

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Laura Cristina Silva de Lima

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise da
proposta de um município do Vale do Paraíba**

Taubaté – SP

2023

Laura Cristina Silva de Lima

**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise da
proposta de um município do Vale do Paraíba**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Curso de Mestrado
Profissional em Educação da Universidade de
Taubaté,

Área de Concentração: Educação infantil,
Ensino Fundamental e a Formação docente.

Linha Pesquisa: Formação docente e
desenvolvimento profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Liliâne Bordignon de
Souza

Taubaté – SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

L732t Lima, Laura Cristina Silva de

Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental : uma análise da proposta de um município do Vale do Paraíba / Laura Cristina Silva de Lima. -- 2023.

137 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Coorientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti,
Departamento de Gestão e Negócios.

1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental. 3. Transição
para o Ensino Fundamental. I. Universidade de Taubaté.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

LAURA CRISTINA SILVA DE LIMA
TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: uma análise da proposta de um município do Vale do Paraíba

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Curso de Mestrado
Profissional em Educação da Universidade de
Taubaté,
Área de Concentração: Educação infantil,
Ensino Fundamental e a Formação docente.

Data: 30/11/2023

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Juliana Marcondes Bussolotti Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Liliane Bordignon de Souza Fundação Carlos Chagas

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Mariana Monteiro Kubilius Universidade Federal de Santa Catarina

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Luciana Magalhães Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Dedico esse trabalho ao meu esposo Heitor, aos meus filhos: Luiza, Natan e Teodoro, e aos meus pais José Pimentel e Ana Luzia, e aos familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades que me foram dadas durante a minha jornada e que me trouxeram até aqui.

Ao meu amigo, companheiro, parceiro e namorado Heitor, por estar aqui dividindo sua vida comigo.

Aos meus filhos Luiza, Natan e Teodoro, cada um vivendo uma fase da vida diferente nesse momento e me oportunizando refletir sobre a maternidade e suas experiências.

Aos meus pais José e Ana, que tiveram uma vida de luta e sacrifícios para que eu e minha irmã vivêssemos dignamente.

Às minhas amigas Magda Faria Cabral e Luciene Aparecida Costa Pinto Pereira, que outrora embarcaram em minhas aventuras e sempre acreditaram em meu potencial, mesmo quando eu não acreditei em mim.

A duas amigas muito especiais que seguraram minha mão até o fim, Rose Helena e Simone, gratidão meninas por tanto e por tudo.

A minha sogra Wany e minha cunhada Hellen, por serem tão presentes em minha vida e na vida dos meus filhos, gratidão por todo amor dedicado a nós.

A minha turma de mestrado, todos os professores e colegas que me inspiram, em especial a Dra. Liliane Bordignon de Souza, gratidão pelos momentos de reflexão e por sua companhia nessa caminhada.

A prefeitura de São José dos Campos, por viabilizar esse projeto.

RESUMO

O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental ainda é um tema pouco discutido por pesquisadores da área da educação. O termo transição começa a surgir com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que amplia o ensino fundamental para 9 anos. Além disso, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2018 fez emergir uma nova perspectiva que norteia a educação básica, trazendo alguns itens importantes para o currículo, levando em consideração o período de transição que pode ser um momento marcado por frustrações e rupturas na trajetória escolar da criança. Assim, investigar as práticas educacionais exercidas por profissionais que atuam no último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental é de extrema importância para contribuir com a compreensão e transformação do processo de transição. Este estudo buscou compreender não só os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nessas duas etapas de ensino, mas, sobretudo, refletir e definir, com gestores e professores, práticas e ações que possam favorecer a transição da educação infantil para os anos iniciais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa. Os participantes são 10 professores da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas de uma Rede Municipal no interior paulista. Foram realizados dois grupos de discussão e foi aplicado um questionário de caracterização dos participantes. A análise do material foi realizada com base na análise de conteúdo orientada por Maria Laura Franco (2018). Os resultados da pesquisa apontam que a transição da educação infantil para o ensino fundamental implica em mudanças substanciais na estrutura e nas expectativas educacionais. Esse período representa a transição de um ambiente mais lúdico e exploratório para um ambiente mais focado em habilidades acadêmicas, visando preparar as crianças para um ensino mais formal. No entanto, durante as discussões com as professoras, surgiu a preocupação com a ausência do brincar no primeiro ano do ensino fundamental, justificada pelas pressões para alcançar resultados de leitura e escrita. Essa justificativa, no entanto, mostrou-se em desacordo com documentos da rede, como o currículo, que destaca a importância do brincar nos primeiros anos de educação. Além disso, foram identificadas disparidades significativas entre as instalações e os recursos disponíveis para a educação infantil e o ensino fundamental, com o último frequentemente apresentando estruturas inadequadas para crianças. Outro aspecto relevante da pesquisa revelou a falta de autonomia das professoras para incorporarem o brincar em suas práticas, apesar do currículo da rede enfatizar a importância do brincar. Isso sugere a persistência de visões tradicionalistas que impactam a abordagem pedagógica, possivelmente influenciadas pelas formações tradicionais das professoras. Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa “Formação docente e desenvolvimento profissional”, da Área de Concentração “Educação infantil, Ensino Fundamental e a Formação docente” do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição para o Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The transition process from early childhood education to the early years of elementary school is still a topic little discussed by researchers in the field of education. The term transition begins to emerge with the approval of Law No. 11,274/2006, which extends elementary education to 9 years. Furthermore, the approval in 2018 of the National Common Curricular Base gave rise to a new perspective that guides basic education, bringing some important items to the curriculum, taking into account the transition period which can be a time marked by frustrations and ruptures in the child's school trajectory. Therefore, investigating the educational practices carried out by professionals who work in the last year of early childhood education and the first year of elementary school is of fundamental importance to contribute to the understanding and transformation of the transition process. This study sought to understand not only the challenges faced by professionals who work in these two stages of teaching, but, above all, to reflect and define, with managers and teachers, practices and actions that can favor the transition from early childhood education to the early years. This is qualitative research. The participants are 10 teachers from early childhood education and the first year of primary education from two schools in a municipal network in the interior of São Paulo. Two discussion groups were held and a brief questionnaire was administered to characterize the participants. The analysis of the material was carried out based on content analysis guided by Maria Laura Franco (2018). The research results indicate that the transition from early childhood education to elementary education implies substantial changes in the educational structure and expectations. This period represents the transition from a more playful and exploratory environment to an environment more focused on academic skills, aiming to prepare children for more formal education. However, during discussions with the teachers, concern arose about the absence of playing in the first year of elementary school, justified by the pressure to achieve reading and writing results. This justification, however, proved to be at odds with network documents, such as the curriculum, which highlights the importance of playing in the first years of education. Furthermore, significant disparities were identified between the facilities and resources available for early childhood education and primary education, with the latter often having inadequate structures for children. Another relevant aspect of the research revealed the teachers' lack of autonomy to incorporate playing into their practices, despite the network's curriculum emphasizing the importance of playing. This suggests the persistence of traditionalist views that impact the pedagogical approach, possibly influenced by the teachers' traditional training. This work is part of the Research Line "Teacher training and professional development", of the Concentration Area "Early childhood education, elementary education and teacher training" of the Professional Master's in Education at the University of Taubaté.

KEYWORDS: Early Childhood Education; Elementary Education; Transition to Elementary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Levantamento de pesquisa na BDTD.....	26
Quadro 2 Resumo das características dos participantes.....	50
Quadro 3 Fases da pesquisa.	54
Quadro 4 Perfil dos participantes de cada grupo.....	55
Quadro 5 Aglutinação das falas dos participantes dos grupos de discussão.....	67
Quadro 6 Significado das cores do quadro 5.	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Participação da pesquisa.....	58
Gráfico 2 Dados sociodemográficos 1.....	59
Gráfico 3 Dados sociodemográficos 2.....	59
Gráfico 4 Dados sociodemográficos 3.....	60
Gráfico 5 Formação dos participantes 1.....	60
Gráfico 6 Formação dos participantes 2.....	61
Gráfico 7 Formação dos participantes 3.....	61
Gráfico 8 Formação dos participantes 4.....	62
Gráfico 9 Carreira Profissional 1.....	62
Gráfico 10 Carreira Profissional 2.....	63
Gráfico 11 Carreira Profissional 3.....	64

LISTA DE SIGLAS

BDTD	–	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CEP	–	Comitê de Ética e Pesquisa
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	–	Escola municipal de Educação Infantil
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	11
Trajectoria pessoal e profissional.....	11
A primeira conquista: a vida.....	11
“Aluna”.....	12
“A DOCÊNCIA”	14
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa.....	19
1.2 Delimitação do Estudo	20
1.3 Problema.....	22
1.4 Objetivos.....	24
1.4.1 Objetivo Geral	24
1.4.2 Objetivos Específicos	24
1.5 Organização do Projeto	25
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	26
2.1 Pesquisas Correlatas	26
2.2 Infância e crianças de seis anos: desafios da transição e as práticas pedagógicas	35
2.3 Transição da educação infantil para anos iniciais do Ensino Fundamental	38
2.4 A política da transição entre educação infantil e ensino fundamental	43
3 METODOLOGIA.....	49
3.1. Participantes	49
3.2. Instrumentos de Pesquisa	52
3.2.2. Questionário	52
3.2.3. Grupo de discussão.....	52
3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados.....	54
3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados).....	55
4 ANÁLISE PARCIAL DOS RESULTADOS.....	58
4.1 Respostas aos questionários.....	58
4.1.1. Dados sociodemográficos das respostas nos questionários.....	58
4.1.2. Formação profissional dos participantes	60
4.1.3. Carreira profissional dos participantes	62
4.2 Análise dos dados – A Pesquisa tomando forma.....	65
4.2.1 O brincar é essencial.....	79
4.2.2 Uma sala, com um monte de carteiras grandes, que os pezinhos ficam balançando.....	86

4.2.3 Porque é assim que é o sistema, não é?	90
4.2.4 Visão tradicionalista, concepção empirista	95
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTOS DE PARTIDA E DE CHEGADA DOS	
CAMINHOS TRILHADOS.....	101
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	111
APÊNDICE B – CONVITE PARA AS INSTITUIÇÕES.....	113
APÊNDICE C – CONVITE PARA AS INSTITUIÇÕES.....	115
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO OPERATIVO.....	117
APÊNDICE E – PRODUTO TÉCNICO.....	118
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..	130
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	132
ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL .	133
ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO.....	134
ANEXO E - DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA	135
ANEXO F – OFÍCIO.....	136

MEMORIAL

Trajatória pessoal e profissional

A primeira conquista: a vida

Nasci em 1989 no interior do estado do Mato Grosso, na cidade de Alto Araguaia. Segundo minha mãe, foi um parto difícil, de urgência e, por muito pouco, não levou a óbito minha mãe e eu. Foi necessário que eu ficasse internada no hospital por alguns dias, o que minha mãe calcula, cerca de uma semana.

Aos dois anos de idade nos mudamos para uma cidade vizinha, Mineiros, cerca de 100 quilômetros de distância, mas já no estado de Goiás, onde vivemos apesar de muitas dificuldades, principalmente financeiras, mas, muito felizes.

Meus pais são muito humildes, não tiveram as mesmas oportunidades que eu, estudaram pouco, ambos possuem fundamental incompleto, trabalhavam em serviços braçais para garantir o sustento do lar. Somos duas filhas, eu era a mais nova e a mais bagunceira, sempre fui muito criativa quando criança, minha cabecinha adorava inventar histórias, a brincadeira que eu mais gostava era “faz de conta”. O mundo da imaginação era o meu favorito. Segundo Elkonin,

Fala-se de jogo imaginativo, imaginativo individual ou social, jogo “turbulento e desordenado” (*rough-and-tumble*), jogo simbólico, jogo cooperativo, jogo de ficção, jogo sociodramático, jogo criativo, jogo de representação de papéis etc. Alguns desses termos assinalam diferenças teóricas entre os autores que os utilizam. (ELKONIN, 2009, p. 09).

Vale ressaltar que a brincadeira citada anteriormente como “*faz de conta*” é a mesma citada por Elkonin. Em outros teóricos encontramos outro nome, mas é essa brincadeira imaginativa que me permite adentrar o mundo da imaginação e ser quem eu quiser ser no momento do brincar.

Meu pai sempre foi o maior incentivador para que eu e minha irmã estudássemos, ele teve que abrir mão muito cedo dos estudos para trabalhar na roça por ter perdido o pai ainda criança. Dizia sempre que o estudo era o maior sonho dele, mais tarde ele retomou os estudos e se alfabetizou numa sala de alfabetização para jovens e adultos.

Minha mãe nos educava conforme foi educada, ensinando os trabalhos domésticos, mas apesar de sua total ignorância com o estudo e, por vezes, achar que não era para nós, sempre a ouvi dizer: “Aprenda a fazer de tudo, no futuro se você puder, escolha o que for melhor, mas você saberá fazer de tudo”. Ela nos ensinou de tudo que uma mulher do interior de Goiás precisava saber, lavar, passar, cozinhar, fazer pães, bolos e quitutes, crochê, bordados e artesanatos, mas eu me tornei rebelde e preferi os estudos, enquanto minha irmã tornou-se uma excelente dona de casa.

Os povos pertencentes as culturas tradicionais souberam com maestria, no entanto, dar um toque de encantamento aos mistérios da vida para explicar os caminhos e os descaminhos percorridos e, também para se descobrir enquanto essência humana poética e estética, portadora de palavras e ensinamentos. (ARCE, 2014, p. 13).

Sem dúvida, minha mãe soube encantar e mostrar tudo que sabia, por vezes, eu não a entendia muito, mas ela me deu muito mais do que teve.

Enquanto crianças brincávamos de “*escolinha*”, meu pai dizia que minha irmã seria professora, ganhamos um quadro negro para brincar, mas minha irmã não aceitava muito que eu fosse a professora, ela dizia que eu não podia ensiná-la por ser a menor.

Eu preferia ir para a fazenda com as minhas primas, lá a brincadeira era sempre melhor, meus tios fizeram uma escolinha para nós de madeira, comprou materiais para brincarmos, lápis, caderno, glitter e até lanche para fazermos nossa rotina.

Para Arce (2006, p. 15) “nos jogos de papéis as crianças criam situações simbólicas que atendem demandas volitivas criadas em sua vida concreta, no que reside a própria base material da fantasia infantil”.

E assim fui crescendo e vivendo minhas próprias experiências, e entre minhas primas e irmã eu fui a única que optou pela docência. E se eu não houvesse escolhido essa profissão eu realmente não saberia qual outra escolher, isso foi o que eu realmente quis e sei fazer.

“Aluna”

Iniciei no pré-alfabetização, amava minha professora que me ensinou a ler e escrever, era uma professora admirável, e demonstrava muito carinho e zelo com todos os alunos. Eu sentia o quanto ela gostava de mim, considerava-me uma boa aluna e eu me esforçava para não a contrariar.

No ano seguinte, mudamos de bairro e, conseqüentemente, mudei de escola, fomos para uma escola estadual, e aí começaram meus problemas como aluna. Minha professora da segunda série era uma senhora já bem idosa, estava em fim de carreira. Eu me tornei a aluna indesejada na escola e todos os professores falavam mal de mim. Minha mãe não gostava de ir às reuniões de pais e mestres, em casa eu ouvia que eu era “*ruda*”¹.

Para Tardif (2002), o professor é alguém que sabe alguma coisa e que vai transmitir esses saberes a alguém, quando rotula esse aluno e permite que ele entre e saia sem ter aprendido nada sendo por um ano seu aluno, houve sim um fracasso, mesmo que os outros tenham aprendido algo.

Na quinta-série do fundamental, eu fui para outra escola, eu ficava todos os dias no último horário aguardando no pátio da escola o horário da minha irmã sair para irmos para casa, eu ficava sozinha e isso chamou atenção de uma professora.

Minha professora de matemática se ofereceu para ficar comigo nesse horário e estudar comigo matemática, eu era uma criança carente, meus pais não tinham muita paciência comigo e não conseguiam me ensinar também, então, para mim aquilo foi incrível.

O bom mestre impulsiona o aluno, motiva e o faz querer aprender todos os dias. De acordo com Freire (1996), outra característica do bom docente é a generosidade, e por generosidade entende-se acrescentar algo ao próximo.

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária. (FREIRE, 1996, p. 13).

Essa valorização do aluno pelo professor, de olhar para ele e perceber que aquele conteúdo pragmático ele não sabe, articular ao que ele sabe com a prática docente é fundamental e eu pude vivenciar na prática a diferença desse olhar.

Como pontua Tardif (2002), saber docente não é sobre saber ciência, mas também sobre saber pedagógico, refletir a prática, compreender que os alunos têm suas especificidades, particularidades.

No Ensino Médio, minha mãe preferiu que eu estudasse a noite, eu precisava trabalhar também e ninguém acreditava que eu fosse ter futuro como estudante mesmo, aquele ali era realmente o fim. Mas, o meu professor de matemática era advogado e estava ministrando aulas apenas porque não havia profissionais disponíveis naquele horário.

¹ Palavra do dialeto popular utilizada em Goiás para dizer que uma criança tem dificuldade de aprender.

No noturno, os professores faltavam muito, eu assumi as aulas de matemática, meu professor me deixava com o diário e quando ele faltava eu conseguia ensinar e ministrar os conteúdos para os meus colegas.

Voltei a participar das olimpíadas de matemática e até ganhei medalhas, eu participava e tinha vontade de estudar, era uma das melhores alunas da escola, participava de todas as atividades propostas. Ganhei outro prêmio, que foi uma viagem para a Bienal do Livro, que aconteceu na capital do Estado, em Goiânia. Esse prêmio ganhei por ser leitora assídua na biblioteca da escola e por ter lido todos os livros da sessão juvenil.

Ao final do Ensino Médio me inscrevi para Pedagogia e passei em primeiro lugar na prova, para minha surpresa e de toda minha família. Foi um dia emocionante demais para todos nós, havia um prazo para efetuar a matrícula e meus pais imaginavam que não conseguiríamos. A matrícula, meus pais me deram de presente, eu já trabalhava e garanti aos meus pais que eu pagaria com o esforço do meu trabalho; meus pais não acharam que eu conseguiria, mas não me impediram de tentar. E, em fevereiro de 2008, eu iniciei a minha faculdade, e minha carreira profissional.

“A docência”

Minha primeira experiência em escola se deu quando eu ainda estava na faculdade. No ano de 2008, passei no processo seletivo para auxiliar numa escola de período integral da minha cidade, eu trabalhava por duas horas nessa instituição.

Com a familiaridade com o ambiente fui convidada a substituir quando os professores faltavam e eu assumia as aulas como professora eventual. Era uma comunidade carente e as crianças eram muito difíceis. Aqui eu vivi, como pontua Huberman 1989, o estágio da “sobrevivência”, eu tinha medo de entrar ali, eu tinha pavor das crianças, eu ouvia o grito dos profissionais mais antigos e, por vezes, me vi gritando também.

Eu renunciei ao meu processo seletivo e fui procurar outras opções, definitivamente não era aquele tipo de profissional que eu queria ser.

É possível ser bem-sucedido nos exames e concursos universitários sem ter adquirido a autoridade de mestre, assim como é possível ser um mestre reconhecido e respeitado sem ter passado por esta ou aquela experiência pedagógica. O próprio fato de ocupar um lugar no ensino e de ter alunos é insuficiente: muitos são os professores que não iludem nem a si mesmo e nem aos outros. (GUSDORF, 2003, p. 91).

Sai daquela instituição e fui para uma outra que atendia apenas educação infantil, crianças de três a cinco anos. Eu iniciei auxiliando em uma sala de aula e depois comecei a substituir também os profissionais quando precisavam se ausentar. Nessa instituição eu me sentia bem, admirava o trabalho desempenhado pelas profissionais e a equipe gestora me respeitava muito também, aprendi demais atuando ali.

Desenvolvi minha pesquisa de conclusão de curso nesta instituição, fizemos uma pesquisa de campo sobre como a brincadeira influencia a aprendizagem e o desenvolvimento psíquico das crianças. Essa pesquisa me rendeu alguns frutos que pretendo relatar mais à frente.

Eu terminei a faculdade em 2011 e me mudei para o interior de São Paulo, numa cidade do Vale do Paraíba chamada Taubaté. Minha filha era muito pequena e com a mudança eu preferi não trabalhar naquele ano.

Aqui eu ainda estava no início da carreira vivendo exatamente como coloca Huberman (1992), a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a preocupação comigo e principalmente a realidade entre o que eu idealizava e a realidade de uma sala de aula, foram longos 3 anos afastada da docência.

Eu voltei pra Mineiros em 2014 por motivos pessoais, e lá fui à escola de educação infantil que eu havia trabalhado para matricular minha filha, a diretora demonstrou muita alegria em me rever e me ofereceu algumas aulas como eventual e eu aceitei, por respeito a ela eu não consegui dizer não.

No meu primeiro dia na sala, eu tremia muito, as crianças estavam me olhando firmemente, contei de onde eu havia morado, que já havia trabalhado naquela escola em outros tempos, foi uma recepção fantástica das crianças, o dia passou e eu nem percebi, me envolvi de tal forma com a aula, que nem parecia ter ficado tanto tempo distante.

De uma coisa eu estava certa: eu queria ser professora, mas ainda não sabia em qual turma; quais as idades que eu preferia. Eu tinha certeza que ser professora me fazia feliz e realizada profissionalmente.

Fiquei por três dias com a turma de Jardim I (crianças de 4 anos), a professora acabou não voltando e eu assumi a turma o ano todo pela frente, essa foi a minha primeira turma, iniciei com eles em meados de março de 2014.

Mas foi o ano que eu chamaria de divisor de águas, pois eu precisei me posicionar como profissional, deixar o medo de lado e aceitar todas as oportunidades. Fui convidada pela responsável da educação infantil na cidade para ministrar cursos sobre brincadeira para os profissionais dessa etapa.

Ao saber da minha chegada na cidade ela procurou me encontrar e me convidou para participar do evento, eu realmente não me sentia capaz e nem preparada, mas ela era uma pessoa maravilhosa e havia me ajudado outrora. Além disso, eu me sentia eternamente grata a ela e a família dela, pois eu havia vivido um período difícil com o nascimento de minha filha e ela juntamente com os irmãos haviam ajudado muito.

Com o sucesso das palestras e do curso fui convidada para trabalhar na educação infantil de uma escola particular, renomada, trinta anos de tradição na cidade. Eu aceitei o convite e me dediquei muito, eu tinha em mente que queria deixar minha marca de alguma forma na educação.

Desenvolvi um projeto com o nome de “Bau de brincadeiras do vovô Tônico”, baseado no resgate das brincadeiras populares, no qual as crianças levariam um baú com o Vovô Tônico e alguns brinquedos antigos como pião, peteca e corda, um diário de bordo e brincariam com a família e depois fariam o relato que poderia ser por meio de texto escrito, foto ou desenho.

Ao chegar em São Paulo, fiz a primeira prova para o concurso público da cidade de Taubaté, eu passei, mas não fiquei entre os colocados para a quantidade de vagas. Fiquei desempregada, ministrando aulas particulares no apartamento onde morava até final de 2016, quando saiu o edital para processo seletivo em Tremembé.

Fiz a prova e finalmente fiquei entre as colocadas para a quantidade de vagas disponíveis, a felicidade tomou conta de mim. Iniciei em fevereiro de 2017, atuando numa turma de “nível V”², em uma creche no período vespertino. Particpei de todos os eventos que eram disponibilizados para os profissionais docentes, entrei para o “FAST”³.

Em 2018, terceirizaram a educação infantil em Tremembé e eu participei do processo de seleção e fui aprovada. Eu fui trabalhar na mesma instituição, porém a turma disponível era um berçário, eu fui desafiada mais uma vez, a vontade de desistir estava ali novamente.

Eu fiz a prova do processo seletivo na cidade de Taubaté onde eu residia e passei, o salário era melhor e eu poderia ficar mais próximo de casa. Saí de Tremembé muito feliz com os resultados, mas fui buscar novos desafios.

Em Taubaté trabalhei de agosto de 2018 até outubro de 2019. Infelizmente, nesse período, eu estava com muitos problemas pessoais, enfrentando uma depressão que me deixou em estado neurovegetativo, divórcio e o divórcio dos meus pais depois de 32 anos de casados.

² Nomenclatura utilizada para descrever a turma de infantil com crianças de 5 anos, último ano do infantil.

³ FAST – Evento realizado em Tremembé-SP, com o título de famílias e escolas juntas, acontece em 14 sábados na escola escolhida e com a turma escolhida e as famílias interagem formando um grande grupo, são desenvolvidas atividades no coletivo e em família.

Minha mãe havia tentado o suicídio e estava morando comigo, por motivos financeiros eu não queria continuar mais em Taubaté.

Fiz a prova para o Concurso Público em São José dos Campos, tive uma boa nota, mas uma colocação ruim, eu estava desempregada com duas crianças para cuidar e enfrentando um processo de divórcio. Minha mãe estava morando comigo para nos ajudar, mas ela também não tinha renda nenhuma.

Assim retornei para Goiás, mas, São José dos Campos fez convocações e meu nome estava na lista para minha alegria. Foi um difícil, porém feliz retorno para São Paulo, e em 2020 eu me tornei efetiva nessa rede, e (futura) mestre pela UNITAU com apoio dessa prefeitura.

1 INTRODUÇÃO

“A Educação Infantil é um território pedagógico em construção no sentido da consolidação do direito das crianças de viverem e usufruírem de suas infâncias.”

(RIBEIRO; OLIVEIRA, 2017, p. 11).

A Educação infantil é um território amplo, rico e complexo, as crianças nessa fase estão em movimento de transformação e desenvolvimento, elas são pequenas, sujeitos de direitos e precisam ter sua infância preservada e, acima de tudo, respeitada. Ao finalizar essa etapa da educação, pautada no lúdico, as crianças irão vivenciar um novo processo denominado aqui de “transição”, para o ensino fundamental, voltado para uma escolarização, normalmente, mais conteudista, com mudanças curriculares e, até mesmo, de infraestrutura.

O conceito de transição encontrado no dicionário da língua culta portuguesa, *“transição”* é um termo de origem latina (transitio), é a ação ou efeito de passar de um estado para outro. Mudança numa forma de ser ou estar, pode ser considerada uma etapa não permanente entre dois estados. Assim, pode-se dizer que a transição, período de mudança entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, é caracterizada por uma mudança que altera o contexto e comportamento da criança. Ainda nesse aspecto é possível compreender que além das mudanças no comportamento e na consciência das crianças, existe ainda o psiquismo humano que sofre alterações quando é necessário passar por alguma mudança.

Dessa forma, buscando compreender melhor o termo “Transição”, pode-se embasar no que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p. 32).

(...) essas transições envolvem desde a passagem entre o espaço privado – da casa – ao público – da instituição, quando do ingresso da criança na creche, na pré-escola ou na escola, até aquelas que acontecem no âmbito do próprio segmento: entre as diferentes faixas etárias; entre instituições, no caso da passagem da creche a pré-escola. (BRASIL, 2009, p. 40).

Para as crianças esse período em que eles deixam as CMEI’s, Creches, EMEI’s, entre outros, é uma fase importante, ela vai viver algo completamente novo, novos colegas, mais rigidez nas aulas e ainda precisa lidar com o fato de aprender a ler e escrever.

Os profissionais de primeiro ano têm a função de facilitar essa transição, auxiliando e apoiando a criança, bem como respeitando o histórico e o conhecimento que ela traz, além de favorecer diferentes situações de aprendizagem e desenvolvimento.

As rotinas, nessa etapa, tendem a ser estruturantes, por isso, é preciso salientar que elas não devem engessar as possibilidades de criação e sim favorecê-las. Nesse primeiro contato com o Ensino Fundamental é preciso que sejam respeitadas, principalmente, as necessidades das crianças, dando atenção em especial às brincadeiras e as atividades pautadas nas vivências, experiências e autonomia das crianças (BARBOZA, 2015).

A educação infantil precisa ser respeitada como uma etapa de construção do conhecimento e seria interessante que não fosse vista como um processo preparatório para atender as necessidades e exigências de conteúdo do Ensino Fundamental, notadamente a leitura e escrita.

A pesquisa que aqui se apresenta tem a intenção de problematizar as práticas pedagógicas no período da transição entre esses dois segmentos. O objetivo é identificar e analisar as práticas e ações que promovem, facilitam e desenvolve a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Fundamental, atendendo as necessidades das crianças dessa faixa etária; pautada no diálogo entre os dois segmentos; respeitando a identidade de cada etapa da educação; e valorizando o princípio de continuidade.

Nesse sentido, no tópico seguinte, explicaremos o processo de transição entre as etapas, justificando porquê este estudo se faz necessário, tendo como foco a criança de seis anos e suas necessidades, sem deixar de pensar nas ações fundamentais das escolas e dos profissionais que nelas atuam.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Este estudo buscou conhecer as ações, estratégias e dificuldades encontradas por profissionais docentes no período de saída das crianças da Educação Infantil e ingresso no Ensino Fundamental, e oportunizar momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas exercidas por esses profissionais nesse período.

Para que o processo de transição entre educação infantil e ensino fundamental não aconteça de forma abrupta e sem rupturas, faz-se necessário compreender não só as necessidades das crianças que estão atravessando esse período, mas, também, as possibilidades de atuação dos professores e equipe gestora para favorecer essa transição.

Segundo Barboza (2015), a principal queixa dos professores do 1º ano são que as crianças saem da Educação Infantil sem nem ao menos conhecer as vogais, letras do alfabeto e alguns números, como se essa fosse esta a atividade principal dessa etapa de ensino. O que de fato contradiz o que está proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 29, na qual está colocado que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Há uma crítica sobre a escolarização precoce, que ocorre em muitas instituições privadas mesmo contrariando contra os princípios de documentos norteadores, como é o caso da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que reforça uma visão de Educação Infantil pautada em campos de experiência e não em conteúdos pragmáticos.

O principal objetivo da Educação Infantil é a interação das crianças com outras crianças e com adultos, por meio dessa interação, da vivência e de suas experiências, as crianças iniciarão suas primeiras conquistas no campo do conhecimento, diferente do que está proposto para o ensino fundamental, que traça conteúdos através das habilidades estabelecidas, que serão trabalhadas com intuito de alfabetizar as crianças (BNCC, 2018, p. 33).

Este estudo faz-se importante para buscar compreender e auxiliar os profissionais envolvidos nesse processo, de forma a atender os alunos que passam por essa travessia. Busca ainda compreender as questões da infância, as políticas públicas, a trajetória histórica da educação e a problematização das práticas cotidianas.

1.2 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa foi realizada em uma rede municipal localizada no Vale do Paraíba que conta com 49 escolas de Ensino Fundamental e 64 escolas de educação infantil. Atualmente a rede conta com 21.553 alunos matriculados no Ensino Fundamental I e 20.857 alunos matriculados na educação infantil.

No ano de 2019, os anos iniciais do Ensino Fundamental ultrapassou a meta prevista para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que seria de 6.9 e acabou chegando a 7.1. A meta para o ano de 2021 foi de 7,1, mas ainda não atualizaram os resultados.

A cidade onde se deu a pesquisa localiza-se entre Rio de Janeiro e São Paulo, o município contém rodovias que ligam a outras cidades, ao litoral norte, região serrana e outros

municípios do Vale do Paraíba Paulista. É um polo industrial e de desenvolvimento tecnológico, contando com grandes indústrias e um parque tecnológico. Conforme o censo do ano de 2018, a população deste município é de 629.921 habitantes.

Considerando este contexto, foram convidados a participar desta pesquisa professores e equipe gestora atuantes no primeiro ano do ensino fundamental e último ano da educação infantil de duas escolas da referida rede, localizadas na Zona Sul, em cargo efetivo ou em função contratual com prazo determinado, nomenclaturas adotadas pela rede.

A escolha do município deu-se por existir um documento já inicializado acerca da transição da educação infantil para ensino fundamental e ensino fundamental anos iniciais para os anos finais. Este documento, denominado de Cartilha⁴, tem o intuito de auxiliar nas dúvidas referente a migração do aluno de pré-2 para o ensino fundamental. A prefeitura tem esse projeto desde o ano de 2017. Além dessa cartilha ilustrativa com orientações sobre o processo de transição, a rede municipal ainda conta com palestras, apresentações teatrais e musicais, rodas de conversas, visitas nas escolas de Ensino Fundamental e cartas que são trocadas entre os alunos dos dois segmentos.

As crianças da educação infantil têm a professora como escriba, para enviarem uma carta para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, nas quais elas podem fazer perguntas e tirar suas principais dúvidas sobre a nova etapa, e o primeiro ano do ensino fundamental responde as cartas buscando sanar as dúvidas. Ainda existe uma outra cartilha preparada para as famílias como algumas orientações importantes sobre o ingresso no ensino fundamental, tais orientações são entregues na primeira reunião de pais, com dicas de como a família pode contribuir nesse processo. Abaixo a imagem do referido material.



⁴ Cartilha utilizada desde 2017 com dicas para as famílias sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, entregue nos primeiros dias de aula, no período de adaptação das crianças. Disponível também no link: https://www.sjc.sp.gov.br/media/103422/cartilha_a5.pdf

A Cartilha no formato brochura, na página 4 traz um texto explicativo e informativo com o título: “Brincar é coisa séria!”, que vem de encontro com o que a pesquisadora acredita ser realmente importante e imprescindível para as crianças que ingressam no primeiro ano. Ao decorrer o texto a cartilha cita um projeto que seria desenvolvido com as crianças no primeiro ano de Ensino Fundamental, sobre “brincadeiras tradicionais” em que elas vão aprender diferentes brincadeiras, ter contato com desafios, desenvolver a linguagem oral e escrita, tudo isso brincando!

A pesquisadora ingressou na rede onde foi desenvolvida a pesquisa no ano de 2020 com uma turma de primeiro ano. A escolha da turma se deu porque a pesquisadora entendia que primeiro ano deveria ser muito próximo com a realidade da educação infantil. No entanto, a pesquisadora observou que o processo proposta na cartilha parecia não se concretizar na rede de ensino. As crianças chegam na escola e a pergunta que não cessa é: “onde é o parque?”, “que horas é o parque”. Parece ser extremamente difícil explicar a eles que na escola não tem parque, muito menos horário de brincar. As dificuldades não param por aí, as crianças não sabem segurar o lápis e muito menos utilizar o caderno. Além disso, há cinco livros para se utilizar e logo na primeira semana de aula, sendo necessário aplicar a sondagem diagnóstica para saber quantos alunos estão em cada fase da escrita.

Inquietava muito perceber quão distante são os dois segmentos da Educação Básica. As cartilhas embora ajudassem as famílias a compreender o processo, não facilitava muito o trabalho com as crianças. Muitas famílias ficam ansiosas e preocupadas, principalmente com a leitura e escrita das crianças, muitas mães perguntam, preocupadas, porque querem que as crianças leiam, deixando claro que a escolarização precoce é necessária.

Diante de angústias, preocupações e sem saber exatamente como deveria ser feito, na época em relação a transição, a pesquisadora buscou alguns cursos sobre alfabetização e letramento e leu bastante sobre esse assunto, despertando o anseio de pesquisar e compreender melhor como deveria ser o processo de transição, para que não houvesse prejuízos e falhas. Assim, surgiu o interesse em pesquisar sobre esse tema, com intuito de compreender os principais desafios e procurar estratégias para melhor atender as crianças e minimizar esse processo de mudança.

1.3 Problema

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é uma etapa marcada por mudanças. Uma vez que as crianças estão acostumadas com um modelo de educação e serão

inseridas em um novo formato. O Ensino Fundamental está envolto num sistema com normas e regras mais rígidas, que incluem salas de aulas com carteiras maiores geralmente organizadas em semicírculos ou fileiras e as disciplinas são divididas para 5 professores. Tudo isso em um ambiente novo e desconhecido, uma vez que o ensino fundamental e a educação infantil não dividem os mesmos prédios e instalações no município foco da pesquisa.

A transição da educação infantil vem sendo discutida desde 2006 com a implementação da Lei nº. 11.274/2006 que ampliou o ensino fundamental para nove anos e tornou obrigatório o ingresso da criança de seis anos. Em 2009, foi aprovada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, caracterizada como a primeira etapa da educação básica. Já com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, fixa-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Kramer (2011) observa que as mudanças ocorridas, as publicações de leis e as diretrizes produziram alterações nos contextos escolares, que trouxeram preocupações e questionamentos acerca do desenvolvimento infantil, assim como as respectivas práticas pedagógicas utilizadas para amenizar os impactos das mudanças.

Com intuito normativo e norteador surgem os primeiros documentos⁵ que tratam sobre a transição, orientando os profissionais da escola como um todo sobre a ampliação do Ensino Fundamental, lançado pelo Ministério da Educação (MEC). Os documentos tratam das orientações gerais acerca do Ensino Fundamental de nove anos e preveem que a transição não aconteça de forma abrupta, mas de forma lenta, e que não afete negativamente a criança, impactando seu processo de ensino aprendizagem.

Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais, que recomenda a necessidade de assegurar que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização. (BRASIL, 2004, p. 21).

O documento *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais* de 2007 tem a intencionalidade de nortear o trabalho pedagógico e auxiliar os profissionais sobre a transição, dando um sentido de continuidade ao trabalho desenvolvido na pré-escola. Esse documento

⁵ Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>
Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
Ensino Fundamental de nove anos – passo a passo do processo de implantação, disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf

ainda sugere que sejam utilizadas as DCNEI's pautadas na educação, cuidado e ludicidade (jogos e brincadeiras). Em 2018, foi aprovada a BNCC, que passa a ser o documento norteador de toda educação básica nacional. Tal documento orienta de forma muito específica o período de transição entre as primeiras etapas da educação básica e preocupa-se com a criança que vai ingressar no Ensino Fundamental, para que elas não sofram com rupturas e frustrações, mas que seu conhecimento prévio de mundo seja respeitado e ampliado.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2018, p. 53).

A partir desses documentos surgiram algumas indagações que instigaram a pesquisadora a ler estudos correlatos ao tema proposto neste projeto, embasando as análises sobre a transição da educação infantil. Considerando o material preliminarmente estudado, questiona-se aqui de que forma duas escolas de uma Rede Municipal do Vale do Paraíba, representadas por professores, constroem estratégias pedagógicas que favorecerem a transição da educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Identificar as estratégias utilizadas por professores no período da transição para auxiliar alunos e famílias nesse processo.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar as principais dificuldades vivenciadas pelas crianças na transição da educação infantil para os anos iniciais, bem como suas necessidades;

- Promover por meio dos grupos de discussão a reflexão sobre as estratégias utilizadas por professores no período da transição.
- Analisar as estratégias utilizadas, narradas por professores e o material que estrutura a transição de uma rede municipal do Vale do Paraíba.

1.5 Organização do Projeto

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados Esperados e Divulgação, Cronograma, Orçamento, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo, Relevância do Estudo/Justificativa e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de educação infantil e ensino fundamental, tratará também da perspectiva histórica da infância no Brasil, com intuito de compreender os conceitos de infância e criança e principalmente as necessidades na faixa etária que compreendem a transição entre essas duas etapas da educação básica.

As fontes bibliográficas utilizadas foram encontradas em teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em pesquisas diversas publicadas em revistas acadêmicas, assim como em livros que abordam a temática alvo desta pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os resultados parciais. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este item tem por objetivo apresentar o panorama de pesquisas que abarcam o tema da transição entre a educação infantil e ensino fundamental. Ressalta-se aqui o corpo teórico que sustenta este estudo.

2.1 Pesquisas Correlatas

Ao iniciar essa pesquisa, foi imprescindível buscar trabalhos anteriores sobre a temática pela palavra-chave ou título, a partir do descritor *transição*. Assim, o primeiro passo foi buscar Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) por pesquisas sobre transição, educação infantil e ensino fundamental. Foi realizada, também, uma busca no Banco de Dissertações da Unitau, onde a pesquisadora está inserida, mas infelizmente não houve sucesso na busca, não encontrando pesquisas correlatas no período que compreende 2016 até 2020.

Assim, a pesquisadora partiu para análise dos trabalhos da BDTD, onde começaram as primeiras buscas, porém, quando a palavra-chave *transição* era selecionada, apareciam diversos trabalhos, mais precisamente 14.328 resultados em diversas áreas, demonstrando que a palavra *transição* era fortemente usada, sendo necessário refinar as buscas.

Após a leitura dos títulos e resumos das dissertações e teses, a pesquisadora continuou a busca mudando os descritores para *transição, educação infantil*. Assim, encontrou outras 6 pesquisas entre teses e dissertações, as quais a pesquisadora compreendeu que estavam dentro do que ela pretendia investigar.

Quadro 1 Levantamento de pesquisa na BDTD.

TÍTULO	TIPO	ANO	AUTOR	IES
De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	T	2010	MOTTA, Flávia Miller Naethe	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos	T	2012	MARCONDES, Keila Hellen Barbato	Universidade Estadual Paulista
Agora, acabou a brincadeira! Transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos.	D	2015	BARBOSA, Georgete de Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Transição da educação infantil para os	D	2017		Universidade Federal

anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano			ZANATTA, Joana	da Fronteira Sul
Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	D	2018	SILVA, Tamili Mordegan da	Universidade Federal do Espírito Santo
O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais	D	2019	MACHADO, Joceane da Silva	Universidade Federal de Santa Maria

Fonte: elaborado pela autora em 2021

A pesquisa de Motta (2010), realizada no município de Três Rios, localizado no estado do Rio de Janeiro, investigou um grupo de crianças numa escola municipal em sua travessia da educação infantil para o ensino fundamental. A pesquisadora relata que mesmo as duas turmas estando na mesma escola, as práticas pedagógicas não dialogavam entre si e ainda sinalizavam uma transição abrupta, sendo notório que a ludicidade e o brincar faziam parte apenas da educação infantil e não estavam presentes no primeiro ano do ensino fundamental.

Os fundamentos teóricos metodológicos citados pela autora foram: Bakhtin (2002, 2000, 1998, 1997), Vigotski (2001, 2000, 1998), Foucault (1996, 1995, 2006, 1999, 1996, 1992, 1988, 1977), Certeau e Sacristán (1994). Bakhtin foi utilizado para conceito de linguagem, principal categoria para análise dos dados de campo; Vigotski forneceu subsídios para um pensamento dialético entre as culturas infantil e escolar; Foucault e Certeau teve forte influência na análise das estratégias de poder e táticas de resistência encontradas nas práticas observadas; por fim ela utilizou para abordar a transição e as rupturas Moss, Corsaro e Molinari.

A autora da referida tese observou crianças no espaço educativo, nesse período de transição, onde ela narra ter acompanhado os alunos em diversas atividades e espaços da escola, foram feitas entrevistas com as professoras e diálogos com as crianças que foram registradas no diário de campo.

O foco dessa pesquisa era sobre a análise de poder no interior das brincadeiras das próprias crianças, porém a partir da entrada em campo para desenvolver os estudos e observação, houve uma inspiração etnográfica, percebeu a necessidade de abordar na pesquisa as questões de gênero e a diversidade, nessa fase a pesquisa ainda era um trabalho específico da sociologia da infância.

No entanto, com a passagem do ano e o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, transformaram-se as questões, os estudos e as pessoas, a escolarização se impôs aos sujeitos e a pesquisa tomou novo rumo: focar a escola, seus processos e sua ação assujeitadora das

crianças aos papéis de alunos, as brincadeiras das crianças e suas falas deixaram de ser o alvo, porém em nenhum momento as ações das crianças foram deixadas de lado.

Por fim, a autora finaliza sua pesquisa, descrevendo a transição como o período de escolarização, onde prevalece a leitura e a escrita, as crianças já não podem mais brincar com a frequência de antes. Motta (2013) narra ainda que as crianças não são passivas a esse processo, pelo contrário, reagem demonstrando táticas de resistência a esse novo formato de rupturas observados. A autora propõe também a necessidade de um diálogo entre os dois segmentos para que haja de fato sucesso e qualidade nas práticas.

Essa tese contribui de forma significativa no projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido, embora rica e ampla, a mesma foi enriquecida com autores reconhecidos por suas teorias no campo educacional abrangendo o aspecto social e cultural da infância. Narrou a passagem de uma etapa a outra de forma muito coesa, com riqueza de detalhes demonstrando ao leitor como todo o processo aconteceu, porém, não aborda as ações e práticas que podem favorecer a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A tese de Marcondes (2012), com o título “Continuidades e discontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos”, desenvolveu pesquisa longitudinal com um grupo de 13 crianças, os respectivos responsáveis e seus professores. As crianças, no início da pesquisa, estavam matriculadas no (4º e 5º ano) da educação infantil e ao final da pesquisa já estavam no (1º e 2º ano) do fundamental de uma rede municipal de ensino em uma cidade localizada no interior de São Paulo.

O objetivo da pesquisa era compreender quais as continuidades e discontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas, no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos, e como estas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares, tendo como referencial teórico a abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner (1996, 1999, 2011) os estudos da Sociologia da Infância.

A autora relata que há uma grande tensão no momento da transição, embora exista um anseio enorme por aprender, existe ainda temores, desencontros, e as discontinuidades presentes nos dois segmentos investigados, identificadas nos espaços físicos que se mostram menos adaptados, assim como a ausência do lúdico e da brincadeira no ensino fundamental e as práticas são voltadas as atividades relacionadas com a leitura e escrita em seus moldes tradicionais.

Assim sendo, a autora citada finaliza deixando claro que o diálogo entre as duas primeiras etapas da educação básica não existe e é algo necessário, pois o vínculo e a

continuidade proporcionariam uma educação de qualidade e evitaria as mudanças abruptas que afetam de forma negativa o desenvolvimento infantil.

Esta pesquisa se aproxima das questões e indagações que norteiam o presente projeto, principalmente quando a autora, no capítulo 1, traz os relatos sobre: tempos, espaços e práticas educativas, uma vez que a nossa pesquisa pretende desenvolver um grupo de discussão operativo com os profissionais atuantes.

É importante salientar sobre essas questões, no intuito de compreender, na visão dos profissionais, quais são esses desafios, se o espaço, tempo, cobranças demasiadas para que os alunos atinjam determinados objetivos, as instalações, infraestrutura.

Enfim, acredita-se que a leitura da referida tese contribuiu muito na escrita do projeto e na forma de pensar sobre a proposta para os grupos de discussão citados.

Já a tese de Barboza (2015), com o título “Agora, acabou a brincadeira! Transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos”, desenvolvida na cidade de São João de Meriti, interior do Rio de Janeiro, optou por olhar a transição através do contexto de atuação dos orientadores pedagógicos da rede municipal.

O objetivo principal da pesquisa foi investigar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos, trazendo questionamentos acerca do trabalho de orientação pedagógica e como podem contribuir para que as práticas dos professores de educação infantil dialoguem com as práticas dos professores de primeiros anos.

Para isso, a autora recorreu as teorias de Bakhtin (2006; 2010; 2011), Benjamim (1997; 2002) e Bhabha (1998). Através dos conceitos de cronotopo (Bakhtin) e entrelugar (Bhabha) ela procurou desconstruir a ideia de uma coordenação pedagógica pautada na esfera administrativa, para pensar neste espaço como um entrelugar onde são articuladas e mediadas as ações pedagógicas.

Barboza (2015) relatou ter dificuldade em realizar a pesquisa, pois esta tinha um foco muito explícito que era compreender a brincadeira no contexto escolar no período da transição, porém, os coordenadores pedagógicos traziam discussão e debates sobre outros assuntos que eles consideravam importantes, o que a fizeram perceber que assim como os docentes, os orientadores também estavam desnorteados e não compreendiam o processo de transição como algo importante, tampouco a brincadeira. Para os orientadores o que de fato era importante eram os conteúdos e toda a parte burocrática administrativa que viria ser cobrada pela Secretaria Municipal de Educação.

As professoras que foram entrevistadas ao serem questionadas, principalmente sobre o brincar, diziam não ter tempo, porque existia “coisas importantes”, que precisariam ser desenvolvidas. A principal ênfase era o caderno, aquisição da leitura e escrita e os profissionais da educação infantil ainda disseram que poderiam brincar desde que essa brincadeira tivesse intencionalidade, não só o “brincar por brincar”.

Nesse aspecto a autora finaliza, considerando que o ensino fundamental está muito distante da educação infantil, há lacunas enormes, uma discrepância e esse diálogo entre essas duas etapas faz-se necessário.

Mas, para isso seria imprescindível uma aproximação, que só ocorrerá quando houver o discernimento sobre cada etapa, ainda para a autora não tem sentido essa visão de acabar a brincadeira e inserir conteúdos e mais conteúdos, cadernos, livros e cobranças, e sim proporcionar momentos para que a brincadeira continue.

A pesquisa de Barboza (2015), embora com foco no Orientador/Coordenador pedagógico, salienta a brincadeira como principal atividade para aproximação e diálogo entre as duas primeiras etapas da educação básica. Durante a pesquisa ela percebeu que para os orientadores pedagógicos o que era importante eram as questões que seriam cobradas pela Secretaria Municipal de Educação. Os professores de educação infantil até aceitariam o brincar se o mesmo fosse com alguma finalidade, mas no fundamental havia questões mais importantes a serem tratadas, deixando claro que a transição ainda é um processo marcado por rupturas e frustrações para os alunos.

Essa pesquisa se aproxima muito do tema de pesquisa do presente projeto, pois a pesquisadora tem interesse em compreender a atividade principal da infância conhecida como brincadeira, durante o período de transição e o convite para participar dos grupos operativos serão oferecidos a equipe gestora, pensando na pergunta norteadora da pesquisa.

Nesse aspecto esse estudo correlato faz-se necessário para contribuir na busca de compreender como a escola, representada por equipe gestora, alunos e professores, pode favorecer essa transição e respeitar a criança que é a principal envolvida nesse processo, e a protagonista das frustrações e rupturas causadas por tal.

Seguindo a análise dos estudos correlatos, destaca-se a dissertação de Zanatta (2017), com o título “Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base materialista histórico-dialética e as técnicas utilizadas foram a observação e entrevista no formato de roda de conversa,

dialogando com 20 crianças do 1º ano, do período matutino, de uma escola de ensino fundamental de uma rede municipal de ensino da região Oeste de Santa Catarina.

A base teórico-metodológica utilizada pela autora foi a teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, especificamente a parte da Teoria da Atividade desenvolvida por Alexei Leontiev, baseado na crença de que a criança é um sujeito histórico que se constitui e desenvolve através das interações sociais e culturais nas quais está inserida.

O objetivo da autora era compreender a transição da educação infantil para o ensino fundamental através da voz das crianças, e com isso analisar as significações constituídas pelas crianças ao vivenciarem a transição, no ano de 2017.

Através desses relatos das crianças foi perceptível para a autora que realmente existe uma atividade principal presente tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental e que elas afetam o psicológico da criança e nem sempre é de forma negativa ou positiva, mas no funcionamento cognitivo e afetivo-volitivo. Além disso, foi perceptível que as duas etapas têm limites severos no que tange a transição, exigindo a mudança da outra parte, quando na verdade o foco deveria ser o aluno, zelando pelo cuidado e dialogando dando continuidade na etapa anterior com intuito de amenizar a crise da passagem, da mudança para os anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha desse título deu-se por ser de interesse da pesquisadora compreender a Atividade Principal da criança que está no período de transição, assim como o projeto tem como base referencial a teoria de Leontiev. Assim sendo, a leitura dessa pesquisa contribuiu, pois aproximou-se muito do tema do presente projeto, bem como a pesquisadora pode perceber quais lacunas ainda poderiam ser investigadas sobre a teoria da Atividade, uma vez que alguns estudos existentes já a utilizaram anteriormente.

Outra dissertação selecionada foi a de Silva (2018), com o título “Os entrelugares educação infantil-ensino fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?”. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal localizada no Espírito Santo.

A autora buscou compreender os movimentos curriculares tecidos nos entrelugares, utilizando a teoria de Bhabha, pensando numa escola que não seja dicotômica (dividida, bifurcada), para a autora, na rede municipal onde a pesquisa foi desenvolvida, a educação infantil e ensino fundamental não dialogam e não trabalham em sentido de continuidade, prejudicando assim os principais envolvidos no processo que são os alunos nesse processo de mudança denominado transição.

A pesquisa tensiona as macros pressões e defende que não há idade demarcada para os processos educativos como apontam os determinismos das DCNEI e BNCC, uma vez que as crianças são seres diversos sociais e culturais em desenvolvimento, e que cada um tem o seu tempo e o seu modo de aprender e deveria ser respeitado no meio escolar.

Outro aspecto importante que a autora relata é que as políticas curriculares evidenciaram a predominância da alfabetização, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, embora na educação infantil ela apareça de forma mais velada e no fundamental ela aconteça de forma explícita, demonstram-se opostas mais anseiam e partilham a necessidade de alfabetização.

Com isso, a autora finaliza afirmando que a política impõe tempos, idade e séries e esquece de levar em consideração o que o aluno sabe, como se o mesmo fosse uma tábua rasa, e como se não bastasse ainda os padronizam por faixa etária, não abarcam o poder transversal dos currículos, mas insistem no modelo tradicional de educação pautado no pensamento retrogrado de leitura, escrita, carteira e quadro negro, deixando de aproveitar o máximo de cada aluno e dar voz a eles, para que o processo de ensino aprendizagem seja realmente significativo.

Essa pesquisa foi um achado muito importante para a produção do projeto, ler o resumo, introdução e alguns trechos da dissertação e a conclusão, fez perceber o quanto o produto que se pretende com o presente projeto é de fato importante, pensar numa proposta curricular ou parte desta, que dialogue entre educação infantil e ensino fundamental pautado na necessidade da criança de seis anos e na atividade principal dessa faixa etária.

E, por fim, encontramos o último título de interesse e aproximação da pesquisa, sobre autoria de Machado (2019), com o título “O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais”, teve como contexto de pesquisa, duas escolas de Santa Maria (RS), que atuam professoras e gestores envolvidos com o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais. A abordagem foi qualitativa, do tipo pesquisa-intervenção e se deu por meio de encontros formativos e ações integradoras entre os dois contextos e principalmente entre as crianças.

A pesquisa teve como objetivo compreender a gestão da transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, a partir do olhar das professoras e das crianças visando à construção de um processo de transição que respeite as especificidades da infância. Para atingir o objetivo proposto, a autora utilizou para o embasamento teórico as contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003; 2005; 2013), Freire (1996; 1997a; 1997b;

2011), Lück (2002) e Oliveira (2003), que abordam a temática sobre gestão educacional, como também abordam uma educação libertadora. Motta, Barbosa e Delgado, Rocha e Kramer, por tratar especificamente da temática do ensino fundamental de 9 anos, que reflete na transição da educação infantil para os anos iniciais, que nos ajudam a construir o conceito desse processo de gestão da transição.

A autora narra que através da pesquisa pode perceber que professores e coordenadores têm visões muito distintas da criança, embora percebam que essa é uma etapa de fundamental importância para o desenvolvimento integral da criança, entendendo-a como protagonista e autora de sua cultura.

Nesse sentido, por meio da voz das crianças, dialogar e aprender com suas próprias experiências é um dos caminhos narrados pela autora como uma forma de perceber os principais desafios e frustrações, para traçar metas e objetivos com intuito de amenizar as rupturas e por fim proporcionar diálogo entre as duas etapas de ensino.

Assim sendo, a autora considera que a transição é um processo que precisa acontecer de forma harmoniosa e sensível, evitando as rupturas e possibilitando que a escola direcione o olhar a esse processo.

Dessa forma fazer com que as singularidades dos alunos e a continuidade de conteúdos sejam respeitadas, pois os protagonistas desse processo de transição entre educação infantil e ensino fundamental são as crianças que estão em constante desenvolvimento e são sujeitos históricos, culturais e acima de tudo capazes de produzirem suas próprias histórias.

A dissertação de Machado (2019) foi selecionada por se referir ao processo de transição que é o tema proposto no presente projeto, ao ler os títulos e resumos para selecionar os que de fato fossem importantes para a pesquisa, pode-se perceber que alguns, como é o caso de Machado, utilizou a primeira dissertação (Motta, 2010), que foi a primeira selecionada pela pesquisadora.

Além dessa similaridade, a pesquisa de Machado (2019) concentra-se em perceber, através da narrativa das crianças, os principais desafios encontrados no processo de transição. A autora ocupou-se ainda em desenvolver grupos (ela não narra especificamente se foi de discussão ou formativos) nos quais participaram as professoras e as orientadoras pedagógicas, dando também suporte para que a pesquisa que pretende ser desenvolvida após a construção desse projeto, tenha um delineamento e embasamento teórico baseada nas lacunas encontrada e perguntas que ainda não foram respondidas.

Com intuito de enriquecer o estudo sobre transição, considera-se importante ressaltar também a pesquisa realizada por Kramer, Nunes e Corsino (2011) e publicada na base de dados de referência para artigos “SciELO” (SciELO - Scientific Electronic Library Online), com o título *Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental*. Trata-se de um estudo com foco nas práticas pedagógicas e na interação das crianças entre si e com o adulto.

O estudo de Kramer, Nunes e Corsino (2011), foi uma pesquisa realizada em 21 instituições de ensino municipais localizadas na capital do Rio de Janeiro, tendo como objetivo analisar a transição da educação infantil para o ensino fundamental a partir das práticas pedagógicas e da interação criança-criança, criança-adulto. A pesquisa identificou muitos desafios, principalmente sobre a leitura e escrita, as autoras acreditam que as duas etapas devem favorecer a construção do conhecimento bem como estimular de forma lúdica a criação e imaginação para as crianças e adultos.

Segundo as autoras, a transição da educação infantil para o ensino fundamental tem provocado indagações para as duas etapas da educação básica (Educação infantil e Ensino fundamental) no que diz respeito às políticas e práticas pedagógicas. O objetivo da pesquisa foi analisar e discutir questões que atravessam essas etapas, em creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental.

As autoras procuraram, por meio da pesquisa, ir além de conceber as duas etapas de modo dicotômico, porém buscaram pensar na transição e desafios na organização dos sistemas de ensino e em termos de política e gestão, de propostas curriculares e de formação de professores, e todos os profissionais envolvidos nesse processo.

Desse modo, a referida pesquisa mostra-se ampla e rica no que diz respeito à transição, as autoras procuram abranger o máximo possível o universo envolto no processo de transição, por esse motivo e por ter sido uma das autoras mais citadas nas pesquisas correlatas, a pesquisadora sentiu de extrema importância incluir no projeto, uma vez que o artigo é pertinente ao assunto tratado aqui.

Muitos dos estudos ressaltaram alguns desafios encontrados no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental por ordem de relevância, a brincadeira foi a mais citada, as crianças do ensino fundamental já não brincam mais, as práticas pedagógicas opressivas, a ênfase na aquisição do sistema de leitura e escrita, normas e regras rígidas, engessadas, infraestrutura não compatível para as crianças de seis anos, o que demonstrou que a preocupação está voltada ao aluno que é o protagonista desse processo. Já a presente pesquisa buscou não só compreender, na visão do professor e coordenador, os principais

desafios que enfrentam, mas, sobretudo, traçar estratégias e ações para melhorar esse momento de travessia e mudança para as crianças pautado, na maioria das vezes, na ruptura e não na continuidade.

No tópico que se segue buscamos compreender essa criança de seis anos e o termo infância, com intuito de discutir os desafios enfrentados na educação infantil e ensino fundamental envolto as práticas pedagógicas.

2.2 Infância e crianças de seis anos: desafios da transição e as práticas pedagógicas

Quando se fala em criança e infância, os termos se misturam dando a impressão de serem sinônimos. Aqui faz-se importante compreender que, por criança, chama-se o indivíduo, a pessoa que vive a fase da vida denominada infância.

O termo criança originou-se do latim, “*creāre*”, que se originou do termo protoindo-europeia “*ker*”, que significava crescer ou fazer crescer. Assim, entende-se que criança é o ser, aquilo que se pode tocar, ser humano, porém a faixa etária (idade), período da vida em que o ser denominado criança se encontra, o que não se pode tocar denomina-se infância. Segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, em seu artigo segundo, para os efeitos desta Lei, denomina-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos.

Assim, ao pensar na construção de uma pedagogia da Infância é preciso pensar na concepção de Infância e o processo de escolarização, isto faz se necessário porque tradicionalmente pensa-se na criança de forma homogênea, imatura e inexperiente em relação ao adulto.

Porém essa concepção de infância é oposta ao que se propõe a sociologia da infância, que surge em contradição à concepção de criança apenas como objeto passivo de uma socialização orientada por instituições e/ou agentes sociais. (FINCO, 2010).

Nesse aspecto, as diferenças individuais são o ponto de partida e chegada, pois as crianças traçam caminhos diferentes para aprender, uma vez que cada uma aprende do seu jeito. Segundo Abramowicz (1999), a diferença e a desigualdade está presente no mundo, no conhecimento e nas crianças, o homogêneo, o igual não existe, por isso se faz necessário as interações sociais, as crianças se aproximam, aprendem e vivem relações muito diversas.

Para compreender melhor essa fase da infância em que a criança está no período da transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental, utilizaremos os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sócio-histórica.

“Essa fase que compreende os seis anos, para tal teoria antecede a fase denominada de ‘crise dos sete anos’ e vem após a ‘crise dos três anos’” (FACCI, 2006, p.19). Para os teóricos, essa fase que tratamos em nossa pesquisa recebe o nome de “Pré-escolar”.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais pra ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma mais eficaz. (LEONTIEV; VIGOTSKI; LURIA, 2006, p. 59).

De acordo com Leontiev, Vigotski e Luria (2006), a criança de seis anos está vivendo o período da vida em que a realidade humana está se abrindo para ela, onde ela está se apropriando cada vez mais o mundo dos adultos que a cercam.

A criança através da Atividade Principal, ou seja, do brincar, ela adentra a esse universo, quando ela atua nos jogos de papéis, ela pode ser o que ela quiser, e atuar na profissão que tiver interesse. Nessa hora o lápis vira varinha de condão, o caderno facilmente um notebook, o estojo um celular ou telefone sem fio, e isso faz dela participante ativa no mundo dos adultos até então, um mundo inatingível.

De acordo com a BNCC (2018, p. 14),

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2018, p. 14).

Para que aconteça de forma concreta essa educação integral prevista na BNCC, nesse período de transição é preciso levar em consideração a criança como protagonista de sua atividade escolar, seus direitos e necessidades devem ser respeitados.

É preciso pensar nas necessidades de uma criança de seis anos para traçar como será desenvolvido o trabalho pedagógico, pautado não apenas em conteúdo e sim no aluno como ser integral.

Segundo Goulart (2019), é preciso pensar na Pedagogia da Infância, no contexto real, crianças reais que são marcadas pelas condições de vida e experiências de infâncias distintas. Assim, respeitar as crianças seria ter o olhar cuidadoso e atento para compreendê-las

considerando suas experiências e a realidade em que estão inseridas, nesse sentido construir dinâmicas educativas que sejam relevantes para o aluno.

Para Faria e Salles (2007) a evidência de que uma das estratégias mais eficazes para a melhoria da qualidade das práticas educativas e conseqüente avanço das propostas pedagógicas é a formação de profissionais. Assim sendo, para que se tenha uma transição organizada, pensada na criança, com menos prejuízos e rupturas, é preciso pensar nesses profissionais que atuam nessas duas etapas da educação básica.

É um assunto que merece atenção e precisa urgentemente ser entendido como pontua Facci (2006), a passagem da criança da infância pré-escolar está condicionada pela entrada da criança na escola, está saindo da creche, do espaço lúdico e adentrando ao universo da escola caracterizado por lugar de aprender a ler e a escrever.

É preciso pensar na educação infantil como direito da criança assegurado por lei, porém como cita Rosenberg (2020) infelizmente a creche ainda é focada no trabalho dos pais, garantia de creche a pais que trabalham e não como direito a educação da criança, muitas vezes pensada como medida preventiva de fracasso escolar.

Essa escolaridade obrigatória a partir dos três anos de idade, não pensando nos direitos das crianças e no que realmente é importante nessa fase da infância, mas para evitar o fracasso das crianças no ingresso ao ensino fundamental, deixando de lado as atividades principais da infância descrita por teóricos como Leontiev, Vigotski e Luria (2006), jogos e brincadeiras.

A atividade principal da criança que antes era a brincadeira passa agora ser o estudo, na escola a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e passa a ter a impressão pela primeira vez na vida estar de fato realizando atividades importantes.

Para Leontiev, Vigotski e Luria (2006) essas transições provocam mudanças em ações, operações e funções que conduzem a mudanças de atividades como um todo, mudanças observadas também na vida psíquica da criança (percepção, memória, pensamento, entre outras funções). Para o autor, a criança se dá conta da mudança e se esforça para modificar, ela torna-se consciente das relações estabelecidas e isso provoca um movimento de suas atividades, nascem novos motivos, que a conduz a reinterpretar suas ações anteriores.

Ao vivenciar essas frustrações, a criança passa por um período crítico que surge como resposta à privação de algumas necessidades essenciais, ou seja, as crianças não satisfazem suas necessidades ou as reprimem. Ou seja, a criança de seis anos está na fase em que a Atividade Principal é o brincar, mas o reforço externo indica a ela que agora ela tem obrigações verdadeiramente importantes, e a escola precisa ser levada a sério, ela se frustra e percebe que a brincadeira não é “importante”, reprime sua necessidade social de brincar e,

consequentemente, ocasionando as crises que serão perceptíveis em comportamentos que antes a criança não apresentava.

Sendo assim, de acordo com Leontiev, Vigotski e Luria (2006), essa transição não pode ser inevitável, pois inevitáveis são os momentos críticos, as rupturas e as mudanças qualitativas no desenvolvimento. Com isso, será necessário um movimento dialético entre “o velho e o novo”, em termos de competência e habilidade.

Dessa forma, no tópico seguinte discutiremos a questão da transição da educação infantil para anos iniciais no ensino fundamental, como foco explícito na importância do brincar para tal processo.

2.3 Transição da educação infantil para anos iniciais do Ensino Fundamental

“...a brincadeira não foge de sua marca histórico-social, portanto, tomada como fruto de nossa história social para muitas crianças ela simplesmente não existe, porque a infância lhes é negada.”
ARCE e DUARTE.

Pensar sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, nos faz refletir sobre todos esses aspectos apontados por Arce e Duarte (2006). Qual a relação entre a brincadeira e a infância? A brincadeira está presente nos dois segmentos estudados? (último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental).

E por que seria importante que a brincadeira se fizesse presente no último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental? O brincar é respeitado, de forma que a criança desempenhe papéis sociais enquanto brinque, ou ela simplesmente não existe, ou ainda a brincadeira só pode ocorrer na escola se houver intencionalidade, como é o caso dos jogos com regras?

E a infância, está sendo realmente respeitada, ou de fato está sendo negada?

São tantos questionamentos que nos vêm enquanto pensamos na criança e em seu desenvolvimento, para que o mesmo ocorra de forma plena e para que ela tenha todos os estímulos necessários e ainda, para que seja vista como criança, um ser em constante movimento de transformação, vivo e produtor de sua história.

Assim, pensando nas crianças, nos desafios e frustrações que ocorrem com a mudança abrupta de um ano a outro, com intuito de compreender a criança de seis anos, suas necessidades e anseios, buscamos compreender o que seria necessário para que houvesse uma travessia tranquila entre as duas fases descritas acima.

Nesse caso, seria importante compreender quais são os principais desafios e frustrações das crianças, buscamos leituras sobre o assunto e percebemos que o assunto transição ainda é um tema pouco estudado e pesquisado. Há poucos estudos correlatos para embasarmos aqui o que seriam essas frustrações.

Porém, Motta (2013) sinalizou em sua pesquisa que as propostas pedagógicas não dialogavam entre si, o que na concepção da autora é um fator preponderante para as práticas educativas.

Nesse caso, a transição torna-se ainda mais dolorosa para a criança, pois trata-se de uma mudança, e toda mudança comumente gera desconforto. Pensando assim, imaginamos que a transição deveria ser uma ponte que ligasse a educação infantil até o Ensino Fundamental, contudo diante do que foi pesquisado pela autora supracitada, são duas portas separadas, uma se fecha totalmente e abre-se uma completamente nova.

Fazendo alusão à um filme “*Divertidamente*”, claro que o mundo fictício e imaginário não se compara com o real, o que de fato acontece na prática. Porém, o filme retrata uma menina em uma transição de uma cidade para a outra, e onde claramente ela passa por momentos difíceis, e demonstra frustrações emocionais.

Podemos recorrer a nossa memória de infância e lembrar nosso primeiro dia de aula na escola e como nos sentíamos diante do novo e desconhecido, outrora, quando era necessário mudarmos de escola por motivos adversos, e mesmo já sabendo como era uma escola, o sentimento diante do novo ainda provocava, medo, insegurança, frio na barriga e às vezes até choro constante.

Por isso, acredito que além de compreender as crianças, a infância, suas necessidades, a brincadeira, ainda faz se necessário buscar também sobre as funções psíquicas superiores descritas por Facci (2006) como: linguagem, memória, imaginação, atenção, volitividade e emoção, com intuito de compreender a emoção das crianças no momento de travessia.

Outro ponto levantado por Motta (2013), é que as atividades lúdicas se faziam presentes durante a educação infantil, entretanto no Ensino Fundamental aparentavam estar em segundo plano.

Voltando aqui ao início de onde partimos, o brincar. É como se a brincadeira fosse essencial a criança até 5 anos e 11 meses, a partir dos seis anos ela já não é importante e pode ser substituída sem aviso prévio por outras atividades como ler, escrever, contar, calcular, entre outros.

No entanto precisamos pensar ainda no papel primordial da escola e dos profissionais que irão atuar diretamente com a criança. É preciso compreender ainda quais são os principais

desafios encontrados pelos professores que atuam no último ano da Educação infantil, onde seria o “preparatório para a mudança”, e o primeiro ano do Ensino Fundamental, onde a criança é recebida para um novo ciclo que está apenas iniciando.

Precisamos ainda pensar nesse profissional, educador que irá atuar nessas duas etapas. O professor pode muitas vezes compreender a criança e a infância, e ter anseio em modificar sua prática pedagógica, mas ele também recebe cobranças internas e externas.

Por isso, faz-se necessário ouvi-los, discutir sobre a transição, onde eles possam falar sobre seus desafios, com intuito não de procurar culpas e culpados, mas compreender de fato como pode ser feito para que essa prática, essas duas etapas da educação básica dialoguem entre si.

Para Barboza (2020, p. 31),

Por fim, a quarta possibilidade defendida por Moss, aquela que o autor considera ideal, seria a concepção de um espaço compartilhado ou de encontro. Nessa forma de relação, as práticas e as concepções de ambos os níveis de ensino seriam integradas a partir do reconhecimento de suas diferentes histórias, valores e concepções. Assim, através do encontro e do diálogo, novas relações educativas poderiam ser reconstruídas visando a garantir uma transição com menos rupturas de uma etapa a outra. (BARBOZA, 2020, p. 31).

Dessa forma percebe-se então, quão importante é que o currículo seja pensado de forma dialógica, onde a educação infantil e ensino fundamental sejam integrados. Ao pensar na transição, seria imprescindível pensar no currículo, e que o mesmo fosse em forma de continuidade.

Para isso faz-se necessário buscar e compreender a base que norteia toda educação básica, pois a mesma, traz a educação infantil pautada em campos de experiências e o ensino fundamental uma divisão por conteúdos e disciplinas, o que já proporciona uma certa fragilidade no material, quando pensamos no sentido da continuidade.

Outra fragilidade que pode ser apontada, é que segundo a BNCC, a educação infantil deve ser centrada no brincar e nas interações sociais e ainda a criança deve apropriar-se do mundo experimentando-o através de atividades concretas e práticas.

Porém, ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança vai se apropriar de um mundo letrado, e todas essas atividades concretas, lúdicas, baseadas na interação com o outro vai sendo substituída por lápis, cadernos e livros.

Então, de alguma forma, as duas etapas não se interligam, aparentam ser distintas, por isso é importante estudar e traçar propostas pedagógicas para que esse currículo possa ser integral, pensado na criança que é produtora, protagonista e não apenas receptora.

Além disso, é importante ainda, lembrar que a escola representada por pais, professores e equipe gestora, estão todos envolvidos nesse processo, e é imprescindível a participação ativa de todos pensando no bem-estar da criança, nesse caso, além dos desafios em sala de aula com o próprio aluno, podemos indagar ainda, será que todas as famílias participam de forma ativa na vida escolar das crianças de forma a contribuir nesse processo de mudança?

Nesse caso, poderemos estender ainda outros tantos questionamentos, pensando nessa criança. Será que as crianças que possuem uma família estruturada, uma rotina de estudos em casa, que moram em bairros centrais com acesso a várias fontes de lazer como: passeios, televisão com canais pagos, internet, eletrônicos e viagens, dentre outros, vai apresentar o mesmo comportamento diante da transição, de uma criança negra, moradora de uma periferia, que vai para escola com fome, roupas sujas que aparentam banhos esporádicos, crianças essas que passam seus momentos de lazer na rua, sem horário para entrar ou sair de casa.

Percebe-se assim que o trabalho sobre a transição vai além de apenas compreender a travessia de uma criança da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, se propõe também a compreender a infância, a criança, suas principais atividades nessa faixa etária, e ainda o que de fato é importante para essa criança.

Dessa forma, procurando estratégias e práticas exitórias que possam contribuir para que essas duas etapas de ensino sejam dialógicas, para amenizar ou extinguir as rupturas causadas por um processo de mudança denominado aqui de transição, se faz necessário um estudo sobre a criança e a infância.

Nesse sentido, pensar a Pedagogia da Infância é evidenciar, no contexto da dinâmica educativa, não uma genérica e abstrata infância, mas sim crianças reais, as quais são marcadas pelas condições de vida que forjam experiências de infâncias diferenciadas. O respeito para com as crianças implica o descentramento do olhar dos adultos de modo a procurar compreendê-las por meio de suas experiências e considerando suas realidades, para desse modo construir dinâmicas educativas que sejam relevantes ao contexto em que se constrói a Pedagogia da Infância. (SANTIAGO; SOUZA; FARIA, 2019, p. 6).

Diante disso, pensamos a criança como um ser que está disposto diante de uma sociedade, envolto em uma cultura. Assim, temos uma criança que ao adentrar as salas de aulas trazem consigo suas vivências de mundo, suas marcas, sejam elas positivas ou não.

Nesse caso, cabe ao adulto adaptar-se, tornar-se um sujeito aberto e que respeite a criança, não apenas em uma declaração de princípios, mas um adulto que se empenhe em compreender o que está envolto nas relações com as crianças.

Dessa forma, o currículo, as práticas pedagógicas devem ser pautadas, pensadas e construídas a partir de materiais que buscam pensar a condição infantil, bem como a diversidade cultural, não apenas como tentativas de solução de problemas, mas presente permanentemente para justamente evitar as falhas e os possíveis problemas.

De acordo com Leontiev, Vigotski e Luria (2006), a infância pré-escolar é o período da vida em que a realidade humana que cerca a criança, se abre cada vez mais para ela. Em todas as suas atividades, principalmente os jogos, a criança penetra um mundo mais amplo e o assimila de forma mais eficaz.

Dessa forma, essa criança de seis anos pode sim ler, escrever, seu conhecimento pode ser relativamente grande, porém nada disso apaga o elemento infantil verdadeiro que existe nela, pelo contrário apenas o encobre.

A criança sabe disso, mas quando ela percebe a importância que recebe ao sentar-se para exercer o ato de estudar, a atenção que recebe, onde os pais renunciam a alguma atividade importante para estar ali, ou ainda os outros irmãos não podem atrapalhar, porque naquele momento a criança está realizando algo muito sério e importante. O próprio lugar de sua atividade na vida adulta torna-se diferente.

Contudo, a transição da educação infantil para os primeiros anos de ensino fundamental é de fato um assunto muito importante e que abre diversos questionamentos. Ao pensarmos na transição é necessário pensar na criança enquanto ser social e cultural, é imprescindível compreender criança e infância, e deixar esses termos muito claros.

Ainda é necessário deixar a atividade principal da infância, o brincar definido, e sua importância na aquisição do conhecimento, bem como sua forte influência durante o processo de formação das funções psíquicas superiores.

Funções essas que precisam ser muito bem delineadas para compreendermos as emoções das crianças, diante desse processo de transição e mudança, para que o mesmo seja estruturado pensando no bem-estar do protagonista, representado aqui por crianças de seis anos.

E para finalizar, não podemos esquecer o lugar que está totalmente envolvido nesse processo, a escola, que aqui será representada não apenas pelo prédio e blocos de cimento e sua estrutura física, mas por pais, comunidade, professores e equipe gestora.

Assim, procuramos compreender quais são os principais desafios diante desse processo de mudança denominado de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental.

2.4 A política da transição entre educação infantil e ensino fundamental

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”
Grandes Sertões Veredas – Guimarães Rosa

A fala do autor faz-se muito significativa para a presente pesquisa, pois aqui o que se faz importante é compreender a travessia, muito embora para que isso ocorra é necessário falar sobre as duas etapas que está envolto a esse processo. Dessa forma, para compreendermos melhor sobre esse processo de travessia, é necessário compreender politicamente e historicamente o caminhar da educação que a trouxe para os moldes atuais.

A educação infantil já foi, e é, palco para muitas discussões acerca da educação em nosso país. Desde os primórdios a educação infantil é alvo de críticas e muitos estudos, é sabido também que houve muitas conquistas graças as inúmeras discussões que a cercam.

Com a consolidação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 e o Estatuto da criança e do adolescente⁶ passou-se a garantir que toda criança de 0 a 5 anos de idade tenha o direito a educação infantil em creches e pré-escolas.

Anterior a Constituição de 1988, as creches eram vinculadas à área de assistência social, assim a educação infantil era estritamente assistencialista, cuja função principal era dar assistência às crianças pobres, tirando-as das ruas e dando condições de sobrevivência, principalmente em virtude do trabalho dos pais que não tinham onde deixar os filhos.

A partir da Constituição a criança de 0 a 6 anos torna-se sujeito de direitos, a necessidade de educação da criança passa a ser registrada em lei, deixando de ser um mero interesse, a educação dos pequenos passa então a ser de responsabilidade das famílias e dos órgãos governamentais.

⁶ Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reafirmou os direitos constitucionais em relação à Educação Infantil, bem como garantindo o direito da criança de ser criança.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Após quase uma década da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 foi promulgada dando um novo sentido para a educação infantil, tornando-a, então, um nível de ensino.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Assim, de forma breve e resumida é possível observar que a educação infantil progrediu historicamente e politicamente deixando a visão assistencialista e compensatória, cujo objetivo principal era suprir as carências afetivas, culturais e sociais, chegando a concepção pedagógica que evidencia o cuidar e o educar como pontos fundamentais e imprescindíveis durante a infância.

Pensando, então, em oferecer parâmetros para a manutenção e criação das instituições de educação infantil e ainda garantir as orientações pedagógicas, foram produzidos alguns documentos.

Do debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu a necessidade de formular políticas de formação de profissionais e de estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil. Diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil. Direitos de crianças consideradas cidadãs foram conquistados legalmente sem que exista, no entanto, dotação orçamentária que viabilize a consolidação desses direitos na prática; exigências de formação de profissionais da educação infantil e

reconhecimento de sua condição de professores. Essa diversidade também se faz presente na construção de projetos educativos para a educação infantil. Nos últimos 20 anos, propostas decorrentes das práticas sociais, da academia e das políticas públicas vêm gerando contornos variados, traduzidos na própria concepção de currículo e de proposta pedagógica. (KRAMER, 2006, p. 17).

Em 1998, foram publicados *Subsídios para Credenciamento e o Funcionamento das Instituições de Educação Infantil*. No mesmo ano, pensando na elaboração dos currículos de Educação Infantil, o Ministério da Educação (MEC) editou o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, como parte dos parâmetros curriculares nacionais. (BARBOZA, 2020).

Um ano depois, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Essas diretrizes foram revisadas em 2009, uma década depois de sua publicação.

Continuando a caminhada em 2006, é lançado a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Esse documento tem por finalidade contribuir para que houvesse uma democratização no processo de implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Nesse mesmo ano foi publicado também os *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. O qual traçou parâmetros nacionais para a qualidade dos ambientes das Instituições de Educação Infantil para que eles se tornassem ambientes que favorecessem as descobertas, experiências, brincadeiras e a aprendizagem.

Nesse contexto histórico foram surgindo documentos que pudessem embasar as práticas educativas, nortear o trabalho, regulamentar a educação infantil e ainda garantir a qualidade do ensino e dos ambientes institucionais. A educação infantil que antes era opcional, assistencialista e compensatória ganha espaço e torna-se obrigatória a partir dos 4 anos de idade.

Segundo Kramer (2006), nos últimos 20 anos o tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política de educação infantil, as práticas com as crianças e alternativas de formação vêm tomando espaço nos debates, e destaca ainda a participação dos fóruns estaduais que há dez anos participam de modo articulado e vigilante para garantir o exercício do direito, para que seja uma realidade da população infantil.

Dessa forma, é possível dizer ainda que estudos recentes de antropologia, sociologia e psicologia ajudaram a compreender a criança, combater as desigualdades e considerar as diferenças. Assim, ao longo desses 30 anos a criança passou a ser considerada cidadã, parte de

sua classe, grupo e cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser direito social de todas as crianças. KRAMER (2006).

Olhando o percurso da Educação Infantil, o ponto de partida, voltamos a frase inicial, aqui não é o lugar de real interesse, apenas o lugar de compreender o sujeito que envolve o contexto da pesquisa. Seguindo nesse intuito de compreender a política que envolve a transição no universo pesquisado, pode-se ressaltar a Lei Federal nº 11.114/2005, que instituiu o ingresso obrigatório das crianças de seis anos no ensino fundamental e a Lei 11.274/2006 que amplia o Ensino Fundamental para nove anos. Segundo Kramer (2011), a intenção era evitar rupturas na qualidade do ensino da primeira infância, garantindo continuidade pedagógica.

A partir da instituição do Ensino Fundamental de nove anos foi que o assunto “Transição”, começou a surgir nos debates e pesquisas sobre educação. No entanto, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é homologada, e pela primeira vez na história surge um documento que norteia toda a educação básica, bem como, traz um capítulo explicativo com o tema “transição”.

Nesse mesmo ano, com o objetivo de sanar dúvidas das famílias e dos alunos que migram do Pré 2 para o Ensino Fundamental, a Prefeitura da cidade onde ocorreu a pesquisa desenvolveu uma proposta de transição na rede municipal.

São oferecidos pela Rede Municipal a visitação dos prédios da escola de ensino fundamental pelos alunos da educação infantil, o movimento de envio de cartas entre essas duas etapas de ensino, e cada escola da rede tem a liberdade para proporcionar estratégias e parcerias para esse momento.

Além disso, todas as escolas municipais, distribuem na primeira reunião de pais uma cartilha ilustrativa com dicas sobre a adaptação das crianças e orientações de como ajudar as crianças que ingressam no 1º ano. Além disso, esclarece ainda questões relacionadas ao aumento do número de professores (arte, educação física e sala de leitura).

A cartilha da rede inicia com um breve texto sobre o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental. Traça o diálogo inicial dizendo que o primeiro ano é um marco muito importante para as crianças e seus familiares, além disso deixa claro que essa travessia também é um momento de muitos desafios.

Segundo a cartilha, algumas ações são realizadas ainda no Pré-2 e haverá continuidade no primeiro ano, com intuito de evitar rupturas, no entanto, essas ações não são citadas na cartilha. Assim, a cartilha vai continuando e no texto seguinte, trata um pouco sobre a importância do brincar e que não deve ser visto como perda de tempo.

O brincar é atividade importantíssima na infância, quando as crianças criam por conta própria enredos e ensaiam papéis sociais, o que é fundamental para o seu desenvolvimento e, por isso, não deve ser entendido como perda de tempo. (CARTILHA, 2022, p. 4).

Dessa forma, a cartilha vai dando dicas e estruturando todo o trabalho a ser desenvolvido pelos professores desde o Pré-2 e se estende ao longo do primeiro ano. A cartilha ao todo conta com 15 dicas para as famílias e alunos que vão desde o momento da adaptação, o período diagnóstico que acontece no início do ano, quando a criança ingressa no ensino fundamental e traz a preocupação também com as demais disciplinas como: arte, educação física e sala de leitura.

Assim, no próximo capítulo procuramos, então, compreender de que forma a transição ocorre na percepção dos professores consultados, demonstrando o caminho para a construção de dados e da análise.

3 METODOLOGIA

Neste tópico buscamos, de forma clara e objetiva, estabelecer as etapas de desenvolvimento da pesquisa e definir a metodologia de análise dos dados, traçando o percurso do que foi realizado com intuito de responder à questão: de que forma duas escolas de uma Rede Municipal do Vale do Paraíba, representadas aqui pelas percepções de professores e equipe gestora, constroem estratégias pedagógicas que favorecerem a transição da educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental?

Segundo Lüdke e André (2020), não existe um método que possa ser recomendado como melhor ou mais eficaz, mas a natureza do problema é que vai direcionar o método. Logo, o presente trabalho terá como metodologia a abordagem qualitativa, descrita por Bogdan e Biklen (1982) como qualitativa ou naturalística, que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada.

3.1. Participantes

Participaram do estudo duas instituições, sendo uma de educação infantil e uma de anos iniciais do ensino fundamental. Buscou-se escolas que atendessem o público que está sendo pesquisado em dois bairros diferentes, embora da mesma região da cidade, mas que atendem públicos distintos.

A presente pesquisa contou com 10 participantes sendo eles: docentes de primeiro ano do fundamental e da educação infantil que atuam em escolas públicas da rede municipal de uma cidade no interior do estado de São Paulo, localizada no Vale do Paraíba.

Para uma riqueza de detalhes foi elaborado pela pesquisadora um quadro para facilitar a compreensão sobre as principais características dos participantes, que pode ser observado logo abaixo.

Quadro 2 Resumo das características dos participantes.

SEXO	
MASCULINO	01
FEMININO	19
AUTODECLARAÇÃO COM RELAÇÃO A COR OU RAÇA	
BRANCO (A)	13
PRETO (A)	02
PARDO (A)	02
AMARELO (A)	01
PREFIRO NÃO DECLARAR	02
FAIXA ETÁRIA	
DE 31 A 35 ANOS	06
MAIS DE 40 ANOS	06
DE 40 A 50 ANOS	03
MAIS DE 50 ANOS	05
FORMAÇÃO INICIAL	
PEDAGOGIA	03
OUTRA	02
MAGISTÉRIO	15
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO	
ESPECIALIZAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	15
CURSANDO ESPECIALIZAÇÃO <i>LATO SENSU</i>	02
NÃO POSSUI	03
TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	
PROFESSORA INICIANTE	02
DE 6 A 10 ANOS	04
DE 11 A 15 ANOS	02
MAIS DE 15 ANOS	10
MAIS DE 30 ANOS	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

A intenção é que fossem profissionais de tempos de carreira, formação e idade distintas, para que houvesse enriquecimento da discussão. De acordo com Poupart (2010), a profundidade, riqueza e refinamento da pesquisa se dá pela qualidade da informação e diversidade das fontes utilizadas.

Vale ressaltar que as ações que a pesquisadora realizou são embasadas nos princípios de conduta ética, visando o bem-estar do participante e zelando pelo sigilo e anonimato, a fim de preservá-lo em todas as etapas da pesquisa. O estudo será norteado pela Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016, a qual dispõe em seu 1° artigo

sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. (BRASIL, 2016).

A pesquisadora telefonou nas duas escolas e agendou uma visita presencial com a equipe gestora. Na ocasião levou o convite que se encontra no apêndice dessa pesquisa e o ofício de autorização emitido pela secretaria de educação.

A escola 1 foi muito receptiva, na ocasião só estava presente a diretora, que explicou a ausência da orientadora pedagógica afirmando que a mesma se encontrava em reunião na Secretaria de Educação. A diretora demonstrou muito entusiasmo com a pesquisa, colocou-se à disposição, disse que entraria em contato assim que falasse com a orientadora pedagógica.

Na escola 2, a fala foi mais breve, na ocasião estava presente toda a equipe gestora, mas não houve demonstração de interesse e participação por parte dos gestores; quanto ao convite, foi colocado sobre a mesa da diretora, que não teve interesse em receber. Disseram que pensariam sobre o assunto e entrariam em contato posteriormente. Alguns dias depois, o orientador pedagógico da escola 2 telefonou para a pesquisadora e solicitou que fosse até a escola falar com ele, que entregou uma carta de consentimento para a pesquisa. Nessa escola a participação da gestão terminou aí, diferente da outra escola que demonstrou uma maior participação de toda equipe.

Na primeira visita presencial, a pesquisadora solicitou para a equipe gestora uma fala breve com as professoras sobre as etapas selecionadas para a pesquisa a fim de convidá-las de forma presencial a participarem da pesquisa.

Na escola 1, a orientadora pedagógica fez toda a intermediação entre a pesquisadora e as professoras. Foi permitido que a pesquisadora fosse em Horário de Trabalho Coletivo (HTC), onde houve uma fala breve sobre a pesquisa, os objetivos e principalmente a importância da participação das professoras que passam pelo processo de transição. Na escola 2 não houve esse movimento, a pesquisadora teve alguns minutos para se apresentar às professoras e convidá-las pessoalmente, mas não houve tempo para uma conversa explicativa como na outra escola.

Além desse movimento para conhecer e apresentar a pesquisa, a escola 1 deixou o formulário online disponível no grupo de professores no WhatsApp, onde a orientadora pedagógica solicitou que fosse preenchido no HTC. A participação no preenchimento do formulário aconteceu de forma unânime na escola 1, mesmo por professoras que não tinham interesse em participar da pesquisa e estivessem no pré-2, que era a turma pesquisada, movimento esse que não houve na escola 1, dificultando muito o acesso às professoras.

Dessa forma, para realização dessa pesquisa e contato com os participantes foi necessário contar com o apoio da equipe gestora das escolas. Pode se dizer, então, que os professores muitas vezes não têm interesse em participar de pesquisas, grupos de estudo etc.

por sentirem-se frustrados por não terem conhecimento sobre determinados assuntos; ou por estarem cansados de suas cargas horárias exaustivas; ou ainda apenas cansaço por não ser devidamente valorizado dado a importância que exerce na sociedade.

No caso desta pesquisa, foi notória a desmotivação de algumas professoras, o que pode ser justificado como cita Miranda (2012), como falta de incentivo aos professores inovadores. Assim, o profissional docente sabendo que não haverá uma política de valorização de seu trabalho e dedicação não vê sentido em participar de pesquisas.

Por fim, com intuito de explicar melhor sobre o universo da pesquisa, explicaremos a seguir os instrumentos que serão utilizados e suas especificações no subitem posterior.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Com intuito de alcançar os objetivos desta pesquisa foram utilizados dois instrumentos: questionário para conhecimento dos participantes, suas formações, tempo de carreira e atuação e grupos de discussão.

3.2.2. Questionário

Após a visita presencial nas duas escolas, a pesquisadora solicitou que fosse preenchido o formulário de caracterização por meio de *Google forms*, haja vista o momento da pandemia e com intuito de manter o anonimato dos participantes. O formulário foi enviado juntamente com o termo de consentimento livre e esclarecido, dando ao participante a liberdade de desistir ou não participar.

Ao aplicar o questionário a intenção foi obter dados referentes ao perfil, à formação e à atuação profissional, bem como a sua disponibilidade para a participação da pesquisa. O roteiro com as perguntas está apresentado no Apêndice A.

3.2.3. Grupo de discussão

Segundo Meinerz (2011) o grupo de discussão consiste em uma importante prática qualitativa de análise social. Para a autora, o grupo de discussão possui uma excelente ferramenta de coleta de dados que é a escuta.

A prática de uma escuta atenta, sensível e reconhecadora da relação estabelecida entre investigador e investigado, exige uma abertura por parte do pesquisador, possibilitando, inclusive, aquilo que Ibáñez (1989, p. 80) toma como o surgimento de qualquer “[...] emergente inesperado [...]”, algum dado ou fato surpreendente. A busca desse emergente inesperado não é o objetivo principal da entrevista aberta ou do grupo de discussão, mas ele pode acontecer e torna-se mais um elemento enriquecedor da análise. (MEINERZ, 2011, p. 487).

Assim, com essa perspectiva de ciência viável e eticamente comprometida foi utilizado como forma de obtenção de dados o grupo de discussão. A proposta inicial é que fosse um grupo de discussão operativo, no entanto, ao decorrer da pesquisa, os participantes não conseguiram desenvolver a tarefa que caracterizava o grupo como operativo. Dessa forma, foi necessário adaptar para grupo de discussão para que o material de coleta pudesse ser utilizado.

Nesse aspecto, o grupo de discussão proposto consistiu em construir um conhecimento integrado acerca da transição da educação infantil para o ensino fundamental. Pode ser caracterizado como um grupo de conversa e que houve as trocas de ideias e opiniões entre seus participantes. Foram organizados dois encontros para o grupo de discussão que ocorreram em datas marcadas previamente e aconteceram fora do horário de trabalho dos participantes, e teve por objetivo identificar as estratégias utilizadas por professores no período de transição para auxiliar alunos e famílias nesse processo.

A intenção da discussão foi ouvir esses profissionais e as principais angústias narradas por eles tendo como foco a discussão acerca do aluno, transição e as práticas exercidas. A pesquisadora, na sequência, levantou questões sobre as práticas, por meio das quais foi possível pensar em ações para trabalhar com os alunos no período da transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A princípio a proposta era que fosse um encontro em conjunto com as professoras dos dois segmentos para que houvesse uma discussão rica sobre o currículo, porém não foi o que aconteceu. Houve dois encontros, um de educação infantil com apenas uma professora de fundamental e um grupo com primeiros anos e uma professora de infantil. Isso aconteceu porque nas datas previstas algumas professoras não puderam participar, foi remarcado por três vezes, porém, quando aconteceu foi com essa divisão que não era o interesse da pesquisadora.

Diante disso, a quantidade de pessoas presentes era pequena, uma vez que são apenas três primeiros anos e seis turmas de infantil nas escolas estudadas. Vale ressaltar ainda que nem todas as professoras do infantil conseguiram estar presente no grupo de discussão.

E ainda, quando a pesquisadora trazia a questão do currículo as professoras não demonstravam clareza sobre o assunto, apenas narraram algumas experiências referentes a realização de suas atividades, mas não houve manifestações sobre ideias de como poderia ou deveria ser esse currículo.

Para finalizar o encontro, a pesquisadora ainda levantou a discussão sobre a atividade principal da criança de seis anos de acordo com a teoria de Leontiev, Vigotski e Luria (2006). A Pesquisadora apresentou o autor e um pouco de sua biografia através de um Power Point. Na sequência foi explicado a contribuição de Leontiev à teoria histórico social e como a teoria descreve as fases da infância e principalmente a fase que está a criança de seis anos. Assim, seguiu-se a explicação finalizando com a importância da brincadeira de papéis sociais na construção da infância.

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) cuja finalidade é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa garantindo os padrões éticos.

Em seguida, foi requerido, por meio de protocolo na Secretaria Municipal de Educação, a solicitação para a autorização da realização da pesquisa e coleta de dados no município.

O próximo passo foi encaminhar o presente projeto de pesquisa e o ofício para requerimento de autorização da pesquisa no município, que se encontra no anexo C, e o modelo de termo de infraestrutura que foi assinado para a autorização da pesquisa no município, encontra-se no anexo D.

Quadro 3 Fases da pesquisa.

Visita 1	Visita 2	Questionário	Grupo de discussão 1	Grupo de discussão 2
31/05/2022	1/06/2022	4/07/2022	06/07/2022	05/12/2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2023

Após a coleta de informações sobre os participantes, foi realizado o grupo de discussão, que aconteceu em dois encontros, através da plataforma digital “*Google Meet*” com duração média de 1h30, com professoras da educação infantil e primeiro ano de ensino fundamental.

Quadro 4 Perfil dos participantes de cada grupo.

Grupo 1	Grupo 2
Mulheres	Mulheres
Branças	Branças
6 participantes	4 participantes
Apenas 1 em início de carreira	Duas em início de carreira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2023

Os grupos de discussão tiveram um roteiro para que a pesquisadora mantivesse a organização e o foco da pesquisa, porém não pode ser embasado ou fixado nesse roteiro para que os participantes não tivessem suas respostas guiadas por perguntas prontas. Nesse aspecto, o roteiro precisou ser pensado de tal forma que promovesse a reflexão e a crítica com intuito de levantar questionamentos e discussões.

Nesse sentido, surgiu a discussão sobre pensar na criança de forma integral, suas necessidades e anseios, assim como abordaram temas como: brincadeiras, musicalidade, jogos e atividades mais lúdicos.

Há benefícios e riscos decorrentes em relação à participação dos professores na pesquisa. Os benefícios consistem em colaborar com o desenvolvimento profissional dos participantes, promovendo a reflexão das práticas exercidas e a discussão sobre os desafios enfrentados e de que forma a escola pode contribuir para que o processo de transição aconteça de forma natural, sem interrupções, frustrações e rupturas para o aluno, mas mantenha a continuidade de uma etapa a outra, podendo também contribuir com a comunidade acadêmica.

Os possíveis riscos aos participantes poderiam ser de sentirem-se incomodados, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação durante os grupos de discussão operativos. Entretanto, para evitar que ocorressem danos aos participantes, ficou-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não fossem utilizados.

Caso houvesse ainda algum dano ao participante foi garantido ao menos procedimentos que visem à reparação. Da mesma forma, caso necessário, seriam encaminhados ao serviço público médico mais próximo, para atendimento psicológico.

3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados)

Na condução da análise dos dados, introduzimos a abordagem da análise de conteúdo conforme delineada por Maria Laura Franco (2018). A autora ressalta que, a essência reside na própria mensagem, independentemente de sua forma – seja ela verbal, oral ou escrita.

É crucial compreender que tal mensagem não se encontra em um pacote semântico, mas sim é portadora de um significado intrínseco que transcende sua manifestação isolada. A metodologia preconizada por Franco (2018) nos encoraja a mergulhar nas profundezas do conteúdo, em busca das nuances e sutilezas que conferem plenitude à informação, enriquecendo assim a interpretação e compreensão dos dados específicos.

A análise de conteúdo, conforme a perspectiva delineada por Maria Laura Franco (2018), reforça a relevância de enxergar além das palavras, buscando decodificar a mensagem em sua completude. O foco recai não apenas na superfície textual, mas no contexto mais amplo que a circunda, abrangendo elementos contextuais, interessados subjacentes e possíveis conotações.

A abordagem proposta nos direciona a consideração de que o conteúdo, seja qual for, carrega consigo diversas camadas de significado que só podem ser desveladas quando consideradas em conjunto. Nesse sentido, a análise de conteúdo se configura como um processo interpretativo profundo, não qual a compreensão do todo é vital para desentranhar os matizes presentes nas partes componentes, permitindo uma apreciação holística e abrangente dos dados em análise.

Assim, avançamos à análise dos dados, a primeira etapa consistiu na transcrição do diálogo ocorrido durante os grupos de discussão. Tal procedimento permitiu uma análise detalhada das informações compartilhadas entre os participantes, bem como das narrativas centrais.

Posteriormente à conclusão do encontro, a pesquisadora empreendeu a tarefa de estruturar os dados por meio da transformação das transcrições do debate em registro escrito, viabilizando, assim, uma análise minuciosa e estabelecendo um alicerce para direcionamentos futuros da pesquisa.

Dentro desse contexto, uma abordagem de análise de conteúdo conforme delineada por Franco (2018) capacita o pesquisador a realizar inferências sobre os componentes específicos da comunicação.

O percurso da análise dos dados em nosso estudo deu-se da seguinte forma: primeiramente, foram analisadas as informações do questionário, com o intuito de confirmar quais participantes correspondiam aos objetivos, bem como conhecer e identificar, com

gestores e professores, práticas e ações que possam favorecer a transição da educação infantil para os anos iniciais.

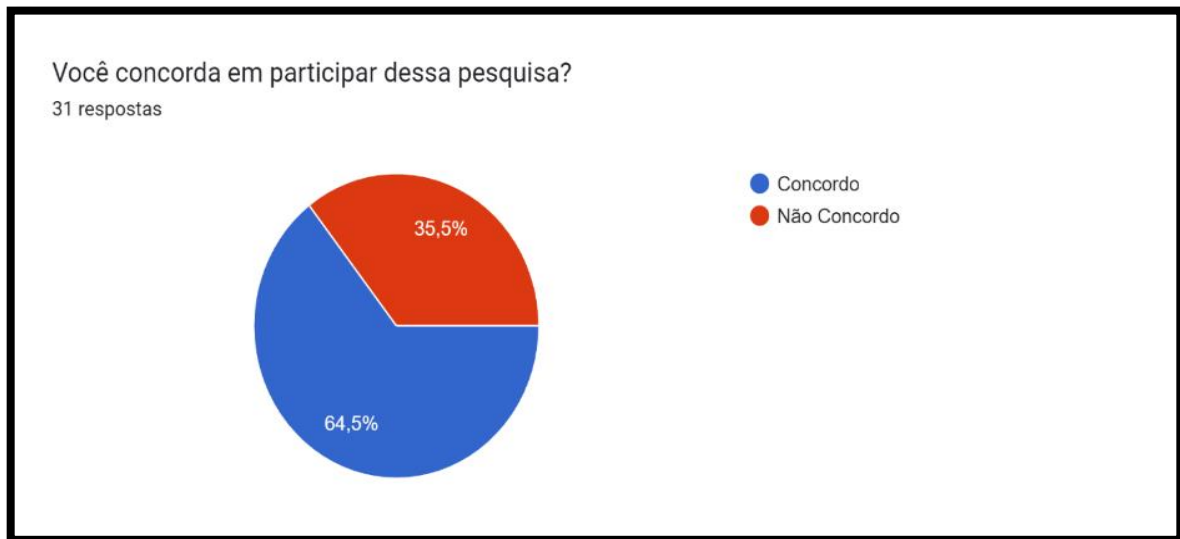
Em seguida, deu-se a análise do grupo de discussão, para compreender quais eram as práticas exitosas, quais os principais desafios e ainda sobre o currículo no modelo atual se atende as necessidades das crianças de seis anos. O movimento de análise ocorreu pela leitura em busca da aproximação entre os principais temas elencados pelas participantes. Para tanto, todas as falas foram organizadas nesses temas e, em seguida, foram realizadas novas leituras com foco nas temáticas principais, buscando identificar, nas aproximações entre as falas, o ponto central discutido, obtendo assim as categorias de análise.

4 ANÁLISE PARCIAL DOS RESULTADOS

4.1 Respostas aos questionários

Para obtenção dos dados da pesquisa, como já foi mencionado, utilizou-se um questionário online e dois grupos de discussão. Dessa forma, o questionário online contou com 31 respostas sendo que desse total de participantes 35,5% não concordaram em participar, sendo excluído da pesquisa, como é possível ver no gráfico abaixo.

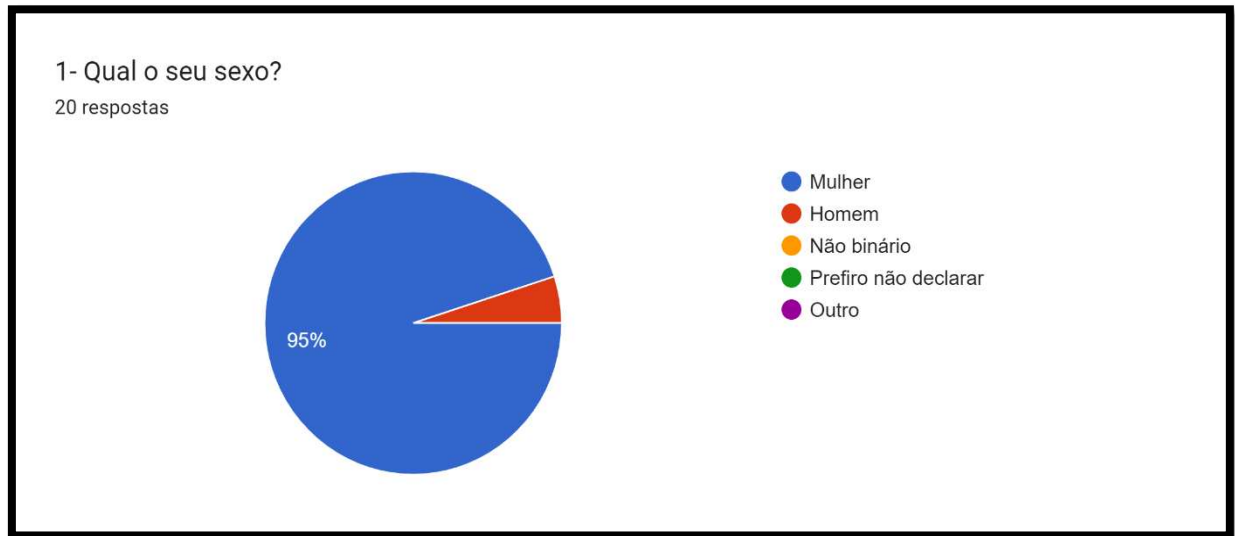
Gráfico 1 Participação da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

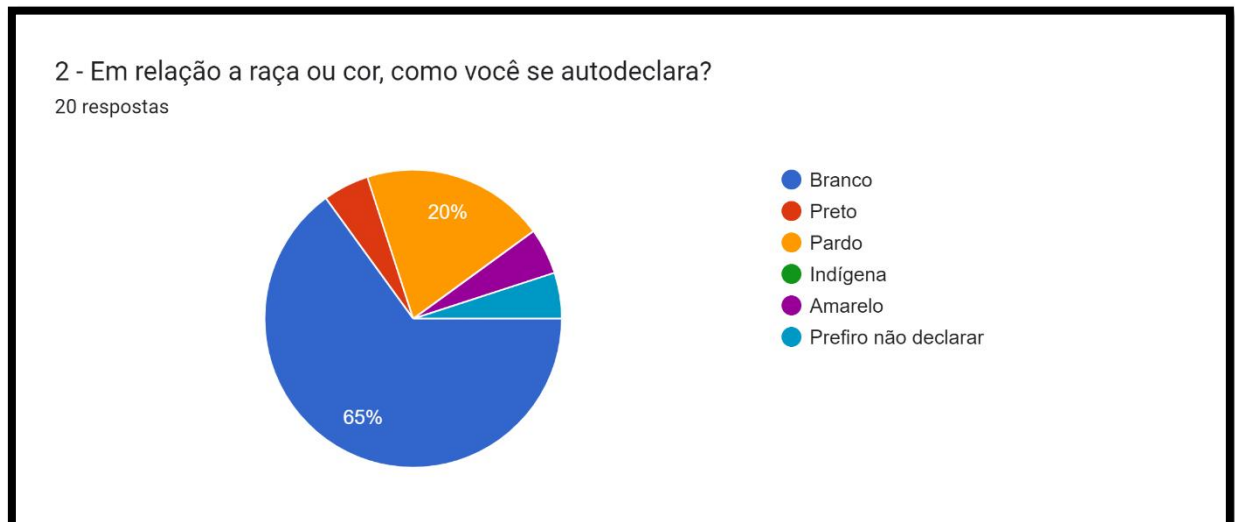
4.1.1. Dados sociodemográficos das respostas nos questionários

Conforme descrito no item anterior, os convidados que responderam não concordarem com a pesquisa foram automaticamente encaminhados a uma sessão de agradecimentos, deixando o total de participantes em 19 participantes que se declaram mulheres e 1 participante que se declara homem.

Gráfico 2 Dados sociodemográficos 1.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

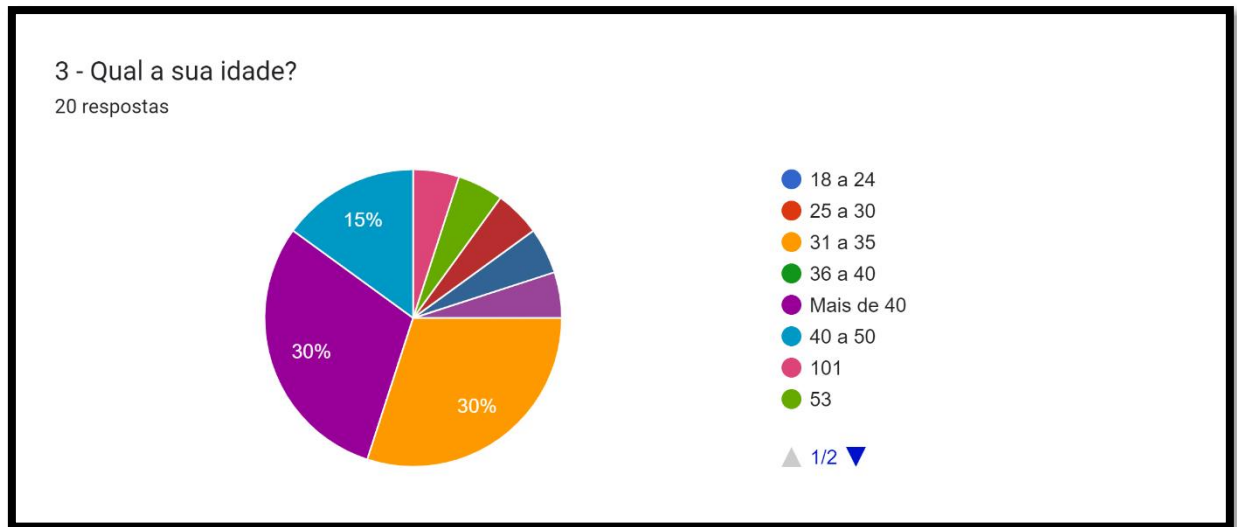
Com relação a cor, raça, etnia, as respostas ficaram divididas em: 65% se declaram branco, 20% pardo, 5% preferiram não declarar, 5% preto e 5% amarelo, revelando assim que a maior parte dos participantes se autodeclaram brancos, como pode ser observado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 Dados sociodemográficos 2.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

Sobre a faixa etária, 20% têm mais de 50 anos, 15% entre 40 e 50, 30% mais de 40 anos, 30% disseram ter entre 31 e 35 anos, e 5% colocaram uma idade inválida. Revelando assim, que a maior parte dos participantes se encontram na faixa etária entre 40 e 60 anos, como pode ser observado no gráfico.

Gráfico 4 Dados sociodemográficos 3.



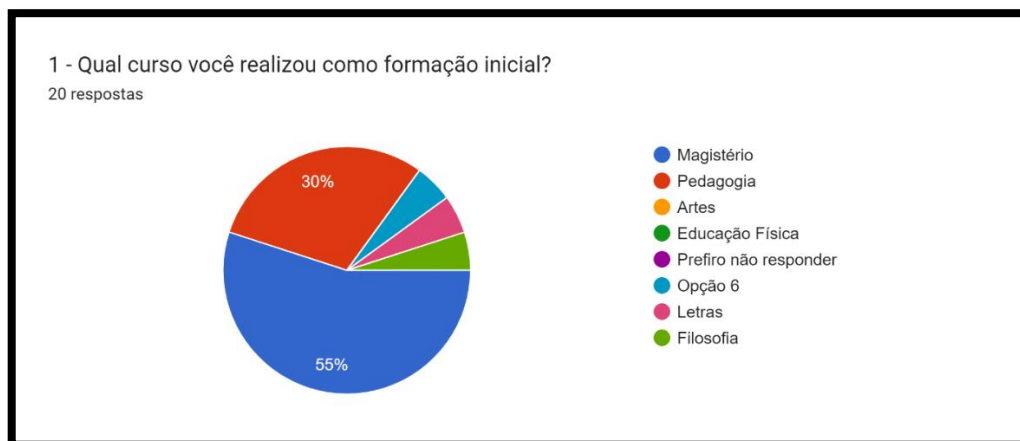
Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

4.1.2. Formação profissional dos participantes

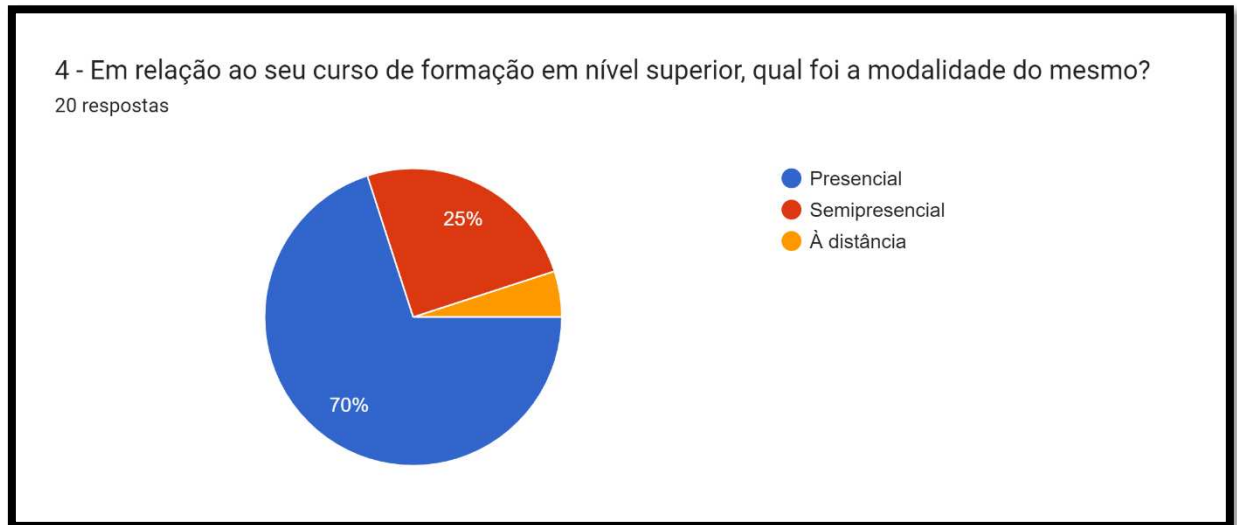
A pesquisa revelou que 55% tiveram sua primeira formação em magistério, que representa o ensino médio, apenas 40% tinham curso superior no início da carreira. Porém com as respostas posteriores foi possível verificar que atualmente todos os professores da rede possuem ensino superior e outros cursos.

No segundo gráfico é possível verificar ainda que a maioria dos profissionais fizeram seus cursos na modalidade presencial num total de 70%, 25% respondeu que fizeram na modalidade semipresencial e apenas 5% realizou à distância.

Gráfico 5 Formação dos participantes 1.

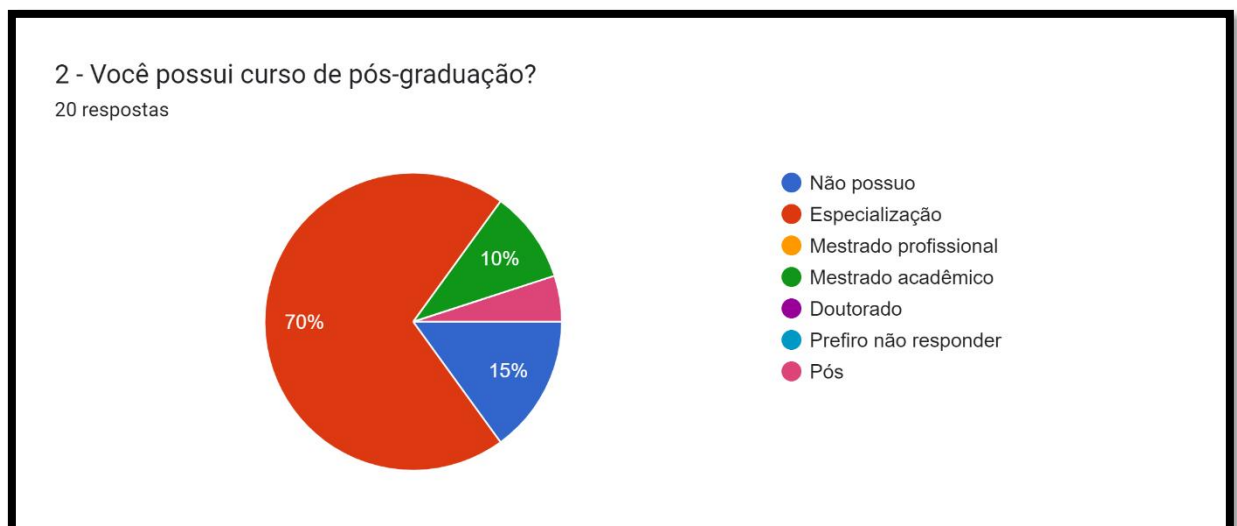


Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

Gráfico 6 Formação dos participantes 2.

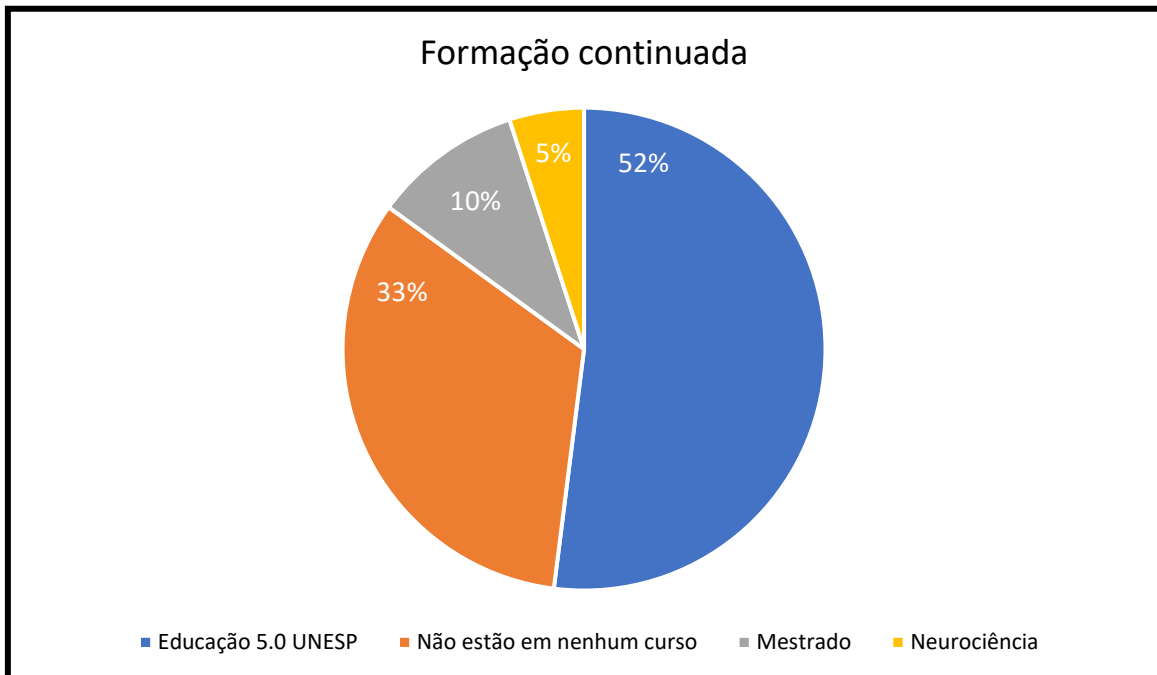
Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

Ainda com intuito de conhecer melhor o perfil dos participantes, foram questionados sobre os cursos de pós-graduação, que acabou revelando que 70% dos profissionais possuem especialização, 10% possuem mestrado, 5% pós-graduação, 15% não possuem curso de pós-graduação.

Gráfico 7 Formação dos participantes 3.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

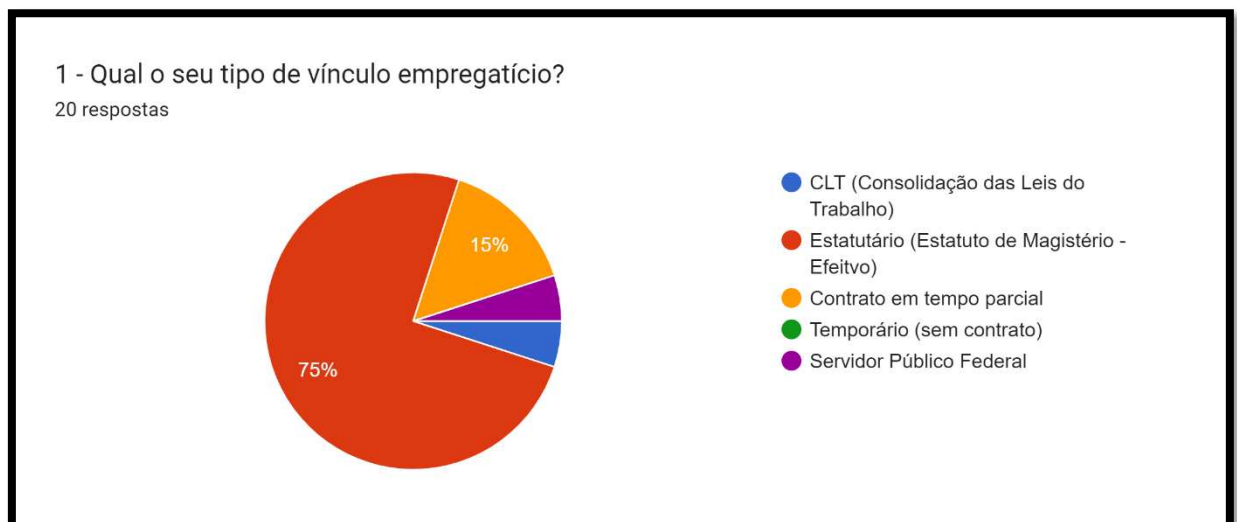
De acordo com as informações deixadas pelos participantes, 52% estão realizando a pós-graduação 5.0, 33% participantes responderam que não estão em nenhum curso, 10% estão em mestrado e 5% está em uma pós-graduação de neurociência, conforme é possível visualizar no gráfico abaixo.

Gráfico 8 Formação dos participantes 4.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

4.1.3. Carreira profissional dos participantes

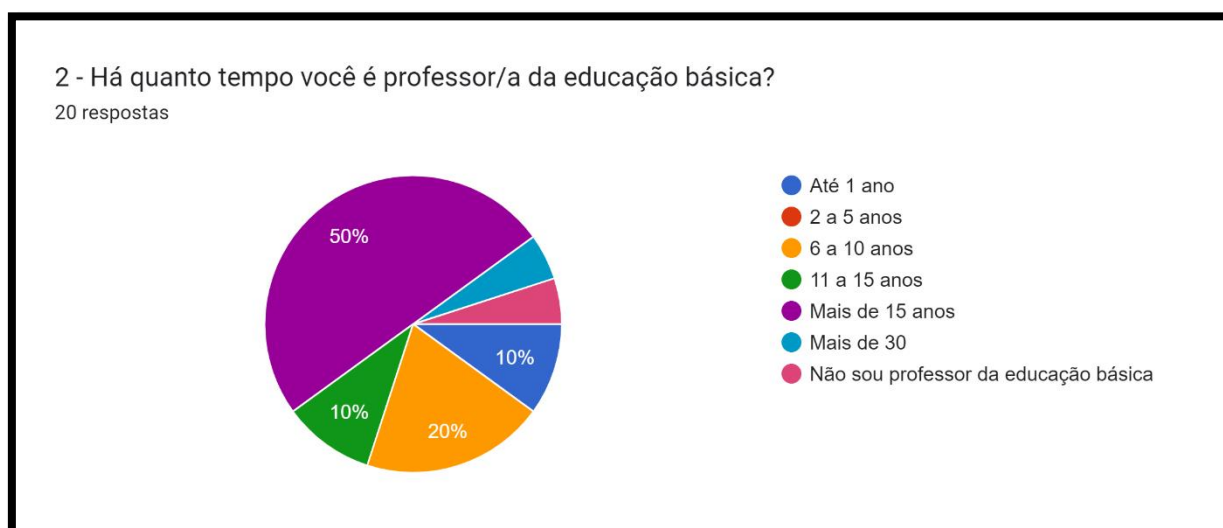
Assim sendo, o questionário seguiu buscando conhecer o perfil profissional dos participantes, tempo de carreira e atual vínculo empregatício. De acordo com as repostas colhidas temos 75% dos participantes são professores efetivos, 15% contrato parcial, 5% servidor público e 5% CLT.

Gráfico 9 Carreira Profissional 1.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

De acordo com os participantes, 50% têm mais de 15 anos de carreira, 20% entre 6 e 10 anos, 10% entre 11 e 15 anos, 10% até um ano e 5% mais de 30 anos. Deixando claro que a maior porcentagem dos participantes se encontra final de carreira docente.

Gráfico 10 Carreira Profissional 2.



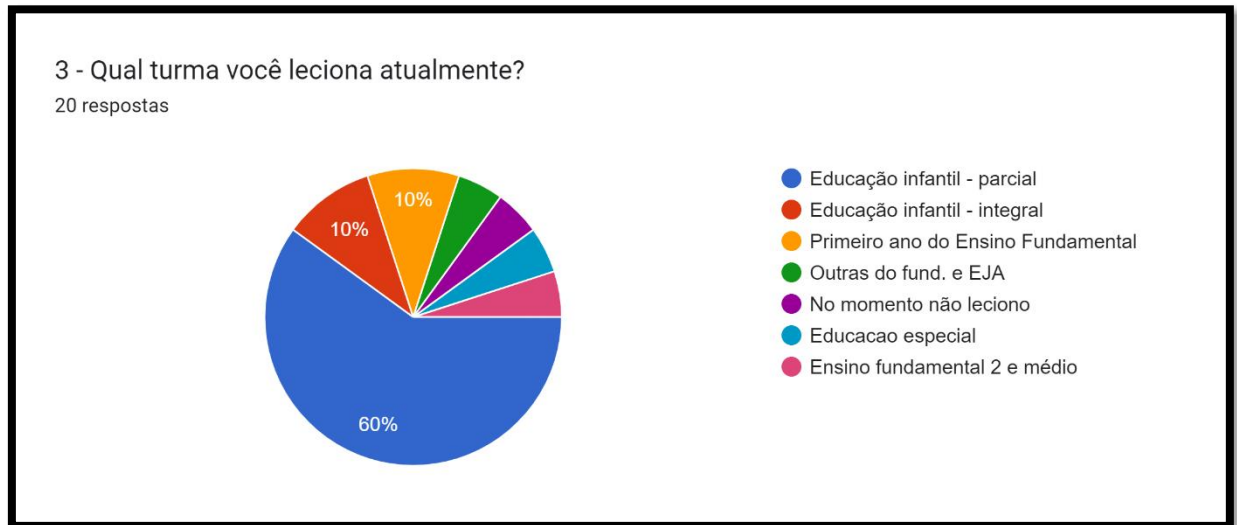
Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

Os dados demonstraram ainda que 60% dos colaboradores são atualmente professores da educação infantil de forma parcial e 10% são professores da educação infantil em tempo integral, somando assim a marca de 70% dos participantes atuam na educação infantil, 10% atuam no primeiro ano do ensino fundamental, 10% em outras turmas do ensino fundamental e 10% atuam na educação especial.

Conforme explicado anteriormente, a escola 1, através da mediação da orientadora pedagógica, teve uma participação efetiva. A orientadora pedagógica solicitou que fosse preenchido o formulário e permitiu que as professoras utilizassem o horário de trabalho pedagógico dentro da instituição para preenchimento dele.

Com as professoras de primeiro ano, a escola 2 não fez essa intermediação e não demonstrou interesse em auxiliar nesse processo. A pesquisadora enviou o formulário via aplicativo de mensagens instantâneas para o orientador pedagógico e as professoras de primeiro ano, enviou no grupo dos professores, mas não conseguiu a mesma participação da escola 1.

Vale ressaltar que foi enviado o formulário três vezes e junto sempre um convite de participação, explicando a importância da participação dos professores no preenchimento do formulário.

Gráfico 11 Carreira Profissional 3.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

E por fim, verificou-se ainda quanto tempo os professores atuam no mesmo nível de ensino. De acordo com os participantes 40% têm mais de 15 anos, 20% de 2 a 5 anos, 15% tem 1 ano, 10% 11 a 15 anos e 10% de 6 a 10 anos.

4.2 Análise dos dados – A Pesquisa tomando forma

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro se baseia no passado e se corporifica no presente.”

Paulo Freire

A frase de Paulo Freire destaca a ideia de que toda a transição tem três elementos fundamentais: um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo ponto de partida tem um ponto de chegada. Ela enfatiza que o futuro é construído a partir do passado e se manifesta no presente em constante interlocução. Isso significa que a compreensão do processo de transição requer uma análise dos elementos que o precederam, bem como uma consciência das ações e decisões tomadas no presente, que influenciarão o futuro. É uma reflexão sobre a importância de reconhecermos a conexão entre passado, presente e futuro em nossas trajetórias e na construção do conhecimento.

Dessa forma, pensando nessa analogia, procuramos analisar o processo de coleta de dados para compreendermos os sentidos que adquirem a transição no contexto pesquisado, na percepção dos professores que participaram do grupo de discussão. A princípio, após os dois encontros dos grupos de discussão, que geraram os dados para a pesquisa, foram necessárias leituras da transcrição realizada para compreender as falas de todos os participantes; em seguida, para gerar índices e as categorias que viriam a surgir, foi feita uma tabela (demonstrada abaixo) para que todas as falas que se aproximassem em algum conteúdo estivessem colocadas próximas, gerando assim os assuntos, índices e categorias, são elas:

- Brincar e ludicidade – Aglutinamos as falas em que as palavras-chave destacadas apareciam justificando a ausência da brincadeira ou a importância dela para os alunos no período da transição.
- Emoções – Nesse caso houve relatos sobre os sentimentos que as crianças manifestavam no período da transição. Durante o período de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, as crianças podem experimentar uma variedade de sentimentos. Alguns podem sentir-se animados e entusiasmados com a perspectiva de novos desafios e oportunidades de aprendizado. Outros podem sentir-se um pouco ansiosos ou nervosos diante das mudanças na rotina, do ambiente mais controlado e das expectativas acadêmicas mais elevadas. Além disso, podem ocorrer sentimentos de nostalgia pela fase anterior, de adaptação à nova dinâmica social e de descoberta de habilidades e conhecimentos mais avançados.

- Infraestrutura – As professoras fizeram ainda relatos importantes sobre a infraestrutura e o quanto isso também pode impactar no processo de transição, uma vez que a maioria dos prédios do ensino fundamental é enorme, além do próprio mobiliário das salas que são próprios para as crianças maiores e quando os alunos do primeiro ano chegam à escola os pés ainda ficam balançando nas cadeiras, sem tocar o chão.
- Preparação – As narrativas de algumas professoras foram preocupantes, pois demonstravam claramente uma visão ainda tradicional da organização escolar. A educação que valoriza a autoridade do professor como fonte única de conhecimento, priorizando a transmissão de informações de maneira unidirecional, aulas pautadas pela disciplina e pela memorização de conteúdos pré-determinados, com pouco espaço para a participação ativa dos alunos ou para o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas. O foco está no ensino dos conteúdos acadêmicos, seguindo uma estrutura rígida e tradicional.
- Alfabetização – Os professores se preocupam com a alfabetização das crianças do primeiro ano porque é nessa fase que elas estão adquirindo as habilidades básicas de leitura e escrita, fundamentais para seu futuro desenvolvimento acadêmico. A alfabetização é um marco importante no processo educacional, pois permite que as crianças tenham acesso ao mundo da escrita, compreendam e se expressem por meio dela. Os professores dedicam-se a fornecer um ambiente de aprendizagem adequado, utilizando estratégias e recursos para desenvolver as habilidades de leitura, escrita e compreensão dos alunos nessa fase crucial. A alfabetização precoce tem impacto direto na construção do conhecimento e no sucesso escolar das crianças ao longo de sua trajetória educacional.
- Família - A família desempenha um papel fundamental na transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Ela é um apoio emocional e afetivo para a criança, fornecendo segurança e confiança durante essa fase de mudança. Além disso, a família pode ajudar a criar um ambiente propício para o aprendizado em casa, estimulando a prática de atividades educativas e acompanhando o desenvolvimento acadêmico da criança. A comunicação entre a família e a escola também é essencial, permitindo o compartilhamento de informações e o alinhamento de expectativas, garantindo um suporte integral e eficaz no processo de transição educacional.

- Burocracia - A falta de diálogo entre as etapas e a burocracia na transição da educação infantil para o ensino fundamental podem trazer desafios e impactos negativos para as crianças e suas famílias. A ausência de uma comunicação efetiva entre as instituições educacionais pode resultar em lacunas no acompanhamento do desenvolvimento da criança, dificuldades de adaptação e perda de continuidade no processo educacional. A burocracia excessiva pode retardar o processo de transição, causando frustração e ansiedade tanto para as famílias quanto para as crianças. É importante que haja uma cooperação entre os setores responsáveis, garantindo uma transição suave e eficiente, com ênfase no bem-estar e no progresso educacional das crianças.
- Estratégias e práticas - A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental é um momento crucial na vida das crianças. Essa transição requer estratégias e práticas pedagógicas adequadas para garantir uma adaptação suave e promover o desenvolvimento contínuo dos alunos. Essas estratégias e práticas fornecem uma base sólida para uma transição suave, mas é importante ajustá-las de acordo com a realidade e as características específicas de cada contexto escolar e das crianças envolvidas.
- Experiência – Os professores em tempos de carreira diferentes apresentam comportamentos diferentes. A experiência profissional pode ser encarada como uma jornada de aprendizado e crescimento contínuo. A carreira profissional não deve ser apenas uma busca por sucesso e status, mas sim uma oportunidade de desenvolver habilidades, adquirir conhecimento e contribuir para a sociedade de maneira significativa.

A seguir apresentamos um quadro que demonstra o movimento do trabalho de análise para chegarmos às categorias.

Quadro 5 Aglutinação das falas dos participantes dos grupos de discussão.

INSTRUMENTOS	ÍNDICES	CATEGORIAS
<p>Ana Maria</p> <p>Eles estão ganhando muito em brincar muito, porque eu vejo na escola, eu percebo que o brincar é essencial e as crianças estão saindo felizes. Só que quando chega no fundamental, eles ficam</p>	<p>Brincar e ludicidade</p>	<p>O brincar é essencial</p>

<p>É, ficam perdidos.</p> <p>Eva Porque no pré 2 eles têm mais momentos de brincadeira.</p> <p>Eva Acredito, sim, que a ludicidade tem que acompanhar a criança.</p> <p>Eva É bom, porque o parque seria o lugar que ainda dá um aconchego para eles.</p> <p>Ana Maria Só que eu acho também que está muito brincar e a criança também está se frustrando, porque tudo é fácil.</p> <p>Ruth Então, a minha luta com essa turma deste ano é essa questão do brincar, eles só querem brincar.</p> <p>Clarice Claro que eles vão aprender através, brincando, seja brincando, com a imaginação o simbólico, ou brincando com os amigos, os jogos e tudo.</p> <p>Eva Gente, não tem como pra mim, para o primeiro ano, para poder trabalhar até a oralidade deles tem que ir para o lado da cantiga, da brincadeira de roda.</p> <p>Ângela Então, é essa mesma observação que a colega fez, eu também passei por isso né, a criança perguntar, questionar sobre o parque.</p> <p>Blandina na educação infantil, todas as propostas, elas são organizadas por meio de</p>		
---	--	--

<p>brincadeiras que é o que a BNCC traz</p> <p>Ângela as práticas mais lúdicas né, onde a gente brinca, aprende brincando, eu acho que são assim essenciais no primeiro aninho e dão muito certo.</p> <p>Beatrix então acho também que essa questão da ludicidade ajuda bastante, a questão do brincar né</p> <p>Blandina a gente sabe que o brincar ele é essencial para criança, é o mais, é a coisa mais importante que tem, e faz parte do desenvolvimento dela.</p> <p>Ângela Bom, só pra você perceber Simone a nossa dificuldade é, ainda na escola onde eu atuo nós estamos sem o parque, e esse ano todo as crianças ficaram sem o parque</p> <p>Ângela com certeza é importante a brincadeira, com certeza ela é mais efetiva né, na aprendizagem, quando você brinca.</p> <p>Blandina Quando a criança, ela tá brincando com o jogo simbólico, é essencial, porque a letra, a letra é um símbolo, e ela vai atribuir o valor de A/B/C/D. Então quando a criança, ela faz o jogo simbólico, ela dá valor a um objeto que não tem valor.</p> <p>Beatrix Então, eu também penso assim né, que a gente tem que trabalhar com</p>		
--	--	--

<p>atividades mais lúdicas né, porque a gente trabalhando com a ludicidade a gente estimula a criatividade dos alunos</p>		
<p>Eva mas eu sinto que o primeiro ano é metade primeiro ano e metade prézinho ainda, Cecília Eles já vem com essa expectativa de que é o último ano Clarice o ano passado que nem eu estava no fundamental, as crianças chegam perdidas, né? Cecília Eu acho, eu sei que eles ficam ansiosos, Paula. Ana Maria E eu vi as crianças do primeiro ano chorando todos os dias. Cora Pré-escola é uma realidade, fundamental é o outra. E as crianças ficam perdidas, Mary No meu caso, a minha sala é o primeiro ano D, então eles chegaram eu acredito que bem assustados, Mary e aí aqueles desafios todos né: ansiedade, Beatrix Eu posso falar um pouquinho, é, a minha sala também eles chegaram bem bebezinhos, bem imaturos ainda, Blandina é lógico que ela vai gerar ansiedade, aí tem um choro para quem tem insegurança né,</p>	<p>Emoções</p>	<p>Pré escola é uma realidade e fundamental outra, e as crianças ficam perdidas.</p>

<p>Ângela tendo que muito cedo observar coisas, e estar expostas a assuntos que elas ainda não tem maturidade pra resolver, pra entender né, e para se situar dentro daquele contexto,</p>		
<p>Cecília E quando eles vão buscar os irmãos, eles trazem falas, né? De como que é lá? Como que é o banheiro? Eles acham diferente, o banheiro, a quadra. Cora E ela resolveu colocar todas as mesas na sala do primeiro ano, mesas de pré-escola, então ela tirou todas as mesas que estavam lá Clarice para ir para uma sala que é um monte de carteiras grandes. Que nem os pezinhos ficam balançando Mary mas por outro lado depois que eles conheceram o espaço físico da escola, Ângela e além disso eu poderia citar a organização da sala, que é muito diferente do infantil</p>	<p>Infraestrutura.</p>	<p>Uma sala, com um monte de carteiras grandes, que os pezinhos ficam balançando.</p>
<p>Ana Maria Então era assim. Era bem triste, porque daí perdia toda característica de Educação infantil. Não é, nem tanto uma coisa, nem tanto outra, só que as crianças saiam preparadíssimas. Ana Maria E você vê que foi tirando, que a gente ainda tinha</p>	<p>Preparação.</p>	<p>Visão tradicionalista, concepção empirista.</p>

<p>xerox, tinha caderno de desenho e não tem mais,</p> <p>Cora</p> <p>Mas eu acho que não está só no na questão do material, espaço físico, eu acho que o grande abismo se dá como é abordada a pré-escola hoje.</p> <p>Cora</p> <p>Porque é a tendência, porque nós somos tradicionais, né gente?</p> <p>Ana Maria Você brincava com seus primos na rua e ia para a escola para estudar e de verdade, gente, eu fui tradicional,</p> <p>Beatrix</p> <p>eles sentiram bastante também, quando chegou todo mundo sentadinho um atrás do outro,</p>		
<p>Eva</p> <p>mas pelo que eu ouço dizer que no pré 2 já tem criança saindo com alfabetização, né?</p> <p>Cora</p> <p>Só que a criança não sabe ler, não sabe escrever, mas um processo de alfabetização efetivo. Pelo sistema assim da rede ia ajudar muito as crianças também.</p> <p>Clarice</p> <p>mas um processo de alfabetização efetivo. Pelo sistema assim da rede ia ajudar muito as crianças também.</p> <p>Blandina</p> <p>é um problema de organização do Brasil né, o ler e escrever, que é o que a gente prioriza, mais não que não seja importante.</p>	Alfabetização	Só que a criança não sabe ler, não sabe escrever.
<p>Cora</p>	Família	As famílias também não

<p>Sem contar nas famílias, que as famílias também não preparam os filhos para essa transição. Eu acho que é importante também falar dos pais.</p> <p>Eva</p> <p>e precisa ter essa parceria com a família também.</p> <p>Simone – Blandina</p> <p>a família, as famílias lá das minhas crianças elas estão insegura com relação,</p>		<p>preparam os filhos para essa transição.</p>
<p>Ruth</p> <p>porque é assim que é o sistema, não é?</p> <p>Ana Maria</p> <p>podia estar ensinando muito mais, mais o currículo poda</p> <p>Cora</p> <p>Até mesmo na questão do currículo, para que que eu tenho que ter tanto material didático? Sendo que a rede é a mesma.</p> <p>Eva</p> <p>São 10 livros para serem trabalhados, aí você trabalha o currículo municipal e o currículo estadual</p> <p>Ângela</p> <p>não vem um relatório de como aquela criança se comportava, do que ela necessitava, do que ela demonstrou, então eu acho que isso é muito importante,</p> <p>Beatrix</p> <p>essa falta de conversa entre a educação infantil e o fundamental</p> <p>Blandina</p> <p>Aí eu não sei, onde que existe essa falha né, entre quando a educação infantil entrega o relatório, se não chega no primeiro ano,</p>	<p>Burocracia.</p>	<p>Porque é assim que é o sistema, não é?</p>

<p>não chega por quê?</p> <p>Blandina eu não posso colocar por exemplo no relatório, isso é orientação da Secretaria.</p> <p>Blandina Eu falo, porque a rede, ela tem muita preocupação do relatório gerar é como que fala, processo.</p> <p>Mary aí de fato por questões burocráticas eu não poderia ler o relatório da menina enfim, isso tudo que vocês, que nós já sabemos</p> <p>Ângela então é só nesse sentido que eu acho que essa fragilidade é grande e atrapalha o trabalho, acho que poderia ser melhor desenvolvido.</p> <p>Mary é o que eu acredito que poderia melhorar é essa questão da parte burocrática, a gente não tem tanto, a gente puder ler sim o que tiver de ler,</p> <p>Ângela Recebemos 11 livros esse ano tá, pra deixar qualquer professor de cabelo em pé, coitada das crianças do primeiro ano.</p> <p>Blandina e aí quando a gente vê um currículo, eu estou falando assim, hoje eu estou na educação infantil, já dei muita aula para primeiro ano, já trabalhei muito primeiro, segundo ano, e você vê 11 livros como a Ana Angélica comentou, gente 11 livros</p> <p>Ângela nós temos que dar tais e</p>		
---	--	--

<p>tais conteúdos, então no final você vai ter que preencher as suas planilhas e mostrar resultados dentro daqueles conteúdos, e isso eu acho que pra criança não é bom, entendeu?</p> <p>Blandina eu acho que a gente como professor, que a gente precisa, e a gente não consegue fazer um movimento enquanto rede e mudar a rede, isso a gente nunca vai conseguir, que é um sistema, infelizmente é um sistema.</p>		
<p>Ruth A gente vai conversando com os pais, a gente vai trazendo as pessoas do fundamental na escola, né?</p> <p>Mary E a transição na nossa escola foi bem tranquilo, veio o pessoal do pré 2 conhecer a escola.</p> <p>Blandina então a gente visita escolas lá da região</p> <p>Blandina roda lista de perguntas, de dúvidas que eles tem pra gente mandar lá para a escola, no dia da visita são respondidas, então eles perguntam muita coisa, desde o lanche, como é a professora, se tem parque, se tem parque é a questão principal para eles né.</p> <p>Blandina Outra prática que eu acho também interessante é a visita às escolas, as escolas são muito receptivas, a gente foi na escola, numa escola. Nossa! A escola se organizou para recebê-los tendo até lanche especial</p>	Estratégias e práticas	E a transição na nossa escola foi bem tranquila, veio o pessoal do pré 2 conhecer a escola.

para eles,		
Ana Maria	Experiência.	Com mais de 30 anos em sala, eu sei o que tenho que fazer.
Não, mas é isso mesmo, a gente vai assim e eu, com 30 anos de experiência		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

Quadro 6 Significado das cores do quadro 5.

Nome fictício dos Participantes
Emoções/Perdidos
Infraestrutura
Treino e Preparação
Alfabetização
Famílias
Burocracia
Estratégias e práticas
Experiência
Brincar, brincadeiras, parque e ludicidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

Realizamos uma leitura atenciosa para codificar e chegar nas categorias de análises. Dessa forma, de acordo com o objetivo da pesquisa fomos atribuindo cores para as informações que poderiam responder algumas questões norteadoras: “Como aconteceu a transição na sua escola?”, “Quais foram os principais desafios encontrados no período da transição”, “Quais as principais estratégias utilizadas no período da transição?”

Conforme realizamos a leitura, identificamos citações e eventos importantes para serem codificados e que, posteriormente, formariam as categorias da pesquisa. Para cada informação encontrada durante a análise da produção dos dados foi atribuída uma cor e realizávamos anotações de acordo com os referenciais teóricos.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2022.

De acordo com Franco (2018), após definir as unidades de análise chega o momento de definir as categorias. Dessa forma, procuramos seguir a categorização classificando os elementos como se fossem um conjunto.

Através da leitura minuciosa dos dados, e de buscar aproximação com os teóricos selecionados fomos pareando as falas das participantes de forma que surgiram 8 categorias, visando a análise dos dados, mas que posteriormente foram refinadas para uma melhor compreensão.

Além disso, o critério de categorização também pode ser *sintático* (os verbos, os adjetivos) ou *léxico* (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos), ou ainda, *expressivo* (por exemplo, categorias que podem ser classificadas como perturbações da linguagem) (FRANCO, 2018, p. 59).

Diante disso, pode-se afirmar então que a categorização aconteceu seguindo o critério de classificação lexical, onde buscou-se aproximar as palavras e falas por semelhança nos sentidos e sinônimos próximos. A autora supracitada reforça a ideia de que a análise de conteúdos por categorias é um processo longo, difícil e desafiante, porém é um ponto crucial para que aconteça a análise.

Para facilitar o trabalho foram atribuídas cores para cada fala semelhante, mas ao longo das leituras foi necessário rever e realinhar para adequar de acordo com o sentido das falas. Nesse aspecto, foi trabalhoso, mas de extrema importância para a análise dos dados.

As categorias foram criadas a partir das respostas como já foi citado para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas, como propõe Franco:

As categorias vão sendo criadas à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, das diferentes “falas”, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc. (FRANCO, 2018, p. 62).

Assim, as categorias emergem das falas, do discurso em consonâncias com as teorias, o que foi feito pela pesquisadora para obter as categorias que surgiram.

A categoria “O brincar é essencial” surgiu do discurso das professoras sobre a importância do brincar para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Dessa forma buscamos aglutinar todas as falas que se aproximassem desse tema. O título da categoria foi criado a partir da fala de uma das participantes.

Na sequência pode-se observar nas falas que apareciam ainda muita preocupação com os sentimentos e emoções que envolvem as crianças no período da transição, e aí utilizando a fala de uma participante chegamos a outra categoria definida como: “Pré escola é uma realidade e fundamental outra, e as crianças ficam perdidas”.

A partir do índice infraestrutura fomos aglutinando as falas e surgiu a categoria “Uma sala, com um monte de carteiras grandes, que os pezinhos ficam balançando”, na qual apareceram relatos que implicam na questão da infraestrutura dos prédios que irão receber os alunos para os 1º anos do Ensino Fundamental.

A quarta categoria surgiu do índice preparação, onde houve diversos relatos, falas e discursos sobre esse tema, o que gerou a categoria “Visão tradicionalista, concepção empirista”.

A quinta categoria surgiu dos temas alfabetização e letramento, onde as professoras narraram suas experiências, gerando o índice alfabetização e a categoria: “Só que a criança não sabe ler, não sabe escrever.

Já quase finalizando tivemos outro índice: família, onde também diante da quantidade de falas, aglutinamos chegando na categoria “As famílias também não preparam os filhos para essa transição”.

Houve relatos sobre o sistema e as dificuldades encontradas com o mesmo, o que gerou o índice: Burocracia e a categoria de análise tirada da fala de uma das participantes “Porque é assim que é o sistema, não é?”

E, por fim, utilizando os índices: estratégias e práticas chegou-se a última categoria “E a transição na nossa escola foi bem tranquila”, na qual foram aglutinadas as falas referentes às práticas exercidas durante o período da transição.

Inicialmente, a abordagem adotada para a análise dos dados coletados nas falas das participantes do estudo enfocava predominantemente na dimensão lexical, buscando padrões e recorrências que pudessem ser agrupados de maneira linear e direta. Contudo, um processo de releitura minuciosa revelou camadas adicionais de significado e conexões subjacentes entre os temas abordados pelas participantes. Esta descoberta apontou para uma complexidade maior nas informações coletadas, sugerindo que uma análise meramente baseada em palavras-chave e frequência lexical poderia ser insuficiente para captar a riqueza dos dados.

Diante dessa constatação, a pesquisadora adotou uma abordagem mais holística e ousada na análise, expandindo o escopo para incluir temas e assuntos como eixos de aglutinação. Esta mudança metodológica permitiu uma compreensão mais profunda e integrada dos dados, revelando padrões e conexões que não eram aparentes na análise puramente lexical. Conseqüentemente, foi possível sintetizar os dados em quatro categorias abrangentes, em vez das oito inicialmente previstas. Esta reorganização não apenas simplificou a estrutura de categorização, mas também refletiu melhor as experiências e perspectivas compartilhadas pelas participantes, enriquecendo significativamente as conclusões do estudo.

Dessa forma, após todas as categorias serem devidamente identificadas e analisadas finalizaremos a análise dos dados construídos sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em um município do Vale do Paraíba.

4.2.1 O brincar é essencial

... o essencial é invisível aos olhos.

Saint-Exupéry

Utilizando a frase clássica de um livro de literatura infantil, buscamos compreender a palavra essencial utilizada por uma professora no decorrer da pesquisa na intenção de conceituar a palavra brincar.

Eles estão ganhando muito em brincar muito, porque eu vejo na escola, eu percebo que **o brincar é essencial** e as crianças estão saindo felizes. Só que quando chega no fundamental, eles ficam. É, ficam perdidos. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022; grifo nosso.).

A palavra essencial é um adjetivo comumente utilizado para qualificar algo ou alguém como fundamental ou importante. Assim pode-se compreender que a brincadeira é de fato importante para as crianças.

A partir dessa fala surgiu então a primeira categoria, com intuito de trazer a importância da brincadeira para as crianças que estão na fase da transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental.

O brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, sendo uma atividade que vai muito além do mero entretenimento. É notório observar, no ambiente escolar, como o ato de brincar é essencial para o bem-estar das crianças. Na educação infantil, onde o brincar é mais valorizado, são visíveis a alegria e o engajamento das crianças nas atividades lúdicas, que aumentam para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Entretanto, a medida que avançam para o ensino fundamental, muitas vezes essa valorização diminui, e os estudantes parecem enfrentar dificuldades em se adaptar a um ambiente mais acadêmico e estruturado. Esse contraste destaca a importância de se manter o brincar presente em todas as fases da educação, não apenas como uma ferramenta de aprendizado, mas como um meio de promover a criatividade.

Segundo Motta (2010), o papel da escolarização pode ser concebido como uma contribuição de grande relevância na formação desse indivíduo cultural. Através do processo educacional, as bases são condicionantes para a configuração desse sujeito dentro de sua cultura.

Assim, por base a autora se refere a elementos ou fundamentos que servem como alicerce ou ponto de partida para algo. No contexto da frase, essas "bases" representam os elementos que moldam ou influenciam o indivíduo em questão.

Dessa forma ao afirmar "as bases são condicionantes para a configuração desse sujeito" a autora sugere que as influências, experiências, ou elementos fundamentais que constituem o contexto ou a formação de um indivíduo têm um papel importante na determinação da sua identidade, personalidade ou comportamento.

Portanto a escolarização não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também molda perspectivas, valores e identidade, permitindo que o indivíduo se envolva de maneira mais informada e crítica com a sociedade a qual pertence. Portanto, a educação

desempenha um papel central na construção e desenvolvimento do sujeito como um ser culturalmente enraizado.

Certamente, pode-se afirmar que a escolarização é crucial para os indivíduos, como mencionado no início desta discussão. No entanto, é evidente que, ao entrar no ambiente escolar, também se torna fundamental encontrar um equilíbrio entre a aprendizagem formal e a importância do brincar, uma vez que o currículo do Ensino Fundamental não contempla o brincar.

[...]na educação infantil, todas as propostas, elas são organizadas por meio de brincadeiras que é o que a BNCC traz. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

Nesse contexto, é importante destacar que a educação infantil segue as diretrizes estabelecidas pelo documento que orienta o sistema educacional básico no Brasil. No entanto, surge a indagação: "E quanto ao ensino fundamental?" Será que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não inclui a brincadeira como parte dos anos iniciais do ensino fundamental?

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017, p. 57- 58).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) delinea de forma clara a importância da brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com suas diretrizes, a brincadeira não é meramente um momento de entretenimento, mas sim uma estratégia pedagógica vital para o desenvolvimento holístico das crianças nessa fase crucial da educação. Ao brincar, os alunos não apenas exploram e experimentam o mundo ao seu redor, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras de maneira integrada.

Portanto, a presença da brincadeira nesse contexto não só enriquece o ambiente educacional, mas também fomenta a aprendizagem significativa ao valorizar a curiosidade natural das crianças e promover a construção ativa do conhecimento.

Além disso, a BNCC destaca a importância de articular os saberes e experiências dos alunos como parte fundamental do processo educacional. Reconhece-se que cada aluno traz consigo um conjunto único de vivências, conhecimentos atualizados e perspectivas individuais. Nesse sentido, a escola desempenha um papel essencial em validar e integrar essas experiências variadas no ambiente de aprendizagem. Ao conectar o que os alunos já conhecem com novos conteúdos, a escola não apenas torna o ensino mais relevante e envolvente, mas também respeita a identidade e a acomodação cultural de cada estudante.

A articulação dos saberes e experiências dos alunos contribui para uma educação mais inclusiva, enriquecedora e eficaz, ao mesmo tempo que reforça a ideia de que a construção do conhecimento é um processo colaborativo e contínuo.

Bom, só para você perceber Blandina a nossa dificuldade é, ainda na escola onde eu atuo nós estamos sem o parque, e esse ano todo as crianças ficaram sem o parque. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

No entanto, é ainda bastante prevalente a concepção entre os profissionais da educação, incluindo os professores, de que o ato de brincar é exclusivamente associado a ambientes como parques e espaços específicos na escola. Essa visão limitada muitas vezes restringe a compreensão do verdadeiro valor da brincadeira no contexto educacional.

A brincadeira transcende as fronteiras físicas e vai muito além do espaço delimitado para atividades recreativas. Ela engloba uma abordagem pedagógica que envolve uma exploração criativa, a experimentação e a interação social, independentemente do físico local. Focar unicamente na infraestrutura da escola para permitir o brincar pode resultar em uma interpretação reducionista desse conceito tão enriquecedor, negligenciando sua importância para o desenvolvimento integral das crianças.

Torna-se evidente que, nesse cenário, a brincadeira muitas vezes só é percebida como acontecendo quando existe um espaço claramente demarcado para tal, o que desvia do verdadeiro propósito que deve ser almejado.

O brincar é um processo multifacetado que se origina na curiosidade natural das crianças, na exploração inovadora e na criação espontânea. Ao restringir a brincadeira a um ambiente específico, corre-se o risco de limitar a liberdade e a flexibilidade que são fundamentais para a expressão completa da criatividade e aprendizagem das crianças.

A verdadeira essência do brincar é a atitude e a abordagem pedagógica que permite que as atividades lúdicas se infiltrem em todos os aspectos do currículo escolar, enriquecendo cada disciplina com uma perspectiva dinâmica e divertida.

Conforme destacado por Vigotski (1989), o universo que a criança construiu para dar vida aos desejos que não podem ser concretizados é o que ele define como o mundo do brinquedo. Nesse contexto, seria inadequada afirmar que a brincadeira infantil dependia de um local físico específico. A verdadeira essência do brincar reside na esfera da imaginação e da ilusão, onde as fronteiras da realidade se dissolvem e as crianças têm a liberdade de criar e explorar um mundo próprio, repleto de significados que vão além do tangível.

É fundamental considerar que a riqueza do brincar transcende as limitações físicas, uma vez que ele se nutre do poder da mente da criança para transcender as barreiras da realidade e se envolver em narrativas e situações imaginárias. A imaginação infantil é um terreno fértil onde os desejos, emoções e pensamentos emergem de maneira espontânea e criativa, independentemente do espaço físico disponível. Assim, o ato de brincar representa algo singular, emergindo da habilidade inata da criança para criar, investigar e comunicar-se, convertendo seu mundo mental em um universo de possibilidades infinitas e abundantes.

Quando a criança, ela tá brincando com o jogo simbólico, é essencial, porque a letra, a letra é um símbolo, e ela vai atribuir o valor de A/B/C/D. Então quando a criança, ela faz o jogo simbólico, ela dá valor a um objeto que não tem valor. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

Dentro dessa perspectiva, Rossler (2006) esclarece que durante o ato de brincar, a criança recorre frequentemente a objetos que, nesse contexto, adquirem uma designação de brinquedos, mesmo que não tenham originalmente essa função. Um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo imaginário, ou uma simples cadeira pode ganhar vida como um veículo fictício.

Nesse processo lúdico, a criança atribui a esses objetos um significado social, transcendendo sua praticidade e incorporando-os a narrativas e cenários elaborados pela imaginação infantil.

Nesse momento, a brincadeira se transforma em um poderoso canal pelo qual a criança não apenas explora seu universo criativo, mas também constrói representações simbólicas que refletem as interações e experiências sociais que testemunha.

Essa capacidade de investir objetos com significados e papéis específicos revela a natureza fundamentalmente humana de buscar compreender e reinterpretar o mundo ao seu redor, mesmo através das lentes da fantasia e da brincadeira.

Assim, os brinquedos, nas mãos de uma criança em meio à sua brincadeira, tornam-se agentes de transformação que unem o mundano ao imaginário, revelando a complexidade e profundidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

De fato, Leontiev afirma que a brincadeira é a principal atividade geradora do desenvolvimento psíquico do homem na idade pré-escolar, ou seja, da criança. Assim, ele analisa a brincadeira como sendo a *atividade dominante* ou a *atividade principal* dessa etapa do desenvolvimento psíquico humano. Para Leontiev, a atividade principal ou dominante é aquela que, numa determinada etapa da vida de um homem, produz as mais importantes mudanças em seu desenvolvimento psíquico e prepara para uma transição a um novo e superior nível de desenvolvimento. (LEONTIEV; VIGOTSKI; LURIA, 2006; p. 65).

A relevância da brincadeira para as crianças vai além das etapas iniciais da educação, estendendo-se também aos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse período de transição, a brincadeira continua desempenhando um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Permitir que elas construam suas próprias brincadeiras é fundamental, pois isso leva a explorar o vasto e mágico universo da imaginação, onde se tornam participantes ativos no mundo dos adultos, desvendando possibilidades que antes são inacessíveis.

Ao se envolver em atividades lúdicas, a criança assume papéis variados, desde ser uma mãe cuidando de suas bonecas até representar profissões como motorista, médico ou chef de cozinha. Essas experiências imaginárias são oportunidades valiosas para ela experimentar o mundo de maneira segura e criativa, ensaiando situações da vida real e desenvolvendo habilidades sociais e cognitivas essenciais.

Além dos aspectos sociais, a brincadeira contribui vantajosamente para o desenvolvimento psíquico da criança. Durante esses momentos, ela aprimora funções mentais complexas, como memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, formação de conceitos e emoções.

Contrariando a noção equivocada de que a brincadeira exige um ambiente específico, como um parque ou uma brinquedoteca, o que a criança realmente precisa é de tempo e espaço para desenvolver sua rica imaginação e habilidades de representação.

A brincadeira de papéis, na qual assumem diferentes identidades e cenários, é uma forma natural e eficaz de aprendizagem, as crianças mergulham numa jornada de autodescoberta e compreensão do mundo ao seu redor. Permitir que essa exploração aconteça

de maneira orgânica e sem restrições é fundamental para cultivar mentes curiosas e criativas que prosperarão ao longo de suas trajetórias de aprendizado e desenvolvimento.

De acordo com o guia oficialmente aprovado, no contexto do estudo municipal conhecido como "Cartilha Transição," que delineia estratégias para a fase de transição das crianças ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, está planejada a incorporação de um projeto relacionado às brincadeiras tradicionais ao currículo do Ensino Fundamental.

Pensando nisso, um dos primeiros projetos desenvolvidos com as crianças é o "Brincadeiras Tradicionais", em que elas vão aprender diferentes brincadeiras, ter contato com desafios, desenvolver a linguagem oral e escrita, tudo isso brincando. (CARTILHA TRANSIÇÃO, 2022; p. 4).

No entanto, durante o desenrolar da pesquisa, não houve menção por parte das professoras a esse projeto em nenhum momento.

Considerando essa apresentação, um dos projetos iniciais voltados para as crianças é o intitulado "Brincadeiras Tradicionais". Nesse âmbito, as crianças estão imersas em uma jornada de aprendizagem por meio do lúdico, explorando uma ampla gama de brincadeiras tradicionais. Além do mero entretenimento, esta iniciativa busca oferecer às crianças a oportunidade de se envolverem em desafios que fomentam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Conforme destacado na Cartilha Transição⁷ essa abordagem não apenas estimula a interação, mas também promove o refinamento da linguagem oral e escrita, demonstrando como a educação pode ser enriquecida quando se funde aprendizado com brincadeira.

As brincadeiras propostas são desafios sutis que estimulam não apenas o raciocínio, mas também incentivam a comunicação e a colaboração entre os participantes. O projeto abraça uma abordagem pedagógica que fortalece o poder intrínseco do jogo na promoção do desenvolvimento holístico das crianças, destacando assim como a aprendizagem pode ser eficaz quando incorpora elementos divertidos e envolventes.

Contudo, é lamentável constatar que o projeto abordado na cartilha municipal, voltado para as brincadeiras, que aparentemente é abrangente e enriquecedor, parece não estar efetivamente implementado nas escolas investigadas.

⁷ Documento orientador sobre Transição da educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborado em 2017 e entregue para as famílias na primeira reunião de pais para os alunos que ingressam no primeiro ano do ensino fundamental da rede municipal onde foi realizada a pesquisa.

Dessa maneira, abordaremos no próximo item a temática do ambiente escolar e sua infraestrutura, através da categoria "Uma sala, com um monte de carteiras grandes, que os pezinhos ficam balançando".

Essa descrição visual suscita reflexões sobre o formato tradicional das salas de aula, onde a disposição de arquivos de carteiras muitas vezes não atende às necessidades e à dinâmica de aprendizado das crianças. O cenário apresentado também destaca o desafio de proporcionar um espaço que seja mais inclusivo, flexível e adaptado às diferentes formas de interação e exploração que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes.

4.2.2 Uma sala, com um monte de carteiras grandes, que os pezinhos ficam balançando.

*“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.”
Clarice Lispector*

Assim como afirmou Clarice Lispector em sua reflexão sobre a natureza da escrita, abordar a temática da educação infantil revela-se uma tarefa árdua e complexa. Escrever sobre o desenvolvimento das mentes infantis e, ainda mais, sobre o contexto em que esse processo ocorre, exige uma sensibilidade especial.

A educação dos pequenos transcende a mera transmissão de conhecimento; ela envolve a construção de bases sólidas para o futuro e a influência profunda do ambiente onde se desenvolve. Tal como a escrita que exige dedicação, a educação das crianças exige esforço contínuo e paciência. Os educadores, como escritores das trajetórias infantis, enfrentam desafios que vão além do simples repasse de informações.

Eles moldam perspectivas, incentivam o questionamento e cultivam a curiosidade. Cada palavra e ação reverberam no interior das crianças, deixando marcas indeléveis. Nesse contexto, a metáfora de Lispector ganha vida, pois a escrita dos destinos infantis é, de fato, uma tarefa que requer profundidade e comprometimento.

O ambiente em que a educação se abre é um elemento-chave, moldando o cenário no qual as crianças aprendem e crescem. Assim como um escritor considera cuidadosamente o contexto de sua história, os educadores devem atentar para o ambiente. Seja o espaço físico da sala de aula, o contexto familiar ou a cultura predominante, esses fatores interagem e influenciam a jornada educacional.

A analogia com a fala de Lispector ressalta que, tal como escrever, educar é uma tarefa que se desenvolve em um espaço complexo e cheio de nuances, que envolve a experiência de aprendizado das crianças de maneiras profundas e rigorosas.

Nesse percurso seguindo a trajetória da pesquisa, encontramos com as observações dos professores acerca da transição da educação infantil e das estruturas escolares. Por meio das declarações, evidencia-se que as edificações desempenham um papel fundamental na facilitação da transição das crianças para o ensino fundamental.

E quando eles vão buscar os irmãos, eles trazem falas, né? De como que é lá? Como que é o banheiro? Eles acham diferente, o banheiro, a quadra. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

Portanto, as crianças que têm irmãos mais velhos, primos ou amigos frequentando a escola de ensino fundamental já estão cientes das particularidades da experiência escolar vinda. No entanto, aqueles que ainda não tiveram esse contato aguardam com entusiasmo a oportunidade de descobrir como será a dinâmica da nova escola, mas que em alguns casos gera ansiedade e certos desconfortos pelo ainda desconhecido.

E nossa diretora, teve uma turma num determinado ano que eles eram muito pequenos, eles eram muito pequenininhos. E ela resolveu colocar todas as mesas na sala do primeiro ano, mesas de pré-escola, então ela tirou todas as mesas que estavam lá e colocou mesas de pré-escola, para trazer um ambiente mais familiar para eles, porque eles choravam demais, eles não queriam ficar na escola, a escola era muito grande, era uma escola de 3 andares, então o primeiro ano desceu, ficou no térreo. Ele estava no segundo andar, desceu para o térreo e ela mobiliou totalmente novamente essas salas de primeiro ano para que as crianças se adaptassem. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

Através do relato da professora envolvida na pesquisa, torna-se evidente a constatação de que as crianças enfrentaram dificuldades durante o período de transição, em parte devido à discrepância entre o mobiliário da nova sala de aula e aquilo ao qual estão habituadas.

De acordo com Motta (2011, p. 164), tais instituições são formadas historicamente como resultado dos "confrontos e conflitos gerados pelo embate entre influências externas e tradições internacionais, manifestando-se na estrutura organizacional, na gestão, nas rotinas diárias e nos ambientes escolares". Desta forma, as instituições educacionais são reconhecidas como portadoras de uma cultura intrínseca, especificando por elementos distintos, cronogramas específicos, espaços singulares e práticas particulares, às quais as crianças e os alunos devem se adaptar.

Enquanto na educação infantil as crianças não são confinadas a mesas, cadeiras ou carteiras, e têm a oportunidade de explorar o ambiente da sala, na etapa subsequente essa dinâmica muda consideravelmente.

A mudança de mobiliário e ambiente parece desencadear um choque na experiência das crianças, sublinhando a importância de considerar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os elementos físicos e sensoriais na transição educacional.

No contexto da educação infantil, o cenário é caracterizado pelo dinamismo e pela flexibilidade. As crianças frequentemente interagem com o espaço da sala de aula de maneira exploratória, sentando-se no chão enquanto participam de atividades lúdicas e interativas.

No entanto, o ambiente transmuta abruptamente na etapa subsequente, onde as demandas acadêmicas podem se refletir na configuração física da sala, com a introdução de móveis mais convencionais. Nesse sentido, compreender o impacto que a mudança de mobiliário tem sobre as crianças durante a transição entre as etapas educacionais é fundamental para adaptar o ambiente escolar de forma para melhor atender às necessidades de desenvolvimento integral dos alunos.

Assim, é que quando as crianças estão na educação infantil, até as mesas, agora eles tiraram algumas, né? Estão com menos, mesmo. Mas vão sair de uma sala que, na maioria das vezes, as propostas em algumas mesas, em pequenos grupos, vão sentar-se no chão, para ir para uma sala que é um monte de carteiras grandes. Que nem os pezinhos ficam balançando e vão se sentar um atrás do outro. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

De acordo com as considerações de Motta (2011), a disposição convencional das carteiras em filas na sala de aula do ensino fundamental reflete, em linhas gerais, um mecanismo de controle. Nesse arranjo, o professor exerce controle sobre a turma, enquanto o diretor exerce controle sobre a escola como um todo.

A disposição do mobiliário em sala de aula contribui para o exercício do controle. As carteiras, de maneira geral, são dispostas em filas, uma atrás da outra, um espaço na frente reservado para a professora, as amplas janelas transparentes. De uma forma geral, parece que as coisas estão dispostas na escola de forma a criar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: o professor controla sua turma, o diretor controla a escola. (MOTTA, 2011; p. 129).

A disposição do mobiliário em uma sala de aula exerce uma influência significativa sobre as dinâmicas de controle presentes no ambiente educacional. Conforme analisado por Motta (2011), a organização das carteiras em filas, com cada aluno disposto uma atrás da

outra, e um espaço central destinado à professora, é um exemplo claro de como o arranjo físico da sala reflete a concepção de controle hierárquico. Esse arranjo estrutural não é meramente uma escolha de design, mas uma manifestação tangível das relações de poder e autoridade que permeiam a instituição escolar.

Observe-se que essa disposição de mobiliário, que parece padronizada em muitas instituições, contribui para criar uma rede de olhares que funcionam como mecanismos de vigilância mútua. O professor, posicionado na frente da sala, mantém uma visão direta sobre os alunos, enquanto as amplas janelas transparentes permitem uma visibilidade exterior para o interior da sala de aula.

Essa configuração favorece a supervisão constante, onde diferentes atores na escola – desde o professor até o diretor – exercem papéis de controle em um ambiente que promove uma sensação de visibilidade constante.

A interpretação de Motta (2011) sugere que essa estrutura física contribui para a criação de um ambiente onde as relações de poder são internalizadas e asseguradas através da vigilância recíproca.

[...] mas por outro lado depois que eles conheceram o espaço físico da escola, que eles se sentiram mais acolhidos, que eu acho que isso é muito importante para o primeiro ano, porque eu levei as crianças para conhecer onde ficava a secretaria, a quadra, onde era o lanche, a cozinha, aí eu acredito que isso gerou uma confiança neles, então depois foi um pouco mais leve, eles ficaram bem [...] (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

A abordagem proposta por Marcondes (2012) reforça a necessidade de enxergar a criança como um ser complexo e multifacetado, cujas contribuições à cultura e à sociedade são dignas de reconhecimento. Valorizar a produção cultural das crianças requer transcender a visão limitada que muitas vezes restringe a infância ao âmbito das atividades lúdicas. A pesquisa e a compreensão das infâncias devem ser reimaginadas de maneira a explorar as múltiplas dimensões em que as crianças se envolvem, suas expressões artísticas, suas interações sociais e suas formas únicas de interpretação do mundo que as rodeia.

Nesse contexto, é notável que as crianças adquiriram um senso de segurança ao se familiarizarem com o ambiente escolar, experimentando uma sensação de conforto enquanto suas individualidades eram respeitadas, em consonância com as observações de Marcondes (2012).

Assim, ao continuarmos a considerar a infraestrutura, o mobiliário e a organização da escola no contexto do ensino fundamental, e ao confrontarmos essas características com a

educação infantil, é relevante apresentar o comentário da professora sobre a disposição das salas de aula.

É uma fragilidade grande, e além disso eu poderia citar a organização da sala, que é muito diferente do infantil, e isso lógico gera um desconforto na criança, ela já está numa escola maior, com crianças mais velhas que ela, muda tudo, o ambiente, professores, enfim. Então, tudo isso já é assustador para elas né, e as salas eu diria que elas são pouco acolhedoras, mesmo que a gente enfeite, que a gente tente deixar mais colorido né, mas enfim, eu acho que ela poderia ser melhor, ela poderia ter assim uma imagem melhor, talvez com cores mesmo, porque existe essa preocupação no infantil e no primeiro ano eu não percebi, fica dependendo tudo de nós mesmos professores né, a gente tem que correr atrás como sempre e tal, de imagens, de coisas que possam deixar as crianças mais tranquilas e fazer com que elas se sintam mais acolhidas nesse novo ambiente. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

As conclusões alcançadas por Barbosa (2006) em sua pesquisa, a respeito da análise da rotina da Educação Infantil podem ser extrapoladas para uma reflexão que se estende ao contexto do Ensino Fundamental. Uma reflexão que a autora mencionada anteriormente permite é que no contexto educacional contemporâneo, foi notável o surgimento de um processo em que as instituições procuravam homogeneizar os indivíduos como um meio de assegurar resultados específicos desejados.

Nesse sentido, a uniformização de procedimentos e diretrizes nas instituições educacionais é um reflexo da abordagem que busca otimizar recursos e controlar os processos de aprendizagem.

As implicações dessas considerações podem ser observadas não somente à Educação Infantil, como discutido por Barbosa (2006), mas também permeiam o Ensino Fundamental, onde a busca por uma estrutura padronizada pode influenciar a dinâmica pedagógica, moldando a maneira como os sujeitos se relacionam com o ambiente de ensino.

A próxima etapa da discussão nos conduzirá à exploração das questões burocráticas introduzidas pela própria rede, como narrado pelas professoras envolvidas. Essa abordagem revelará um quadro mais abrangente e aprofundado das dinâmicas que influenciam o ambiente educacional, fornecendo insights importantes sobre como as políticas e as práticas institucionais impactam diretamente a experiência de ensino e aprendizagem.

4.2.3 Porque é assim que é o sistema, não é?

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.”*

Optamos pelo autor Paulo Freire (1996) para iniciar a discussão sobre política, pois ao longo de sua trajetória ele incessantemente promoveu a busca por uma educação emancipatória, visando o acesso universal e a liberdade por meio desse processo educacional, capacitando indivíduos a conquistar autonomia e abolir a opressão.

Optar por Paulo Freire (1996) como referência inicial é significativo, pois ele é amplamente reconhecido como um dos pensadores mais influentes no campo da educação e política. Sua abordagem pedagógica e seu engajamento político são fundamentais para entender como a educação pode ser usada como uma ferramenta de transformação social.

A frase ressalta a ênfase de Paulo Freire na educação emancipatória. Isso significa que a educação não deve apenas transmitir informações, mas também capacitar os alunos a pensarem criticamente, questionarem as estruturas de poder existentes e se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Essa abordagem é crucial para a política, pois uma cidadania informada e ativa é fundamental para a democracia.

Paulo Freire (1996) acreditava que a educação deveria ser acessível a todos, independentemente de sua origem social ou econômica. Além disso, ele via a educação como um meio de alcançar a liberdade. Isso se relaciona diretamente com a política, pois a educação pode capacitar as pessoas a participarem plenamente da vida política e a lutarem por seus direitos.

O autor supracitado via a educação como um caminho para que as pessoas conquistem autonomia. Isso significa que os indivíduos devem ser capazes de tomar decisões informadas e participar ativamente da sociedade. Além disso, ele buscava abolir a opressão, o que está intrinsecamente ligado à política, uma vez que a opressão muitas vezes é perpetrada por estruturas políticas injustas.

Em suma, a frase destaca a relevância de Paulo Freire como um pensador que conecta a educação e a política, enfatizando a importância de uma educação emancipatória, do acesso universal, da liberdade, da autonomia e da luta contra a opressão. Esses conceitos são fundamentais para qualquer discussão significativa sobre política e educação.

Eu acho que agora é muito difícil você fazer uma transição, porque ao mesmo tempo que a prefeitura não deixa a gente fazer nada no pré 2. Ela já coloca o primeiro ano todo mundo daquele esquema de um atrás do outro, entendeu? Então para gente professora educação infantil é muito difícil, é também ajudar, mostrar para a criança como vai ser. Ela vai ter que passar por esse processo, porque é assim que é o sistema, não é? A gente está

vinculado ao sistema, a gente trabalha em função de um sistema e a gente tem que aceitar esse sistema. Então a gente tem que sair. Né? E a gente faz o melhor dentro do sistema. Se a gente tem que aceitar, então a isso dificulta mais um pouquinho ainda essa abordagem, essa transição aí, mas a gente faz o que a gente pode. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

O trecho destacado reflete algumas das complexidades enfrentadas pelos professores de educação infantil ao lidar com a transição das crianças do pré 2 para o primeiro ano, dentro do contexto das políticas públicas educacionais.

O texto menciona que a prefeitura impõe restrições à abordagem na educação infantil, limitando a liberdade dos professores. Isso pode criar desafios significativos para o desenvolvimento de uma educação que atenda às necessidades individuais das crianças.

Há uma observação sobre a rápida transição das crianças do pré 2 para o primeiro ano, o que pode ser uma mudança abrupta para as crianças, pois elas passam de um ambiente mais lúdico e orientado para o desenvolvimento para uma estrutura mais acadêmica.

O trecho destaca ainda a aceitação da necessidade de trabalhar dentro do sistema educacional existente. Isso pode ser uma realidade para muitos educadores, que podem se sentir limitados pelo sistema em que estão inseridos, mas ainda assim, buscam fazer o melhor para seus alunos.

A transição é descrita por essa professora como um desafio adicional, pois os professores precisam equilibrar as expectativas do sistema com as necessidades individuais das crianças, garantindo que elas estejam preparadas para as mudanças no ensino.

No geral, o trecho destaca a tensão entre as políticas públicas educacionais, as expectativas do sistema e as necessidades das crianças. Os educadores de educação infantil muitas vezes enfrentam um equilíbrio delicado ao tentar proporcionar uma transição suave para as crianças, ao mesmo tempo em que atendem aos requisitos do sistema educacional. Essa discussão destaca a importância de considerar as necessidades individuais das crianças e a flexibilidade no sistema educacional para apoiar uma transição mais eficaz e bem-sucedida.

A fim de analisar a situação educacional no município mencionado pela professora, procuramos documentos que pudessem sustentar suas observações. Durante nossa pesquisa, identificamos uma significativa disparidade entre as informações presentes no currículo oficial do município e o que foi relatado pela professora.

No decorrer de 2019, os professores dos diferentes componentes curriculares e etapas do Ensino Fundamental formaram grupos, organizados pelos Orientadores de Ensino da Secretaria de Educação e Cidadania, e iniciaram as discussões para a adequação do novo Currículo da rede, considerando as

novas diretrizes legais vigentes. Na Educação Infantil, o movimento formativo envolveu todas as unidades escolares, abordando as temáticas concepção de criança, direito de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiência e o papel do professor, tendo a participação dos professores por meio de consulta pública e grupos de referência na escrita do Currículo. (PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2021, p. 20).

O trecho menciona uma iniciativa importante realizada em 2019, na qual os professores de diferentes disciplinas e etapas do Ensino Fundamental se reuniram em grupos, coordenados pelos Orientadores de Ensino da Secretaria de Educação e Cidadania, para discutir e ajustar o currículo da rede de ensino em conformidade com as novas diretrizes legais.

Na Educação Infantil, o movimento formativo envolveu todas as unidades escolares e abordou várias temáticas fundamentais, como a concepção de criança, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, os campos de experiência e o papel do professor. Essa abordagem inclusiva e participativa permitiu que os professores contribuíssem por meio de consulta pública e grupos de referência na elaboração do currículo.

A importância desse processo está na adaptação do currículo às necessidades e às mudanças legais e pedagógicas, garantindo que a educação oferecida esteja alinhada com as melhores práticas e com os direitos das crianças. Isso também evidencia um compromisso com a participação e colaboração dos professores, que desempenham um papel fundamental na implementação eficaz do currículo e no desenvolvimento das crianças.

O currículo da rede introduziu uma abordagem democrática, no entanto, esta parece estar em desacordo com as observações feitas pelas professoras.

Na educação infantil é tudo muito livre, chega no fundamental é tudo muito rígido e eles não estão preparados, não estão maduros. E a gente não tá deixando-os nem serem autônomos para conseguir isso. Uma professora que nem a Ruth tem uma bagagem enorme, podia estar ensinando muito mais, mais o currículo poda e daí a Eva, lá no ensino fundamental podia estar fazendo muito mais, mas tem que voltar com o currículo da Educação infantil que não foi bem trabalhado. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

O trecho ressalta a preocupação com a transição da educação infantil para o ensino fundamental, destacando a percepção de que a abordagem pedagógica se torna mais rígida nesta última etapa. As professoras expressam a ideia de que as crianças podem não estar maduras o suficiente para essa transição, e que isso pode limitar sua autonomia e oportunidades de aprendizado.

Além disso, elas mencionam que a rigidez do currículo no ensino fundamental pode limitar o potencial de professores experientes como Ruth e Eva, que têm muito a oferecer, mas se veem restringidas por um currículo que não foi bem desenvolvido na educação infantil.

Esse trecho destaca a importância de considerar a continuidade e a adaptação adequada do currículo ao longo das diferentes etapas educacionais, para garantir o desenvolvimento pleno e o aprendizado das crianças.

Entretanto, o currículo da rede narra da seguinte maneira:

A Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos, com o objetivo de assegurar os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e garantir um percurso contínuo de aprendizagens às crianças recém-chegadas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, elabora ações sistematizadas, desde 2018, com foco na transição de uma etapa para a outra, reconhecendo as necessidades e especificidades da faixa etária e os conflitos que envolvem essa mudança. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2021, p. 24).

O trecho descreve a iniciativa da Rede de Ensino Municipal pesquisada, para garantir os direitos estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e de promover uma transição contínua de aprendizado para as crianças que passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essa abordagem é crucial, uma vez que reconhece as particularidades da faixa etária e os desafios envolvidos na mudança entre essas etapas educacionais.

A partir de 2018, a rede escolar tem implementado ações sistematizadas com foco na transição, o que implica considerar não apenas as necessidades acadêmicas, mas também as necessidades emocionais e sociais das crianças. Isso é fundamental, pois a transição pode ser um momento de conflitos e adaptação para os estudantes, e uma abordagem cuidadosa pode ajudar a tornar essa mudança mais suave e eficaz.

Ao tomar medidas para garantir uma transição bem-sucedida da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a rede de ensino demonstra seu compromisso com o desenvolvimento integral das crianças e com a promoção de um ambiente educacional que respeita seus direitos e suas necessidades em todas as etapas do aprendizado. Essa abordagem contribui para uma educação mais inclusiva e centrada no aluno.

Assim, ao analisarmos o documento que orienta a educação básica no município, percebe-se claramente a preocupação com os alunos, o desenvolvimento infantil e a valorização do papel do professor.

No entanto, as narrativas das professoras revelam discrepâncias entre o que está descrito no documento e o que de fato ocorre na prática.

Portanto, uma das questões que merece destaque é a persistência de uma abordagem educacional tradicional, que ainda se reflete em discursos que responsabilizam o sistema educacional, mas que não resultaram em mudanças substanciais na prática, mesmo com base no currículo ou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, no próximo item, nos concentraremos em analisar mais profundamente essa visão tradicionalista que influencia a educação na rede sob investigação.

4.2.4 Visão tradicionalista, concepção empirista

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.”

Rubem Alves

A frase de Rubem Alves (2009), "Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas," é uma metáfora poderosa que encapsula a ideia de que a educação pode ser de diferentes tipos e ter diferentes impactos na vida dos estudantes.

Nesse contexto, as "escolas gaiolas" são aquelas que restringem o potencial dos alunos. Elas podem ser caracterizadas por abordagens tradicionais e autoritárias, enfatizando a memorização de informações em detrimento do pensamento crítico e da criatividade. Essas escolas tendem a impor regras rígidas e punições, criando um ambiente opressivo que inibe a autonomia e a paixão pelo aprendizado. Os alunos muitas vezes se sentem aprisionados em um sistema que não os inspira.

Por outro lado, as "escolas asas" são aquelas que incentivam a liberdade, a criatividade e o crescimento pessoal dos alunos. Elas adotam métodos educacionais mais flexíveis, promovendo a exploração, a curiosidade e o pensamento independente. Nessas escolas, os professores desempenham o papel de facilitadores do aprendizado, permitindo que os alunos sigam seus interesses e desenvolvam suas habilidades únicas. Essas escolas capacitam os alunos a voarem alto e a alcançar seu pleno potencial.

A frase de Rubem Alves ressalta a importância de uma abordagem educacional que liberte e inspire os alunos, em vez de restringi-los. Ela nos lembra que a educação não deve ser apenas sobre o preenchimento de informações, mas sobre o cultivo da mente, da criatividade e do espírito crítico. Portanto, é um apelo para que repensemos o sistema

educacional e busquemos maneiras de transformá-lo em "asas" que permitam que os alunos alcancem o melhor de si mesmos.

E assim seguimos, procurando compreender e analisar os dados a partir da fala de algumas professoras que contribuíram com nossa pesquisa, e nesse sentido tradicional, surgiu uma fala muito importante, onde uma professora colocava a questão que algumas crianças da educação infantil não ingressam no ensino fundamental da rede, fazem processos seletivos e ingressam na rede particular que segundo ela é muito diferente da abordagem da rede.

Mas eu acho que não está só na questão do material, espaço físico, eu acho que o grande abismo se dá como é abordada a pré-escola hoje, principalmente o que eu tenho experiência, eu posso dizer que eu tenho uma experiência na rede e no particular, é exatamente até hoje, como a Ana disse. Treino e preparação para processos que eles vão fazer seletivo, fazendo de outros para o que quer que seja. Eu acho que tem um abismo dentro disso, porque quando eu trabalhei com o primeiro ano. A própria escola já diferenciava quem era da rede e quem vinha da pré particular, porque o pré particular ainda trabalha com "apostilagem", ainda trabalha com treino ortográfico, né? E já faz tudo isso. Então, quando chega numa escola, dependendo da escola que ele vá. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

O trecho destacado revela uma preocupação sobre como a pré-escola, em especial na experiência da professora, é abordada atualmente. A discussão se concentra não apenas nos aspectos materiais e no espaço físico das escolas, mas principalmente na abordagem pedagógica e nas diferenças entre as pré-escolas públicas e particulares.

A professora aponta que, em sua experiência, a pré-escola muitas vezes parece se concentrar em treinamento e preparação para processos seletivos futuros, o que pode gerar uma pressão precoce sobre as crianças. Isso sugere uma ênfase excessiva na preparação acadêmica em detrimento do desenvolvimento holístico das crianças.

Também é possível perceber que a professora observa que há uma diferença significativa entre a abordagem da pré-escola na rede pública e no particular. Na pré-escola particular, ela menciona a utilização de materiais como "apostilagem" e um foco maior em exercícios de treinamento ortográfico. Essas diferenças podem criar desigualdades de aprendizado entre as crianças, dependendo da escola que frequentam.

A fala também aborda como essa discrepância entre as pré-escolas pode afetar a transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental. O fato de algumas crianças já estarem mais avançadas em determinados aspectos acadêmicos pode criar um ambiente desigual nas

escolas, onde as crianças que frequentaram pré-escolas particulares têm vantagens percebidas sobre as que frequentaram pré-escolas públicas.

No geral, o trecho destaca a importância de repensar a abordagem da pré-escola, priorizando um desenvolvimento mais amplo das habilidades das crianças, independentemente de sua origem ou do tipo de instituição que frequentam. Também levanta questões sobre como as desigualdades podem surgir nas etapas posteriores da educação devido às diferentes experiências na pré-escola. Isso ressalta a necessidade de equidade e igualdade de oportunidades na educação infantil.

De acordo com Kramer (1995), ao longo da história, a educação infantil recebeu várias definições distintas. Inicialmente, era vista como assistencialista, cuja principal função era proporcionar assistência às crianças em situação de vulnerabilidade. Posteriormente, evoluiu para uma abordagem compensatória, com o objetivo de suprir as deficiências, especialmente as culturais, das crianças. Finalmente, chegou-se à concepção pedagógica, que enfatiza a importância de cuidar e educar as crianças como elementos fundamentais.

Diante disso, é fundamental compreender que a educação infantil passou por um extenso processo sócio-histórico até assumir sua forma atual. Hoje, documentos orientadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo da rede, desempenham um papel crucial ao garantir que essa etapa não seja apenas um treinamento, mas tenha um propósito educacional mais amplo. Isso reflete a evolução do entendimento sobre a importância da educação na primeira infância e seu papel no desenvolvimento integral das crianças.

No entanto, ainda houve falas das professoras durante a pesquisa sobre o fato de serem tradicionais ainda, mesmo que a rede traga uma concepção pautada no construtivismo, as professoras sentem dificuldades em mudar, uma vez que suas formações foram pautadas na concepção tradicional de ensino.

[...]Porque antes não tinha e agora eu já tenho material apostilado na prefeitura, né? E as mães estão radiantes com material apostilado, né? Porque é a tendência, porque nós somos tradicionais, né gente? A gente foi educada na tradicional e é difícil para sair de uma coisa. (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

O trecho apresenta uma reflexão importante sobre a introdução de material apostilado na pré-escola pela prefeitura, bem como a reação positiva das mães em relação a essa mudança. Além disso, a professora menciona que a tendência atual é mais tradicional e que ela e seus colegas foram educados dentro dessa abordagem.

A inclusão de material apostilado na pré-escola é um exemplo de uma abordagem mais estruturada e tradicional para o ensino, na qual os alunos seguem um conjunto específico de materiais e atividades predefinidos. Isso pode ser percebido como uma mudança significativa em relação a abordagens mais flexíveis e centradas na criança, que têm sido enfatizadas em algumas perspectivas pedagógicas modernas.

O fato de as mães estarem "radiantes" com o material apostilado sugere que essa abordagem tradicional pode ser vista como mais familiar e reconfortante para algumas famílias. Isso pode estar relacionado à ideia de que a abordagem tradicional é percebida como mais "séria" ou preparatória para o futuro acadêmico das crianças.

A professora reconhece que a transição de uma abordagem mais tradicional para uma mais moderna pode ser desafiadora. Ela atribui isso ao fato de que ela e seus colegas foram educados dentro da tradição tradicional e, portanto, estão mais acostumados a essa abordagem. A mudança pedagógica pode ser um processo complexo e demorado, especialmente quando os educadores têm uma história de formação e experiência em métodos mais tradicionais.

No geral, o trecho ressalta a complexidade das mudanças na educação e a importância de considerar as necessidades e expectativas das famílias, ao mesmo tempo em que se equilibra a evolução das práticas pedagógicas para atender ao desenvolvimento integral das crianças. É um exemplo de como a transição de abordagens pedagógicas pode ser desafiadora devido a fatores históricos e culturais.

De acordo com Kramer (2011) é necessário desnaturalizar a Educação Infantil e reconhecer que creches e pré-escolas guardam identidades muito diversas que foram produzidas ao longo da história. Segundo a autora a ideia de Educação Infantil é uma construção histórica e social, sendo, portanto, impossível conhecê-la apenas pelos critérios legais que a envolvem.

O argumento apresentado Kramer em sua obra ressalta a importância de compreender a Educação Infantil como uma construção histórica e social, em vez de uma entidade homogênea e naturalmente definida.

A autora destaca que creches e pré-escolas têm identidades distintas que foram moldadas ao longo do tempo e que a noção de Educação Infantil é resultado de influências históricas e sociais complexas.

Ao desnaturalizar a Educação Infantil, Kramer nos convida a considerar a diversidade de abordagens, práticas e concepções que têm moldado essa área ao longo dos anos. Ela nos

alerta para o fato de que a ideia de Educação Infantil não pode ser plenamente compreendida apenas por meio dos critérios legais que a regulam.

Em vez disso, devemos examinar como essa concepção evoluiu em resposta a diferentes contextos, ideologias e necessidades sociais.

Essa perspectiva nos ajuda a reconhecer que a Educação Infantil não é uma entidade estática, mas sim um campo dinâmico que está em constante transformação. As práticas educacionais para crianças pequenas são moldadas por influências culturais, políticas e sociais, e, portanto, é essencial considerar a complexidade desse processo de construção e reconstrução ao projetar políticas e práticas educacionais eficazes.

Assim sendo, desnaturalizar a Educação Infantil nos lembra de que essa área é o resultado de uma série de construções históricas e sociais, e que a compreensão completa de suas características e desafios requer uma análise aprofundada de suas origens e evolução ao longo do tempo. Essa perspectiva enriquece o debate sobre como promover uma Educação Infantil de qualidade que atenda às necessidades em constante mudança das crianças e da sociedade.

Você brincava com seus primos na rua e ia para a escola para estudar e de verdade, gente, eu fui tradicional, entrei com 5 anos no primeiro ano daquela época que tinha, eu sou de Paraibuna, 3 salas com uma professora só, que era o primeiro, segundo e terceiro ano numa sala só. E não sou traumatizada, assim eu amo ler, amo escrever. Então assim não foi nada terrível, né? (Trecho retirado do grupo de discussão, 2022).

Dessa forma, fica evidente que a professora é defensora de uma visão tradicionalista de ensino, que segundo ela, em seu tempo de infância foi eficaz para ela e ainda ousou dizendo que não está traumatizada e sente-se muito bem com isso. Muito embora seja necessário lembrar aqui a Sociologia da Infância, e que lá na década de 90 já se passou a falar das crianças não mais como adultos em miniaturas, mas como protagonistas de uma história.

Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de desenhos, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e tantas outras formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica engendrada no caminho histórico social. (OLIVEIRA, 2002, p. 4).

A citação de Oliveira (2002) ressalta a importância de reconhecer as crianças como sujeitos ativos e capazes de se expressar, mesmo em tenra idade. Ela enfatiza que, embora sejam jovens e muitas vezes não possuam pleno domínio da linguagem escrita ou oral, as

crianças têm diversas maneiras de se comunicar e se expressar. Essas formas de expressão incluem desenhos, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos, entre outras.

O autor supracitado argumenta que as crianças não devem ser vistas como seres passivos ou incapazes de compreender ou participar ativamente de suas vidas e de seu desenvolvimento. Em vez disso, elas têm a capacidade de se expressar de maneiras únicas e significativas, mesmo que não sejam tradicionalmente reconhecidas como formas de comunicação adulta. Essa ênfase na expressão infantil é fundamental para entender a experiência das crianças e para promover sua emancipação.

A noção de "emancipação de sua condição de silêncio" destaca a importância de dar voz às crianças, permitindo que expressem suas necessidades, desejos e sentimentos. Isso contrasta com a ideia de que as crianças devem ser vistas e não ouvidas, um conceito associado a uma visão adultocêntrica que historicamente delegou às crianças um papel secundário na sociedade. Reconhecer e valorizar a expressão das crianças é um passo fundamental em direção à construção de uma educação mais inclusiva, que respeita os direitos das crianças e as capacita a se tornarem agentes ativos em seu próprio desenvolvimento.

Assim sendo, a citação enfatiza que as crianças são sujeitos ativos que têm suas próprias formas de expressão e que devem ser ouvidas e respeitadas em sua jornada de desenvolvimento. Isso representa um desafio à visão tradicional que muitas vezes minimiza a voz e a participação das crianças, e enfatiza a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e centrada na criança na educação e na sociedade em geral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTOS DE PARTIDA E DE CHEGADA DOS CAMINHOS TRILHADOS

“Tudo acaba, mas o que te escrevo continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas.”

Água Viva – Clarice Lispector

A analogia de Clarice Lispector (1973) nos lembra que cada texto, cada criação, não é um ponto final, mas sim um ponto de partida. Aquilo que foi escrito aqui não encerra um trabalho, mas abre as portas para uma infinidade de possibilidades e desdobramentos.

O melhor, muitas vezes, reside nas entrelinhas, nas camadas mais profundas e não expressas do pensamento, aguardando ser descoberto e explorado. Portanto, este texto não é o fim, mas sim o começo de novas reflexões, ideias e inspirações que podem vir a florescer a partir das sementes lançadas aqui.

As considerações finais deste trabalho não marcam o fim de nossa exploração, mas, pelo contrário, abrem as portas para uma série de desdobramentos e aprofundamentos no estudo da temática em questão.

As análises realizadas com base nos referenciais teóricos adotados proporcionaram insights significativos, mas também deixaram claro que há muito mais a ser investigado e compreendido.

As questões levantadas aqui não são definitivas, mas sim convites à reflexão e à busca por respostas mais profundas. Este trabalho, portanto, não é o ponto final, mas sim um ponto de partida para futuras pesquisas e discussões que possam ampliar nosso conhecimento sobre o tema.

O estudo em questão teve como objetivo fundamental identificar as estratégias utilizadas por professores no período da transição para auxiliar alunos e famílias nesse processo.

A transição, seja entre níveis escolares, como a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou em situações mais amplas, como mudanças geográficas ou sociais, é um momento crítico na vida dos estudantes e de suas famílias.

Compreender como os educadores lidam com essa fase de transição e como suas estratégias podem influenciar positivamente a adaptação dos alunos é de suma importância.

Os professores desempenham um papel central nesse contexto, pois são responsáveis não apenas pela transmissão de conhecimento, mas também por fornecer apoio emocional e orientação prática aos alunos. Portanto, este estudo buscou não apenas destacar as estratégias utilizadas pelos professores, como a criação de ambientes acolhedores e a comunicação

eficaz, mas também examinou como essas estratégias afetam a experiência dos alunos e suas famílias. Além disso, a pesquisa também considerou as diferentes perspectivas e necessidades dos alunos em diferentes estágios de transição, reconhecendo que o que funciona bem para alunos mais jovens pode não ser apropriado para estudantes mais velhos.

O objetivo final foi contribuir para uma compreensão mais aprofundada de como o sistema educacional pode melhorar o suporte durante períodos de transição, promovendo, assim, um ambiente de aprendizado mais saudável e eficaz para todos os envolvidos.

No início da pesquisa, conduziu-se uma revisão bibliográfica abordando a temática alvo, com o propósito de avaliar tanto as limitações quanto as contribuições dos estudos prévios. Durante essa revisão, tornou-se evidente a escassez de pesquisas dedicadas à transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito às estratégias empregadas pelos professores para aprimorar esse período de transição. Essa constatação destacou a relevância do presente estudo, fornecendo uma base sólida para sua realização.

Para atender aos objetivos da pesquisa, adotou-se como embasamento teórico a perspectiva de Leontiev, Vigotski e Luria (2006), Kramer (2011, 2006) e Motta (2010), que possibilita a compreensão abrangente da criança de seis anos, do papel do brincar e do ensino fundamental de nove anos.

Em conjunto com essa abordagem, foram incorporados os estudos de alguns documentos que norteiam a educação, tais como: Base Nacional Comum Curricular, Cartilha de Transição, Currículo da Rede pesquisada.

As teorias mencionadas proporcionaram uma compreensão mais sofisticada do problema de pesquisa, demonstrando, assim, serem apropriadas para o estudo em questão.

Em um estudo acadêmico, é fundamental que a questão de pesquisa, o referencial teórico e a metodologia estejam em harmonia, de modo que a escolha do método seja estrategicamente alinhada com os objetivos da pesquisa em questão. Nesse sentido, optou-se por conduzir um grupo de discussão envolvendo professores que atuam tanto no último ano da Educação Infantil quanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, como parte da estratégia para atingir os propósitos deste estudo.

Assim, ao examinar os dados coletados, tornou-se evidente que diversas temáticas emergiram a partir das discussões das participantes no grupo de discussão. Para lidar com essa diversidade, foram delineadas várias categorias para a análise dos dados.

Dessa maneira, dentre todas as categorias que surgiram durante a análise, foi essencial refinar o foco de nossa pesquisa a fim de manter a coesão e responder à pergunta inicial: "Considerando o material preliminarmente estudado, de que forma duas escolas da Rede

Municipal do Vale do Paraíba, representadas por professores, elaboram estratégias pedagógicas para facilitar a transição da educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental?".

A primeira categoria, que se revelou de extrema importância, diz respeito à concepção do brincar e sua relevância para as crianças de seis anos. Durante o grupo de discussão, as professoras destacaram a ausência do brincar no primeiro ano, justificando essa ausência pela quantidade excessiva de materiais didáticos disponíveis na rede e pelas pressões por resultados de leitura e escrita impostas sobre as crianças.

Assim, sustentamos a importância do brincar nessa fase e conduzimos uma análise detalhada dos materiais disponíveis na rede, a fim de aprofundar nosso entendimento desse processo.

No entanto, surgiram discrepâncias entre as observações das professoras e os documentos da rede, como o currículo e a própria cartilha que orienta a transição.

De acordo com a cartilha, há um projeto específico que deveria ser implementado nas escolas durante o primeiro ano do Ensino Fundamental, mas nenhuma professora mencionou ou demonstrou conhecimento sobre esse documento durante os grupos de discussão.

Em relação aos aspectos físicos das escolas, uma segunda categoria foi desenvolvida para analisar as observações referentes à infraestrutura. Tornou-se evidente que os prédios destinados ao Ensino Fundamental eram significativamente diferentes em relação às instalações da educação infantil, incluindo mobiliário inadequado para as crianças, que frequentemente não alcançavam o chão quando sentadas em suas cadeiras.

Além disso, foi ressaltada a disparidade no tamanho dos prédios, com os prédios de Ensino Fundamental sendo notavelmente maiores em comparação com os ambientes acolhedores da educação infantil.

Um ponto importante destacado foi a falta de parques nas escolas de Ensino Fundamental em algumas instâncias, o que contrasta com a presença de parques em todas as unidades de educação infantil da rede.

A terceira categoria de análise nos conduziu a uma reflexão sobre a política educacional do município, e mais uma vez nos deparamos com discrepâncias notáveis entre as percepções das professoras participantes e o currículo oficial adotado pela rede de ensino.

As professoras compartilharam suas dificuldades em relação ao seu trabalho na rede, expressando a sensação de que não tinham autonomia para seguir suas abordagens pedagógicas, incluindo a impossibilidade de incorporar o brincar em suas práticas.

No entanto, ao examinarmos o currículo oficial da rede, essa discrepância se tornou evidente. O currículo, conforme declarado, foi desenvolvido por professores da própria rede, com uma consideração cuidadosa tanto das necessidades das crianças quanto das dos próprios professores. Além disso, enfatizou a importância do brincar no contexto dos primeiros anos de educação.

Essa contradição levanta questões intrigantes sobre o conhecimento e a compreensão das professoras em relação à rede em que trabalham e aos documentos que orientam suas práticas.

Parece haver uma desconexão entre as percepções das professoras e a política educacional da rede, o que, por sua vez, pode afetar a implementação efetiva das estratégias pedagógicas necessárias para a transição bem-sucedida da educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta discrepância entre a visão das professoras e a política educacional aponta para a importância de uma comunicação eficaz e uma maior familiaridade com os documentos e diretrizes que regem o sistema educacional, a fim de promover um ambiente de ensino mais consistente e alinhado com os objetivos da transição.

A última categoria de análise se concentrou na observação da persistente concepção empirista presente nas falas das professoras, que refletem uma visão tradicionalista que, de acordo com elas, é influenciada por suas próprias formações tradicionalistas.

Nesse contexto, torna-se evidente que, em alguns momentos, essas professoras encontram dificuldades em aceitar um modelo de educação infantil baseado no brincar, no qual as crianças aprendem por meio da experiência concreta, explorando e interagindo com o ambiente ao seu redor. A resistência a essa abordagem pedagógica é notável.

A visão tradicionalista muitas vezes não reconhece a natureza intrinsecamente ativa e em constante movimento das crianças, nem compreende o quão essencial é para o desenvolvimento infantil a exploração e a aprendizagem por meio da experiência.

Esta abordagem antiquada tende a limitar o potencial de aprendizado das crianças, negligenciando a importância de um ambiente educacional que promova a curiosidade, a criatividade e a experimentação.

Portanto, a persistência da visão tradicionalista nas práticas pedagógicas das professoras sugere a necessidade de uma reflexão crítica sobre as bases da formação docente e a importância da atualização das abordagens educacionais para se adequar às demandas contemporâneas.

A educação infantil pautada no brincar não apenas reconhece a natureza inquisitiva das crianças, mas também reconhece o valor do movimento e da experiência como catalisadores do aprendizado significativo. Essa reflexão é essencial para promover uma educação mais alinhada com o desenvolvimento integral das crianças e suas necessidades específicas.

Diante de todas as reflexões e análises apresentadas, torna-se incontestável a importância da transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, é igualmente evidente que as práticas atualmente em vigor são insuficientes no que diz respeito ao atendimento das necessidades e ao pleno desenvolvimento das crianças nesse período crucial de suas vidas.

O estudo realizado proporcionou uma visão valiosa das discrepâncias entre as percepções das professoras, as políticas educacionais e as práticas efetivas no campo da transição.

Diante dos insights obtidos durante a pesquisa, a pesquisadora reconheceu a oportunidade de contribuir diretamente para a melhoria prática na rede de ensino que serviu como palco para seu estudo. Com o objetivo de promover uma transição mais eficaz e enriquecedora para os alunos, ela desenvolveu uma proposta de formação contínua (que está disposta nos anexos do trabalho) destinada aos profissionais dessa rede.

Essa proposta de formação foi cuidadosamente planejada para abordar aspectos cruciais identificados durante a pesquisa, que podem auxiliar os educadores no processo de transição. A ideia era não apenas compartilhar os resultados do estudo, mas também oferecer ferramentas e estratégias práticas que pudessem ser implementadas no dia a dia escolar.

Um dos pilares centrais dessa formação seria a importância do brincar no desenvolvimento infantil e sua relevância no contexto educacional. Os encontros de formação incluiriam sessões interativas que destacariam como as atividades lúdicas podem ser integradas eficazmente no currículo, promovendo um ambiente de aprendizagem mais envolvente e adaptativo.

A pesquisadora planejou utilizar estudos de caso, pesquisas recentes e teorias educacionais para ilustrar como o brincar facilita diversas habilidades cognitivas e socioemocionais nas crianças, além de discutir as melhores práticas para incorporar esses conceitos nas atividades escolares diárias.

Além disso, a formação proposta daria ênfase especial à compreensão e aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do currículo específico da rede em questão. Seriam realizados encontros dedicados a explorar como esses documentos orientadores

podem ser utilizados para apoiar uma transição suave e eficiente, alinhando as práticas pedagógicas com os padrões educacionais nacionais e as necessidades específicas da rede.

A pesquisadora pretendia criar um espaço de diálogo e troca de experiências, onde os profissionais poderiam discutir desafios, compartilhar sucessos e desenvolver estratégias conjuntas para implementar as diretrizes de forma criativa e efetiva em suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a formação visaria não apenas a orientação teórica, assim como, a construção de uma comunidade de aprendizagem colaborativa entre os educadores da rede.

Encerro, portanto, minhas considerações sobre esta pesquisa com a esperança de que este não seja um ponto final, mas sim um até breve. A compreensão das questões relacionadas à transição entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental é um processo contínuo e em constante evolução.

Há muito a ser explorado, investigado e melhorado nesse domínio, em prol do desenvolvimento pleno e bem-estar das crianças. Portanto, este estudo deve servir como um incentivo para que mais pesquisas, discussões e ações sejam empreendidas nessa área crucial da educação, garantindo que o futuro das crianças seja moldado por práticas pedagógicas que verdadeiramente atendam às suas necessidades e potenciais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos/** 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.

ALVES, Rubem. Por uma Educação romântica. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 29-32.

ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Adonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.] v.45, p.66-71, maio 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1491/1485>. Acesso em: 10/10/2021

ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.) **Brincadeiras de Papéis Sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

BARBOZA, Georgete Moure. **Agora, acabou a brincadeira? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2020.

BASTOS, Alice Beatriz B. Iziq. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Psicólogo Informativo**. São Paulo, v. 14, n. 14, p. 160-169, out. 2010. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092010000100010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: 09 out. 2021

BOGDAN, Robert; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação – uma teoria a teoria e aos métodos**, Porto: Porto editora, 1999.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Planalto Nacional, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: 24 set. 2021

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos. 6º, 30º, 32º e 87º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: Planalto Nacional, 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11114&ano=2005&ato=5c4c3ZE5EMRpWT137>. Acesso: 24 set. 2021

BRASIL. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Ministério da Educação A ampliação do ensino fundamental para 9 anos. Brasília: Planalto nacional, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso: 24 set. 2021

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 20 de dezembro de 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 20 ago. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso: 25 ago. 2021

BRASIL. **Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016**. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: Planalto Nacional, 2016. Disponível em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso: 24 ago.2021

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. Tradução: CABRAL, Álvaro de. 2ª ed. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2009.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninos e meninas que transgridem as fronteiras de gênero**. Orientação Cláudia P. Vianna. São Paulo: s.n., 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/publico/DANIELA_FINCO.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade e Neuropsicologia: uma abordagem evolucionista**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições da Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, nº 1,220 p. 69-85. jan./abril, 2011.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 Anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 797 -818, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de maio de 2023.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; VIGOTSKI Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, tradução Maria da Penha Villalobos. 14ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LISPECTOR, Clarice. - **ÁGUA VIVA** (ficção). Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1973. PRIMEIRA EDIÇÃO.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003

MIRANDA, Maria do Rosário Amaral Correia. O Impacto da Desmotivação no Desempenho dos professores, 2012. Disponível em:
<https://www.proquest.com/openview/e4b2db14737ff4cb4d15ef2d7f26bf85/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso: 05 de fevereiro de 2023.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2010.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Vozes: Petrópolis, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSENBERG, Fulvia. **Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988, 2020**. Disponível em:
<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf>. Acesso: 17 dez. 2021.

SALLES, Fátima Regina Teixeira de; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil: Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

SANTIAGO, Flávio; SOUZA, Maria Lúcia Anacleto De; FARIA, Ana Lúcia Goulart De. Pedagogia da infância no Brasil e na Itália: a criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 51, e13481, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13481/7997>. Acesso: 14 dez. 2021.

SILVA, Vandrê Gomes da; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; GATTI, Bernadete Angelina. Referentes e critérios para formação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 51, n. 160, p 286-311, abr./jun. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/nmmqpf9MW4RCn9kPFyfDyXj/abstract/?lang=pt#>. Acesso: 24 set. 2021.

VYGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras escogidas**: psicología infantil. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a),

Convidamos você para participar como voluntário desta pesquisa intitulada **Transição Da Educação Infantil Para Os Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**, sob a responsabilidade da pesquisadora Laura Cristina Silva De Lima, com a orientação da Profa. Dra. Liliâne Bordignon de Souza. Vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Nesta pesquisa pretendemos investigar os principais desafios encontrados no processo de transição entre a educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. Comprometemo-nos com o sigilo de sua identidade e das informações presentes nesta questionário.

Agradecemos sua participação e atenção.

Inserir o **TCLE** para leitura dos participantes, em seguida haverá duas opções:

- () Concordo (o participante permanece na pesquisa para responder ao questionário)
 () Discordo (o participante será conduzido aos agradecimentos, sem responder o questionário).

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Idade: _____

3. Formação:

- () Ensino Superior – Pedagogia
 () Ensino Superior – Licenciatura Qual? _____
 () Ensino Superior – (Bacharelado) Qual? _____
 () Pós-graduação – Especialização Qual? _____
 () Pós graduação – Mestrado Qual? _____
 () Pós graduação – Doutorado

4. Qual foi a organização da sua formação no ensino superior?

- () Presencial () Semipresencial () À distância

5. Qual é o seu vínculo empregatício:

- () Efetivo () Prazo Determinado (PD)

6. Tempo de atuação na educação?

- () até 1 ano () 2 a 5 anos () 6 a 10 anos
 () 11 a 15 anos () mais de 15 anos

7. Qual turma leciona atualmente?

Pré-alfabetização 1º ano Fundamental

8. Há quanto tempo você é professor deste nível de ensino?

até 1 ano 2 a 5 anos 6 a 10 anos

11 a 15 anos mais de 15 anos

APÊNDICE B – CONVITE PARA AS INSTITUIÇÕES

A/C Ilma. Sra. Diretora

E.M.E.I. Padre João Marcondes Guimarães

Michelle Frige Vantine Siqueira

Vimos por meio desta, muito respeitosamente, solicitar permissão para a realização de pesquisa acadêmica, para fins de elaboração de dissertação de mestrado, pela aluna Laura Cristina Silva de Lima, do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE-UNITAU). O trabalho a ser desenvolvido, entre os anos de 2022 e 2023, é intitulado TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza, membro permanente do corpo docente do MPE-UNITAU.

Serão participantes da execução desse projeto de pesquisa, para além da pesquisadora responsável Laura Cristina Silva de Lima e sua orientadora, as professoras da instituição, mais especificamente as que atuam com a última etapa da educação infantil, que trabalham diretamente com os alunos que estão no processo de transição. As crianças não participarão diretamente da pesquisa. A pesquisa buscará, sobretudo, conhecer e identificar, com gestores e professores, práticas e ações que possam favorecer a transição da educação infantil para os anos iniciais.

A autorização para realização da pesquisa estará condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução Conselho Nacional de Saúde n.510/2016 e Normatizações complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o completo sigilo dos participantes e da instituição e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Esta primeira declaração de autorização da pesquisa é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a mesma.

Certas de que poderemos contar com vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos com a professora orientadora da pesquisa Liliane Bordignon de Souza pelo telefone (19) 997927594, e-mail liliane.bordignon@unitau.br ou ainda pelo endereço do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, localizado na Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12080-010, Taubaté/SP, telefone (12) 3622-4005.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Saudações cordiais,

São José dos Campos, _____ de _____ de 2022

Laura Cristina Silva de Lima

Liliane Bordignon de Souza

Coordenação MPE-UNITAU

APÊNDICE C – CONVITE PARA AS INSTITUIÇÕES

A/C Ilma. Sra. Diretora
E.M.E.F Elza Regina Ferreira Bevilacqua
Andrea Cristiane de Paula

Vimos por meio desta, muito respeitosamente, solicitar permissão para a realização de pesquisa acadêmica, para fins de elaboração de dissertação de mestrado, pela aluna Laura Cristina Silva de Lima, do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE-UNITAU). O trabalho a ser desenvolvido, entre os anos de 2022 e 2023, é intitulado TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza, membro permanente do corpo docente do MPE-UNITAU.

Serão participantes da execução desse projeto de pesquisa, para além da pesquisadora responsável Laura Cristina Silva de Lima e sua orientadora, as professoras da instituição de Primeiro ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental que trabalham diretamente com os alunos que estão no processo de transição. As crianças não participarão diretamente da pesquisa. A pesquisa buscará, sobretudo, conhecer e identificar, com gestores e professores, práticas e ações que possam favorecer a transição da educação infantil para os anos iniciais.

A autorização para realização da pesquisa estará condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução Conselho Nacional de Saúde n.510/2016 e Normatizações complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o completo sigilo dos participantes e da instituição e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Esta primeira declaração de autorização da pesquisa é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para ela.

Certas de que poderemos contar com vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos com a professora orientadora da pesquisa Liliane Bordignon de Souza pelo telefone (19) 997927594, e-mail liliane.bordignon@unitau.br ou ainda pelo endereço do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, localizado na Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12080-010, Taubaté/SP, telefone (12) 3622-4005.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos

de estima e consideração.

Saudações cordiais,

São José dos Campos, _____ de _____ de 2022

Laura Cristina Silva de Lima

Liliane Bordignon de Souza

Coordenação MPE-UNITAU

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO OPERATIVO

Iniciar o grupo de discussão operativo agradecendo a participação de todos e relembrar que a pesquisa se trata de identificar os principais desafios encontrados no processo da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental.

Conversar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informar que o grupo de discussão operativo será gravado para fins da pesquisa, pela plataforma de comunicação por vídeo, mas será preservado o anonimato dos participantes.

Explicar como ocorrerá o grupo de discussão operativo, que terá como intuito a coletar a opinião do grupo sobre o assunto abordado na pesquisa. Esclarecer que todos podem manifestar a sua opinião, não havendo erros e acertos.

<p>Encontro 1 e 2</p>	<p>Os participantes vão expor suas principais narrativas, sejam elas positivas ou negativas, sobre as experiências com os alunos que estão em período de transição.</p> <p>Quais os principais desafios enfrentados nesse período de transição?</p> <p>Quais práticas consideram exitórias?</p> <p>Quais práticas podemos sugerir para amenizar esse processo?</p> <p>Execução da atividade – Pensar em como poderia ser feito para que o currículo da educação infantil dialogasse com o currículo do ensino fundamental. Proposta de continuidade.</p> <p>Discussão sobre a Atividade Principal da criança de seis anos, “Teoria da Atividade” de Leontiev.</p>
------------------------------	---

APÊNDICE E – PRODUTO TÉCNICO

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Laura Cristina Silva de Lima

PRODUTO TÉCNICO

Uma proposta de formação docente

Brincando e Aprendendo: uma abordagem lúdica para a transição da educação infantil para o ensino fundamental

Taubaté – SP

2023

Introdução

A proposta de formação continuada aqui apresentada tem origem na pesquisa *TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise da proposta de um município do Vale do Paraíba*, desenvolvida durante o ano de 2022. O objetivo da pesquisa foi identificar as estratégias utilizadas por professores no período da transição para auxiliar alunos e famílias nesse processo.

As análises destacaram a falta de formações focadas no ato de brincar e sua relevância no desenvolvimento das crianças de seis anos que estão em transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental.

Queremos salientar que os roteiros apresentados não são fixos; ao contrário, acreditamos que toda a formação é dinâmica e, portanto, deve seguir seu próprio percurso. No entanto, recomendamos uma atenção especial às leituras, pois elas constituem a base teórica essencial para conduzir as formações e fornecem suporte para as discussões propostas. Certamente, outras leituras podem ser incluídas, mas a leitura dos textos apresentados pode contribuir para a construção de conceitos fundamentais no desenvolvimento das formações.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é um momento crucial na jornada educacional das crianças, na qual novas expectativas acadêmicas e sociais surgem. Esta formação continuada visa formar os educadores a adotar uma abordagem lúdica, integrando a brincadeira e o aprendizado para tornar essa transição suave, eficaz e enriquecedora para as crianças.

As formações foram organizadas em formato de módulos, com momentos de trocas e discussões. Oferecer formação em formato de módulo tem várias vantagens, e aqui estão algumas razões para adotar esse formato.

Os módulos permitem que os participantes acessem o conteúdo de maneira flexível e sob demanda, adequando a formação ao seu próprio ritmo e horários disponíveis, dividem o conteúdo em partes menores e mais gerenciáveis, o que facilita a organização e o acompanhamento do progresso.

Cada módulo pode abordar um tópico ou habilidade específica, permitindo que os participantes se concentrem em áreas de interesse ou necessidade, podem ser usados para avaliar o aprendizado de forma incremental, garantindo que os participantes assimilem e apliquem o conhecimento antes de passar para o próximo estágio.

Em resumo, os módulos de formação proporcionam uma abordagem flexível, adaptável e eficaz para a aprendizagem, atendendo às necessidades individuais dos participantes e facilitando o processo de aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

Estrutura da Formação

A formação será dividida em módulos, abordando os seguintes tópicos:

Módulo 1: A Importância do Brincar no Desenvolvimento Infantil. Exploração da teoria de Leontiev sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

A teoria de Leontiev, Vigotski e Luria (2006), que se insere na corrente do materialismo histórico-dialético, oferece insights valiosos sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil.

A abordagem de Leontiev, Vigotski e Luria (2006), notável em seu estudo do desenvolvimento humano, concentra-se em como a atividade humana constrói o desenvolvimento. Isso se alinha perfeitamente com a compreensão do papel do brincar no crescimento infantil.

Segundo Leontiev, Vigotski e Luria (2006), o desenvolvimento humano é um processo mediado pelas atividades sociais e culturais nas quais as pessoas participam. Para as crianças, o brincar é uma atividade essencial que desempenha um papel central no desenvolvimento. O ato de brincar não é apenas uma atividade divertida, mas também uma forma de atividade onde as crianças exploram, interagem com o mundo ao seu redor e constroem significados.

Aqui estão alguns princípios teóricos de Leontiev, Vigotski e Luria (2006) que ajudam a fundamentar a importância do brincar no desenvolvimento infantil:

O autor supracitado argumenta que as crianças utilizam ferramentas, objetos e símbolos como mediadores em suas atividades. No contexto do brincar, os brinquedos e objetos se tornam mediadores que ajudam as crianças a compreenderem e representar o mundo à sua volta. O brincar permite que as crianças desenvolvam sua capacidade de usar instrumentos e símbolos, que são habilidades fundamentais no processo de aprendizagem.

O autor observou que o brincar contribui para o desenvolvimento da personalidade da criança, uma vez que as atividades lúdicas promovem a autodeterminação e a criatividade. Durante o brincar, as crianças exploram diferentes papéis, experimentam novas situações e

desenvolvem habilidades de resolução de problemas, que são essenciais para o crescimento de sua identidade.

Em resumo, a teoria de Leontiev, Vigotski e Luria (2006) destaca o brincar como uma atividade central para o desenvolvimento infantil, fornecendo às crianças oportunidades para explorar, aprender e crescer. O brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas também um meio fundamental pelo qual as crianças constroem habilidades cognitivas, sociais e emocionais necessárias para seu desenvolvimento. Portanto, entender a importância do brincar à luz da teoria de Leontiev é essencial para promover o desenvolvimento saudável das crianças.

- Estudos de caso sobre o impacto do brincar na aprendizagem.
- 1. Exploração Teórica: Comece pela exploração aprofundada das teorias de desenvolvimento infantil, incluindo as ideias de Leontiev. Os professores em formação devem compreender como o brincar se encaixa nesses modelos teóricos e por que é fundamental.
- 2. Demonstração Prática: Proporcione aos professores em formação a oportunidade de participar de atividades de brincar. Isso os ajudará a experimentar em primeira mão como o brincar é uma forma de atividade rica em aprendizado, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.
- 3. Estudos de Caso e Exemplos: Apresente estudos de caso e exemplos de educadores que implementaram com sucesso abordagens lúdicas em suas salas de aula. Isso fornece insights práticos sobre como incorporar o brincar no contexto educacional.

Módulo 2: Promovendo o Desenvolvimento Infantil através do Brincar: Práticas Pedagógicas na Educação Infantil de acordo com a BNCC, Currículo da Rede e a Cartilha de Transição.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. No contexto da Educação Infantil, a BNCC reconhece a importância do brincar como um dos eixos centrais do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. O brincar desempenha um papel fundamental na transição da Educação Infantil por vários motivos:

De acordo com a BNCC (2017), o brincar permite que as crianças explorem, experimentem, descubram e expressem suas ideias e emoções de maneira lúdica. Isso

contribui para o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos físicos, cognitivos, sociais e emocionais.

Durante as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de aprender de maneira significativa, relacionando o conteúdo abordado na escola com suas experiências e interesses pessoais. Isso torna o processo de aprendizado mais envolvente e eficaz.

O brincar em grupo estimula a socialização, a construção de relações interpessoais e o desenvolvimento de habilidades sociais, como a cooperação, a comunicação e a resolução de conflitos. Essas habilidades são essenciais para a transição da Educação Infantil, onde as crianças começam a interagir de maneira mais complexa com os colegas.

Brincar dá às crianças a oportunidade de tomar decisões, resolver problemas, criar histórias e soluções criativas. Isso promove o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, habilidades que são valiosas ao longo de sua jornada educacional.

O brincar envolve a expressão por meio de linguagens diversas, como a oral, a corporal, a plástica e a musical. Isso contribui para o desenvolvimento da linguagem, o que é fundamental para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Dessa forma, pode se afirmar que a BNCC (2017) reconhece que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Portanto, as escolas devem valorizar e incorporar o brincar de maneira planejada e intencional em sua prática pedagógica, de forma a proporcionar um ambiente rico em experiências lúdicas que promovam o desenvolvimento e preparem as crianças para os próximos estágios da educação.

➤ Fundamentos do Brincar na Educação segundo a BNCC – Práticas pedagógicas

1. Apresentação dos conceitos-chave relacionados ao brincar na BNCC.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017, p. 36).

Iniciar a formação com os conceitos sobre brincar trazidos pela BNCC, que é o documento norteador da educação básica. É importante que os profissionais envolvidos nessa formação compreendam que o brincar hoje é imprescindível na aquisição do conhecimento e aprendizagem.

2. Apresentação dos conceitos-chave relacionados ao Brincar segundo o currículo da rede.

A inserção do brincar no currículo educacional, particularmente no contexto do currículo da rede, reflete um movimento contemporâneo na educação que reconhece a importância do lúdico no desenvolvimento integral das crianças. Na cidade pesquisada, como em muitas outras cidades que seguem as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, o brincar é visto não apenas como uma atividade recreativa, mas como um meio eficaz de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades essenciais.

Primeiramente, ao integrar o brincar no currículo, há um reconhecimento de que essa prática é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. As escolas são encorajadas a criar ambientes que estimulem a curiosidade, a experimentação e a exploração lúdica. Isso significa que, além das atividades estruturadas tradicionais, as crianças têm oportunidades para jogos, brincadeiras e outras formas de expressão criativa. Essas atividades são cuidadosamente planejadas para alinhar-se com os objetivos de aprendizagem do currículo, assegurando que, enquanto as crianças brincam, elas também desenvolvem habilidades linguísticas, matemáticas, sociais e emocionais.

Além disso, o currículo da rede, alinhado com a BNCC, enfatiza a importância de abordagens pedagógicas que considerem o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, o brincar é utilizado como uma ferramenta para facilitar o aprendizado ativo e significativo. Por exemplo, através de jogos e brincadeiras, as crianças podem explorar conceitos matemáticos, desenvolver habilidades de linguagem, aprender sobre ciências naturais e sociais, e muito mais, de uma forma que é natural e envolvente para elas.

Por fim, o currículo da rede também reconhece a importância da cultura local e regional no desenvolvimento de atividades lúdicas. Isso significa incorporar jogos e brincadeiras tradicionais da região nas atividades escolares, conectando as crianças com sua herança cultural e promovendo um senso de identidade e pertencimento. Ao fazer isso, as escolas não só respeitam e valorizam a cultura local, mas também usam esses elementos culturais como recursos ricos para o ensino e aprendizagem.

Portanto, o brincar é uma parte integral do currículo, utilizado como uma ferramenta pedagógica vital para promover um aprendizado holístico e significativo, respeitando a individualidade das crianças e a cultura local.

3. Apresentação dos conceitos-chave relacionados ao Brincar segundo a Cartilha de Transição da Rede.

Na Cartilha de Transição da Rede, a página 4 apresenta um título impactante e revelador: “Brincar é coisa séria!”. Essa afirmação captura a essência de uma abordagem educacional moderna e centrada na criança, onde o ato de brincar é valorizado como um

elemento fundamental no processo de aprendizagem. Esta seção da cartilha enfatiza que, mesmo enquanto as crianças progredem por etapas cruciais de seu desenvolvimento educacional, seu direito inalienável de brincar deve ser preservado e incentivado.

A mensagem é clara: a aprendizagem não deve ocorrer às custas do tempo lúdico, que é intrínseco à natureza das crianças nesta faixa etária. Ao invés disso, propõe-se um equilíbrio, onde brincar e aprender são vistos como processos complementares e igualmente importantes.

Expandindo sobre esse conceito, a cartilha aborda como o brincar pode ser integrado de maneira efetiva e significativa no currículo escolar, garantindo que as crianças não apenas adquiram conhecimento, mas também desenvolvam habilidades socioemocionais e cognitivas cruciais.

Este segmento da cartilha oferece orientações sobre como os educadores podem criar ambientes de aprendizagem que harmonizem o lúdico com o educacional, reconhecendo que através do brincar, as crianças exploram, questionam e compreendem o mundo ao seu redor. Enfatiza-se a importância de um ambiente que estimule a curiosidade natural das crianças, permitindo que elas aprendam de forma intuitiva e alegre, mantendo assim a essência da infância mesmo em um contexto educacional estruturado.

4. Exploração das Estratégias de Integração do Brincar na Rotina Escolar: É fundamental promover um espaço de diálogo para que os educadores possam debater e compartilhar ideias sobre a integração bem-sucedida do brincar em suas práticas pedagógicas.
5. Atividades Práticas de Planejamento de Atividades Lúdicas: Proposta de exercícios práticos que visam o planejamento de atividades e aulas que fazem uso do brincar como estratégia eficaz de ensino-aprendizagem, aplicáveis em sala de aula.

Módulo 3: O que chamamos de Jogos, brinquedo e brincadeiras?

Conforme Oliveira (2000) enfatiza, o ato de brincar transcende a mera recreação, assumindo um papel muito mais profundo. Ele se configura como uma das formas mais intrincadas através das quais a criança se comunica consigo mesma e com o mundo que a rodeia.

Nesse sentido, o desenvolvimento infantil é construído por meio de interações recíprocas que perduram ao longo de toda a sua vida. Desse modo, o brincar proporciona à

criança a oportunidade de cultivar habilidades essenciais, tais como a concentração, a memória, a imitação e a imaginação.

Além disso, ele fomenta o florescimento de diversas dimensões da personalidade, incluindo afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Lev S. Vigotski (1998), um dos proeminentes representantes da psicologia histórico-cultural, fundamentou sua teoria no princípio central de que o sujeito humano se constitui nas relações com outros indivíduos, mediadas por atividades humanas e ferramentas técnicas e semióticas.

Nessa perspectiva, a brincadeira infantil ocupa uma posição de destaque na análise do processo de formação do sujeito, rompendo com a concepção tradicional que a considera uma mera satisfação de instintos infantis.

Vigotski reconhece a brincadeira como uma forma de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. Através do brincar, as crianças desenvolvem a capacidade de imaginação, planejamento e apropriação de novos conhecimentos.

Para Vigotski (1998), a brincadeira é o terreno fértil onde a criança exerce seu potencial simbólico. Ela atua, mesmo que de forma simbólica, em situações diversas vivenciadas pelos adultos, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

Através do brincar, a criança não apenas reproduz o que observa no mundo ao seu redor, mas também cria novos significados e experimenta diferentes papéis. É nesse processo de representação simbólica que a criança constrói sua compreensão do mundo e, ao mesmo tempo, fortalece suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Portanto, a brincadeira infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, uma vez que oferece uma arena na qual as crianças podem explorar, experimentar e internalizar aspectos complexos da cultura, ao mesmo tempo em que aprimoram suas capacidades cognitivas e sociais. Ela é muito mais do que um simples passatempo; é um mecanismo fundamental para a formação do sujeito em sua interação com o ambiente social e cultural.

Conforme delineado por Vigotski (1998), quando se explora o papel do brinquedo, o foco recai especificamente nas atividades de faz-de-conta, chamados de jogos de papéis tais como brincar de casinha, de escolinha ou de fazer de um cabo de vassoura um cavalo. O autor não desconsidera outros tipos de brinquedos, mas dá destaque aos jogos de papéis em sua análise do papel do brinquedo no desenvolvimento infantil. No contexto lúdico, a criança transcende sempre o seu comportamento habitual, pois o brinquedo encapsula e condensa

todas as tendências do desenvolvimento, constituindo-se, por si só, em uma rica fonte de evolução e aprendizado.

Dentro desse quadro, a brincadeira de faz-de-conta assume uma importância singular, uma vez que proporciona um ambiente propício para a criança agir, imaginar e experimentar além dos limites de sua vivência cotidiana. Nesse cenário de representações imaginárias, as crianças têm a oportunidade de explorar o mundo, criar cenários, ensaiar papéis e resolver problemas, contribuindo assim para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

O brinquedo, especialmente o jogo de papéis, torna-se, assim, uma ferramenta fundamental para a promoção do crescimento integral das crianças.

➤ Leituras e reflexões.

1. Exploração Teórica: Explorar os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural.

Na perspectiva da teoria histórico-cultural, os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira são entendidos como elementos interligados e fundamentais para o desenvolvimento infantil. O jogo é considerado uma atividade que envolve regras e interações sociais, proporcionando oportunidades para a criança explorar, aprender e desenvolver habilidades cognitivas e sociais. O brinquedo, por sua vez, é o objeto ou instrumento que a criança utiliza no processo de jogo, podendo ser tanto um objeto concreto quanto um elemento simbólico, como um cabo de vassoura usado como um cavalo imaginário. A brincadeira é a ação criativa e espontânea da criança durante o jogo, na qual ela experimenta diferentes papéis, imagina situações e utiliza o brinquedo como meio de expressão e construção de significados. Em conjunto, o jogo, o brinquedo e a brincadeira desempenham um papel essencial na promoção do desenvolvimento infantil, à medida que permitem à criança interagir com seu ambiente, construir conhecimento e fortalecer suas habilidades cognitivas e sociais através de experiências lúdicas e significativas.

2. Estratégias para avaliar o desenvolvimento das crianças por meio do brincar: É importante que os professores nesse processo de formação consigam compreender como é possível avaliar o desenvolvimento das crianças por meio do brincar.
3. Reflexão sobre a própria prática pedagógica: Neste módulo, propõe-se uma atividade prática de reflexão, na qual os participantes são incentivados a realizar uma análise sincera de sua prática pedagógica. O objetivo é identificar tanto os aspectos positivos

que merecem continuidade quanto aqueles que demandam melhorias, registrando-os de forma documentada.

Conclusão

Nesta proposta de formação, abordamos a relevância do brincar no processo de aprendizagem das crianças e examinamos as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o desenvolvimento infantil por meio das atividades lúdicas.

Ao examinar o conteúdo da BNCC e recorrendo a teóricos que se dedicam à temática, chegamos à conclusão de que a brincadeira desempenha um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

É imperativo que os educadores que atuam na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental assegurem, em sua prática pedagógica, o direito à brincadeira, uma vez que essa abordagem promove o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância. Eles desempenham um papel crucial como facilitadores e organizadores das atividades lúdicas com um propósito pedagógico, criando um ambiente enriquecedor para as crianças.

Referências Bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos/** 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1999.
- ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (org.) **Brincadeiras de Papéis Sociais na Educação Infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.
- BARBOZA, Georgete Moure. **Agora, acabou a brincadeira? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** 2ª ed. Curitiba: CRV, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 06/11/2023.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo.** Tradução: CABRAL, Álvaro de. 2ª ed. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2009.
- FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade e Neuropsicologia:** uma abordagem evolucionista. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2020.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições.** Volume 6, nº2 (17), p.46-63. Junho/1995. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/1847/17_artigo_kishimotom.pdf.
- LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; VIGOTSKI Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem,** tradução Maria da Penha Villalobos. 14ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.
- MOTTA, Flávia Miller Naethe. De Crianças a Alunos: Transformações Sociais na Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2010.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SALLES, Fátima Regina Teixeira de; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na educação infantil:** Diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.
- SANTIAGO, Flávio; SOUZA, Maria Lúcia Anacleto De; FARIA, Ana Lúcia Goulart De. Pedagogia da infância no Brasil e na Itália: a criança em contextos interculturais marcados historicamente pelo racismo. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 51, e13481, out./dez. 2019.

Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13481/7997>. Acesso: 14 dez. 2021.

SARMENTO, M.J. Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, p.13-46. 2013. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36756/1/Sociologia%20da%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Sociedade%20contempor%C3%A2nea.pdf>.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**: psicologia infantil. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, sob a responsabilidade da pesquisadora Laura Cristina Silva de Lima. Sob a orientação da Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza. Nesta pesquisa pretendemos investigar os principais desafios encontrados no período de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental e de que forma a escola representada por professores equipe administrativa e gestores podem auxiliar nesse processo. Para isso, será realizado um questionário caracterizador por meio de formulário online *Google Forms*; grupo de discussão operativo, com apenas um encontro, visando a reflexão das práticas e a elaboração de uma proposta de transição que integre o diálogo entre as duas primeiras etapas da educação básica (especificamente último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental). O encontro do grupo de discussão operativo ocorrerá por meio de plataforma de comunicação por vídeo *Google Meet*, em decorrência do distanciamento social ocasionado pela Pandemia de COVID-19, seguindo todas as medidas sanitárias vigentes no período da pesquisa para a segurança dos participantes, acontecerão em horário e datas previamente agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, e terão duração de aproximadamente 1h30, vale ressaltar que o encontro acontecerá fora do horário de trabalho. Os dados obtidos por meio do grupo de discussão, serão gravados, transcritos, armazenados e mantidos pela pesquisadora pelo prazo de cinco anos.

Há benefícios e riscos decorrentes em relação à participação dos professores na pesquisa. Os **benefícios** consistem em colaborar com o desenvolvimento profissional dos participantes, promovendo a reflexão das práticas pedagógicas no período que compreende a transição do aluno para o ensino fundamental, como também colaborar com a comunidade acadêmica. Os possíveis **risco** aos participantes poderá ser de sentirem-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação solicitada durante os grupos de discussão operativo.

Entretanto, **para evitar que ocorram danos aos participantes**, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido aos mesmos procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Da mesma forma, caso necessite, será encaminhado ao serviço público médico mais próximo, para atendimento psicológico.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da

pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador Laura Cristina Silva de Lima por telefone (12) 996574676 (inclusive ligações à cobrar) ou e-mail laura.cslima@unitau.br.

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida, a qual pode ser contatado pelo telefone (11) 97662 0849.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br. O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12 e a Resolução 510/16.

Consentimento pós-informação

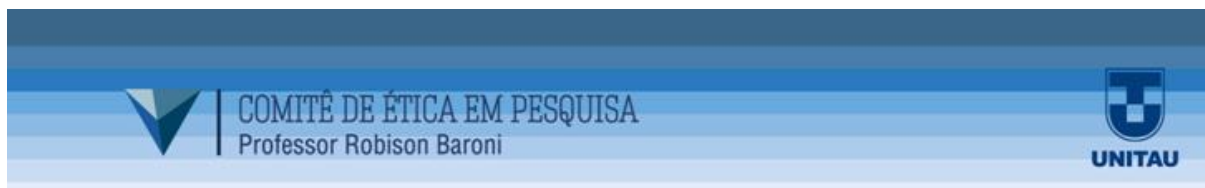
Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São José dos Campos, 11 de março de 2022

_____ Assinatura do(a) participante

_____ Laura Cristina Silva de Lima



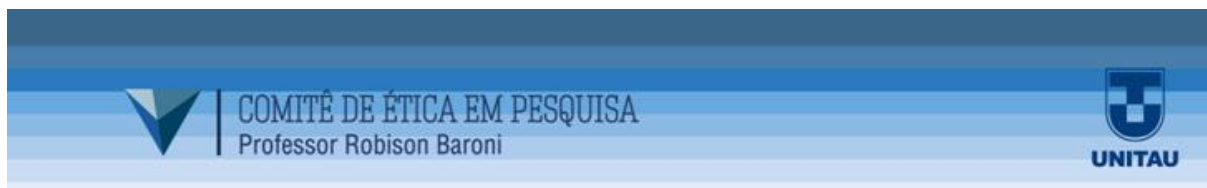
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Laura Cristina Silva de Lima, sob a orientação da Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza do projeto de pesquisa intitulado **“TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16, Resolução do CNS nº 466/12e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

- () Com tarja preta sobre os olhos
 (X) Sem tarja preta sobre os olhos

São José dos Campos, _____ de _____ de 202__.

 Laura Cristina Silva de Lima
 Participante da Pesquisa



ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Laura Cristina Silva de Lima, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado **TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

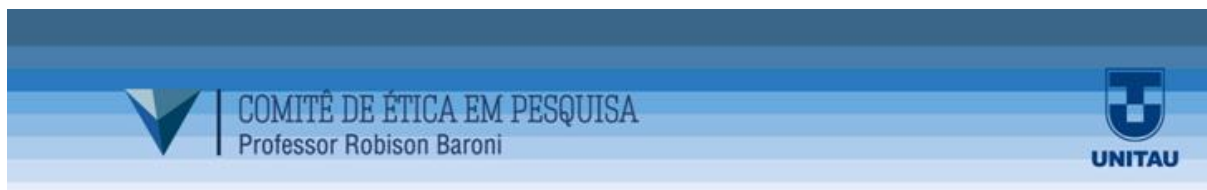
Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

São José dos Campos, 11 de março de 2021

Laura Cristina Silva de Lima

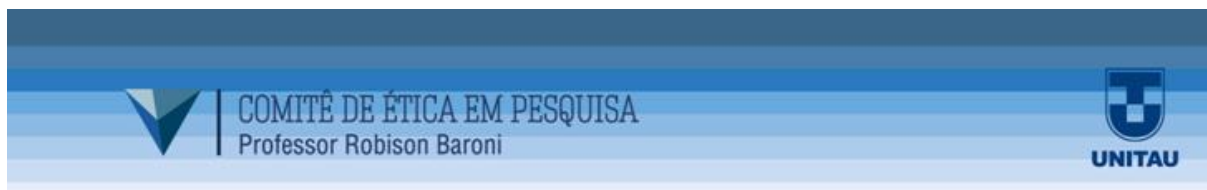


ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO

Eu Laura Cristina Silva de Lima, na qualidade de responsável pela pesquisa intitulada **“TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, que será realizada somente após aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU, na Secretaria Municipal de Educação (SEC), me responsabilizo após aprovação no referido Comitê que, irei postar na Plataforma Brasil, o termo de autorização de infraestrutura/ autorização da instituição como notificação. Este termo de compromisso se faz necessário, visto que a instituição em que a pesquisa será realizada somente autoriza o início da pesquisa após aprovação do CEP.

São José dos Campos, ____ de _____ de 2021.

Laura Cristina Silva de Lima



ANEXO E - DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu “Jhonis Rodrigues Almeida Santos”, na qualidade de responsável pela “Secretaria Municipal de Educação”, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”** a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador Laura Cristina Silva De Lima, sob a orientação da Profa. Dra. Liliane Bordignon de Souza; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa.

São José dos Campos, ____ de _____ de 2021

Nome e assinatura e carimbo do responsável

Jhonis Rodrigues Almeida Santos
Secretário de Educação
Secretaria Municipal de Educação
Rua Dr. Felício Savastano, 240 – Vila Industrial
CNPJ 46.643.466/0001-06 São José dos Campos/SP

ANEXO F – OFÍCIO



Universidade de Taubaté

Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Ofício nº PPGEDH – XXX/2021

São José dos Campos, ___ de _____ de 2021

Prezado Senhor

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pela aluna Laura Cristina Silva de Lima, do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2021/2022, intitulada “**TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”.

O estudo será realizado com Professores e equipe gestora atuantes com crianças do último ano da educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental. A presente pesquisa com intuito de compreender quais os principais desafios enfrentados por docentes no período da transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, e de que forma a escola representada por professores, equipe administrativa e gestores podem contribuir nesse processo, sob orientação da Prof. Dr. Liliane Bordignon de Souza.

Para tal, serão utilizados: o grupo de discussão operativo, e o questionário. A data dos encontros para o grupo de discussão operativo dependerá da disponibilidade dos participantes. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes. O resultado da pesquisa será enviado para os coordenadores pedagógicos participantes e para a Secretaria Municipal de Educação (SEC). A divulgação do trabalho ocorrerá em publicação de artigos em periódicos, participação em seminários, simpósios e congressos.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com vossa colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Conselheiro Moreira de Barros, 203, CEP 12010-080, telefone (12) 3622-4005, ou com a aluna Laura Cristina Silva de Lima, telefone (12) 99657-4676, inclusive ligações a cobrar.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Ilmo. Sr. Jhonis Rodrigues Almeida Santos
Secretário de Educação
Secretaria Municipal de Educação
Rua Dr. Felício Savastano, 240 – Vila Industrial
CNPJ 46.643.466/0001-06 São José dos Campos/SP