



Curso de Especialização
EDUCAÇÃO INFANTIL - PERSPECTIVAS DE TRABALHO EM CRECHES E
PRÉ-ESCOLAS

A TRAJETÓRIA PARTICIPATIVA DAS CRIANÇAS QUE AINDA NÃO
SABEM O QUE É SER ALUNO (A):

Um diálogo sobre do que se constitui o tempo vivido na escola.

BRUNELE ALMEIDA DE ARAÚJO.

Professora Orientadora: Marta Maia.

Trabalho final de conclusão do
Curso de Especialização em
*Educação Infantil: Perspectivas de
Trabalho em Creches e Pré-Escolas*
2017.1, do Programa de Pós-
Graduação *Lato-Sensu* do
Departamento de Educação PUC-
Rio.

SETEMBRO/2017

AGRADECIMENTOS:

Início este texto agradecendo a Deus, por ter possibilitado a realização deste grande sonho, de atuar em uma Escola Pública, trabalhando junto à uma maravilhosa equipe pedagógica e que resulta em uma Educação de qualidade para as crianças que compartilham conosco dias de muitas brincadeiras, cumplicidade, amor e aprendizagem.

Os maiores incentivadores deste sonho foram meus avós, meus pais e meu irmão. Que sorte a minha em poder contar com pessoas tão especiais, que tive a oportunidade em caminhar lado a lado nesta vida, oferecendo o suporte necessários para buscar realizar meus sonhos e vive-los com alegria e gratidão. Sem minha família enquanto alicerce, sem o quintal dos meus avos e todo seu amor e sem os amigos que conquistei pela vida, jamais teria conseguido tanta coisa boa e tanto crescimento pessoal.

Primeiro, comemoramos juntos a entrada na universidade pública (UFRJ). Lá vivi cinco anos maravilhosos, que me tornaram a professora que sou hoje.

Ainda aproveito para agradecer a minha sempre amiga Raiza, que sonha os mesmos sonhos que eu há tanto tempo. Juntas percorremos caminhos de uma amizade sublime, de incentivos e fé na vida.

Também não poderia deixar de agradecer ao meu namorado, Victor Hugo, que sempre ouve as histórias dos atores principais desta pesquisa, as crianças. Obrigada por sempre me incentivar, apoiar e estar comigo durante esses árduos e felizes momentos.

O segundo sonho foi ingressar no Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC. Continuar estudando e pensando criticamente a Educação é/foi fundamental para a construção desta pesquisa e o fortalecimento enquanto professora alfabetizadora. Meu carinho a todos os professores que me instigaram a refletir sobre a Educação, teorizar e repensar minha pratica pedagógica. Em especial, agradeço a minha orientadora Marta Maia. Parte do meu desejo de alfabetizar foi estimulado ao ouvir suas histórias, experiências significativas e militância. Obrigada por toda paciência que teve ao conduzir este trabalho, contribuindo sempre de modo significativo.

Porém, o agradecimento mais do que especial vai para as trinta crianças que cativei e que me fizeram educadora e parceira de vivências e brincadeiras. Meu muito obrigada por todo carinho, por todas as lágrimas que já derramei, emocionada de vê-los se desenvolvendo, lendo, escrevendo, brincando e sendo crianças ao invés de alunos.

Gratidão por viveram esse sonho junto comigo, por podermos ter um ano feliz e recheado de aventuras e descobertas.

RESUMO

A presente investigação teve como objetivo analisar as relações e tensões entre o ser criança e ser aluno nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao longo da investigação, foi construída a argumentação de que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na maioria das vezes, torna as crianças apenas alunos, enfileirados, não brincantes e focados no processo de alfabetização. Diante desta postura, surgem os questionamentos sobre ser criança no Ensino Fundamental, a conciliação do tempo do brincar e alfabetizar, como minimizar a insegurança e agitação dentro deste lugar desconhecido chamando escola, como garantir a voz das crianças participando da construção da Rotina. A obtenção dos dados para a pesquisa foi feita através da análise da prática pedagógica, em uma Escola Municipal na Rocinha (RJ), com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental formada por crianças que estão pela primeira vez vivenciando o ambiente escolar.

Palavra-chave: Criança – Transição – Educação Infantil – Ensino Fundamental – Rotina participativa.

SUMÁRIO

Introdução	6
1 – Criança ou aluno: Concepções que se alteram entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental	8
2 – Ser brincante do Ensino Fundamental: Do que brincam as crianças que ainda não são aluno(a)s.	11
3 – O desenrolar desta história: a participação e voz das crianças.	17
4 – O processo de Alfabetização: Para ser aluno será preciso deixar de ser criança?	21
Considerações Finais	28
Referências Bibliográficas	31

Introdução:

Pretende-se através da presente pesquisa teorizar, à luz das provocações discutidas ao longo do Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas, sobre a importância de poetizar as lentes de nosso olhar para enxergar crianças e seus desejos, vivenciando pela primeira vez o espaço escolar.

Início esta pesquisa falando sobre a realização de sonhos. Em 2016 ingressei na Rede Municipal do Rio de Janeiro. O grande desejo de fazer parte de uma Educação pública de qualidade havia chegado, concomitantemente com meus estudos sobre Alfabetização e o Brincar neste Curso. Após várias provocações e reflexões propostas pela professora da disciplina de Alfabetização, me vi instigada a refletir sobre este assunto e estudar, me dedicando às leituras solicitadas e aos debates sobre o tema.

Cabe contextualizar a realidade na qual fui inserida para iniciar minha prática pedagógica na escola pública. Escolhi uma escola na maior comunidade do país, a Rocinha. Fica localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, com mais de 80 mil habitantes. Em pesquisa na internet, encontrei a seguinte definição: “é a superlotação em um morro colorido”¹. Há um relato interessante sobre a realidade em que vivem estas crianças:

“A Rocinha se estende ao longo de um dos grandes morros do Rio. É a maior favela da cidade, com mais de 80 mil pessoas vivendo em seus espaços estreitos e cheio de cor. Até pouco tempo, os criminosos se aproveitavam da ausência das autoridades na área. Aqui já foi palco de muitas cenas tristes de violência, tráfico de drogas e conflitos”².

No começo do ano letivo, não enxerguei outra opção na escolha de turmas: queria apenas a turma de 1º ano. Fazer dialogar teoria e prática e possibilitar uma alfabetização para além da escola.

No primeiro dia de aula: uma surpresa! Em uma turma de 27 crianças (entre 6 e 7 anos), mais da metade nunca haviam ido para a escola. Foi quando percebi que meu planejamento previamente construído nunca iria dar conta da realidade existente ali. Eram vinte e sete crianças pisando pela primeira vez na escola de Ensino Fundamental e uma professora sendo construída pela primeira vez na escola pública. Foi preciso

¹ Rocinha: Uma favela em expansão onde as casas improvisadas sobem pelo morro acima. Disponível em: < <https://www.airbnb.com.br/locations/rio-de-janeiro/rocinha> >. Acesso em 21 de julho de 2017.

² Idem.

reconstruir a prática pedagógica, ressignificar, trazer tudo que havia vivenciado em minha experiência anterior de Educação Infantil para oferecê-los.

A partir desta realidade surgem questionamentos: É possível ser criança no Ensino Fundamental? Como conciliar o tempo entre Brincar e Alfabetizar? Como minimizar a insegurança e agitação dentro deste lugar desconhecido, chamando Escola? Como garantir a voz das crianças participando da construção da Rotina?

A justificativa da escolha deste tema é fruto de minha atual prática pedagógica e das inquietações que surgem ao vivenciá-la junto das crianças. Este trabalho busca relatar a importância de um olhar mais sensível em relação às crianças e de que é possível ouvi-las e torná-las participantes do processo, ao invés de neutralizar suas experiências enquanto ser de cultura e de direitos.

Sendo assim, considero de extrema relevância para o campo educacional pesquisar a questão da passagem das crianças para o Ensino Fundamental, e não apenas torná-las aluno (a)s, possibilitando que a escola seja um lugar acolhedor e feliz.

1 – Criança ou aluno: Concepções que se alteram entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Em 2009, após muita militância e lutas pelo direito da criança a uma Educação de qualidade, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil. Este documento com força de lei define o que é ser criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, P.12).

Esta concepção de infância quebrou paradigmas no cenário educacional brasileiro. É objeto de muitas pesquisas, estudos, reflexões e debates promovidos pelo campo das ciências humanas.

Em contrapartida, Losso (2011), define o que é ser aluno:

O conceito de “ofício de aluno” deve ser compreendido no quadro interpretativo do paradigma da infância e da criança como construções sociais. Tendo surgido no meio escolar, esse conceito remete aos processos de invenção e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas que fazem da escola o lugar, por excelência, da criança. O lugar onde ela deve exercer seu “ofício” e comportar-se de acordo com a natureza de sua “identidade infantil” tal como essa emana da definição socialmente dada à infância (P.606).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), não há definição o que é ser criança, mas este termo aparece fortemente ligado à Educação Infantil e a transição para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em um primeiro momento referem-se às crianças e adolescentes como sujeitos/cidadãos da Educação Básica: “Em suas singularidades, os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes ciclos de desenvolvimento, são ativos, social e culturalmente, porque aprendem e interagem; são cidadãos de direito e deveres em construção” (BRASIL, 2013, P.35).

Após a leitura deste documento, é possível verificar que enquanto na Educação Infantil há uma complexidade e compromisso político com o termo criança, no Ensino Fundamental já há uma transição da palavra criança para “cidadão/ educando”.

Na etapa da vida correspondente ao Ensino Fundamental, o estatuto de cidadão vai se definindo gradativamente conforme o educando vai se assumindo a condição de um sujeito de direitos. As crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais

transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem a que se associa o desenvolvimento cognitivo (BRASIL, 2013, P.37).

Porém, apesar da inserção de novos termos, nota-se um cuidado especial com a passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O compromisso desta transição é algo discutido pelas Diretrizes e fica claro quando afirma:

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos pela Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físicos, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social (BRASIL, 2013, P.38).

Ou seja, há um compromisso em promover o bem-estar da criança, recém chegada ao Ensino Fundamental. Mas, como a criança pode continuar deixando marcas se está em um espaço com cadeiras enfileiradas, onde a única visão é a nuca do outro, o quadro e a professora? Ser criança implica o não aprender a ler, escrever e contar? Ou ser aluno imprime uma maior seriedade ao processo de sistematização da Alfabetização e do Letramento na escola?

O termo “aluno” surge no documento quando se fala das “múltiplas infâncias e adolescências”. Ora, se os sujeitos devem ter respeitadas suas marcas, singularidades e desenvolvimento, como classificá-los, todos, enquanto alunos: “Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças e adolescentes de faixas etárias cujo desenvolvimento está marcado por interesses próprios, relacionado aos seus aspectos físico, emocional, social, cognitivo, em constante interação” (BRASIL, P.110, 2013).

Deste modo, o documento de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica deixa explícito a concepção de infância que imprime e o cuidado político/pedagógico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Mas, nesta segunda etapa da Educação Básica, utiliza o termo aluno, colocando todos os sujeitos em uma mesma classificação padronizada.

Fica evidenciado nas Diretrizes Curriculares (2013) a utilização do termo criança quando dirige-se à Educação Infantil e aluno quando se fala de Ensino Fundamental. Há um capítulo destinado apenas à “Entrada da criança de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental”, como pode-se observar claramente no trecho:

A entrada de crianças de 6 (seis anos) no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia da aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade

social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos (BRASIL. 2013, P.121).

Portanto, há uma preocupação nítida em absorver da Educação Infantil todas as conquistas da criança, mas também como usar essa bagagem em função do conhecimento e das “aulas”, porque aluno assiste aula.

Segundo Losso (2011),

Existe uma tendência na sociedade em antecipar a escolarização da criança e que isso está relacionado tanto às transformações dos sentidos da infância e do “ser criança”, quanto de condições sociais específicas, como as formas de configuração familiar, a divisão do trabalho entre os sexos, o papel da mulher e o seu lugar na esfera da produção, além das pressões propriamente econômicas sobre as famílias (P.603).

Sendo assim, a palavra aluno imprime à criança uma lista de obrigações, conforme bem explicita Losso (2011),

O “ofício de aluno” pode ser definido, grosso modo, como a “aprendizagem das regras do jogo” escolar. Ser “bom aluno” não significa somente assimilar conhecimentos, mas também estar disposto a “jogar o jogo” da escola e estar disposto a exercer um papel que revela tanto conformismo quanto competência (P.610).

O “ser aluno” ainda carrega em si o julgamento de valor entre bom/ruim, certo/errado, construído à custa de longos anos da história da Educação brasileira. Ser criança seria incompatível com o aprender? Daí a necessidade de virar aluno tão rapidamente? Portanto, ser criança vai muito além do ser aluno. A criança é um ser brincante, que produz cultura, constrói sua identidade dialogando reflexivamente com o outro e o mundo ao seu redor, interage, cria, imagina, fantasia, experimenta, constrói sentidos a partir de vivências contextualizadas e etc. Em contrapartida, ser aluno se reduz a uma conduta empobrecida, recheada de obrigações, diante de uma Educação para além da “sala de aula”. Por isso, não podemos negar todas as conquistas de uma Educação Infantil de qualidade. A transição para o Ensino Fundamental pode ser um caminho prazeroso, de muitas descobertas e desafios, porém, sem a essência das crianças e suas especificidades torna-se uma caminhada solitária e árdua, dificultando a processo de ensino-aprendizagem.

2 - Ser brincante no Ensino Fundamental: Do que brincam as crianças que ainda não são alunos.

Sempre atenta as questões políticas da Educação Infantil, li diversos trabalhos que abordavam a passagem desta etapa do Ensino Básico para o Ensino Fundamental. Enquanto na primeira o eixo principal é o Brincar, na segunda há uma quebra de paradigmas, e, na maioria das vezes, o ser aluno sobrepõe o ser criança. Cadeiras enfileiradas, maior quantidade de crianças, matérias, mais sala e menos ar livre, aprender a ler e a escrever, contar, a constituição do corpo humano, os planetas, a constelação, o universo, os países, minha cidade, meu bairro e etc, parecem mais importantes do que o “ser”, o “estar”, o “sonhar” e o “brincar”.

Ao ingressar na Rede Municipal do Rio de Janeiro, escolhi o Ensino Fundamental como área de atuação. Após a escolha do 1º ano, fiquei imaginando se naquele espaço viriam crianças, dispostas a se aventurar neste mundo chamado escola, ou alunos, com interesses voltados para o processo de ensino-aprendizagem.

Primeiro dia na escola (6 de fevereiro de 2017): Rostinhos assustados, silêncio! Silêncio total! Olhava para cada um e, enfim, respondi a questão que havia me colocado: “Aqui há apenas crianças, olhares inspiradores e cativantes de aventureiros, pequenos aventureiros nesta ilha mágica chamada escola. Olhares, carregados de experiências, vivências, gostos e subjetividade”.

Passo a relatar esse encontro:

Começamos juntos em uma grande roda, demonstrei interesse em saber os nomes, o que gostavam de brincar, de fazer, de qual escola vieram e etc.

Tímidos, respondiam o nome e, para minha surpresa, “não vim de nenhuma escola”, “vim da minha casa mesmo”, “essa é a minha primeira escola”. Poucos responderam: “Creche da Prefeitura”. Eu perguntava: - mas qual nome da sua creche?

- “Creche da Prefeitura”.

Dentre as brincadeiras preferidas, pouca variedade: Videogame, Futebol, Polícia e ladrão, Tablet, Televisão e Celular.

A partir dos relatos, me vi instigada e compromissada a buscar ampliar o repertório dentro da escola. Meu objetivo: pé no chão, contato com a natureza, Literatura, Arte, Música, cultura popular e etc.

Como dito na introdução, devido à superlotação na comunidade, o espaço urbano foi se configurando com construções de muitas casas e prédios, as ruas são muito estreitas e há grande circulação de carros, motos e ônibus e eventuais casos de violência. Por isso, as crianças costumam me contar que tem pouco espaço para correr, jogar futebol e brincar nas ruas e, a algumas delas, ficam apenas em casa, com medo. Percebo pelo relato deles e das famílias que na maioria das vezes a escola é um dos poucos espaços para a ampliação da cultura lúdica.

Segundo Brougère (1998), “A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (P.3).

Foi preciso observar e ressignificar o olhar, para tentar capturar qual era o conjunto de saberes pré-existentes ali. Precisei fazer o exercício de reconstruir a prática pedagógica, trazer tudo que havia aprendido em minha experiência anterior de Educação Infantil e oferecê-los.

No primeiro dia, ensinei como fazia uma roda, e eles me ensinaram a costurar 27 vidas cheias de expectativas, curiosidade, saudade de casa e insegurança.

Dialogando com Nunes (2006)

O encontro de diversas formas de ver o mundo possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico. Dentro dessa perspectiva, é importante nos perguntarmos como entendemos a criança e as culturas infantis e como nos relacionamos com essas diferenças (P.41)

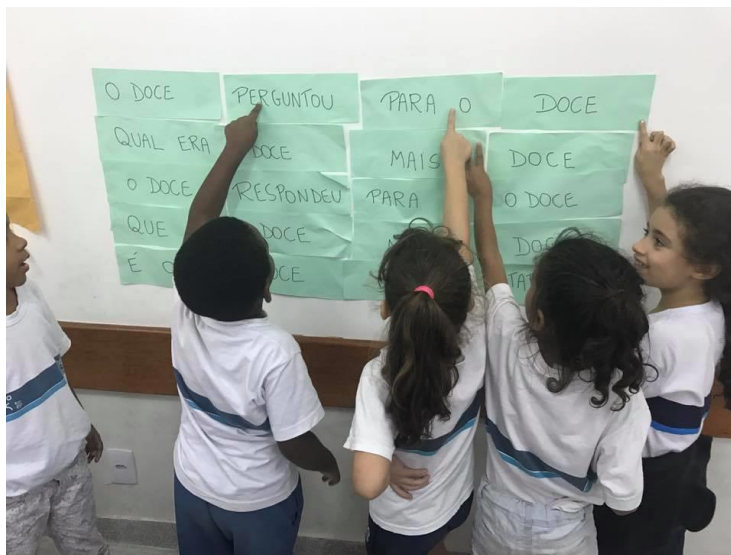
Foi aí que me vi instigada a saber o que minhas crianças, que ainda não haviam aprendido o que era ser aluno, já sabiam fazer muito bem. Era preciso não os olhar do lugar da falta, mas sim, a partir dos conhecimentos de mundo que construíram desde o nascimento. A partir de alguns trabalhos sobre o que eles sabiam e desejavam saber ainda mais, criamos um vínculo de segurança, afeto e prazer em estar ali.

De acordo com Brougère (1998), “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (P.1). Ou seja, as crianças não nascem sabendo brincar. É preciso oportunizar momentos de brincadeira como fonte de cultura e conhecimento. Muitas vezes tive que parar todo planejamento do dia para ensiná-los algumas brincadeiras e regras de alguns jogos. Nestes momentos, necessitam da minha presença para que a brincadeira funcione. Ainda demonstram pouca autonomia para criar novas brincadeiras e continuar a mesma após minha saída para atender outro grupo dentro da turma. Por exemplo, diversas vezes me sentei com eles para jogar o jogo da

memória, antes lembramos as regras e expomos para os que ainda não sabiam jogar. Jogava uma rodada inteira, duas, três, até que outro grupo me solicitava. Após minha saída, sempre me chamavam para fazer reclamações: - “Professora, ele está virando mais de duas cartas!”, “Professora, ela não consegue esperar a vez, está jogando antes”, “Professora, ele está roubando!”. Tinha que retornar, sentar junto e conversar, apenas na minha presença o jogo corria bem. Ou quando eu distribuía a massinha, sempre havia conflito porque alguém estava com uma quantidade maior do que os demais.

Portanto, partindo desta diversidade e necessidade de aprender a brincar e compartilhar, seria impossível Alfabetizar sem o Brincar, sem me aproximar, estabelecer um vínculo, conhecer a realidade deles e propiciar uma integração efetiva da turma, para que deles viessem a surgir os projetos e os caminhos de desafio para um processo de Alfabetização³ saudável e que respeite a subjetividade de cada um e ao mesmo tempo, as características do grupo.

Após o projeto inicial de integração da turma, aproveitei o interesse pelo brincar dentro da escola. Pesquisamos junto da comunidade escolar o resgate de diversas brincadeiras, descobrimos parlendas e músicas que, posteriormente, os fizeram despertar o interesse para a leitura e escrita destes textos.



³ O município do Rio de Janeiro aposta na Alfabetização Global, que é a alfabetização ligada e contextualizada à vivências dos alunos, sendo realizada a partir de textos e problematizações que façam as crianças refletirem sobre o processo de leitura e escrita. Também utilizo referenciais teóricos de suma importância para o tema, Emília Ferreira, Magda Soares, Paulo Freire, Luiz Carlos Cagliari, Patrícia Corsino, Roxane Rojo e etc.

Caminhando para mais um importante passo, após o resgate das brincadeiras junto às famílias, brincamos de cantigas de roda, pique-pega, futebol, gato e rato e etc. Saindo de nossa sala, exploramos o espaço do estacionamento da nossa escola, um lugar ao ar livre e recheado de natureza. Foi incrível, as crianças o chamaram de “nosso pátio secreto”! Lá corremos muito, brincamos, desenhamos e escrevemos com giz no chão, escavamos a terra (encontramos diversas minhocas), plantamos feijão e conversamos sobre a natureza. Encontramos diversos bichos e, o mais famoso (vindo do desenho preferido deles (Lady Bug): a Joaninha. Foi a primeira vez que puderam vê-la de perto e tocar. Também trouxeram fotos dos espaços que costumam brincar dentro da Rocinha.

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças (Borba, 2009, P.47).



Imersos na cultura do funk, me ensinaram várias letras, e a partir delas fizemos algumas paródias. Certo dia estavam brincando no pátio, sentados (algo que costuma acontecer pouco). Em seguida vieram correndo, e gargalhando:

-“Professora, professora! Nós fizemos uma música⁴ porque o dente da Bruna está com carie, muita carie! A gente pode subir pra escrever?

Ô novinha eu quero te ver com dente,

Não abandona a escova de dente

Que na Rocinha confesso tu tem moral,

“Não esquece: escova o dente e passa fio dental”.

⁴ Música Original: “Ô novinha eu quero te ver contente, não abandona o bonde da gente. Que no Helipa confesso tu tem moral, venha aqui na favela pra sentar no grau. Mc Don Juan.

Assim que subimos, registramos a música, e falamos sobre rima e higiene bucal. Posteriormente, pedi que cada um escrevesse um bilhete na agenda, para que a família enviasse escova de dente.

Ao longo dos meses, percebi que conheciam poucas músicas feitas para crianças e comecei a todo dia trazer novos repertórios (palavra cantada, Barbatuques, Tikuntá, música clássica, Parlandas, Pato Fu e etc). Após ouvir as canções, brincamos de roda, estátua, dança das cadeiras e também aproveito para trabalhar as letras das músicas, ritmos, letras, palavras e rimas, inspirando-me em Borba (2009), que diz:

Ou seja, a criança aprende a brincar com a mãe, pai, avô, avó, irmãos, primos, educadores, enfim, com crianças e adultos em geral com os quais estabelece interações que assumem a dimensão lúdica da brincadeira. A partir dos sistemas de referência culturalmente construídos, os adultos interpretam certos comportamentos do bebê (movimentos, gestos, manipulações e ações com os objetos) como brincadeira, interagindo com ele a partir dessa significação. No seu percurso de crescimento e desenvolvimento, a criança vai então se apropriando dessa forma de ação social e do acervo cultural de brincadeiras constituídas historicamente no seu contexto cultural, incorporando referências que a ajudam a participar de brincadeiras e a criar e reinventar novos modos de brincar (P. 48-49).

Foram muitas mudanças de percurso para que pudéssemos avançar, para que pudéssemos nos construir enquanto uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. A cada dia, reconstruo minha prática a partir do que eles sabem, para de fato, tornar a aprendizagem significativa e prazerosa.

Após estes movimentos brincantes, percebi que, agora, a preferência de brincadeiras mudou bastante. Estão mais envolvidos em dramatizar brincadeiras de faz de conta. Os meninos costumam brincar de polícia e ladrão, prendendo os que julgam ter feito algo de errado, mas agora sem bater. Depois de apresentados ao Tikuntá, querem ser o “Menino Espuma” e defender o mundo da sujeira, catando os lixos que encontram pelo chão e atuando. Além de criar novos piques (pique chiclete, pique estátua, pique grade). Meninos e meninas têm brincado mais juntos, seja qual for a brincadeira. É importante ressaltar que, não há aqui julgamento de valor entre brincadeira certa ou errada. Há apenas uma ampliação de repertório, e criação de uma cultura de pares que favoreceu ricas trocas de experiências e produções de Culturas. Segundo Corsaro (2002),

Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as

práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto (P.114).

A cultura de pares que foi se formando neste ambiente repleto de novidades, a Escola, possibilitou que se reunissem por afinidades e trocassem suas culturas lúdicas e saberes do mundo adulto, o que culminou no fortalecimento de novas brincadeiras e desafios na criação de hipóteses do processo de alfabetização. Para Borba (2009):

Nesse sentido, estaremos potencializando a brincadeira como experiência de cultura quando: alimentamos a imaginação das crianças através de diferentes formas de expressão artística, tais como a literatura (poesia, contos tradicionais, lendas, trava-línguas, etc.), o teatro, as artes plásticas, a música, a fotografia, o cinema, etc.; possibilitamos às crianças a apropriação de novos conhecimentos sobre o mundo; aguçamos a sua observação sobre a realidade natural e social; resgatamos as brincadeiras tradicionais da nossa cultura, das famílias e da comunidade a que pertencem as crianças (P. 52).

É responsabilidade do educador adotar uma prática consoante com uma concepção do Infância que veja o aluno como sujeito de Direitos, construtor de sua própria cultura e um ser histórico, dotado de conhecimentos pré-existentes, que dialogam com os novos saberes aprendidos na escola, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e que brinca. Deste modo, não se pode pensar a Educação sem vínculos com o brincar, com as dimensões éticas, estéticas, artísticas, histórica, social e cultural. É preciso contextualizar a prática pedagógica à realidade destas crianças, transformando o processo de alfabetização em um momento prazeroso de apropriação reflexiva e crítica da leitura e escrita no mundo que lhe é pré-existente.

Por muitas vezes no Ensino Fundamental há uma quebra de valores. Enquanto na Educação Infantil é assegurado por lei o direito do Brincar como eixo fundamental de trabalho, no Ensino Fundamental a escola acaba sendo um lugar no qual o professor cumpre tarefas de sistematização do processo de ensino-aprendizagem e as crianças executam, reduzindo o espaço da ludicidade e da criatividade. Visto que as crianças não nascem sabendo brincar, é preciso ser parceiro em momentos brincantes. O educador pode ser este mediador, introduzindo brincadeiras, expressões artísticas e estimulando autonomia para criação de novas possibilidades de brincar, cantar, dançar e explorar o espaço físico.

3 – O desenrolar desta história: a participação e voz das crianças

A Escola que serve de cenário para esta pesquisa funciona em turno único, começamos o dia às 7h30 min e terminamos 14h30 min. Cabe ressaltar que não houve nenhum período previsto para o processo de adaptação, desde o primeiro dia de aula ficamos juntos todo o tempo. Também é importante lembrar que a maioria das crianças nunca havia pisado em uma escola anteriormente.

A partir daí começa minha busca em refletir sobre como minimizar a insegurança e agitação dentro deste lugar desconhecido, chamando Escola? Como garantir a voz das crianças participando da construção da Rotina?

Após uma semana juntos, em roda, propus que fizéssemos uma lista das coisas que fazíamos. Eles disseram: Roda, Desjejum, Atividades, Almoço, História, Brincadeira, Pátio, Educação Física, Artes, Filme, Lanche, Saída.

Segundo Guimarães (2011),

É a partir do reconhecimento das ideias, brincadeiras e interesses, medos e alegrias de cada criança que se constituem sua autonomia, auto-estima e auto-confiança. Este reconhecimento presentifica-se no olhar do adulto, na postura da acolhida e escuta, na organização do espaço (que revele as produções e interesses infantis) (P.2).

Deste modo, a partir da fala deles, dividiram-se em duplas para desenhar cada momento da Rotina. Posteriormente, criamos cartões para cada desenho e colocamos os nomes citados acima. Combinamos que todos os dias, na Roda inicial, iriam organizar estes cartões em um varal, a partir de brincadeiras, organizando-os.



Desde então, começamos nosso encontro em roda, e a partir das considerações de Guimarães (2011),

Portanto, é fundamental o espaço/tempo para o brincar, subir, deitar, escorregar, rolar, assim como o contato com diversos canais de cultura, livros de Literatura, científicos e de arte, esculturas, textos, imagens, e, enfim, a possibilidade de criação de objetos, movimentos, dramatizações, textos, histórias e desenhos (P.4).

Estabelecemos um diálogo, levando em consideração as propostas trazidas por mim e o que eles desejam, seus interesses e vontades. Por exemplo, dias chuvosos não podemos ir para o pátio, então, em comum acordo, eles escolhem o cartão usado para substituí-lo. Além de escolherem a ordem dos acontecimentos, justificando porquê.

Quando encontramos a Joaquina “no nosso pátio secreto”, nosso varal da Rotina já estava montado. Ao fim, quando sentamos em roda para conversar sobre o dia, uma criança disse:

- Professora, já que achamos a Joaquina, seria legal vermos um episódio de Lady Bug amanhã. Pode?

Não havia nada disso planejado, mas em casa procurei um episódio do desenho para levar no outro dia. Também procurei várias curiosidades sobre o animal para apresentá-los. Chegado o dia, primeira coisa que fizeram foi pegar o cartão do filme e inserir em nosso varal.

A partir desta atividade de parceria e negociações percebi que foram ficando mais calmos e seguros sobre os acontecimentos, além de perguntarem menos a hora da saída e o que acontecerá depois. Diversas vezes os percebo em frente ao varal, lendo e contando quanto tempo falta para o pátio, para o lanche, saída e etc.

Segundo Guimarães (2011), “É importante pensarmos no trabalho cotidiano como tensão entre a organização necessária e estruturadora, onde o grupo se reconhece como tal, e a flexibilidade, fruta da escuta e da emergência das singularidades envolvidas” (P.4).

Logo fui percebendo as preferências do grupo e os momentos em que estão mais cansados e precisando concretizar suas vontades. O desejo comum a todos: o brincar. A partir daí surge outra questão: Como garantir a voz das crianças participando da construção da Rotina? Como garantir o seu maior desejo: brincar? Era preciso que este momento fizesse parte nossa rotina. Tornou-se uma das horas mais esperadas, a hora da troca entre os pares e da produção de cultura, onde o conhecimento apreendido vai além da escola, é o conhecimento de mundo.

De acordo com Barbosa (2006), “As regularidades dos rituais e as repetições das rotinas presentes no cotidiano dão o suporte necessário para a criação do novo. A rotina,

perturbada pelo inesperado ou pelo sonho, é um tempo e um espaço tanto de tradição como de inovação” (P.39). Ou seja, a construção coletiva da Rotina foi fundamental tanto para a segurança das crianças quanto para a realização de seus desejos no espaço escolar, tornando-o um lugar feliz, dinâmico e de reconhecimento das subjetividades, anseios e gostos.

Outro momento especial do dia são as rodas de votação: se não há, eles reivindicam. Todo dia temos o momento da contação de histórias. Recebemos no início do ano várias doações de livros de literatura-infantil. Toda semana, seleciono alguns destes para lermos durante os dias. Antes, disponho os livros no centro da roda, eles manuseiam durante algum tempo e depois começamos o processo de votação para qual iremos ler. Quando há empate, leio os dois ou três. No início, havia muitas reclamações e chateações por não ter sido eleito o livro preferido de alguns, mas agora aceitam e ao fim, sentam ao meu lado para tentar ler seu preferido.



Assim também acontece na eleição de passeios, brincadeiras e músicas. Tento que nossas escolhas sejam sempre deste modo, partindo das crianças, suas opiniões, gostos e interesses. Aproveitando também para trabalhar que as escolhas do grupo nem sempre são as mesmas que as nossas, mas devemos dialogar e respeitar o outro, para de fato, sermos uma turma que está se construindo a partir do diálogo, reflexão, respeito e democraticamente.

Neste sentido, a legitimação da participação coletiva na tomada de decisões, torna o Ensino Fundamental mais acolhedor e democrático, onde há espaço para o saber através do brincar, das atividades do processo de Alfabetização, da Arte, da Literatura, da Música, da Cultura e etc.

É importante que “as crianças que ainda não aprenderam a serem alunos” vejam na escola um lugar feliz, que dê prazer em ir e vivenciar momentos significativos e contextualizados ao que gostam e à realidade em que vivem. Assegurando o direito à Educação de qualidade e que se vejam valorizados e reconhecidos enquanto sujeitos históricos, produtores de conhecimento e cultura. Também devem ser sujeitos ativos na construção que uma Rotina que esteja pautada neles, e não apenas nos interesses da escola e dos adultos. Assim, a participação e voz das crianças sempre norteia minha prática pedagógica, adequando-a conforme a escuta e os caminhos que vão trilhando a partir de nosso percurso e das vivências e experiências enquanto grupo.

4 – O processo de Alfabetização: Para ser aluno será preciso deixar de ser criança?

Após a leitura do capítulo 1 (um), percebe-se o quão dura se torna essa passagem da realidade de criança para a de aluno. Muito se tem discutido sobre esta transição, e percebido cada vez mais que deve ocorrer de uma forma tranquila, considerando as especificidades da criança e a tensão diante do processo de alfabetização e letramento (tanto por parte das crianças e famílias quanto pelo professor). Criam-se expectativas e tensões que muitas vezes implicam na passagem repentina de criança para aluno, pois o Currículo, as avaliações externas e internas e os prazos perpassam diariamente a vida de todos os envolvidos neste processo de ensino-aprendizagem.

No início das aulas, realizei - individualmente – uma avaliação diagnóstica com todas as crianças, a fim de perceber em qual etapa estavam do processo de alfabetização, de acordo com Ferrero⁵, além do que já haviam trazido, ou não, na bagagem. Essa avaliação foi feita a partir de brincadeiras com letras, jogos pedagógicos, letras de músicas e livros de Literatura Infantil. Na verdade, a palavra avaliação era somente para mim, pois as crianças estavam à vontade para brincar e interagir livremente com o material usado.

Segundo Oswald (1999),

A concepção de criança como sujeito social e a compreensão da importância que a linguagem assume na constituição do conhecimento trazem para as práticas de leitura e escrita uma implicação metodológica decisiva à suspensão do poder que a escola confere à escrita: a aproximação da escrita com as experiências histórico culturais, as quais se materializam na linguagem, na oralidade (P.64).

Deste modo, conhecê-los melhor, através das rodas de conversa e brincadeiras, foi fundamental para que pudesse construir junto deles um caminho a seguir, baseado tanto na proposta do município quanto à estudos de autores renomados como Emília Ferreiro, Magda Soares, Paulo Freire, Luiz Carlos Cagliari, Patrícia Corsino, Roxane Rojo e etc.

A partir desta avaliação, percebi que nenhuma criança conhecia as letras do alfabeto e nem os números. De 27 (vinte e sete), já haviam se tornado 30 (trinta), apenas 5 (cinco) sabiam escrever o nome, porém, sem nomear sequer a primeira letra. Foi

⁵ Emília Ferrero é Doutora pela Universidade de Genebra, onde teve o privilégio de ser orientada e colaboradora de Jean Piaget. Suas pesquisas sobre a alfabetização foram realizada principalmente na Argentina, onde nasceu, e no México. (Ferreiro, 1990, P.5)

quando percebi que, mais que ensinar letras, era necessário retomar a ludicidade da relação com o mundo letrado em seus aspectos mais amplos de ampliação da inserção na cultura e do diálogo com a vida cotidiana. Brincar, cantar, falar, ouvir, correr, observar, contar e recontar, conhecer, precediam qualquer preocupação com uma alfabetização mais formal.

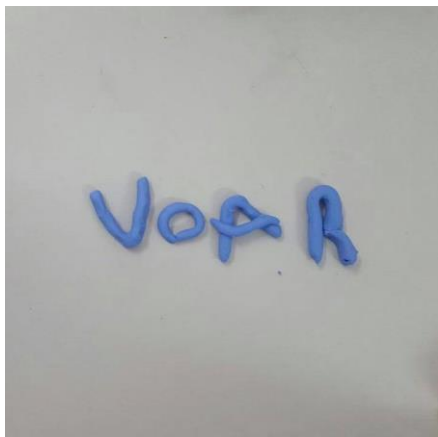
De acordo com Oswald (1999),

A concepção de linguagem como fonte de conhecimento traz para a prática a noção de que a produção de escrita não alienada é aquela que materializa a consciência do escritor. Como, segundo Vygotsky, a consciência se forma e transforma na interdiscursividade, é na interdiscursividade que a escrita tem que ser produzida para não ser alienada. Nesse sentido, a materialização da consciência implica mais do que a palavra escrita, a palavra vivida de que fala Paulo Freire (1982). (P.65).

Sendo assim, era preciso adequar à prática pedagógica aos conhecimentos que as crianças já tinham, provocando-as para a palavra vivida, e não meros copistas de atividades pontilhadas e repetitivas.

Conforme Smolka (1988, p.63 apud OSWALD, 1999, p.64) “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita” Logo, comecei o trabalho a partir da identidade, do começo de cada história presente ali, através do nome.

Fizemos várias brincadeiras com as letras, apresentei o Alfabeto Móvel. Em um primeiro momento, propus que brincassem livremente, depois fui fazendo intervenções e questionamentos até que chegassem a escrita do nome. Também ofereci outros materiais, como tinta, massinha, canudos, e até a realização de uma receita de biscoitos, onde colocaram a mão na massa, procuraram as forminhas com as letras de seus nomes, construindo-o letra por letra (aproveitando também, para trabalhar o gênero Receita).





Após estas atividades iniciais, demonstraram curiosidade em aprender a escrever outras palavras, também começaram a apreciar mais os livros de literatura infantil, procurando letras e palavras já conhecidas por eles. Por muitas vezes os vi deslizando os dedinhos nas letras dos cartazes nas paredes de nossa sala, investigando curiosos este mundo até então quase desconhecido.

Ferreiro (1990) nos fala:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como “conhecimento”. “Saber” quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade (P.17).

Ou seja, se tivesse me pautado em concepções mais conservadoras e metódicas de Alfabetização, nas quais a escrita é percebida enquanto aquisição de um código de transcrição, talvez pouco tivéssemos avançado no percurso de uma alfabetização prazerosa, significativa para todos e tranquila (como tem sido). Se houvesse essa concepção de alfabetização teríamos apenas alunos em “sala de aula”, pois “o modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos (Ferreiro, 1990, P.18).

De acordo com os estudos dos autores citados como referência anteriormente, fiz muitas leituras e reflexões para perceber onde podiam se encaixar em minha prática. A proposta do Município do Rio de Janeiro sugere:

Iniciar a alfabetização juntamente com o letramento é a proposta que vem sendo incentivada pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro desde o ano de 2010, ocasião em que professores e alunos passaram a receber subsídios sob a forma de Caderno de Apoio Pedagógico. Incentivou-se, nos trabalhos oferecidos aos professores e alunos, o uso da literatura infantil e dos textos em todas as suas várias tipologias, evitando-se uma alfabetização distanciada da verdadeira leitura, ainda que, no início, os alunos não soubessem ler plenamente os textos apresentados (Locatelli, 2011, P. 3).

Dialogando com Ferreiro, também pode-se analisar que

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). (P.43).

Portanto, partindo das orientações da Rede Municipal e dos referenciais teóricos nos quais alicerço meu trabalho, seria impossível alfabetizar sem elementos contextualizados com a vida das crianças, e também sem o auxílio da Literatura Infantil enquanto eixo de construção de uma leitura e escrita significativa, de gosto e fruição durante o processo.

Rojo (2004) nos diz que

Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela (P.2).

Sendo assim, a ampliação do acervo literário, o sentido e identificação com as histórias criaram um clima de curiosidade, estímulo à leitura e a escrita e cuidado e com os livros. Todos os livros que recebemos de doação⁶ estavam dentro de uma caixa de

⁶ Cabe ressaltar que por ser uma Escola recém-inaugurada, nossa sala de leitura possui pouquíssimos livros e nenhum profissional atuante para organizá-los, catalogar e realizar um trabalho junto às crianças. Os livros dedicados à Literatura Infantil são poucos, por isso no início do ano letivo recorri à doações de escolas particulares para compor um acervo para ser manuseado e levado para casa (empréstimos) pelas crianças.

papelão, devido ao pouco espaço físico e a falta de estantes para guardá-los. Percebi que isto estava incomodando as crianças, todos os dias falavam que as “caixas estavam amassadas e apertando os livros”. Propus a criação de estantes a partir de caixotes de madeira que transportam os alimentos da merenda escolar.

Eles ficaram super empolgados e ansiosos. Foi uma construção coletiva com a participação integral das crianças, passando lixa para tirar as farpas (com meu auxílio para que não se machucassem) e pintando com tinta guache.



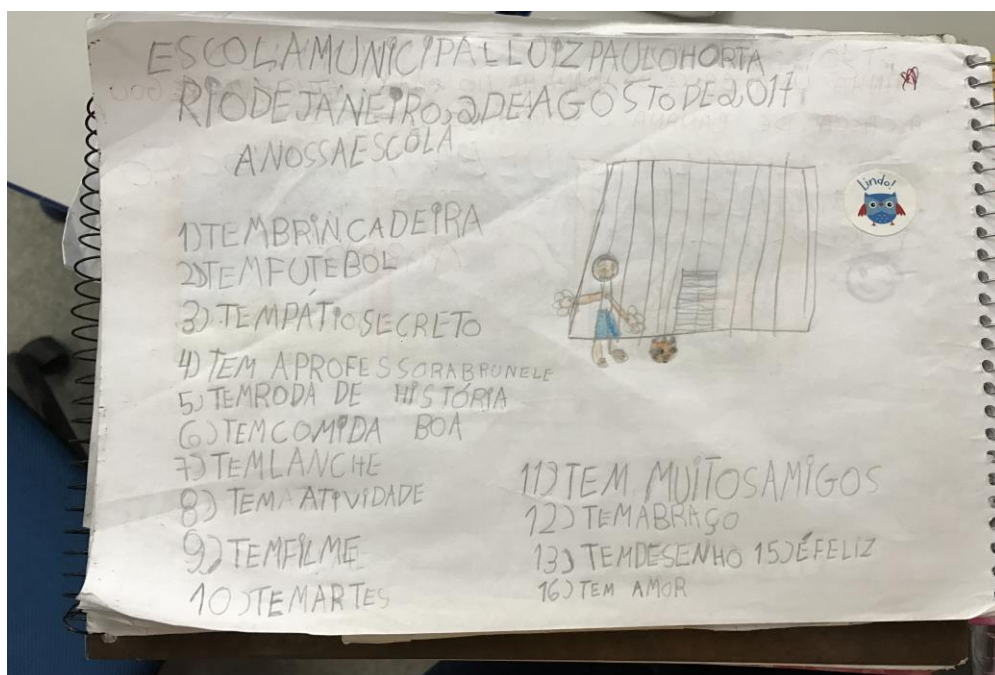
Em sala, trabalho em grupos, através de atividades diversificadas com temas diversos e sempre correlacionados. Por exemplo, em um grupo coloco jogos pedagógicos, em outro, massinha, jogos de encaixe, pinturas com diferentes técnicas e propostas, em outro concentro as atividades de escrita, e o cantinho da leitura fica sempre disponível ao acesso deles. Deste modo, consigo perceber as necessidades de cada criança de forma individual, buscando atender às suas necessidades e acompanhando cada conquista. Atualmente, já possuem maior autonomia para escrever os primeiros textos e palavras, assim como ler os livros disponíveis em nosso acervo. Porém, ainda precisam que eu esteja ao lado, para sentiram-se seguros e perceberem o quanto estão preparados para viver o mundo das palavras e serem protagonistas de suas próprias histórias.

Concluo este capítulo através desta imagem, fruto de um desenho livre enquanto brincavam de “escola”:



A legenda diz que “Na escola eu brinco com meus amigos”, o que responde à questão inicial: Para ser aluno precisa deixar de ser criança? Após todas as leituras e reflexões proporcionadas pelo curso que originou este trabalho, sinto segurança para garantir que não, não é preciso deixar de ser criança. Ser criança não incapacita o aprender, o alfabetizar e a aquisição dos conhecimentos curriculares propostos para o 1º ano do Ensino Fundamental. Pelo contrário, ser criança é viver antenado com o mundo que o cerca, é ter a vivacidade e a curiosidade personificado através de um ser histórico-social que produz cultura, sujeito de direitos e que é protagonista e construtor reflexivo/crítico de sua própria história.

Para finalizar, segue outro relato do que é ser criança na escola que vivenciamos todas estas experiências:



Considerações finais:

Nesta etapa final do trabalho, após as leituras e análises que possibilitaram chegarmos até aqui pretendendo tentar responder às questões propostas para o estudo na introdução do presente trabalho.

Em um primeiro momento, nossa intenção era responder qual a importância de poetizar as lentes de nosso olhar para enxergar crianças e seus desejos, vivenciando pela primeira vez o espaço escolar. Deste modo, ressalto que se não houvesse disponibilidade e sensibilidade por parte das crianças, em me permitir entrar no mundo delas, as questões propostas para este trabalho não poderiam ter sido respondidas. Foi preciso mergulhar no universo e realidade deles, andar pela Rocinha e perceber, através de minhas lentes, um novo olhar sobre aquela comunidade e as pessoas que vivem lá. Foi preciso que a escola virasse um espaço mágico, de curiosidades, caça à tesouros e descobertas, foi preciso virar parceira de brincadeiras e, em especial, ampliar o olhar e os ouvidos, para escutá-los em suas especificidades.

Portanto, foi, e é, preciso enxergá-los enquanto crianças, nesta primeira transição da Educação Infantil, ou da própria casa para o Ensino Fundamental. Para isto, fiz uma busca nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a fim de pesquisar onde era aplicado o termo criança e o termo aluno. Pudemos perceber, histórica e socialmente, com a ajuda dos autores citados que o espaço de militância na Educação Infantil garantiu denominar as crianças por “crianças”. Já no Ensino Fundamental os termos se mesclam, citando “criança” apenas na transição entre as duas modalidades da Educação Básica. Utilizando o termo aluno em diversos momentos.

Portanto, pensar a criança hoje é saber que muito se lutou para assegurar seus direitos e presença nas Escolas, assim como garantir serem reconhecidas como sujeitos de direitos, sociais, críticos e construtores do próprio conhecimento e da própria cultura.

A partir daí surgem outros questionamentos: É possível ser criança no Ensino Fundamental? Como conciliar o tempo entre Brincar e Alfabetizar? Como minimizar a insegurança e agitação dentro deste lugar desconhecido, chamando Escola? Como garantir a voz das crianças participando da construção da Rotina?

Respondendo à estas questões, vimos que ser criança não é incompatível com o aprender. Portanto é possível sim ser criança e isso estar a favor do processo de

ensino/aprendizagem, deixando-as confortáveis para se tornarem protagonistas do processo e favorecer construções significativas às aprendizagens que os constitui. Deste modo, separar o brincar do aprender é uma opção equivocada. Através da construção de uma rotina participativa e atendendo aos seus interesses e desejos, foi possível que eles percebessem a passagem do tempo e os momentos nos quais é possível encaixar o lúdico no processo de sistematização da alfabetização, a construção que exige maior concentração para a aprendizagem e o brincar livremente. A confecção do varal da rotina favoreceu que expusessem suas vontades, percebessem sua participação e voz ativa naquele momento e maior segurança para vivenciar as atividades propostas durante o tempo na escola, reafirmando a legitimidade das vozes das crianças dentro da nossa turma.

Aprofundando a presente pesquisa, se fez necessário investigar se para vivenciar o processo de Alfabetização e Letramento enquanto aluno era preciso deixar de ser criança. As atividades realizadas pelas crianças (em fotos no capítulo 4) afirmam o quanto estão se desenvolvendo e se apropriando das letras, números e palavras vividas. Em nenhum momento foi preciso categorizá-los enquanto alunos, já que sob minhas lentes poéticas do olhar nunca foram vistos enquanto outra palavra que não crianças. Brincam, criam, argumentam, voam, imaginam, fantasiam, interagem e etc. Agora, são crianças que escrevem, leem e veem a vida dentro da Escola e a Escola dentro da vida, para além dos conteúdos previstos para a série.

Tendo à vista os ensinamentos teóricos de Ferreiro, Oswald e Rojo (entre outros autores) foi possível guiar a prática pedagógica à luz da teoria, e fortalecer os momentos dentro de sala, com a segurança de saber por onde caminhar, para que as crianças trilhassem um caminho tranquilo e significativo.

A partir destas considerações, verifica-se que há uma necessidade de mudança enquanto a percepção da criança enquanto aluno. Ser criança não deslegitima o processo de Alfabetização e Letramento, pelo contrário, favorece a constituição significativa do tempo vivido na escola, um tempo pensado para e pelas crianças, a favor de sua segurança, direitos, e afirmação de seus desejos, vontades, protagonismo e cultura lúdica.

Portanto, pensar em alfabetizar crianças é uma tarefa árdua de se reinventar enquanto educador, é pesquisar teoricamente as provocações que o inquietam, é usar lentes que deixam o olhar mais sensível e poético. É perceber no outro a magia do

brincar, do criar, do experimentar, do viver uma experiência que marcará suas vidas, é ser lembrado e lembrar com carinho dos momentos que juntos caminhamos. É se emocionar quando as letras surgem no papel, os lábios as acompanham e surge ali, naquele instante, uma criança que lê a escrita no mundo, que brinca, que sente, que aprende e que está em uma escola pública de qualidade.

Referências Bibliográficas:

BARBOSA, Maria Carmem S. Por amor e por força. Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORBA, Ângela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: Corsino, Patrícia. (Org.). Educação Infantil: cotidiano e práticas. Campinas, SP: autores associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.24, n 2, julho 1998.

CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de- conta das crianças. In: Educação, Sociedade e Cultura. N°17, 2002. P. 113-134.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre a alfabetização/ Emília Ferreiro: Tradução Horácio Gonzales (ET AL.). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógicas. In: Nascimento, Anelise Monteiro (org.). Educação Infantil e Ensino Fundamental: contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: NAU. Editora: EDUR, 2011. P. 49-54.

LOCATELLI, Iza. Leitura e Escrita – 1º e 2ºAnos. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/IvanirPaz/leitura-e-escrita-1-e-2-anos-izalocatelli2011>>. Acesso em 4 de Agosto de 2017.

LOSSO, Cristina Donedo. A Construção Social do “Ofício de aluno” na Educação Infantil. *Atos de Pesquisa em Educação*. PPGE/ME FURB - v. 6, n. 3, p. 603-631, set./dez., 2011.

NUNES, M.F. – Educação Infantil: instituições, funções e propostas – Série Cotidiano na Educação Infantil. n°23 do Programa um Salto para o Futuro, da TVE-Brasil, Nov/2006.

OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos. Leitura e Escrita como prática da narrativa. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. Infância: Fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1999.

ROJO, Roxane. Letramento e Capacidades de Leitura para Cidadania. São Paulo: SEE, SEMP, 2004.