabetização em decorrência da legislação foi um retorno a práticas compensatórias, problematizadas desde os anos 1970 e transferidas agora para as crianças de quatro e cinco anos que estão na Educação Infantil, objetivando “ambientá-las” cada vez mais cedo às exigências que lhes serão feitas no processo de alfabetização formal no Ensino Fundamental, quando muitas vezes são submetidas a exercícios repetitivos, preenchimento de livros didáticos e cobranças pela manutenção da disciplina, concentração e organização.

Defendendo uma possibilidade de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em outra perspectiva, Kramer (2007, p. 810), aponta a experiência com a cultura como fator preponderante dessa relação:

Embora Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e

⁴ A Lei nº 12.796/13, que tornou obrigatória a matrícula das crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil é de 2013, portanto posterior à que estabeleceu o Ensino Fundamental de 9 anos.

as instituições é que muitas vezes opõem Educação Infantil e Ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura.

Como sujeitos sociais e históricos que são, as crianças trazem para a escola experiências, conhecimentos, saberes e valores que não podem ser negligenciados. Para isso, é preciso "desescolarizar" o olhar sobre elas, enxergando-as para além das questões colocadas por sua experiência como estudante. É preciso também reconhecer a infância como idade que tem culturas próprias e, por conseguinte, crianças como produtos e produtoras de culturas.

Fundamentadas em Bakhtin (2010), podemos dizer que a criança apreende a linguagem através da cultura em que está inserida. É na e pela linguagem que nos constituímos como sujeitos, e a nossa existência é essencialmente dialógica, porque é em contato com o outro que conhecemos o mundo, e o diálogo faz parte dessa construção social. Então não faz sentido inserir uma concepção conteudista de educação na Educação Infantil com o argumento de "preparar as crianças" para o Ensino Fundamental.

As culturas e os mundos próprios das crianças precisam ser incorporados aos cotidianos escolar como parte do currículo e de um processo de alfabetização que propiciem a elas "formas de dizer pela escritura que as possibilitem assumir diferentes papéis de narradoras, escritoras, leitoras, protagonistas" (ARAÚJO; CASTRO, 2019, p. 239). Em outras palavras, uma alfabetização que inicie as crianças "em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e formas de conhecimento" (BRITTO, 2012, p. 13), sendo o domínio do código uma decorrência desse processo, sem desprestigiar a cultura no qual a criança já está inserida, numa concepção que compreende que a linguagem utilizada na escola não pode estar desvinculada das práticas cotidianas fora da escola.

No entanto, a pesquisa nos/com os cotidianos escolares nos apontou que romper com práticas compensatórias e fortalecer ações pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito histórico e cultural ainda é um desafio, e por isso a necessidade de nos debruçarmos a compreender esse momento da escolaridade, em busca de contribuir para que a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental dê continuidade às experiências com a leitura e com a escrita iniciadas na Educação Infantil e favoreçam a participação crítica das crianças "na sociedade de cultura escrita" (BRITTO, 2012, p. 13).

A questão da alfabetização e da sua relação com o fracasso escolar continua a se constituir como um tema de debate na sociedade brasileira. Nas últimas décadas, um

acúmulo de pesquisas vem sendo produzido sobre a temática abordando diferentes aspectos, tais como o baixo desempenho escolar, as dificuldades de aprendizagem, a reprovação e a evasão escolar (PATTO, 2000; ESTEBAN, 2012; SMOLKA, 2012).

Mais recentemente, uma parcela do debate sobre as possíveis causas do baixo desempenho das crianças no seu percurso de alfabetização atribuiu esse desempenho a uma adesão ao modelo construtivista de alfabetização, que influenciou os debates, as políticas e as teorias e práticas alfabetizadoras nos últimos 20 anos. Como decorrência de tal debate, reacendeu-se a defesa pela retomada dos modos sintéticos de ensinar a ler e a escrever, expressa na defesa do método fônico, como se pode ver no texto do documento que define a Política Nacional de Alfabetização (PNA)⁵.

Programas de alfabetização que introduziram instruções fônicas sistemáticas têm constantemente mostrado resultados melhores do que programas que não o fazem, com repercussões tanto na leitura e na escrita de itens isolados quanto na compreensão de textos (BRASIL, 2019, p. 33).

A respeito da crítica à defesa do método fônico/instrução fônica pela PNA, concordamos com Mortatti (2019) de que tal concepção promove um retrocesso *teóricoprático* no campo da abordagem da alfabetização, pois investe numa falsa premissa: que os problemas da alfabetização no Brasil estão relacionados à questão metodológica.

Essa falsa premissa e os argumentos decorrentes visam a ocultar evidências científicas que comprovam que os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados a um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988 (MORTATTI, 2019, p. 27).

Assim, um olhar mais atento para as concepções que subsidiam as orientações curriculares da PNA, expressas em afirmações tais como: “embora na Educação Infantil a criança deva adquirir certas habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita, é no Ensino Fundamental que se inicia formalmente a alfabetização” (BRASIL, 2019, p. 31), revela ênfase na diferenciação e hierarquização de habilidades e competências para cada nível de escolaridade, reafirma o caráter preparatório da Educação Infantil e reduz a alfabetização à “aprendizagem da técnica, ao domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve” (GERALDI, 2011, p. 29).

⁵ Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.

A perspectiva tecnicista da proposta torna-se ainda mais evidente no conceito de alfabetização do documento.

Do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do Ensino Fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras escritas à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura (BRASIL, 2019, p. 18).

Geraldi (2011) lembra que a preocupação com a ênfase nos sentidos da alfabetização para o sujeito que está sendo alfabetizado passou a ter predominância no país desde Paulo Freire (1978), com a proposta dos temas geradores, dos quais emergiam as palavras que seriam usadas para possibilitar a aquisição do código. A partir de então, pesquisadores/as da área de alfabetização “têm dedicado especial atenção ao fato de que, ao usarmos a língua falada, não estamos preocupados/as com os sons discretos que a compõem, mas sim com os sentidos” (GERALDI, 2011, p. 28). Da mesma forma, na aprendizagem da fala as crianças não aprendem primeiro os sons da língua para depois falarem. Ao contrário, elas aprendem a falar imersas no fluxo da comunicação, e é a partir dos sentidos que se apropriam da língua. Podemos inferir que o que acontece na aprendizagem da leitura e da escrita também acontece a partir de experiências concretas de participação e uso social da linguagem escrita. É escrevendo que se aprende a escrever, é lendo que se aprende a ler!

Andando no sentido contrário do que recomendam Geraldi (2011), Garcia (1987) e Smolka (2012), a PNA elege a compreensão de textos e a produção escrita como componentes da etapa final do processo *aprendizagem ensino*, recomendando esta sequência: trabalhar a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral e o desenvolvimento de vocabulário; somente após o domínio dessas habilidades e competências a criança seria iniciada na compreensão de textos e, por último, seria estimulada a produzi-los.

Tais orientações nos permitem deduzir que, nos cotidianos da prática pedagógica, a leitura e a escrita de textos reais e significativos para as crianças serão adiadas, quiçá até para o ano seguinte, em detrimento de um processo que priorizará palavras/sons descontextualizados, textos meramente escolares e exercícios repetitivos, que desconsideram o caráter interlocutivo e discursivo da alfabetização. Desconsidera-se também o aspecto social da escrita e restringe-se sua aprendizagem a uma atividade cognitiva empobrecedora, além de significar o alijamento de experiências lúdicas, culturais e autorais nas escolas; uma concepção de alfabetização que ignora as leituras

de mundo da criança e que desconhece que as experiências e interpretações que elas trazem para a escola enquanto potência contribuem para repensar velhas práticas e ampliam o repertório dos cotidianos escolares com novas linguagens.

Parte expressiva do século XX foi atravessada em torno das discussões sobre o melhor método para alfabetizar. Durante décadas a questão era definir quais seriam os mais eficientes: os sintéticos, que iniciam o processo pelas menores unidades da língua – como letra, som e sílaba –, ou os analíticos, que começam pelas unidades maiores, como frases, orações e contos.

Os defensores dos métodos analíticos consideravam esses recursos mais adequados às crianças, entendendo que palavras, frases e textos produzem sentido para as crianças e são elementos com os quais elas já têm contato antes do início do processo de alfabetização, enquanto letras, fonemas e sílabas, apesar de constituírem unidades menores da língua, representam elementos abstratos, sem valor de comunicação. Outras propostas que combinam ambas as abordagens, métodos analítico-sintéticos, ainda se colocaram como alternativas. No entanto, chegou-se à *querela dos métodos*⁶ sem que uma solução fosse encontrada.

Os rumos do processo de ensinar a ler e a escrever em outra direção que não fosse a velha questão dos métodos estão presentes, desde a década de 1960, nas propostas de Paulo Freire (1978) para a alfabetização de adultos, quando o educador, em busca de um caminho que favorecesse o papel ativo e crítico do educando no seu processo de aprendizagem, aponta que a alfabetização

implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas uma atitude de criação e recriação... Daí a nossa descrença inicial nas cartilhas, que pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização (FREIRE, 1978, p. 111).

Em posição semelhante em relação às críticas as cartilhas, na década de 1980 os estudos de Ferreiro (2008) deslocaram o papel das crianças no processo de alfabetização, de objeto de ensino para sujeitos da aprendizagem. A perspectiva psicogenética de Ferreiro promoveu uma mudança paradigmática na área da alfabetização ao reconhecer a criança como sujeito cognoscente, que interage com a língua escrita em suas práticas cotidianas e reconstrói os modelos representacionais da linguagem escrita. A pesquisadora trouxe uma contribuição significativa em relação ao

⁶ Ver: Mortatti, M. do R. L. (2014). A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização Nos Países De Língua Portuguesa*, 8(14), 74-98.

processo de apropriação do sistema alfabético pelas crianças, porém suas reflexões sofreram grandes distorções na interpretação e na implantação, seja no âmbito das políticas públicas, seja no âmbito das práticas alfabetizadoras.

Outras pesquisas (GARCIA, 2008; GERALDI, 2011; PEREZ, 2001) que enfatizam o papel interativo da criança no processo de aprendizagem da leitura e da escrita têm mostrado que

a criança aprende a ler e a escrever através de práticas concretas de leitura e escrita, com todo o material disponível, e não com materiais e procedimentos produzidos para aprender a ler. As próprias crianças denunciam a artificialidade da escrita "para aprender a ler": - Na alfabetização é muito chato, a gente só podia ler as lições, então a gente tinha que ler "Celina come cebola no cinema". Ninguém come cebola no cinema e mesmo a gente que era pequeno sabia disso (Raíza, 10 anos) (PEREZ, 2011, p. 122).

Concordando com a avaliação de Raíza, perguntamo-nos: que aprendizagens relevantes sobre o universo complexo da linguagem escrita as lições de cartilhas ou livros didáticos de alfabetização como esses podem proporcionar às crianças? O contexto em que nos encontramos na segunda década do século XXI, contudo, tem nos confrontado não só com o retorno a lógica dos métodos como resposta ao fracasso escolar, mas de uma modalidade específica de métodos: os métodos fônicos e a defesa da consciência fonêmica.

Zaccur (2011), problematizando a centralidade da consciência fonêmica como condição para a aprendizagem da leitura e da escrita, remete à pesquisa de Alison Gopnik e seus estudos sobre a mente de crianças pequenas e bebês, mostrando que eles aprendem, criam, se preocupam e experimentam muito mais do que podíamos imaginar. "Até crianças muito pequenas conseguem usar a estatística e a experimentação para aprender sobre o mundo" (GOPNIK, apud ZACCUR, 2011, p. 109).

Diante das mentes tão criativas e investigativas das crianças, se sustenta a hipótese da necessidade do desenvolvimento da consciência fonêmica a partir de exercícios mnemônicos, repetitivos e mecânicos como os propostos pelos métodos fônicos? Como uma criança aprende a falar? É a partir da análise da língua? Do treinamento? Ou a partir das situações de interlocução com os outros?

Um bebê de 18 meses, orientado pelo sentido, não se atrapalha quando escuta a mesma palavra pronunciada com diferentes acentos pela mãe nordestina, o pai mineiro e pela bisavó portuguesa. Compreende que se trata do mesmo sentido sem ter a menor ideia de que essas variações do mesmo fonema sejam alomorfes (ZACCUR, 2011, p. 110).

O exemplo de Zaccur nos ajuda a questionar: se a consciência fonêmica não é condição para aprender a falar, por que o seria para aprender a ler e a escrever, como preconizam os métodos fônicos?

Se entendermos a alfabetização como um processo discursivo, como propõe Smolka (2012), as questões centrais na aprendizagem da linguagem escrita – quem escreve, o quê, para quem? – passarão por caminhos outros que reconheçam a criança como interlocutora e produtora de sentidos, como sujeito que se constitui na relação com os outros. Nesse movimento, a linguagem escrita, assim como a linguagem oral, passa a ser compreendida não como um sistema aleatório de sons ou signos linguísticos, mas como um processo interativo e discursivo no qual a criança, ao mesmo tempo que aprende a se comunicar com o outro, através da linguagem, aprende também sobre a linguagem.

Como afirma Smolka (2012 p. 140): “As crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos ‘alunos’ que ainda não sabem, mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores”. Desse modo, a perspectiva discursivo-dialógica compreende a leitura e a escrita como práticas sociais e a aprendizagem como processo de enunciação, rompendo assim com a ideia de linearidade, de prontidão. As propostas se baseiam em situações reais e significativas de produção.

Uma abordagem histórico-cultural da linguagem nos leva a indagar: os textos usados no processo de alfabetização fazem parte da vida das crianças ou são apenas textos escolares, criados “artificialmente” somente para alfabetizar? Esses textos e as propostas de escrita na escola favorecem a produção de enunciados com sentido? A escrita da criança na fase de alfabetização se insere em uma ação dialógica? Colocar as crianças e outras perspectivas de *aprendizagem em* no centro da proposta pedagógica nos ajuda a pensar no processo que contempla todas as dimensões da linguagem, como apontam Araujo e Castro (2019 p. 238):

A sala de aula vai mostrando para nós que as crianças aprendem o valor sonoro das letras, a correlação grafema/fonema ou outras informações metalinguísticas necessárias ao domínio da língua escrita quando precisam dessa informação, quando, nos cotidianos, são instigadas a vivenciar situações de escrita compatíveis com as que existem fora da escola, quando têm com quem pensar a respeito, em um tempo proporcional ao desafio que isso representa para elas... Não é treinando os sons de forma isolada descontextualizada e sem sentido, como querem fazer crer os defensores do método fônico, das boquinhinhas e de outras idiosincrasias pedagógicas.

Tendo retomado algumas reflexões sobre as concepções de alfabetização que têm norteado as práticas alfabetizadoras na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, seja a partir das orientações curriculares oficiais, seja a partir das concepções e práticas que atravessam historicamente os cotidianos escolares, trazemos a seguir algumas contribuições sobre a temática que a referida pesquisa nos possibilitou formular.

EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL, ALFABETIZAÇÃO E CRIANÇAS DE SEIS ANOS: PRÁTICAS COTIDIANAS

De maneira geral, as observações e experiências vividas no cotidiano da escola pesquisada confirmaram para nós a coexistência do velho e do novo, como se refere Kramer (2004, p. 508) ao assinalar que as mudanças não ocorrem automaticamente por decretos, reformulações ou promulgações de novas leis que buscam imprimir novas diretrizes educacionais de “cima para baixo”. Mesmo que os propósitos das mudanças sejam os melhores possíveis ou afinados com perspectivas progressistas e emancipadoras, os modos dos fazeres cotidianos não são mudados de um dia para o outro.

Assim, de um lado encontramos a influência de uma concepção do processo de alfabetização centrado nas atividades de codificação e decodificação; de outro lado, encontramos situações em que as crianças eram instigadas a explorar diferentes linguagens, ouviam histórias, tinham acesso aos livros, liam e faziam poesias, vivenciavam diferentes gêneros textuais.

O planejamento pedagógico da escola era organizado com base na perspectiva de temas geradores articuladores das diversas atividades a serem desenvolvidas nos cotidianos educativos, funcionando como uma espécie de eixo condutor do trabalho. Buscava-se com o tema escolhido mobilizar o interesse da criança e estimular sua curiosidade. Um exemplo que destacamos no presente artigo foi o Projeto Animais.

Sobre o planejamento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, na modalidade de planejamento baseado em temas (tema integrador, tema gerador, centros de interesse, unidades de experiência), Ostetto (2000, p. 179) pondera algumas preocupações:

Se, por um lado, a perspectiva centrada na delimitação de temas que desencadeiem atividades educativas parece estar imbuída de intencionalidade pedagógica, representando um avanço em termos de encaminhamento do trabalho na Educação Infantil, reforçando seu caráter

pedagógico, por outro lado parece criar uma falsa articulação de todo o trabalho. Isso porque, sob o pretexto de uma certa temática, as atividades desenvolvidas podem se repetir mecanicamente.

Essa característica da falsa articulação apontada por Ostetto (2000) se revelou na proposta da escola. O projeto foi uma proposta construída pela equipe pedagógica que tinha como objetivo iniciar o processo formal de alfabetização com as crianças de seis anos de forma que, ao mesmo tempo, mobilizasse a curiosidade, fosse mais próximo do interesse infantil e explorasse o espírito lúdico, entre outras características mais identificadas com as singularidades dos pequenos. Partindo dessas intenções, a orientadora pedagógica definiu a sequência didática: escolher um animal cuja letra inicial e o nome se caracterizassem como uma unidade produtiva do ponto de vista da análise linguística. A unidade começava com a apresentação do animal previamente definido, destacando sua letra inicial, uma pesquisa sobre as características do animal, músicas para cantar, desenhos para colorir, brincadeiras populares como adivinhas, trava-línguas, quadrinhos, pequenos textos informativos.

As atividades de sistematização posteriores envolviam formar ou completar palavras com letras e sílabas, fazer cruzadinhas e caça-palavras, escrever palavras ditadas ou a partir de figuras. Em síntese, o clássico modelo das cartilhas com adaptações contemporâneas no que diz respeito a ilustrações, temáticas etc.

Fazendo uma análise posterior do processo vivido, a pesquisadora concluía:

O que podemos perceber é que o Projeto Animais representou uma tentativa de negociação entre um tema que os adultos definiram que interessava às crianças e uma metodologia de alfabetização com base nos mesmos referenciais dos métodos sintéticos de silabação, que circulam entre nós desde o começo do século XX (PESTANA, 2020, p. 88).

A experiência vivida na pesquisa mostrava que existia, sim, na escola um movimento que buscava oferecer às crianças um ambiente alfabetizador que favorecesse a aprendizagem da leitura e da escrita de forma lúdica e criativa, porém as amarras produzidas por uma tradição pedagógica e por políticas públicas que continuam a alimentar a crença na eficácia do método único para alfabetizar, desconhecendo toda uma produção científica já acumulada na área, dificultam – e muito – os caminhos para as docentes.

Apesar de tantos entraves, a escola se revelou múltipla. Se, de um lado, o Projeto Animais em alguns momentos foi revelando seu caráter de “reprodução do mesmo sob uma nova roupagem”, outros movimentos da escola nos deram pistas de que as professoras e as crianças reinventavam nos cotidianos e as experiências com a leitura

e a escrita, considerando as singularidades do sujeito social em processo de alfabetização.

Elaborados e desenvolvidos pelas professoras do 1º ano, tais projetos entendendo a brincadeira como forma singular de compreensão e apreensão do mundo pelas crianças, que singularizam sua identidade “crianceira”, rompiam concepções tecnicistas e escolarizadas de alfabetização que, sob propósito de alfabetizá-las, muitas vezes, apenas domesticam ou colonializam seus corpos e mentes. Os projetos tinham como propósito instigar as crianças a elaborar poesias, exercitar o pensamento autoral, experimentar o sentido e o valor estético das palavras, enfim, ampliando o sentido de ensinar a ler e escrever.

Na produção de livros de poesias, nas dramatizações, na contação de histórias pelas professoras e pelas crianças para as crianças, nas pesquisas de parlendas, dentre outras experiências de leitura e de escrita, emergia a linguagem escrita como produção histórica e cultural, carregada de sentidos outros dos quais as crianças tanto se apropriavam quanto reinventavam.

A coexistência de concepções mecanicistas e concepções dialógicas de alfabetização nos cotidianos escolares nos faz perceber o currículo como um território de disputa, como discute Arroyo (2013); disputa que aparece no currículo oficial, como discutimos anteriormente, e também se corporificam nas práticas cotidianas.

Trazemos a seguir, cinco momentos recortados da pesquisa, que exemplificam esse currículo em movimento/disputa e seus ecos nos processos de *aprendizagem* ensino da leitura e da escrita vivenciados pelas crianças; três experiências tiveram como lócus a Educação Infantil e as outras duas o Ensino Fundamental, no primeiro ano de escolaridade.

O diálogo a seguir entre a pesquisadora e as crianças aconteceu no final do ano letivo, tendo como objetivo conhecer as expectativas em relação à etapa seguinte de escolarização:

Pesquisadora: Dezembro! Parece que o ano está acabando! É o último mês do ano! Onde vocês estudarão no ano que vem?

Crianças, em coro: Alfaaaaa

Pesquisadora: Como vocês acham que vai ser a Alfabetização?

Lucas, cinco anos: Acho que na sala nova vai ter muito dever e a tia nova vai colocar de castigo se eu fizer bagunça.

Nicolly: Eu quero ir logo pra sala nova pra fazer dever de casa.

Maycon levanta e diz, enquanto dá um pulo: Eu acho que vai ter dinossauro de brinquedo!

Ao ouvir a afirmação de Maycon, algumas crianças disseram que não teriam brinquedos no 1º ano.

Pesquisadora: Por que acham isso?

Nicolas, prontamente: É porque a gente vai tá grande! (PESTANA, 2020, p. 102).

As projeções das crianças, de medo e resignação, parecem ilustrar “o desaparecimento da criança por trás do aluno” (SIROTA, 2011, p. 564): medo – *a tia nova vai colocar de castigo se eu fizer bagunça*; resignação e ansiedade – *Eu quero ir logo pra sala nova pra fazer dever de casa; vai ter muito dever*. Mesmo quando a fantasia e a ludicidade pediam espaço – *Vai ter dinossauro de brinquedo!*, alguém se encarregava de trazer o dado da realidade – *Não vai ter brinquedos porque a gente vai tá grande*.

No quadro interpretativo dos paradigmas da infância e da criança como construção social, os conceitos de “ofício de criança” e “ofício de aluno” ajudam a nos aproximar do pensamento das crianças. Lucas, Nicolly e Maycon expressam conhecimentos sobre “as novas regras do jogo escolar” a que estarão sujeitos na próxima etapa da escolaridade. Evidenciam tanto conformismo quanto competência em entender o papel que a instituição espera que cumpram: tornar-se um “nativo da cultura escolar”, capaz de desempenhar o “papel de aluno” sem perturbar a ordem institucional nem demandar atenção particular (SIROTA, 2001).

O segundo episódio recortado dos cotidianos escolares traz uma experiência vivida na turma do 1º ano também acompanhada pela pesquisadora, que coloca em questão o saber e o ainda não saber da criança sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esse diálogo acontece entre Yago e a pesquisadora, que era também a pedagoga da escola. Atendendo a uma solicitação da professora de Yago, que apresentava dificuldades de adaptação à rotina escolar, a pesquisadora foi conversar com a criança.

Nos primeiros momentos da conversa, com objetivo de “quebrar o gelo”, a pesquisadora pergunta se ele gostava de desenhar. Pegando as folhas e canetas coloridas oferecidas pela pesquisadora, a criança desenha com facilidade o Bob Esponja com uma gravata bem chamativa e dá para a pesquisadora, que lhe pergunta se poderia fixar seu desenho no mural da sala.

Talvez encorajado pelo elogio ao desenho, mas, ao mesmo tempo, revelando compreensão do sentido de sua conversa com a orientadora, Yago toma a iniciativa de entrar no assunto e afirma: “Tia, eu sei escrever!”.

Entre tantas hipóteses, conhecimentos, assuntos que pudesse trazer para a conversa, Yago destaca o conhecimento escolarizado: ele sabe escrever. Revela que

conhece a “regra do jogo” que prevalece no 1º ano do Ensino Fundamental; cumprir seu “ofício de aluno” significa aprender a ler e a escrever.

- Então, escreva pra mim, a pesquisadora retoma.
Yago escreve em uma folha em branco, sem pauta:
VA VE VI VO VU VÃO PA PO
- Muito bem, diz a pesquisadora. Agora lê o que você escreveu.
Yago “leu” as sílabas, acompanhando a leitura indicando-as com o lápis. O descompasso entre a leitura das sílabas e o movimento do lápis revelava que Yago havia decorado as sílabas.

Continuando a conversa, a pesquisadora propõe:

- Agora vou ditar algumas palavras para você escrever. Dita palavras que contém as sílabas usadas pela criança: VACA, VELA, VIDA e PIPOCA.
Yago hesitou e disse:
- Não sei escrever.
A pesquisadora o encoraja:
- Escreve do seu jeito.
Yago escreve: VAPA (vaca), PIO (pipoca) (PESTANA, 2020, p. 57).

O que podemos aprender com esse episódio da pesquisa sobre os processos de *aprendizagemensino* da leitura e da escrita no primeiro ano de escolaridade?

O que a metodologia usada pela escola estava ensinando para Yago sobre o significado de ler e escrever? Repetir as sílabas até que um dia elas ganhem sentido e se transformem em palavras e as palavras se transformem em texto? Ele tenta: sabe as sílabas de cor, ele as reconhece. Contudo, o simples (re)conhecimento das sílabas não lhe garante o acesso à compreensão do texto. Para ler e escrever, Yago vai ter que descobrir como combinar essas sílabas e, mais que isso, compreender o sentido da leitura e da escrita, um movimento que vai aparecendo no seu diálogo com a pesquisadora.

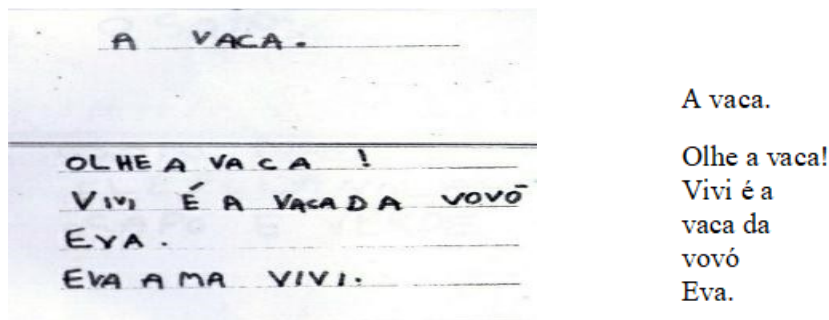
Primeiro Yago diz: “*Eu sei escrever*”. Logo após, porém, ao perceber (talvez pelo silêncio da pesquisadora) que não conseguira ler o que estava escrito, conclui (sem que lhe seja dito explicitamente) em sua segunda fala: “*Não sei escrever*”. O diálogo revela um sujeito que reflete sobre o seu processo de aprendizagem. Por se colocar como um sujeito pensante, Yago percebe que existe uma diferença entre o que ele acha que é escrever e o que é a escrita, de fato.

Instigado pela pesquisadora, Yago experimenta, erra e acerta; onde ela pede VACA, ele escreve VAPA, onde pede PIPOCA, escreve PIO. Tenta adivinhar, antecipar... Revela que dentro de um aluno que reproduz há uma criança que pensa. Desafiado pela pesquisadora, Yago recorre ao mesmo caminho percorrido na aprendizagem da língua materna: observação, repetição, verificação, associação, adivinhação, processos cognitivos importantes que, em geral, as concepções epistemológicas que

fundamentam grande parte das práticas cotidianas apoiadas em cartilhas de alfabetização, recentemente nomeadas como livros didáticos, negam em nome da simples reprodução mecânica do repetir e copiar.

O terceiro episódio, que também aconteceu na sala do 1º ano, ajudou-nos a pensar sobre a multiplicidade de sentidos que circulam nos cotidianos educativos. Em texto datado de 6 de abril, portanto bem no início desse processo, Rafael nos instiga a algumas reflexões:

Figura 1 - Poesia de Rafael

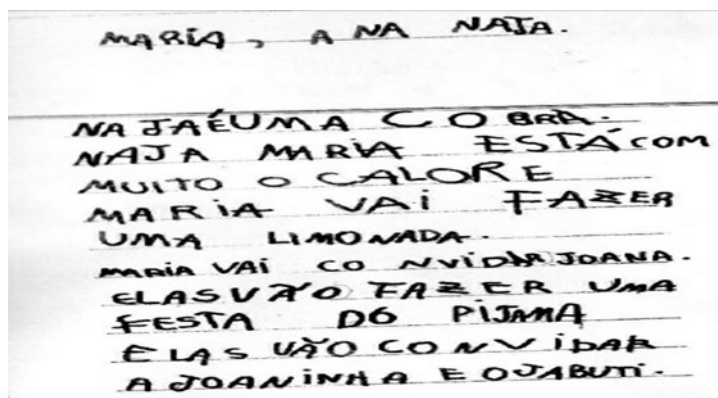


Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

A primeira produção de Rafael, se analisada isoladamente, apenas confirma para nós o processo de alfabetização amarrado nos pressupostos da linearidade, da fragmentação das etapas, da priorização da apropriação do código em detrimento do sentido. Um texto que é quase um trava-línguas, sem a característica brincante que caracteriza um trava-línguas. Qual é o sentido de aprender a escrever “Eva ama Vivi”? Quem é Eva? Quem é Vivi? Contudo, Rafael, diferentemente de Yago, está se saindo bem em seu “ofício de aluno” como é esperado pela escola...

Uma segunda produção de Rafael, datada de outubro de 2019, contudo, traz novos elementos para a reflexão: revela uma escrita autoral que se desvinculou dos trilhos acartilhados e mecanicistas. Por trás da nova produção de Rafael está o movimento da escola e a insatisfação com o processo árduo, tanto para professoras quanto para as crianças, de uma metodologia centrada na repetição e na cópia de modelos estereotipados.

Figura 2 - Poesia de Rafael



Maria, Ana Naja.
Naja é uma cobra.
Naja Maria está com
muito calor e
Maria vai fazer
uma limonada.
Maria vai convidar Joana.
Elas vão fazer uma
festa do pijama
Elas vão convidar
a joaninha e o jabuti

Fonte: Acervo de pesquisa, 2019.

No lugar de Eva, Vivi, vaca e vovó, entram a cobra Naja Maria, a Joaninha e o Jabuti, que vão fazer uma festa do pijama... Outras experiências de leitura e de escrita foram mobilizadas, experiências de escrita que se aproximam das experiências da vida cotidiana; a linguagem escrita que atravessa a sala de aula é fruto de uma produção histórica e cultural. De que sentidos outros sobre o processo de aprender a ler e a escrever as crianças se apropriavam e reinventavam? Os cotidianos nos mostram, assim, a complexidade dos processos *aprendizagem* *em* *sino* que “se tece na luta permanente entre a conservação de uma lógica e o atrevimento da criação” (LACERDA, 2019, p. 135).

Como quarto episódio, trazemos a experiência que motivou a epígrafe do artigo, acontecida na turma de Educação Infantil em 2019. Era o começo do ano e a professora trabalhava as noções de tempo com as crianças tomando por base o calendário. O ontem, o hoje e o amanhã, os dias da semana, os dias que têm aula, o final de semana... No blocão ia registrando as respostas das crianças e produzindo um texto coletivo. A professora cumpria os conteúdos descritos no planejamento, ensinando o que é o tempo para as crianças. A pesquisadora acompanhava o trabalho, fazendo suas anotações no caderno de campo. Nesse momento, Bernardo, divagando pelas explanações docentes, declara em voz alta: “Olha, a lua parece um sorriso de lado!”.

Anotando no seu caderno de campo a fala da criança, a pesquisadora reflete: de onde saiu tanta poesia?

Analisando posteriormente o episódio, fomos encontrar nas discussões de Kohan (2008) sobre a relação entre infância, temporalidade e condição da experiência

humana, uma possibilidade de diálogo. O autor aponta que o termo grego *chrónos*, o tempo do calendário e da escola, o que costumamos reconhecer como tempo, designa a continuidade de um tempo sucessivo, ordenado. É, contudo, a partir do termo grego *aión* que o autor nos provoca a pensar a infância. O tempo *aión*, diferente do tempo *chrónos*, “é o tempo das durações e da intensidade, [...] é o tempo circular, do eterno retorno, sem a sucessão do passado, presente e futuro, mas com a afirmação intensiva de outro tipo de existência” (KOHAN, 2008, p. 49).

Retomando o episódio do calendário na sala de Educação Infantil, podemos pensar que, enquanto a professora se esforçava para explicar às crianças o tempo *chrónos*, Bernardo experienciava o tempo *aión*. Vivenciando o *aión*, o tempo da intensidade e do acontecimento, o menino se colocava no estado poético⁷, e via a lua como um sorriso.

Mata (2014), em seu texto *O direito das crianças em sonhar*, também defende a natureza poética da linguagem, o que nos leva a pensar que é preciso garantir espaços maiores na escola para aprender, com os pequenos, sentidos outros que percebam a lua para além de um corpo celeste. Isso demanda abertura para aprender com as crianças a ter um “olhar poético, metafórico e emocional sobre a própria vida e os seres humanos” (MATA, 2014, p. 64).

Ouvir a poesia que emana das observações das crianças nos desafia a um deslocamento em direção a elas, como ensinam Silva, Barbosa e Kramer (2005):

É preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança, como se estivesse vendo tudo pela primeira vez [...]. Isso vai exigir do pesquisador descentrar seu olhar adulto para poder entender, através das falas das crianças, os mundos sociais da infância (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 52).

Considerar os mundos sociais da infância como eixo para o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ser uma pista potente tanto no que diz respeito a construir um currículo afinado com as singularidades e especificidades das crianças como grupo social quanto para inspirar práticas alfabetizadoras que cumpram o papel de inserir as crianças no universo da cultura escrita “pela porta de entrada dos sentidos” (GERALDI, 2011, p. 29).

⁷ Edgar Morin, em seu livro *Amor, poesia e sabedoria*, diz que o ser humano produz duas linguagens em sua própria língua: a primeira lógica, racional, empírica, prática, técnica; e a segunda, simbólica, mítica, mágica. Essas linguagens se atravessam, se justapõem, se opõem; em outras palavras, se tensionam. A essas duas linguagens correspondem dois estados: o primeiro, no qual nos esforçamos para raciocinar sobre a vida cotidiana; o segundo é o estado poético. Estado privilegiado pelas crianças...

MOVIMENTOS NOS COTIDIANOS ESCOLARES: ALGUNS APONTAMENTOS FINAIS...

Isadora está desenhando uma mesa cheia de papéis e uma criança sentada na cadeira escrevendo sobre a mesa. Leandro se aproxima, olha o desenho e afirma:
- Isso é ridículo!
A professora acha graça e pergunta a ele:
- Por que é ridículo?
Leandro responde, com convicção:
- Porque é chato ficar sozinho
(Caderno de campo, 2020, p. 112).

Os desdobramentos ocorridos durante o processo de pesquisa nos mostraram que a articulação entre as duas etapas da Educação Básica, apesar de ser uma discussão que se aprofundou significativamente no campo teórico nos últimos catorze anos, ainda é um tema que demanda um olhar mais sensível fora e dentro das escolas, pré-escolas e creches, seja nas reuniões pedagógicas, seja nas reuniões com responsáveis, seja nas formações continuadas oferecidas pelas secretarias de Educação.

A questão da *aprendizagem* *em* *si* da leitura e da escrita continua a representar um dos maiores desafios na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tanto para as docentes quanto para as crianças, especialmente as mais novas, que são provocadas em curto espaço de tempo a transformar o “ofício de ser criança” em “ofício de aluno”.

As atuais políticas de alfabetização, como parte do projeto educacional, instigam práticas pedagógicas que se baseiam na reprodução, na cópia, no seguir o modelo, propostas que reduzem o exercício de autonomia e a capacidade criativa da infância e que invisibilizam as crianças com suas culturas e mundos próprios relacionados às experiências socioculturais que vivenciam nos coletivos dos quais participa.

Contudo, nossa pesquisa também confirmou que,

quando as crianças têm voz na sala de aula, também são capazes de avaliar a si próprias e a dinâmica pedagógica; nesses momentos, sempre se podem perceber importantes aprendizagens e o muito que conhecem sobre a escrita, inclusive aqueles que apresentam desempenhos insuficientes nos exames (ESTEBAN, 2012, p. 590).

A nosso ver, o alerta de Lucas, no diálogo com o qual abrimos as considerações finais, é uma amostra do quanto as crianças não só são capazes de avaliar as dinâmicas pedagógicas como o fazem mesmo que muitas vezes não sejam ouvidas: é ridículo e chato sentar numa mesa sozinho; compreendem que no Ensino Fundamental é ridículo e chato copiar palavras sem sentido, repetir sons como um papagaio, fazer dever pelo

dever, quando poderia ser garantido a elas viver a escola como possibilidade de descoberta, invenção e criatividade. Escutando as proposições das crianças, podemos construir “formas de alfabetizar condizentes com o momento histórico em que vivemos para operar transformações” (KRAMER, 2012, p. 155) e reinventar os cotidianos escolares todos os dias.

Portanto, as perspectivas das crianças sobre os processos de *aprendizagem ensino* mostram que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não pode representar a ruptura do brincar para o início do estudar. Por trás das palavras existe “uma gramática própria do pensamento” (KRAMER, 2012, p. 84), e, “à medida que as crianças aprendem, elas se sentem motivadas e aprendem mais. É uma espiral ascendente do saber” (LINS, 2008, p. 306); por isso, não é preciso ingressar no Ensino Fundamental para aprender a ler, para conhecer novas palavras e diferentes tipos de texto. É lendo e escrevendo que se aprende a ler e a escrever – e pode acontecer tanto numa etapa quanto na outra. A partir dessa compreensão é que defendemos que as experiências prazerosas relacionadas à leitura e à escrita que habitam os cotidianos da Educação Infantil precisam continuar se fazendo presentes como momentos lúdicos e discursivos na alfabetização.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Mairce da Silva; CASTRO, Rose Mary Magdalena. “Pode ir lá no quadro, eu te ajudo, é aquela letra assim...” Para além da cartilha, a alfabetização na sala de aula como forma de mediação de conhecimento. In: LACERDA, Mitsi Pinheiro; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Alfabetização sem cartilha, gestos, experiências e narrativas**. Rio de Janeiro: Aywu, 2019.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 35-51, jan./abr. 2011.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Revista da Anped**, Caxambu, 1992.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/Sealf, 2019.

BRASIL. MEC. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração

de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. MEC. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: GOULART, Ana Lucia de Faria; MELLO, Suelly Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 3-19.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, João Wanderlei. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**. O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 13-32.

KOHAN, Walter. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância**. Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p.40-61.

KRAMER, Sônia. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007. p. 13-32.

LACERDA, Mitsi Pinheiro. A alfabetização e o espaço; In: LACERDA, Mitsi Pinheiro; RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Alfabetização sem cartilha, gestos, experiências e narrativas**. Rio de Janeiro: Aywu, 2019. p. 99-137.

LINS, Sylvie Delacours. Representações gráficas de aprendizes leitores. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Marcia; PINAZZA, Mônica (Orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo A "política nacional de alfabetização" (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 26-31, jul./dez. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, Rita Ribes. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 3, p.761-780, jul./set. 2018.

PEREZ, Carmen Lucia Vidal. ARAÚJO, M. S. A "palavramundo" como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito de letramento In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**. O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

PESTANA, Amanda Sousa **O lugar e protagonismo das infâncias na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

SILVA, Juliana; BARBOSA, Silvia; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001.

SIROTA, Régine. Da Sociologia da Educação à Sociologia da Infância. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 562-571, set./dez. 2011.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ZACCUR, Edwiges. Alfabetização: práticas emancipatórias em vez de velhos métodos com novos discursos. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **Alfabetização e letramento**. O que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelte, 2011. p. 91-116.

NOTAS

CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: POR ONDE CAMINHAM AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS?

Six-year-old children in fundamental education: where do literacy practices go?

Mairce da Silva Araujo

Doutora em Educação
Professora Associada
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores,
Departamento de Educação
São Gonçalo, Brasil
mairce@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1434-7796>

Amanda de Sousa Pestana

Mestre em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
Departamento de Educação
São Gonçalo, Brasil
amanda-pestana@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5342-3822>

Alessandra da Costa Abreu

Mestre em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil
alessandra.uerj2005@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1266-1354>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Mairce da Silva Araujo: Rua: Barata Ribeiro, 92/503, CEP 22011002, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às crianças e as professoras que participaram da pesquisa realizada na escola.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Todos os autores contribuíram substancialmente

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

A pesquisa que subsidia o artigo é articulada à Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação de Professores e Relações Étnicorraciais (ALMEFRE): ampliando os diálogos com professores/as e redes de docentes que fazem investigação a partir da escola e da comunidade, coordenada pela Professora Doutora

Mairce da Silva Araujo, que obteve parecer positivo do comitê de ética da Plataforma Brasil, com o número 4.166.843

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 07-02-2021 – Aprovado em: 01-05-2021