

**LUCIANA DOS SANTOS GONÇALVES**

**ENTRE CARTAS, FÓRUNS E BRINCADEIRAS: VIVÊNCIAS  
DE CRIANÇAS NA TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CAMPINAS, 2020**

**LUCIANA DOS SANTOS GONÇALVES**

**ENTRE CARTAS, FÓRUMS E BRINCADEIRAS: VIVÊNCIAS  
DE CRIANÇAS NA TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CAMPINAS, 2020**

Ficha catalográfica elaborada por Talita Andrade Rodrigues CRB 8/9675  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

305.23  
G635e

Gonçalves, Luciana dos Santos

Entre cartas, foruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da educação infantil para o ensino fundamental / Luciana dos Santos Gonçalves. - Campinas; PUC-Campinas, 2020.

172 f.: il.

Orientador: Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Infância. 2. Educação de crianças. 3. Educação básica. I. Rocha, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 23 ed 305 23

LUCIANA DOS SANTOS GONÇALVES

ENTRE CARTAS, FÓRUNS E BRINCADEIRAS: VIVÊNCIAS  
DE CRIANÇAS NA TRAVESSIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Este exemplar corresponde à  
redação final da Tese de Doutorado em Educação da  
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 27 de fevereiro de 2020.

DR<sup>a</sup> MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA  
Presidente (PUC-CAMPINAS)

DR<sup>a</sup> HELOISA HELENA OLIVEIRA DE AZEVEDO (PUC-CAMPINAS)

DR<sup>a</sup> JUSSARA C. B. TORTELLA (PUC-CAMPINAS)

DR<sup>a</sup> SILVIA MARIA CINTRA DA SILVA (UFU)

DR<sup>a</sup> LUCIANA HADDAD FERREIRA (UNIMEP)

Dedico este trabalho ao meu marido Gabriel pelo amor, incentivo e apoio nesta jornada, as crianças que participaram da pesquisa e a todas as pessoas que de alguma maneira colaboraram para sua elaboração e souberam valorizar sua importância.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, que pela sua força me conduz a esta realização pessoal e profissional.

Minha eterna gratidão a minha mãe Léa, que sempre me impulsionou a vencer, que neste período, com muita garra tivemos o suporte uma da outra, meu exemplo de determinação e de afeto.

A toda a equipe de docentes deste Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da PUC-Campinas que contribuíram para a construção deste trabalho acadêmico, que foram fundamentais para realização de mais este sonho.

Em especial, minha orientadora, a Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, pelas valiosas orientações e apontamentos, compartilhando seus conhecimentos e experiências, bem como pelo profundo apoio, me estimulando nos momentos mais difíceis. Muito me ensinou durante esses quatro anos. Não consigo mensurar, Silvia, o que você significa em minha vida!

Agradeço também aos membros desta Banca de Qualificação, a Profa. Dra. Heloísa Oliveira de Azevedo, a Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva, a Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella e a Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira pelas sugestões, conselhos e interesse em contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas do Doutorado e aos demais, do Mestrado, que me acompanharam durante essa jornada, compartilhamos nossas experiências na busca pelo saber.

Ao meu marido, Gabriel que entendeu minhas ausências durante esta etapa de muito trabalho acadêmico e de idas e vindas ao campo da pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da PUC-Campinas sem o qual não realizaria esta pesquisa.

Agradeço à Neide da Rocha Pereira, secretária do PPGE da PUC-Campinas por todo auxílio ao longo deste percurso formativo.

E às crianças participantes deste estudo que contribuíram efetivamente para sua concretização, bem como a todas as pessoas que, direta e indiretamente, cooperaram para a realização desta Tese de Doutorado.

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estamos sempre recomeçando;  
a certeza de que precisamos continuar; a certeza de que seremos  
interrompidos antes de terminar. Fazer de interrupção um caminho novo. Da  
queda, um passo de dança. Do sonho, uma ponte. Da procura, um encontro.  
(Fernando Pessoa)

## RESUMO

Este estudo aborda o processo de transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), tendo como problema de pesquisa como a criança se relaciona afetivamente frente a uma dada situação social que tem potência para afetar sua maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar as experiências na travessia da EI para o EF. O objetivo central foi investigar como a criança se responde afetivamente à situação da travessia da EI para o EF. Como as crianças pensam, percebem e se sentem saindo da Educação Infantil? Como elas encaram a transição para o Ensino Fundamental e para a nova escola? Os objetivos específicos foram assim delineados: (i) identificar como a criança se relaciona afetivamente numa dada situação social; (ii) investigar o que as crianças dizem, o que pensam, sentem e esperam do período de transição e da nova escola; (iii) identificar se e como as crianças se referem ao deslocamento da importância que a atividade de brincar tem no contexto da EI para o plano secundário que esta ocupa no EF. Esta pesquisa tem como princípios teóricos e metodológicos os advindos da Teoria Histórico-Cultural. O trabalho de campo foi realizado em duas fases: a primeira, no 2º semestre de 2017 com um grupo de crianças de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI 1 e EMEI 2) e, após a passagem das crianças da EMEI1 para o 1º ano do Ensino Fundamental, junto com sua nova turma, no 1º semestre de 2018 (na Escola Municipal de Ensino Fundamental 1 – EMEF1). Foram realizadas observações participativas, produção de correspondência por meio de cartas trocadas entre as turmas, construção de maquete representando contextos escolares e fóruns de discussão entre as crianças com a participação de sua professora. A partir das análises do material empírico apresentamos cinco eixos temáticos definidos para categorizar as falas das crianças de acordo com suas referências a: atividades pedagógicas; brincar; relações interpessoais/pessoas; sentimentos; descrição do espaço físico/objetos/mobiliário. Ressaltamos que no decorrer da vida as diferentes etapas de desenvolvimento são marcadas por transformações e, ao experienciá-las, somos tomados por certas expectativas. Assim ocorre com o processo de transição da criança do EI-EF, iniciando outro ciclo de desenvolvimento, com novas experiências escolares, durante as quais as crianças de nossa pesquisa indicam que passam por situações de medo e de desespero, como também, de alegria, de prazer e de saudade. Os resultados da pesquisa evidenciam, de modo inédito, que a expressão desses sentimentos varia a depender da circunstância e do tipo de atividade proposta para que as crianças digam o que pensam, sentem e esperam do período de transição e da nova escola. Estes resultados nos dão razões para sugerir a importância de criação de distintas práticas, com características estruturais diferentes entre si, que dêem oportunidade para que as crianças reflitam sobre o que estão vivendo/viverão e que estas experiências se constituam em vivências enriquecedoras de sua personalidade. A tese que defendemos é que nem tudo o que acontece nesta travessia escolar pode ser considerado vivência, mas situações distintas de escuta das crianças em contextos distintos podem promover transformações de experiências em vivências contribuindo para constituição e desenvolvimento do sujeito.

*Palavras-chave:* Transição. Pesquisa com crianças. Teoria Histórico-Cultural. Vivência.



## ABSTRACT

This research looks at the transition process from Preschool to Elementary Education, whose research problem is how the child relates affectively in a given social situation when expressing his way of being, acting, feeling, conceiving and representing the transition from Preschool to Elementary Education. The central objective was to investigate how the child relates to the situation of transition from Preschool to Elementary Education. How do children think, perceive and feel leaving Preschool? How do they view the transition to elementary school and the new school? The specific objectives were outlined as follows: (i) identify how the child relates affectionately in a given social situation; (ii) investigate what the children say, what they think, feel and expect from the transition to elementary school and the new school? (iii) identify if and how the children refer to the shift in importance that the activity of playing has no context from preschool to the secondary level that occupies in school. This research has as theoretical and methodological principles that come from the Historical-Cultural Theory. The fieldwork was carried out in two phases: in the 2nd semester of 2017 with a group of children from two municipal schools of preschool (EMEI 1 e EMEI 2) and, after the passage of children from EMEI1 to the 1st year of elementary school, together with their new class, in the 1st semester of 2018 (at EMEF1). Participatory presentations, production of correspondence through letters, construction of a model, presentation of school contexts and discussion forum among children with the participation of their teacher were carried out. The thesis that we defend is that not everything that happens can be considered an *perezhivanie*, but different situations of listening to children in different contexts can promote transformations of experiences in *perezhivanie* contributing to the constitution and development of the subject. From the analysis of the empirical material, we present five thematic axes used to categorize the children's speeches: pedagogical activities; play; interpersonal relations/people; feelings; description of the physical space/objects/furniture. We emphasize that, throughout life, the different stages of development are marked by transformations and when experiencing them, we are taken by certain expectations. This is also what happens with the transition process from Preschool to Elementary Education, another cycle of life development, with new school experiences, during which the children of our research indicate that they experience situations of fear and despair, as well as joy, pleasure and longing. The results of the research showed, in an unprecedented way, that the expression of these feelings varies depending on the circumstance and the type of activity proposed for the children to say what they think, feel and expect from the transition to elementary school and the new school. These results give us reasons to defend the thesis of the relevance of creating different practices, with different structural characteristics, which give children the opportunity to reflect on what they are living and that these experiences become in enriching *perezhivanie* of your personality.

Keywords: Transition. Research with children. Historical-Cultural Theory. *Perezhivanie*.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Vista aérea da EMEF1 e da EMEI1.....	104
<b>Figura 2</b> – Atividade de Contagem.....	109
<b>Figura 3</b> – Atividade do Calendário.....	109
<b>Figura 4</b> – Sala.....	111
<b>Figura 5</b> – Sala.....	111
<b>Figura 6</b> – Sala.....	112
<b>Figura 7</b> – Sala.....	112
<b>Figura 8</b> – Solário.....	112
<b>Figura 9</b> – Atividades pedagógicas.....	113
<b>Figura 10</b> – Atividades pedagógicas.....	113
<b>Figura 11</b> – Atividades pedagógicas.....	113
<b>Figura 12</b> – Atividades pedagógicas.....	113
<b>Figura 13</b> – Atividades pedagógicas.....	113
<b>Figura 14</b> – Atividades pedagógicas.....	113
<b>Figura 15</b> – Casinha.....	114
<b>Figura 16</b> – Casinha.....	114
<b>Figura 17</b> – Parque.....	114
<b>Figura 18</b> – Parque.....	114
<b>Figura 19</b> – Sala de Aula do 1A.....	119
<b>Figura 20</b> – Atividades pedagógicas.....	119
<b>Figura 21</b> – Atividades pedagógicas.....	119
<b>Figura 22</b> – Atividades pedagógicas.....	120
<b>Figura 23</b> – Atividades pedagógicas.....	120
<b>Figura 24</b> – Materiais didáticos.....	120
<b>Figura 25</b> – Materiais didáticos.....	120
<b>Figura 26</b> – Materiais didáticos.....	121
<b>Figura 27</b> – Materiais didáticos.....	121
<b>Figura 28</b> – Materiais didáticos.....	121
<b>Figura 29</b> – Materiais didáticos.....	121
<b>Figura 30</b> – Atividades pedagógicas.....	122
<b>Figura 31</b> – Atividades pedagógicas.....	122
<b>Figura 32</b> – Atividades pedagógicas.....	122

<b>Figura 33</b> – Atividades pedagógicas.....	122
<b>Figura 34</b> – Parque da Coruja.....	123
<b>Figura 35</b> – Parque da Coruja.....	123
<b>Figura 36</b> – Parque da Coruja.....	124
<b>Figura 37</b> – Maquete da Escola de Educação Infantil.....	130
<b>Figura 38</b> – Maquete da Escola do Futuro (EF) .....	131
<b>Figura 39</b> – Maquete da Escola do Ensino Fundamental.....	132
<b>Figura 40</b> – Portão de Acesso EI-EF.....	135
<b>Figura 41</b> – As crianças.....	135
<b>Figura 42</b> – Sala de aula do 1A.....	135
<b>Figura 43</b> – Escadas.....	135
<b>Figura 44</b> – Refeitório.....	136
<b>Figura 45</b> – Grade da escola de EF.....	136
<b>Figura 46</b> – Parque da Coruja.....	136

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Horários de Ocupação das salas.....	117
<b>Quadro 02</b> – Espaço para Recreação / Almoço - Permanente.....	123
<b>Quadro 03</b> – Cartas.....	139
<b>Quadro 04</b> – Fóruns.....	144
<b>Quadro 05</b> – Maquetes.....	148
<b>Quadro 06</b> – Distribuição de frequência do que dizem as crianças.....	150
<b>Quadro 07</b> – Distribuição de frequência segundo os eixos e os procedimentos utilizados.....	151

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

AG	Agrupamento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF/88	Constituição Federal de 1988
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEI	Centro de Educação Integral
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
COEDI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EME11	Escola da Educação Infantil lócus da pesquisa
EMEF1	Escola do Ensino Fundamental lócus da pesquisa
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996
MEC	Ministério da Educação
PUCC	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1 - A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental .....</b>	<b>20</b>
1.1. A Educação Infantil .....	20
1.2. O Ensino Fundamental de nove anos .....	26
1.3. A passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental .....	29
1.3.1. As expectativas das crianças na passagem da EI para o EF .....	32
1.3.2. Políticas públicas e seus impactos na organização do trabalho pedagógico e desafios na educação da criança .....	67
<b>Capítulo 2 - O conceito de vivência e suas relações com o desenvolvimento infantil .....</b>	<b>83</b>
2.1. O conceito de vivência .....	88
2.2. Questões referentes às vivências nos contextos educacionais .....	95
<b>Capítulo 3 - Método da Pesquisa: promovendo experiências escolares sobre o processo de transição da EI-EF .....</b>	<b>99</b>
3.1. Descrição e caracterização dos sujeitos da pesquisa e das escolas ....	101
3.2. A entrada em campo na EMEI1 .....	106
3.2.1. A organização do uso do espaço e do tempo na EMEI1 .....	107
3.2.2. Um dia na escola EMEI1 .....	109
3.3. A entrada em campo na EMEF1 .....	115
3.3.1. A organização do uso do espaço e do tempo na EMEF1 .....	115
3.3.2. Um dia na escola EMEF1 .....	118
3.4. Descrição dos procedimentos realizados pela pesquisadora nas escolas da EI e do EI .....	124
3.4.1. Produção de cartas .....	125
3.4.2. Fóruns .....	127
3.4.3. Construção e uso de maquetes .....	129
3.4.4. Observação do cotidiano escolar .....	133
<b>Capítulo 4 – Como a criança se relaciona afetivamente frente a situação da travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: trabalho analítico .....</b>	<b>138</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>158</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>162</b>

## INTRODUÇÃO

Neste estudo buscamos trilhar novos caminhos e conhecimentos ligados à vida das crianças na travessia da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), situações de desenvolvimento humano, que envolvem inúmeras experiências, mas só algumas delas vão se constituir em vivências (VIGOSTSKI, 2010), pois nem tudo que nos impacta nos muda, nos transforma e, portanto, nos leva a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados na situação sociais.

A nossa pesquisa teve como objetivo central investigar como crianças respondem afetivamente à situação da travessia da EI para o EF. Delineamos este objetivo a partir de formulação de algumas perguntas: Como as crianças pensam, percebem e se sentem saindo da Educação Infantil? Como elas encaram a transição para o Ensino Fundamental e para a nova escola? Como as crianças pensam, percebem e se sentem saindo da Educação Infantil? Como elas encaram a transição para o Ensino Fundamental e a nova escola, a partir de atividades mediadas pela pesquisadora?

Os objetivos específicos foram assim delineados: (i) identificar como a criança se relaciona afetivamente numa dada situação social; (ii) investigar o que as crianças dizem, o que pensam, sentem e esperam do período de transição e da nova escola; (iii) identificar se e como as crianças se referem ao deslocamento da importância que a atividade de brincar tem no contexto da EI para o plano secundário que esta ocupa no EF. Esta pesquisa tem como princípios teóricos e metodológicos os advindos da Teoria Histórico-Cultural.

Partimos da importância da linguagem, das narrativas (materializadas pelos procedimentos de produção de cartas, fóruns e maquetes) e da compreensão de “infância histórica” (ELKONIN, 1996, p. 395). A perspectiva Histórico-Cultural sobre o aprendizado humano explica-o a partir da sua natureza especificamente social por meio da qual a criança pode penetrar na vida cultural com aqueles que convivem com ela.

Os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural

[...] desenvolver[am] um considerável esforço no intuito de ampliar a compreensão sobre os pensares, sentires, dizeres,

saberes e fazeres específicos das crianças. Como decorrência, possibilitou demarcar o reconhecimento à categoria infância como uma fase da vida dotada de características próprias com fundamental importância para a constituição da identidade humana das crianças, tanto do ponto de vista subjetivo, social como cultural (MARTINS FILHO, 2010, p.82-83).

Buscamos analisar o que pensam, sentem, falam, sabem e fazem as crianças não somente a partir de suas manifestações espontâneas; se assim fosse, estaríamos desconsiderando parte crucial da própria condição humana delas, excluindo o papel do adulto (o outro), visto que a análise do desenvolvimento infantil estaria sendo considerada à margem do meio social e cultural mais amplo. As crianças não produzem uma cultura especificamente delas, mas apropriam-se da cultura e a transformam nas suas relações com os adultos e com seus pares.

Vigotski concebe o ser humano como um ser ativo dentro do seu grupo social, pois “o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta” (REGO, 2001, p. 94). Como já dissemos, este caminho (inter)ativo do indivíduo criança, ser social, envolve as interações com seus pares e com os adultos, práticas, sociedade e cultura produzidas histórica e socialmente. Na perspectiva Histórico-Cultural

O ser humano é estudado na sua unidade e na sua totalidade, é considerado com um ser multideterminado, ou seja, integra, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico (OLIVEIRA, 1997, p. 23).

É oportuno destacarmos que entendemos que a cultura é produzida pelas experiências das relações sociais e suas mediações com objetos e signos, num processo ativo e interativo e que oferece condições de ampliação da cultura da criança no mundo dos homens, considerando que a cultura é “elemento social determinante para o desenvolvimento do ser humano” (MARTINS FILHO, 2010, p.17).

Carvalho, Moreira, Rabinovich, (2010, p.417) apontam que “já é consensual no discurso da Psicologia do Desenvolvimento a concepção da



criança como agente ativo de seu próprio desenvolvimento, dotada de um repertório social complexo e sofisticado desde o nascimento”.

O sujeito criança é reconhecido como ser pensante, que tem a capacidade de interagir com o outro, com objetos e signos, mediando sua representação de um mundo que vai se constituindo histórica e culturalmente. Dentro dele, a escola ocupa um lugar de grande relevância, em que processos sistemáticos de ensino, instaurados entre as crianças e os adultos, devem transformar suas maneiras de agir e sua consciência de si, do outro e do mundo.

A criança deve ser reconhecida como um ser pensante que tem a capacidade de interagir e de transformar estas interações. “Se concebermos o homem como ser social e que é nas relações com os outros homens que ele se desenvolve, então, o desenvolvimento cultural infantil não é produzido apenas nas relações entre crianças, mas, principalmente, nas relações com os adultos” (MELLO, ASSIS e SANTOS, 2013, p. 34).

Propusemos, então, como problema de pesquisa: como a criança se relaciona afetivamente frente a uma dada situação social que tem potência para afetar sua maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar as experiências na travessia da EI para o EF. Dentro destas experiências, destacamos as brincadeiras infantis.

Temos interesse em analisar as formas pelas quais esta atividade ocorre e é compreendida pelas crianças tanto na EI quanto no processo de deslocamento de sua importância no EF, onde esta modalidade tende a diminuir nos contextos escolares.

Há um entendimento sobre imaginação e cognição, processos psicológicos independentes, de que estes são opostos, sendo que a escola se posiciona como responsável em assegurar, trabalhar e/ou desenvolver, sobretudo, os processos cognitivos; este papel da escola está consolidado na nossa cultura.

Sendo as brincadeiras de faz de conta atividades essencialmente relacionadas com a imaginação e o seu desenrolar marcado pelos qualificativos de imprevisibilidade e improdutividade (pois não é previamente definida e não gera produtos concretos), é compreensível que, para os profissionais que trabalham nas escolas, a inclusão de atividades lúdicas – sobretudo dos jogos imaginativos – no cotidiano escolar seja um problema para o qual dificilmente poderemos vislumbrar

soluções simples. (ROCHA, PASQUAL e FERREIRA, 2012, p. 216)

Estão legitimados, na Educação Infantil, o tempo e espaço para apropriação do faz de conta, mas o mesmo não tem ocorrido no Ensino Fundamental; isto não tem ocorrido nos contextos educacionais contemporâneos, justamente por haver uma tendência em nossa cultura de promover atividades para o desenvolvimento cognitivo da criança como a leitura e a apropriação da escrita, em detrimento de atividades lúdicas.

As autoras Rocha, Martinati e Santos (2012) afirmam que não se trata, propriamente, de atender a necessidades específicas das crianças segundo sua faixa etária através da programação do cotidiano escolar, mas de decidir que capacidades desejamos que as crianças possam desenvolver e, a partir disso, refletirmos sobre as contribuições da oportunidade da atividade lúdica. Desta forma, consideramos importante identificar o que as crianças têm a dizer sobre esta esfera de atividades, ao levar em conta tudo o que elas elegerem como temas a serem narrados.

Este trabalho foi organizado com a intenção de apresentar, inicialmente, os conceitos basilares a partir de leituras e de estudos realizados sobre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a passagem entre estes dois segmentos; discussões teóricas e metodológicas da abordagem Histórico-Cultural também são incorporadas ao texto, provendo os fundamentos para as escolhas feitas para o trabalho de campo; por fim, temos análises do material empírico produzido. Estes tópicos se distribuem da maneira como se sintetiza a seguir, no suceder dos capítulos.

No primeiro capítulo, nos aproximamos mais do nosso objeto de estudo, abordamos a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de 9 anos e como a escola se organiza neste processo de transição desde a saída da pré-escola ao ingresso no 1º ano do EF. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica sobre pesquisas com crianças e a questão da transição da EI-EF; analisamos, ainda, as orientações contidas em documentos oficiais publicados para oferecerem diretrizes para estes dois segmentos de ensino. Já no segundo capítulo tratamos dos conceitos de pedologia, desenvolvimento infantil e vivência na perspectiva histórico-cultural.

No terceiro capítulo apresentamos o método da pesquisa, os procedimentos metodológicos, o trabalho de campo e como foi realizada a análise e o tratamento do material empírico; aqui expomos os meios necessários para olhar e ver, ouvir e escutar o que as crianças tinham a dizer sobre o processo de travessia da EI-EF. Também explicamos quais foram as decisões tomadas para mediação das situações de escrita (produção de cartas), diálogos (promover fóruns) e brincadeiras (construção e manuseio de maquetes das escolas de EI e do EF).

No quarto capítulo apresentamos os resultados das análises da pesquisa, tendo sido esta construída com a participação de crianças da Educação Infantil, no 2º semestre de ano de 2017 (na EMEI1 e na EMEI2) e após a travessia das crianças da EMEI1 para o 1º ano do Ensino Fundamental, junto com sua nova turma, no 1º semestre de 2018 (na EMEF1); levamos em conta as falas das crianças a partir de atividades mediadas (cartas, fóruns e brincadeiras nas maquetes)

Por fim, nas considerações finais explicitamos nossas conclusões sobre como as crianças pensam, percebem e se sentem saindo da Educação Infantil e como encaram a transição para o Ensino Fundamental e a nova escola. A **tese** que defendemos é **que nem tudo o que acontece pode ser considerado vivência, mas situações distintas de escuta das crianças em contextos distintos podem promover transformações de experiências em vivências contribuindo para constituição e desenvolvimento do sujeito.**

Consideramos que o presente trabalho contribuirá para privilegiar ações sensíveis a respeito dos processos de desenvolvimento infantil, ações que se ocupem da escuta das crianças, mediante estratégias que provoquem a fala delas, visando conhecer o que as elas pensam, percebem, sentem e desejam ao sair da EI, como enfrentam e interpretam a transição para o EF e o ingresso no 1º ano deste segmento de ensino. As experiências em cada etapa têm potência para afetar o desenvolvimento infantil, visto que as crianças podem transformar seus modos de pensar, sentir e seu olhar a partir das vivências e podem modificar suas experiências em vivências a depender de ressignificações nas condições de sua vida cotidiana. Esperamos que a presente pesquisa influencie o trabalho pedagógico e inspire escolas de EI e EF a repensarem a articulação entre estes dois níveis de ensino.

## **CAPÍTULO 1**

### **A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**

Neste capítulo discutimos a Educação Infantil e o processo de transição para o Ensino Fundamental, refletindo sobre as ações integradas do trabalho de educação e cuidado da criança e o contexto de suas brincadeiras no processo de escolarização infantil.

Com o objetivo de dar diretrizes ao trabalho a ser realizado na EI e no EF, documentos oficiais são publicados para guiar o padrão de qualidade de atendimento educacional nestes dois segmentos. Tanto na escola de Educação Infantil quanto na de Ensino Fundamental, ensinar e mediar o caminho, mostrando a porta para o mundo novo escolar é muito importante e relaciona-se com condições favoráveis para adaptação e sucesso da criança nos primeiros anos do 1º ciclo do EF. Estas ações articulam-se com o tema mais amplo da qualidade da educação oferecida para a infância brasileira e com outros âmbitos de direitos historicamente alcançados.

No art. 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/98) foi estabelecido que:

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, 1998).

A luta pelos direitos da criança também está relacionada com a discussão sobre a transição. Veremos, a seguir, as principais demandas, conquistas e consensos relativos a cada um dos dois primeiros segmentos do sistema educacional brasileiro.

#### **1.1. A Educação Infantil**

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança, isto é, seu desenvolvimento cognitivo, físico e psicossocial, complementando a ação da família e da comunidade (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor no país – LDB/96, art. 29). Esta etapa, atualmente, está dividida em dois segmentos:

creche para atender crianças de zero a três anos e pré-escola para atender crianças de quatro a cinco anos<sup>1</sup>.

Tanto quanto um direito do cidadão, a educação das crianças é um dever do Estado. Trata-se, então, a Educação Infantil como um direito humano e social de todas as crianças brasileiras, ofertada sem requisito de seleção. Ela é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos, privados ou filantrópicos que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos e 11 meses de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial (Resolução CEB/CNE nº 5/2009, art.5 § 6º), regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, independentemente do segmento focalizado, deve ter como finalidade garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, art. 8).

Entretanto, permanece válido o que disse Azevedo (2007) há mais de dez anos atrás: as ações daqueles que trabalham com as crianças de Educação Infantil reforçam a visão dicotômica entre cuidar e educar e sua distinta “distribuição” entre creche e pré-escola, pois:

A primeira imagem é a do “adulto maternal”, aquele que apenas “cuida” de crianças de 0 a 3 anos, do qual não se exigiu, por muito tempo, formação adequada. A outra imagem é a da profissional “professora”, formada para “ensinar” as crianças de 4 a 6 anos (AZEVEDO, 2007, p.174).

Azevedo (2013, pp. 67-68) em suas discussões sobre a escola de Educação Infantil traz elementos para entendermos a dualidade que ainda existe

---

<sup>1</sup> Os cortes etários, vigentes até 2006, foram redefinidos, com a publicação da Lei 11.274, ocorrida em 2006 (BRASIL, 2006). Anteriormente, as etapas de Educação Infantil eram definidas assim: creche para atender crianças de zero a três anos e pré-escola para atender crianças de quatro a seis anos.

na oferta de atendimento as crianças de zero a três e quem é profissional que trabalha com esta faixa etária.

Não diria que “avancamos” ou que “evoluímos” em nosso modo de pensar a criança, mas que “acompanhamos” as transformações que as sociedades foram vivendo em termos políticos e sociais, o que torna inescapável a modificação de nossa maneira de pensá-la [...]. Consequentemente, nossa maneira de lidar com ela também mudou. Se no início se pensava em apenas “cuidar” delas, mais tarde se propôs “educá-la”, em resposta às transformações e exigências políticas que se faziam, provocando uma dicotomia nesse atendimento em termos sociais, ou seja, às crianças das classes populares era oferecido atendimento assistencial (cuidar) e às da elite se oferecia atendimento educacional (educar), de aprendizado de leitura, escrita e conteúdos escolares. Essa separação também se dava pela idade das crianças, oferecendo-se às de zero a três anos apenas cuidado e às de quatro a seis, educação, nos moldes escolares.

Ressaltamos uma das diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, por meio da nova Política Nacional de Educação Infantil, que assinalava “a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” no atendimento a todas as crianças (BRASIL, 2005, p.17). Destacamos também que, dentre objetivos desta Política, está o de “assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)” (BRASIL, 2005, p.19). Consideramos, portanto, que

É, sim, papel das instituições de educação infantil e da educadora a preocupação com o desenvolvimento global da criança, havendo, portanto, a necessidade de uma perfeita integração entre o cuidar e o educar: “o 'cuidado' diz respeito também à maneira de os adultos se relacionarem com as crianças na escola, sendo necessário, pois, tomar a própria criança como centro para a organização do processo educativo” (CORRÊA, 2003, p. 109).

O foco da Educação Infantil é a criança pequena, seu desenvolvimento e sua infância. É nisto que reside sua importância. Compreendemos a criança como sujeito histórico-cultural. Durante a infância ocorrem mudanças tanto biológicas quanto histórico-culturais; as interações entre a situação meio-criança, vão constituindo suas primeiras vivências sobre o modo de viver através

das situações de desenvolvimento cultural; devido às experiências humanas de que se apropria, ela [a criança] transforma e reorganiza o próprio desenvolvimento ao longo da sua vida, assim como acontece em cada etapa escolar.

A etapa da infância é, costumeiramente, conhecida como a etapa das brincadeiras, do lúdico. Quando se pensa neste período de desenvolvimento, logo se pensa no brincar. É nas brincadeiras que a criança aprende as formas de ação lúdica sobre o mundo a partir do seu universo simbólico, com base nas experiências entre o que é dado e o novo.

Uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento psicológico das crianças, sobretudo nos primeiros anos da infância, é o brincar. As condições oferecidas para esta atividade em especial na EI e anos iniciais do EF, podem repercutir durante todo o percurso de vida. A Teoria Histórico-Cultural aborda o brincar privilegiando

sua participação fundamental na constituição do sujeito, orientado para o futuro. Ou seja, busca detectar quais elementos (e esta atividade tomada integralmente) capacitam o indivíduo cada vez mais a dominar conhecimentos, modos de ação e de relação entre sujeitos e os processos psicológicos necessários dentro de sua cultura. Trata-se da esfera de atividade do indivíduo que lhe permite, rompendo os limites do que ele já é, experimentar aquilo que pode ser, não no sentido restritivo e direto, mas como um sujeito integrado na sua cultura. (ROCHA, 2000, p.67)

Ao brincar, a criança reproduz e representa o mundo para poder explorá-lo; ela busca compreendê-lo e expressá-lo por meio de diversas linguagens, projetando-se nas situações criativas desta atividade, ensaiando papéis e costumes de sua cultura; age conforme o modo de ser das pessoas que ela observa, seja diretamente, seja através de produções culturais, tais como histórias, desenhos animados, dramaturgia etc.

É uma experiência sociocultural muito importante, visto que por meio das brincadeiras, a criança pode desenvolver funções psíquicas fundamentais, tais como: a atenção, a percepção, a memória, a linguagem, a imaginação, a consciência, dentre outras, funções essas que se relacionam em si, que se conectam e se cruzam, promovendo um salto no desenvolvimento infantil. Sendo assim, a criança necessita brincar para se constituir; necessita das ações

compartilhadas nas interações entre crianças e adultos, entre aquele que conhece e a experiência a se conhecer pela dimensão social da atividade lúdica; na Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira como fato sociocultural, pressupõe uma aprendizagem social.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) importante documento produzido e publicado pela esfera federal para este segmento educacional, aponta como meta principal do trabalho pedagógico as atividades lúdicas, envolvendo jogos e brincadeiras.

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

As crianças interagem ao brincar com os mais próximos e, à medida que crescem e se desenvolvem, partilham novos e mais diversificados espaços interativos. Suas brincadeiras podem revelar os conhecimentos do grupo social ao qual pertencem, seus hábitos e valores; o ato de brincar é uma atividade histórica e socialmente construída, envolve um processo criativo entre as vivências, memórias, a realidade e a fantasia das crianças. Elas reproduzem e reinventam o mundo que conhecem e no qual vivem através de atividades de brincar.

O ato de brincar não é uma atividade que a criança já nasce sabendo realizar. Brincar implica troca com o outro por meio da interação com este; neste sentido, podemos entender como uma aprendizagem social, além de ser experiência cultural das mais importantes. O brincar é uma atividade construída pela criança a partir de suas interações com os adultos e outras crianças mais experientes. Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, o brincar é uma das atividades que potencializam a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois é por meio do qual a criança interage consigo mesma e se conecta com o mundo da cultura, exercendo papéis, mobilizando novos conhecimentos e experimentando novas habilidades impulsionando seu desenvolvimento.



Por isso, cabe ao professor mediar, por meio das práticas pedagógicas cotidianas, e conduzir o processo de construção de novos conhecimentos, levando em conta as relações da criança com os elementos culturais de forma desafiadora. Também cabe ao professor coordenar atividades significativas, favorecer as trocas e parcerias, promover a integração, planejar e organizar ambientes instigantes para que a criança amplie suas formas de brincar, ao aprender cada vez mais sobre si mesma, sobre o outro e suas relações com o mundo externo.

Por determinação legal a criança da EI ingressa aos de seis anos no EF. Dessa maneira, é importante questionar: como o ato de brincar, que é tão essencial para o desenvolvimento infantil, é considerado para a aquisição de novos conhecimentos e novas vivências no próximo segmento de ensino?

De nosso ponto de vista a atividade lúdica deveria integrar o currículo dos dois segmentos, por meio de várias categorias de experiências, em especial do brincar de faz de conta, sendo esta a atividade principal da primeira infância de acordo com a teoria Histórico-Cultural, pela sua importância para o desenvolvimento psíquico da criança. Um alerta deve ser dado neste ponto:

Importa, desde já, esclarecer que - da perspectiva da teoria Histórico-cultural - nem toda modalidade de atividade lúdica tem o mesmo impacto sobre o desenvolvimento infantil. Considerando a forma clássica de categorizar as brincadeiras, proposta pelo sistema ESAR (Garon, 1992), devemos nos lembrar que os jogos podem ser subdivididos em jogos de exercício (mais típicos da fase inicial de desenvolvimento, até 2 anos de idade), jogos simbólicos ou jogos de faz de conta (que, na nossa cultura, as crianças tendem a começar a realizar a partir de 2 anos de idade, aproximadamente), jogos de acoplagem (jogos de construção) e jogos de regras (mais comuns a partir de 4 ou 5 anos de idade) (ROCHA, 2009, p.205).

Consideramos o brincar como atividade essencial no percurso de desenvolvimento e humanização da criança, sendo uma atividade potencializadora de níveis mais elaborados de compreensão do mundo e das relações sociais nas quais está imersa. Se a criança pequena tem a possibilidade de experiências com diferentes recursos materiais pelo ato de brincar, ela pode enriquecer e tornar mais complexos seus pensamentos através da imaginação e criação de brincadeiras, tempo e espaço nos quais a criança internaliza os

diversos conhecimentos de mundo, passando a compreendê-los, bem como a compreensão das pessoas e seus sentimentos para resolução de problemas e compreensão de si.

Na passagem do EI-EF, atualmente compondo-se pelo ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, a atividade da brincadeira deve ser considerada como uma atividade humana criadora, que proporciona novas formas de interação com o mundo, oportuniza desenvolver a imaginação, a fantasia e realidade da criança, produzindo novas interpretações e experiências infantis.

Sabemos que é por meio da brincadeira que a criança aprende a expressar-se sobre aquilo de que gosta ou não gosta, aprende a ouvir a opinião do outro, respeitando-a, aprende a falar sua opinião sobre o que pensa a respeito de seu cotidiano infantil; além disso, desenvolve sua capacidade de raciocinar, de argumentar por meio do processo de conhecimentos e da experiência cultural nas situações sociais; estas experiências permitem-lhe criar vínculos mais duradouros. Neste processo de humanização, aprende a conviver com o outro, a respeitá-lo, respeitando a si mesma e às regras sociais do cotidiano das práticas pedagógicas em busca de novas relações, como veremos a seguir sobre o Ensino Fundamental.

## **1.2. O Ensino Fundamental de nove anos**

A Lei 4.024/1961 fixou o início da educação primária aos sete anos (art.27) e a educação pré-primária até sete anos. Posteriormente, a Lei 5.692/1971 determinava a idade mínima de sete anos para iniciar o Ensino Fundamental (art.19), possibilitando o início antes dos sete anos se assim dispusessem as normas de cada sistema de ensino (§ 1º daquele mesmo artigo), e também estabelecia a obrigatoriedade dessa etapa de ensino na faixa etária de sete a 14 anos (art. 20).

O Ensino Fundamental é um dos níveis da Educação Básica que visa atender crianças a partir dos seis anos de idade, tendo como objetivo a formação básica do cidadão. De acordo com LDB/96, para atingir tal objetivo é necessário:

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

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

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

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, art. 32).

Ainda segundo a LDB/96:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias (BRASIL, 1996, art.1).

A aprovação da Lei 11.274/2006, instituindo o Ensino Fundamental de nove anos, passa de oito para nove anos sua duração e define que seu começo deve ocorrer aos seis anos de idade. Um dos argumentos sobre a importância desta mudança, apresentado nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação é o de que as crianças poderão aprender mais ao começar mais cedo nesta etapa de ensino. No artigo *“É a lei: o Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva de graduandas/o de Pedagogia”*, destaca-se que, ao menos em termos do que se publica oficialmente, os objetivos pautados para o novo EF são de grande relevância:

A consulta aos documentos do MEC (BRASIL, 2004; 2006a; 2006b; 2006c; 2007; 2009) que apresentam o novo EF permite identificar que, com sua implantação e desenvolvimento, não se pretende meramente antecipar a entrada das crianças na escola obrigatória e/ou acrescer um ano em sua duração mínima; pretende-se construir um novo currículo para este segmento educacional, sobretudo para os anos iniciais de escolarização (ROCHA, 2012, p.542).

A Lei 11.274/2006, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação brasileira, definindo a obrigatoriedade e a duração deste segmento, passando então a ser organizado da seguinte maneira:

- Anos Iniciais – compreendem do 1º ao 5º ano
- Anos Finais – compreende do 6º ao 9º ano.

Nota-se que o art.10, § 4º, da Lei 11.494/2007, que regulamenta a Emenda Constitucional 53/2006, cita que “o direito à educação infantil será assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem seis anos de idade” (BRASIL, 2007), explicita sobre a duração da educação infantil, mencionada no inciso IV do art. 208 da Emenda Constitucional, que ajustou a idade da educação infantil às seguintes legislações (Lei nº 11.114/2005 e 11.274/2006) que especifica o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade e com duração de nove anos, garantindo mais um ano de escolaridade. Porém,

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. (BRASIL, 2007, p. 61-62)

Sendo assim, a inclusão de um número maior de crianças no sistema educacional brasileiro visou, em especial, aquelas crianças de seis anos de idade que pertencem às classes populares, visto que as crianças das classes média e alta muitas vezes já se encontravam em instituições pré-escolares ou na primeira série do Ensino Fundamental do sistema de ensino educacional.

De acordo com os documentos oficiais, de âmbito federal, o Ensino Fundamental de nove anos foi planejado com objetivos de assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Conforme assinalam Rocha, Martinati e Santos (2012, p. 298),

Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), publicados com o intuito de estabelecer as diretrizes pedagógicas do novo EF, preconizam a necessidade de se implantar uma reorganização curricular, tendo em vista dois elementos essenciais propostos: a) que a organização do cotidiano escolar respeite o que tem sido entendido como características peculiares das crianças de 6 anos; b) a importância de que, na esteira da ampliação da duração do EF, articule-se a ampliação de oportunidades de aprendizagem e de

vivências por parte de todos os alunos de todos os anos, vinculadas a novas formas de organizar o tempo, o espaço e as práticas pedagógicas.

Entretanto, as autoras também apontaram que o tempo nos anos iniciais do EF está sendo preenchido com atividades de alfabetização e letramento quase exclusivamente e também que há por parte dos educadores uma preocupação intensa com estas duas atividades com as crianças aos seis anos de idade pela necessidade de se materializar a obrigatoriedade de alfabetizá-las.

Cabe mencionar que as instituições de Ensino Fundamental devem trabalhar as questões de alfabetização e leitura não somente fazendo a adequação dos conteúdos de domínio de leitura e escrita, como evidenciam os documentos norteadores para este segmento de ensino. É importante lembrar que

o conteúdo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos não deve ser o conteúdo trabalhado no 1º ano/1ª série do ensino fundamental de oito anos, pois não se trata de realizar uma adequação dos conteúdos da 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino (BRASIL, 2006, p.9).

Dessa forma, a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental poderá não ser bem-sucedida se ignorar este fato e, ainda, causar o encurtamento da infância e a diminuição do brincar de faz-de-conta e das demais modalidades de atividade lúdica que se caracterizam como atividades essenciais para as funções psíquicas, fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, não só para a formação da criança de seis anos, mas também das demais crianças de sete a dez anos do 1º Ciclo do EF.

### **1.3. A passagem da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

Na escola de Educação Infantil as propostas pedagógicas devem ser integradoras, pois aprender e brincar são atividades indispensáveis à formação integral da criança de zero a cinco anos e 11 meses, enquanto que na passagem

para a próxima etapa de ensino, é essencial buscar que o aluno se sinta acolhido, assim como sua família, dando continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Para isso, faz-se necessário conhecer as expectativas que têm as crianças tanto da Educação Infantil quanto as do Fundamental, bem como suas experiências no processo de transição e como elas sentem ao chegar na nova escola.

Pensando na passagem das crianças da Educação Infantil para a Escola Fundamental surgem, ainda, alguns questionamentos: há entre estes dois níveis articulação no sentido de trocas de informações entre as unidades de ensino? Há ações de preparo e de acolhimento das crianças? Há ações de preparo e de acolhimento das famílias? Os resultados das pesquisas têm sido incorporados em políticas públicas? Há continuidade das práticas pedagógicas/currículo/rotina?

Todo processo de mudança, de passagem da EI para EF e de frequência neste 1º ano escolar, se beneficiaria de um acompanhamento dos profissionais da educação e da equipe escolar, articulando os tempos e espaços nestes dois segmentos de ensino, integrando cuidar e educar, possibilitando um ambiente com rotinas adequadas, próprias de cada etapa do desenvolvimento infantil, mas sem rupturas abruptas. Neste sentido, a entrada das crianças pequenas no primeiro ano deve ser bem planejada; é preciso levar em consideração as particularidades da faixa etária e as especificações do ensino e aprendizagem da EI-EF. Há ainda um alerta feito por Moss (2011) de que

Boa parte da discussão sobre a relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório focaliza apenas uma parte deste – os primeiros anos; o foco é nas crianças dos 3 (ou menos) aos 10 anos. Pouca atenção é devotada ao restante do ensino obrigatório que, em muitos países, constitui um nível separado, secundário, do sistema educacional. As escolas aí são maiores, o ensino é mais centrado em conteúdos, os professores (mais do sexo masculino), mais especializados nas disciplinas, o projeto pedagógico mais direcionado aos exames (MOSS, 2011, p.156-157).

Ressaltamos a importância de dar continuidade ao trabalho pedagógico realizado na EI, lembrando que a criança pequena já possui um grande repertório de conhecimentos construídos por meio de suas experiências escolares. Ela faz uso de um repertório cada vez mais rico de símbolos, signos, imagens e

conceitos para mediar sua relação com a realidade e o mundo social. Nesta faixa etária já está bem estabelecida a capacidade de simbolização, que se manifesta por meio da linguagem, da imaginação, da imitação e das brincadeiras nas situações escolares ou não. Pela capacidade de conceituação, que já aparece ao longo do período na EI, a criança pequena busca estabelecer relações e generalizações, as funções psíquicas como atenção e memória se acentuam em seu desenvolvimento, tornam-se mais conscientes e intencionais.

Buscar assegurar as novas aprendizagens, inclusive de alfabetização, envolve cuidar da oportunidade de experiências emocionais e cognitivas que favoreçam o desenvolvimento da criança. A mediação do trabalho desenvolvido pelo professor, deve considerar também as diferentes linguagens e suas expressões nas novas experiências cotidianas do 1º ano do Ensino Fundamental. Como diz Kramer,

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2006, p. 20).

As atividades que envolvam também o ato de brincar devem ter destaque por suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Porém, não somente nelas é possível ver e ouvir as crianças como seres sociais e históricos, que têm voz e devem ter vez; é muito importante permitir e estimulá-las a que se posicionem e expressem suas ideias, reflexões e manifestações, a partir de diferentes linguagens. Ao repensar o currículo do Ensino Fundamental, devemos considerar o brincar, mas não somente para fins didáticos. Na passagem da EI-EF, a escola deveria promover um trabalho pedagógico proposto em ambos os níveis de ensino para que não haja rupturas.

Um dos grandes desafios nesta passagem é possibilitar uma relação integrada entre aprender e brincar, abrindo mais espaço para o brincar, maior espaço para explorar o faz de conta e demais tipos de brincadeiras e jogos. Isso não significa destituir a importância de atividades de leitura e escrita. Trata-se

tão somente de não considerar estes dois âmbitos de práticas humanas – brincar e estudar – como mutuamente excludentes. É prioritário para a construção de uma boa articulação entre os diversos níveis de ensino implantar e implementar condições em que se possa discutir conhecimentos sobre as faixas etárias envolvidas com os profissionais atuantes, e proporcionar cursos de formação inicial e continuada de excelência para estes profissionais desenvolverem ações integradoras na produção de novas possibilidades de interação e expressão das crianças.

### **1.3.1. A expectativa das crianças na passagem da EI para o EF**

No decorrer da vida, as diferentes etapas de desenvolvimento são marcadas por transformações e, ao experienciá-las, somos tomados por certas expectativas. A passagem da EI-EF inclui múltiplas possibilidades interativas; a criança é incitada a aprender a lidar com um novo ambiente em função de sua faixa etária, ampliando suas experiências culturais. Nesta passagem podem ocorrer na criança pequena inúmeras mudanças (físicas, cognitivas e afetivo-emocionais).

Inaugura-se outro ciclo de desenvolvimento de vida, permeado por novas experiências escolares, em que as crianças de seis anos podem passar situações de medo e de insegurança, como também, de alegria, de prazer e de surpresa.

Essa transição, então, precisaria ser acompanhada garantindo tempo de adaptação a tais mudanças que atingem tanto as crianças como seus pais e a própria escola.

Em busca de atualizarmo-nos sobre o que tem se configurado como tendências nas investigações com/sobre crianças, primeiramente, realizamos uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando trabalhos publicados de 2010 a 2015, com os descritores “Pesquisa com crianças na escola” e “Educação Infantil”. A leitura de títulos e resumos de 85 trabalhos permitiu selecionar os que focalizavam produções que incluíram crianças como participantes (15). Nestas, identificamos o destaque para a construção dos conceitos de infância, de criança e para a importância de eleger os pequenos como legítimos informantes nos trabalhos



científicos. Além disso, a prevalência de uso de instrumentos tradicionais como observação e entrevista, registrando, neste conjunto, apenas três casos de análises de desenhos infantis como fonte empírica, nos alertou sobre a importância da construção de procedimentos inovadores (ou pelos menos não tão frequentes) e combinados (e não um só procedimento para ouvir as crianças). Estas reflexões foram nos ajudando a delinear o que propusemos em nosso próprio trabalho investigativo.

Para maior aprofundamento do nosso objeto de estudo, posteriormente realizamos uma segunda revisão bibliográfica, buscando produções científicas relativas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir de busca sistemática na BDTD, complementada por trabalhos acadêmicos capturados em buscas menos sistemáticas.

Na BDTD, com os descritores “Ensino Fundamental de 9 anos” e “Ensino Fundamental de nove anos” levantamos um conjunto de 118 trabalhos; na busca assistemática, encontramos mais 15 trabalhos sobre o tema. A escolha dos descritores deveu-se à nossa compreensão de que a mais recente e importante alteração nas relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental (o EF de 9 anos) repercutiria em reflexões intensificadas e atualizadas sobre o tema da transição. Pela leitura dos títulos, identificamos que 13 trabalhos estavam duplicados e foram excluídos. Dos 120 restantes, pela leitura dos resumos, identificamos que 23 trabalhos (Apêndice A) dentre artigos, teses e dissertações, faziam referência ao tema pesquisado. Fizemos, então, a exclusão de 97 títulos que abordavam os seguintes temas: Alfabetização/Prática Pedagógica; Implementação/Currículo; Aprendizagem; Políticas Públicas e Educacionais; Avaliação; Formação Continuada; Matemática; Relação professor-escola-família.

O *corpus* final para análise, portanto, compôs-se por 23 textos (artigos, dissertações e teses) que investigaram a transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Neste conjunto, pela importância de compreender as atividades relacionadas à apreensão desta travessia, primeiramente buscamos identificar quais os procedimentos metodológicos usados pelos pesquisadores, assim conforme apresentados no Tabela 1:

**Tabela 1** - Identificação dos procedimentos metodológicos usados nas pesquisas analisadas

<b>Procedimentos Metodológicos</b>	<b>Total de Pesquisas que utilizam</b>	<b>%</b>
<b>Observação</b>	12	52,17
<b>Entrevista</b>	12	52,17
<i>Crianças</i>	10	
<i>Professores/as</i>	9	
<i>Pais/Responsáveis</i>	5	
<i>Gestores</i>	5	
<b>Encontro/Conversa/Diálogo Temático</b>	4	17,39
<i>Crianças</i>	2	
<i>Professores/as</i>	1	
<i>Pais/Responsáveis</i>	2	
<b>Fotografia</b>	1	4,34
<i>Crianças</i>	1	
<b>Questionário</b>	3	13,04
<i>Professores/as</i>	1	
<i>Pais/Responsáveis</i>	2	
<i>Gestores</i>	1	
<b>Inventário</b>	2	8,69
<i>Crianças</i>	1	
<i>Professores/as</i>	2	
<i>Pais/Responsáveis</i>	1	
<b>Brincadeiras/Jogos com as crianças</b>	1	4,34
<b>Filmagens produzidas pelas crianças</b>	1	4,34
<b>Desenhos produzidos pelas crianças</b>	4	17,39
<b>Produção de Cartas pelas crianças</b>	1	4,34

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras

Cabe ressaltar que os 23 trabalhos acadêmicos selecionados para análise são pesquisas realizadas em escolas, sendo que em nenhum deles encontramos identificação de ter se desenvolvido em escola da rede privada. Entretanto, é necessário dizer que, destes estudos, 73,92% não identificam em que tipo de rede foram feitas as pesquisas e 26,08% indicaram terem feito as pesquisas em escolas da rede pública. Sobre o segmento de ensino em que a pesquisa foi realizada, nenhum deles menciona somente a Educação Infantil; 34,79% pesquisam o Ensino Fundamental e 52,17% pesquisam ambos os segmentos, tanto a EI e quanto o EF. Contudo, 13,04% das pesquisas não mencionam o segmento de ensino focalizado.

Buscamos identificar também a existência de procedimentos utilizados com as crianças nos contextos da EI e EF pelos pesquisadores, bem como saber

se e quais as ações pedagógicas haviam sido mencionadas como feitas pelas escolas na transição de um segmento a outro e, por fim, se havia menção de propostas/ações para auxiliar as crianças nesta transição feitas pela/pelo pesquisadora/pesquisador.

A leitura na íntegra dos 23 trabalhos nos permite afirmar que prevalecem entrevistas e observação como procedimentos realizados com as crianças da EI e do EF, pais, professores, equipe gestora e secretários de educação. No caso de acompanhamento da vida cotidiana, tanto na EI quanto no EF, este deu-se nas salas de aula, no recreio, parques, pátios e quadras poliesportivas e também nas aulas de Educação Física. A discussão em torno das atividades de alfabetização é bastante presente nestes trabalhos, assim como registros sobre condições adversas para a atividade lúdica nas escolas de EF.

Evidencia-se nestes estudos a recorrência de discrepâncias entre o cotidiano da EI e o do EF, sem esforços para aproximá-los. Assim, cada segmento de ensino continua trabalhando pedagogicamente da mesma maneira. As pesquisas destacam a importância da reflexão sobre o processo de transição EI-EF, mas poucas foram as propostas/ações sugeridas pelos pesquisadores; das poucas ocorrências, indicamos a menção da necessidade de adaptação dos espaços físicos, o que possibilitaria uma maior articulação entre EI-EF.

Apresentaremos 19 destes trabalhos científicos, que discutiram sobre a transição da EI-EF e tiveram como sujeitos da pesquisa, as crianças, a fim de mostrar o que já foi produzido pela área. Na dissertação *“Um retrato do primeiro ano do EF: o que revelam crianças, pais e professoras”* Raniero (2009) discute como se configura o 1º ano do EF de nove anos e como os principais envolvidos – crianças, pais e professoras – percebem este processo. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de uma cidade do interior paulista, que atende estudantes do EF. A coleta de dados ocorreu no período de março a agosto de 2008. Somaram-se trinta e três, o número de sujeitos deste estudo: três professoras atuantes no 1º ano do EF, 15 crianças deste mesmo ano e 15 responsáveis destas (pais e/ou mães, neste caso).

Raniero realizou observações das aulas regulares e outros momentos que permeiam o ambiente escolar, como merenda, recreio, parque, visita à biblioteca e uma reunião de pais. As entrevistas semiestruturadas com as crianças foram realizadas no período de maio a junho e com as professoras e pais, de junho a

agosto e tiveram como objetivo constatar situações de práticas e apreender as percepções dos sujeitos envolvidos com o ingresso no EF. Os locais das entrevistas foram principalmente a escola (para as crianças) e professoras e a própria casa (para a maioria dos pais).

A coleta de dados revelou que pais, professoras e crianças em sua maioria concordam com a inserção no EF aos seis anos de idade. Todos pareceram habituados ao novo modelo e satisfeitos com resultados prévios que este já pôde oferecer. Os alunos apresentam relacionamento satisfatório na escola, pareceram motivados, interessados e desejam ler e escrever – expectativa que vai ao encontro do que afirmam pais e professoras e embora, às vezes, as crianças apresentem cansaço, elas valorizam e têm clareza da importância do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisadora Neves (2010) em sua dissertação “*Tensões contemporâneas no processo de passagem da EI para EF: um estudo de caso*” trata sobre o contexto da ampliação do EF para nove anos. Ela investigou como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição de uma escola de EI para uma de EF em Belo Horizonte. Ao longo do processo investigativo, buscou-se apreender a multiplicidade dos contextos que informavam sobre as práticas educativas: a cultura de pares, a cultura escolar e dos professores e o sistema educacional. Compreende-se que as interações entre os sujeitos nos contextos locais são negociadas em relação a contextos globais.

Ao longo de 2008, na escola de EI, a pesquisadora acompanhou as crianças em suas atividades diárias. Utilizou, ao lado das filmagens, uma máquina de fotografia digital. Com ela, registrou alguns momentos, bem como mencionou que pediu às crianças para fotografarem o cotidiano escolar. E ao longo de 2009, nas observações na turma de EI, focalizou principalmente as seis crianças que vieram da mesma turma da EI pesquisada.

Os dados da pesquisa incluíram anotações no diário de campo; gravações em vídeo das salas de aulas; gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com professoras e com pequenos grupos crianças; e artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas.

Em uma das falas das crianças, fica evidente o fato apontado pela pesquisadora, onde a criança ainda estranha o tamanho da escola, com um número grande de crianças, professoras e funcionários. Ao mencionar a escola,

é-lhe insuficiente dizer apenas que a escola é “muito grande”: ela precisa repetir o advérbio de intensidade três vezes: “é muito/ muito/muito grande”; relaciona o tamanho da escola com seu processo de adaptação ao novo espaço: a criança tem vontade de ficar em casa.

A pesquisadora enfatiza que foi percebido que as crianças oscilaram entre os sentimentos de familiaridade e estranhamento em busca de referências para entender as regras de participação na nova sala de aula. No primeiro dia, as crianças não foram apresentadas aos espaços da escola, nem às suas rotinas e procedimentos. Ela verificou que as práticas educativas que assumiram centralidade na EI e no EF estruturaram-se em torno da brincadeira e do letramento, ambas situadas diferencialmente nos dois segmentos.

Neves argumentou que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica refletiu no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da EI para o EF. Nesse sentido, ao ter como foco o registro da experiência infantil na transição entre os dois segmentos, a investigação evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da EI e do EF, ambas dimensões fundamentais para as crianças, dentro e fora das escolas.

No artigo “*A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas*” Neves, Gouvêia e Castanheira (2011) relatam como foi vivida, por um grupo de crianças, a transição de uma escola de EI para uma de EF em Belo Horizonte, durante a ampliação do EF para nove anos. O trabalho de campo aconteceu durante o ano de 2008 (EI) e no primeiro semestre de 2009 (1º ano do EF). Os dados da pesquisa incluem anotações no diário de campo; gravações em vídeo das salas de aulas; gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com professoras, crianças e suas famílias (não há uma descrição mais minuciosa de como aconteceram as entrevistas); e artefatos escritos (caderno e atividades xerocadas; quadro, giz e apagador) usados e/ou produzidos nas salas de aulas.

Verificou-se que as práticas educativas que assumiram centralidade na EI e no EF se estruturavam em torno da brincadeira e do letramento, mas situadas diferencialmente nos dois segmentos. Na escola de EI, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais. No entanto, tendo em

vista sua condição de sujeitos inseridos em uma cultura grafocêntrica, as crianças voltaram-se para a apropriação da língua escrita, engajando-se individual e coletivamente em diversos eventos de letramento. Ao inserir-se no EF, as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na EI e as práticas educativas da nova escola: o brincar foi situado em segundo plano. As pesquisadoras trouxeram duas imagens de atividades realizadas pelas crianças, uma sobre a escrita e outra a respeito da anotação do diário de campo para exemplificar o uso social da escrita, evidenciando as crianças rotineiramente experimentam escrever os nomes e de seus colegas.

As autoras argumentaram que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da Educação Básica (EB) se refletiu no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas. Nesse sentido, as pesquisadoras assinalaram que a investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da EI e do EF, ambas dimensões centrais da cultura infantil contemporânea.

Campos (2011) em sua dissertação *“A criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na Educação Infantil”* desenvolveu uma investigação a partir da perspectiva sociológica da reprodução interpretativa e cultura de pares e dos estudos sobre qualidade na Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos da rede pública do Distrito Federal, na qual 25 crianças já frequentaram a EI. Essa pesquisa buscou entender o ponto de vista das crianças sobre o seu cotidiano no EF, de maneira que fosse possível identificar que aspectos podem ou não contribuir para a qualidade nesta nova etapa.

Para a construção das informações foram realizadas: observações participantes, diálogo temático e produção de uma carta coletiva a partir de uma situação hipotética em que a pesquisadora havia visitado a escola em que as crianças estudaram no ano anterior e que, ao chegar lá, contou para as crianças que também estavam visitando a escola em que elas iriam estudar no ano seguinte, quando completassem seis anos. Assim escreveram tudo sobre a

escola para que as outras crianças pudessem conhecer e foi combinado que a pesquisadora seria a escriba.

Ficou evidente que as crianças possuem um olhar positivo da escola. No entanto, as crianças também explicitaram que existem alguns aspectos da EI que são importantes para elas e que não são considerados no EF; fazer amigos e brincar é, para muitas delas, o melhor da escola. A pesquisadora apontou a necessidade de novas reflexões acerca das práticas no EF de nove anos, o que por sua vez pode beneficiar todas as crianças nele matriculadas ao buscar traçar a construção qualidade na escola tanto da EI quanto na EF.

Souza (2011) em sua dissertação "*Escola vista pelas crianças: uma análise das representações sociais da escola na voz (vozes) das crianças*", refletiu sobre o modo como um grupo de crianças matriculadas no primeiro ano do EF de uma escola pública da periferia da Grande São Paulo percebem a escola.

O procedimento de pesquisa foi o uso da técnica de entrevista semiestruturada com sete pequenos grupos com representação gráfica (desenho do contexto escolar) e da observação participante definindo a familiaridade ou não do sujeito com o que é questionado. Das considerações, a ludicidade e o prazer estão expressos nas relações das crianças com o espaço que chamam de "coisas boas". Elas afirmam que a escola serve para estudar, fazer lição, aprender e ensinar coisas.

Nogueira (2011) na tese "*A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica*", investiga se a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e o ingresso obrigatório das crianças aos seis anos de idade possibilitaram maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, analisando os contextos federal e municipal e também o cotidiano escolar através de pesquisa documental e de abordagem etnográfica; a autora destaca questões referentes à cultura lúdica e à infância.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de Pelotas/RS através de vinte e oito observações participantes em uma turma de 19 alunos na pré-escola em 2009, tendo continuidade em 2010 no 1º ano, que, com entrada de novos alunos, compõem-se de 23 crianças. Totalizaram 36 horas de filmagens e gravações em áudios, em torno de 400 fotografias tiradas no

decorrer das gravações das diversas situações de sala de aula, no recreio, no lanche, na recreação e momentos de conversas informais. Além disso, foram realizadas 15 entrevistas, sendo estas feitas com os gestores da Secretaria Municipal de Educação e gestores escolares, com as professoras e as crianças, e a descrição detalhada dos dados no diário de campo tiveram como foco investigativo identificar: a) situações de alfabetização; b) práticas e eventos de letramento; c) cultura lúdica e cultura de pares, vividas por um grupo de crianças e suas professoras no cotidiano de sala de aula. Em seus registros do processo de triangulação de fontes, a pesquisadora afirma que foram priorizadas as situações de interação entre as crianças e entre elas e as professoras, tanto em sala de aula, quanto fora dela, envolvendo o ler, o escrever e o brincar.

A pesquisadora realizou na sala de computador uma entrevista em forma de conversa com as crianças em grupos pequenos para saber o significado que elas atribuem à língua escrita; a partir da utilização de livros de literatura infantil buscou-se observar o modo de ler, o porquê da leitura, quando ler e em quais contextos.

Os resultados dessa pesquisa demonstraram que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos não contribuiu de forma significativa para uma maior articulação entre a EI e o EF, pois a ruptura entre ambas as etapas se mantém de forma acentuada. Enquanto as práticas observadas na turma da pré-escola revelaram uma proposta sensível às manifestações e aos anseios das crianças, como o interesse pela escrita, no EF, foram frequentes atividades de escrita do nome a partir de um modelo.

A pesquisadora mencionou que as práticas na EI tinham comprometimento com a formação de leitores e autores competentes através da interação com situações reais de leitura e escrita, contemplando aspectos da cultura lúdica no cotidiano da sala de aula. No entanto, as práticas observadas no 1º ano são bastante diferentes, prevalecendo uma perspectiva de alfabetização mecânica que, ao invés de convidar as crianças a vivenciarem o prazer de ler e escrever, afastou-as com atividades maçantes e enfadonhas.

Já o artigo “*A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no olhar das crianças, pais e educadores: um recorte fenomenológico*” dos pesquisadores Szymanski, Grando, Freire, Villas Boas e Souza Jr. (2011) mostrou como algumas crianças, familiares e educadores em processo de



mudança de contexto escolar são afetados pela implementação da lei que estabelece obrigatoriedade de nove anos para o EF adiantando, com isso, a entrada das crianças nessa escola em um ano.

Os autores desenvolveram uma pesquisa, a pedido de duas instituições educacionais (uma creche e uma escola), à Universidade em 2009. O objetivo da investigação era discutir tanto a chegada “antecipada” das crianças quanto para sistematizar a maneira como essas pessoas compreendem a mudança, em especial como percebem e interpretam a transição, ou seja, o sentido que dão ao espaço do qual estão se desvinculando, bem como ao novo espaço que passarão a habitar.

O procedimento metodológico, em sintonia com o pensamento fenomenológico, foi o da entrevista reflexiva, implica uma dinâmica dialógica entre os participantes que, no caso deste trabalho, já se revelava de antemão, dado que a entrevista ocorreu entre uma professora do EF, duas crianças que acabavam de se mudar de escola (recém-saídas da creche) e suas respectivas mães, por meio da seguinte questão desencadeadora/questão-eixo “Como é para você a experiência de mudança de escola?”.

Aquilo que se revelou, da parte dos adultos participantes (pais e professora), foi a preocupação com uma falta de espaço lúdico e de acolhimento para as crianças mais novas. Os autores apontaram que, da parte das crianças, não houve referência à suposta hostilidade do novo ambiente, o que mostra sentidos diferentes e próprios para cada participante, ainda que falem de um mesmo processo.

No artigo “*A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental: exemplo de desrespeito à infância*”, Zibetti (2012) discute a inserção das crianças de seis anos no EF. Os dados foram obtidos em pesquisa desenvolvida na rede estadual de ensino em Rolim de Moura – RO feita a partir “Crônica de desrespeito à infância”, uma crônica construída com base na visão de que “adiantar” a escolarização das crianças tem se tornado uma prática constante. Tal situação demonstra os procedimentos adotados na implantação do EF de nove anos na referida rede, ao submeter crianças de cinco anos ao trabalho de preparação para a escola de EF. Na análise tomou como referencial teórico os processos de escolarização da infância e os direitos das crianças, apontou a

necessidade de construção de uma pedagogia da infância que supere a cisão existente entre EI e EF.

Na Tese “*Continuidades e discontinuidades na transição da EI para o EF no contexto de nove anos*”, Marcondes (2012) objetivou compreender quais as continuidades e discontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da EI para o EF de nove anos e como estas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares.

Optou pelo acompanhamento de um grupo de 13 crianças que durante o ano de 2009 frequentavam as últimas etapas da EI (4ª e 5ª etapa) e no ano de 2010 estavam nos anos iniciais do EF (1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> anos) em instituições da rede municipal (EI e EF) e estadual (EF) em um município do interior de SP.

Os sujeitos da pesquisa foram os respectivos responsáveis e as docentes em cada uma das instituições que as crianças frequentaram ao longo de dois anos, caracterizando uma pesquisa longitudinal. As observações se deram no ambiente escolar durante um semestre na EI e um ano letivo no EF. As entrevistas realizadas com 13 responsáveis e 10 professores no final de cada ano letivo e encontros com pequenos grupos de crianças, nos quais estes produziam desenhos temáticos; utilizou-se de sua oralidade baseada em suas produções gráficas orientadas por três temáticas: “sua escola atual”; “sua professora”; e “a escola do ano que vem”. E, em seguida, uma conversa informal no cotidiano das crianças, baseada em um roteiro guia.

Nos resultados, a pesquisadora destacou que a transição entre os dois ambientes mostra-se ser um momento de grande tensão em que há o desejo pelo crescimento e pelo “aprender”, mas também há temores e desencontros. Ressaltam-se também as discontinuidades existentes entre os dois ambientes pesquisados, identificadas nos espaços físicos que se mostram menos adaptados nas escolas, assim como a diminuição no tempo de brincar, o desaparecimento da ludicidade e da fruição no EF, centrando as práticas docentes em atividades relacionadas à alfabetização em seus moldes tradicionais. A autora concluiu ao observar as crianças que é urgente que se reflita sobre o momento de transição entre estes dois contextos, apontando que é necessário que haja uma maior vinculação para que não ocorram mudanças abruptas, as quais afetam o desenvolvimento infantil.

Em sua Tese “*Cotidiano escolar e infância: interface da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas vozes de seus protagonistas*”, Mascioli (2012) aborda o contexto do cotidiano escolar que se apresenta nos dois primeiros níveis da educação escolar pública à luz das orientações legais brasileiras que alteram a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, transformando o último ano da Educação Infantil no primeiro ano do EF; o estudo ocorreu no período de 2009 a 2011.

Os campos da pesquisa e os sujeitos participantes foram:

- um Centro de Educação e Recreação (CER), que tem por finalidade a integração educação-cuidado por meio do brincar: uma diretora; uma professora da quinta etapa; uma professora da quarta etapa; um grupo de 32 crianças da quinta etapa do ano de 2009, sendo 17 meninos e 15 meninas, com idade média de cinco anos e meio. Apesar de não ser elencada inicialmente como sujeito da pesquisa uma merendeira também foi entrevistada a pedido dela.

- uma Escola de Ensino na cidade de Araraquara composta da seguinte forma: a diretora; a coordenadora pedagógica; duas professoras do primeiro ano; uma professora de Educação Física; um grupo de 13 crianças de uma classe do primeiro ano de 2009, sendo oito meninos e cinco meninas, com idade média entre seis e sete anos; um grupo de dez crianças de uma classe do primeiro ano de 2010 com idade média entre cinco anos e meio e seis anos, sendo cinco meninos e cinco meninas. Vale ressaltar que deste grupo das crianças de 2010 quatro crianças haviam participado da coleta no CER em 2009, sendo três meninas e um menino.

Os procedimentos da pesquisa foram:

- pesquisa bibliográfica (da literatura e dos documentos legais);
- pesquisa documental (em documentos oficiais da escola, como o projeto político-pedagógico, planejamento curricular; planos de aula, etc.);
- observação e participação de aulas, de recreios e de reuniões de pedagógicas;
- questionários e entrevistas semiestruturadas (diretores, coordenadores, professores, merendeiras).

Na pesquisa foram utilizados os seguintes jogos com os distintos grupos de crianças: a) “Vamos brincar de escolinha?” - Jogo protagonizado b) “Trilhando nossa escola.” - jogo de regras Trilha (também conhecido como Jogo de

Percurso) utilizado em conjunto com os elementos do Jogo protagonizado. c) “Simon diz”- Jogo de regras com movimento.

Ressaltou-se que observar a criança brincando não é uma estratégia recente em pesquisas. Trata-se de uma estratégia presente em diversos estudos, entre eles os experimentos desenvolvidos pelos estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural desde a década de 30, sobretudo por Vigotski, Leontiev e Elkonin. Jogos, tanto os de faz-de-conta (também denominados como jogos protagonizados ou jogos de papéis sociais), como também jogos de regras foram utilizados como instrumentos que permitem o exercício da narratividade infantil.

A pesquisadora mencionou que quando as crianças foram indagadas sobre as ações que desempenham na escola, os resultados demonstraram a predominância de escrita com 60% das respostas que podem ser entendidas como complementadas pela subcategoria ‘estudar’ com 10% das respostas. O ‘brincar’ apareceu em 30% das afirmações. Também durante o diálogo estabelecido no jogo sobre o que poderia melhorar a escola, as crianças elencaram que o que faria o espaço melhor é o parque. Constatou-se um problema relativo à falta de adequação na estrutura física da escola, ou seja, o tamanho das carteiras e cadeiras, que não foram adaptadas para receber as crianças menores e que por sua altura não permitem que os pés dos pequenos toquem o chão.

Conclui-se que a infância não termina aos sete anos e que medidas paliativas e adaptações superficiais dos espaços, currículos e programas não são suficientes. Assinala-se, ainda, a importância de se estimular nos ambientes educacionais as diferentes linguagens e formas de expressão da criança, sobretudo o brincar, a fim de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Na dissertação “*Programa ‘Cidadescola’ no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula*”, pesquisa realizada por Azevedo (2012), buscou-se compreender o Programa Cidadescola no âmbito das políticas de ampliação do EF e de implantação da escola de tempo integral; buscou-se, ainda, investigar se as diretrizes didático-pedagógicas e as práticas cotidianas do Programa Cidadescola favorecem a presença da ludicidade nas atividades das quais

participam os alunos de uma turma de primeiro ano de uma unidade escolar municipal.

A ampliação do EF no Brasil de oito para nove anos tem provocado incertezas e debates no meio educacional. Por imposição de Lei Federal, as crianças, a partir do ano de 2010, ingressam mais cedo no EF, ingressando aos seis anos de idade. Em Presidente Prudente, cidade localizada na região oeste do estado de São Paulo, como em outros municípios brasileiros, ocorre gradativamente a implementação de mais uma medida presente na política educacional definida pelo Governo Federal: a escola em tempo integral que, naquele município, recebeu o nome de “Programa Cidadescola” e que segue as diretrizes e orientações propostas pelo Ministério da Educação, dentre as quais está a recomendação de valorizar os jogos e brincadeiras.

O fato de já trabalhar na unidade contribuiu para a compreensão de algumas rotinas, do conhecimento de muitos dos professores, da percepção de algumas relações que ocorrem dentro da unidade escolar. A observação participante das práticas cotidianas deste Programa foi a alternativa metodológica privilegiada pela pesquisadora. Ela também fez uso de várias estratégias para a geração e registro dos dados em campo: fotografias, gravação de áudio, anotações escritas, entrevistas coletivas, diálogos de rotina, desenhos e filmagens. Alguns desses registros (fotos e filmagens) foram também produzidos pelas próprias crianças, as quais também foram convidadas a escolherem as fotos de que mais gostaram.

Constatou-se que, no ambiente escolar, as crianças privilegiam as relações entre os pares, as práticas lúdicas em atividades que propiciam o movimento, os momentos de brincadeiras com brinquedos tradicionais, como bonecas e carrinhos, bem como os jogos informáticos como softwares e jogos on-line na internet.

Das entrevistas realizadas com a diretora da unidade estudada e a professora comunitária “Rita”, o professor com perfil adequado é figura chave nas atividades de qualquer programa. Constatando também que as crianças possuem algumas concepções sobre a oposição entre jogo e trabalho, entre as atividades do Programa Cidadescola, consideradas divertidas, e as atividades da sala de aula.

A pesquisadora mencionou que crianças procuram formas inusitadas de se divertir, como foi observado no momento em que a professora começa a passar a lição na lousa e as crianças brincam de apostar corrida para ver quem termina primeiro a lição. Ela afirma que em momentos como esse percebemos a capacidade que as crianças têm de “burlar” as regras estabelecidas pelos adultos, transformando em diversão atividades consideradas por eles como “chatas”.

A pesquisadora concluiu que as crianças querem ser crianças. As crianças querem brincar, porque além de ser um direito delas, a brincadeira é uma necessidade humana, não exclusiva das crianças, mas fundamental ao homem. Conclui também que as escolas, de maneira geral, estão muito desarticuladas. Desarticuladas, desamparadas e esquecidas há muito tempo. Almejar uma educação de boa qualidade para nossas crianças, limitando-se a aumentar o tempo de escolarização é iniciativa muito frágil.

Na tese *“A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano”* Rabinovich (2012) buscou conhecer as expectativas das crianças, dos pais, dos professores e da gestão sobre o processo de implantação do EF de 9 anos e também verificar como as escolas estavam se organizando para receber as crianças de seis anos. Os contextos da pesquisa foram uma escola municipal de Educação Infantil (Jun/08 a dez/08) e uma escola estadual de Ensino Fundamental (Fev/09 a Jul/09), ambas localizadas no bairro Bela Vista em São Paulo.

Os procedimentos de pesquisa realizados foram:

- Observação da rotina no 3º. estágio da EI e no 1º ano do EF: desde a entrada da criança na escola até o momento da saída. A observação se baseava nas seguintes perguntas: Como o dia a dia do grupo está organizado? Quando, onde e quais atividades são desenvolvidas pelo grupo?

- Entrevistas semiestruturadas com duas professoras do 3º estágio da EI e com duas professoras do 1º ano Fundamental, com as coordenadoras e diretores dos dois níveis de ensino, com as crianças das turmas pesquisadas e com algumas famílias que se interessaram em participar do estudo.

Destacamos que na rotina observada, a pesquisadora conta que a professora do 3º estágio da EI, ao tomar conhecimento sobre o que seria a

pesquisa realizada na sua turma, reformulou parte do seu planejamento programando duas visitas à escola de EF do bairro e a atividade do desenho como forma de trabalhar a questão da passagem para o EF, realizada antes e após as visitas, possibilitando às crianças expressarem suas expectativas a respeito da escola.

Dentre as análises, as autoras destacaram nas falas das crianças entrevistadas que o que mais estas gostam na escola é de brincar no parque com os brinquedos; mencionaram também que sentirão saudades quando entrarem no EF da professora e, já no EF que a maioria das delas falou sobre o mesmo sentimento, seguido das falas da falta do lanche, das brincadeiras e das aulas (atividades e lições).

A pesquisadora concluiu que o ingresso no 1º ano ainda está sendo realizado de forma equivocada, pois cada nível de ensino continua trabalhando da mesma maneira, sem articularem-se. Ela mencionou que não houve modificação na forma de como as crianças mais novas são preparadas para o novo ciclo nem como são recebidas no primeiro ano em termos de espaço físico, de materiais e de currículo.

A pesquisadora também afirmou que escutou muitas críticas, sem nenhuma proposta concreta para a passagem das crianças mais novas para a escola de Ensino Fundamental. E ressaltou, como conclusão, que falta articulação entre o último ano do Infantil e o primeiro ano do EF.

Na dissertação “*A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba (PR)*”, Chulek (2013) aborda a ampliação do EF para nove anos de duração e a conseqüente inclusão de crianças de seis anos, visto que no Paraná já ocorria esta inclusão antes mesmo dessa ampliação na segunda etapa da Educação Básica, o que suscitou o debate sobre as especificidades da infância na EI e no EF.

A pesquisadora utilizou de recursos de abordagem etnográfica, na expectativa de descrever os pontos de vista, apropriações, percepções e práticas de crianças que frequentam duas instituições da Rede Pública Municipal de Curitiba (PR): uma de Educação Infantil e outra de EI e EF. Também realizou a análise documental acerca da EI e o novo Ensino Fundamental.

Os campos e os sujeitos participantes desta investigação foram: sete crianças que frequentam a última etapa da Educação Infantil de um CMEI localizado em bairro urbano de Curitiba; sete crianças que frequentam a última etapa da EI e seis crianças que frequentam o 1º ano do EF numa Escola Municipal.

Durante as entrevistas utilizou fotografias sobre o cotidiano escolar. Para as crianças da pré-escola a pesquisadora perguntou: Como é o que fazem na pré-escola? Quando e do que brincam? Quando e que atividades fazem? O que gostam de fazer? O que não gostam de fazer? O que fazem nos espaços externos das diferentes fotografias? O que aprenderam? Como acham que será o primeiro ano (na escola)? Qual a diferença entre a pré-escola e o primeiro ano?

Já às crianças que frequentam o primeiro ano foi perguntado: Como era e o que faziam na pré-escola? Quando e do que brincavam? Quando e que atividades faziam? O que gostavam de fazer? O que não gostavam de fazer? O que faziam nos espaços externos das diferentes fotografias? O que aprenderam? Como é o que fazem no primeiro ano? Quando e do que brincam? Quando e que atividades fazem? O que gostam de fazer? O que não gostam de fazer? O que fazem nos espaços externos das diferentes fotografias? O que aprenderam? Qual a diferença entre a pré-escola e o 1º ano?

Os dados, coletados por meio de observações participantes e de entrevistas coletivas com as crianças, foram analisados por meio de categorias articuladoras, a saber: "tempo", "espaço", "alfabetização e letramento", "currículo" e "a construção do sujeito aluno". A pesquisadora percebeu que, desde a Educação Infantil, os processos de alfabetização e letramento fazem parte da organização do trabalho pedagógico. Porém, como era de se esperar, foi no EF que os conhecimentos relativos à codificação e decodificação tornaram-se prioritários no cotidiano institucional, inclusive na expectativa apresentada pelas crianças da EI.

Chulek menciona que para uma reflexão sobre aprendizagem da linguagem escrita no 1º ano do EF, uma situação descrita pelas crianças nos mostra como podem aprender sobre o tamanho das palavras e a ordem das letras, evidenciando a destreza que possuem para transformar a compreensão do complexo sistema de escrita em uma divertida brincadeira. O distanciamento entre as expectativas das crianças e os encaminhamentos na turma de 1º ano



na escola sobre a aprendizagem da linguagem escrita parece ser resultado da não escuta do que as crianças têm a dizer, mesmo quando não as ouvimos. Ser aluno implica deixar de ser criança?

Ressaltamos que à seguinte pergunta feita as crianças pela pesquisadora “como é ou imaginam que será o Ensino Fundamental”, tanto entre aquelas do 1º ano quanto entre as que ainda estão na EI, as crianças respondem que irão aprender Matemática, Português, Ciências. Muito diferente do que narram em relação à aprendizagem na EI: dividir os brinquedos, brincar de panelinha, pular corda, brincar de mamãe e filhinha, bambolê, dançar como uma bailarina, ou como aprenderam com meus amigos, com a professora, demonstra que nessa etapa de ensino o brincar e as interações são elementos centrais na constituição do currículo.

A pesquisadora percebeu que a EI e o EF distanciam-se e articulam-se ao mesmo tempo. Distanciam-se por seus objetivos e normas registradas nos documentos oficiais, mas também pelas concepções e práticas que constituem a cultura dessas instituições. Articulam-se por seus sujeitos, crianças, que subvertem a ordem institucional para proporcionar experiências próprias do universo infantil.

Oliveira (2013) em sua dissertação “*Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do EF sob o olhar docente e a perspectiva do brincar*”, investigou como estão sendo integradas as crianças de seis anos no 1º ano do EF, e como o brincar vem sendo inserido nesse contexto; além de analisar a opinião de docentes sobre esta questão.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas municipais de Indaiatuba e fizeram parte dez participantes. Foram feitas entrevistas semiestruturadas gravadas com docentes e coordenadores pedagógicos de escolas de EF, acrescidas de observação (rotina/diário de campo) de aula das turmas de primeiro ano. Os sujeitos escolhidos para participarem da pesquisa foram os professores de sala do 1º e 2º ano do EF; os professores de Artes e de Educação Física do 1º ano do EF, e os coordenadores pedagógicos, objetivando questionar que caminhos foram traçados quanto à inserção do brincar.

Concluíram que esse estudo guiará uma reflexão sobre duas incidências que recaem sobre o brincar: a negligência e o equívoco. O brincar voluntário, partindo da própria criança é substituído pelo brincar dirigido. Em quase todo

momento da rotina escolar, o brincar é postergado e subordinado ao conteúdo de aula; e o movimento das crianças é cerceado dentro da sala de aula. Mesmo assim, ele existe e se faz presente de forma relutante na voz das crianças (corporalmente), em momentos de liberdade ou libertação, quando a vigilância externa afrouxa ou a construção deste espaço é feita na parceria professor-aluno.

Na tese *“A identidade da pré-escola: entre a transição para o EF e a obrigatoriedade de frequência”* Fernandes (2014) investigou quais significados sobre a pré-escola estão presentes nas narrativas dos atores dos processos educativos (supervisores da Secretaria Municipal de Educação, equipe diretiva de escolas, professores, crianças e famílias), incluindo a concepção de transição para o EF; a pesquisa foi em busca de suas narrativas, tornando evidente aquilo que os atores sociais fazem e pensam sobre a educação das crianças.

Essa investigação foi realizada em um município no interior do Rio Grande do Sul e contou com a participação de 17 adultos, dentre profissionais da educação e representantes das famílias, e dois grupos de crianças, um que frequentava o 1º ano do Ensino Fundamental (15 crianças) e outro que frequentava a Educação Infantil (12 crianças).

As estratégias metodológicas foram entrevistas, mas também foram gerados dados a partir de fotografias de espaços e pelo acesso a documentos administrativos. Buscou-se, então, compreender as concepções e ações presentes nas narrativas dos atores do processo educativo acerca da EI; no segundo grupo, foram analisadas as relações com a escola, segundo a perspectiva das crianças, suas concepções de infância e criança, de transição entre a EI e o EF e de obrigatoriedade de frequência de crianças, a partir dos quatro anos de idade, à escola.

A pesquisadora menciona pelas análises das narrativas das crianças, que as atividades, tanto na EI quanto EF são similares, porém as crianças dizem gostarem mais do que realizam no EF do que na EI, que na EI desenhavam e escreviam; que agora, no EF, também fazem isso, mas é diferente. Argumenta também que as crianças falam sobre serem grandes no 1º ano e, esta concepção “de ficar grande”, é confirmada pelas narrativas das professoras.

Sendo assim, a transição é compreendida como algo que não precisa ser pensado e organizado pelos adultos, visto que as crianças nesta mudança de

escola e de novas regras, se vêm tornando-se maiores. A pesquisadora também aponta, por meio das narrativas dos participantes, que há um encurtamento do brincar e uma falta de espaço para as brincadeiras.

Martinati e Rocha (2015), no artigo “*Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*”, analisaram como tem se constituído a transição da EI para o EF da perspectiva de crianças e professoras.

O trabalho de campo foi organizado em duas fases:

Fase I: realizada no 2º semestre de 2011 com uma turma de uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, do município de Campinas (SP), composta por 15 crianças de cinco e seis anos de idade e sua professora. Deste grupo, dez crianças ingressariam no EF em 2012.

Fase II: realizada no 1º semestre de 2012 junto a uma turma de 1º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), próxima da EMEI; para esta turma foram encaminhadas cinco crianças do grupo acompanhado na EI.

As pesquisadoras lançaram mãos de diversos procedimentos que privilegiassem várias formas de expressão das crianças, num esforço para acessar as significações produzidas por elas sobre o processo de transição escolar:

- a) observação do cotidiano escolar, com registros em videofilmagens, no diário de campo e fotografias;
- b) entrevistas com uma professora da EI e uma professora do EF;
- c) entrevista com as crianças, com produção de desenhos, leitura e comentários de histórias a respeito do ingresso na escola, conversas sobre o tema;
- d) questionário com os pais, para acessar informações sobre idade, profissão e nível de escolaridade;
- e) análise documental dos projetos pedagógicos das duas escolas.

Ressaltaram que dentre os procedimentos realizados, as entrevistas com a participação das crianças que foram feitas em grupos compostos por quatro crianças (em média), visto que, assim, as crianças se sentiriam mais à vontade para se expressar, poderiam ouvir pontos de vista diferentes, abrindo maior leque de diálogos e interações, muito próximas das situações de seu cotidiano.

Dos resultados, indicaram que houveram poucos cuidados com a transição em ambas as instituições; à desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico, as crianças respondem de formas diversas: ajustam suas condutas às exigências do novo contexto escolar, burlam-nas, cobram o cumprimento das promessas de tempo para brincar; algumas crianças externalizam sofrimento psíquico, ao qual as professoras reagem timidamente.

Por meio da análise documental observa-se que existem orientações acerca da necessidade de construir situações de diálogo, a partir das quais cada professor mostre-se “disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar”. Sobre o planejamento de estratégias intencionalmente voltadas para o tema, consta, por exemplo, na EI, “realizar projetos que envolvam visitas a escolas de Ensino Fundamental”, “entrevistas com professores e alunos [das novas escolas]”, “fazer um ritual de despedida”; no EF, “reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem” (MARTINATI e ROCHA, 2015, p. 310).

Na organização do cotidiano escolar, destacaram a importância da atividade lúdica para a construção de um percurso menos descontínuo para o desenvolvimento psicológico infantil, assim como foram analisados episódios de choro no período de adaptação e durante vários dias a um mês. Assim como também foi verificado que a mudança mais evidente na turma foi o início dos agrupamentos em sala de aula, que são um aspecto importante para a interação das crianças.

Ramos (2015) abordou na Tese “*Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental*”, que o desenvolvimento do *self* estaria interrelacionado com a introdução de novos artefatos pela cultura (como a política de entrada no EF de nove anos no Brasil), visto que esta experiência de transição poderia ser instigadora de processos de desenvolvimento; também as crianças tentariam corresponder às expectativas próprias, dos adultos e pares, da família e da

escola, fazendo uso de instrumentos mediacionais, na construção das interpretações de si, do outro e do mundo.

A pesquisadora objetivou avançar na compreensão das dinâmicas de self, pela descrição e análise da construção de significados das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças de cinco a sete anos, na transição da EI para o primeiro ano do EF, em situações individuais e coletivas, longitudinalmente. Complementou o conjunto de informações analisando como adultos colaboradores relatam compreender a criança de cinco a sete anos, a própria participação mediadora e a transição para o 1º ano do EF, além de possíveis convergências e divergências entre significados apresentados por crianças e adultos.

A coleta das informações se deu em escolas públicas de Brasília (DF), em três etapas: final da EI, início e meio do primeiro ano do EF. Houve consentimento para a participação de seis crianças na primeira etapa, concluindo-se dois estudos de caso, e colaboração de familiares (pai e/ou mãe) e professoras da EI e do 1º ano. Os instrumentos utilizados pela pesquisadora foram: protocolos de observação; roteiros para sessões de grupo focal e entrevistas semiestruturadas.

Dos participantes, colaboradores, etapas e instrumentos foram mencionados:

1ª etapa da EI: Observações para contextualização (Rotinas do dia letivo, com atividades livres e dirigidas realizadas dentro e fora da sala de aula); Grupo focal com cinco crianças e carta para criança que fará EI; Entrevista: seis crianças, de uma turma e também desenhar-se na escola atual (presente); e depois imaginar-se na escola do 1º ano (futuro); entrevista pais e/ou mães (Familiares colaboradores); entrevistas com uma educadora da EI (Educadores colaboradores).

2ª etapa início 1º ano EF: Observações para contextualização (Rotinas do dia letivo, com atividades livres e dirigidas realizadas dentro e fora da sala de aula); grupo focal com três crianças e carta para a criança que fará EI; Entrevista: cinco crianças/três turmas e também desenhar-se na EI (passado) e no 1º ano (presente); entrevista com três educadoras da EF.

3ª etapa meio 1º ano EF início 1º ano EF: Grupo focal com três crianças-carta para a criança que venha da EI para a EF; Entrevista: duas crianças/duas

turmas e também desenhar-se na EI (passado), no 1º ano (presente) e na escola no futuro.

A Análise da Conversação Adaptada à Psicologia destinou-se às interações nas situações coletivas (observação para contextualização e grupo focal), em busca de identificar a ocorrência de estratégias discursivas.

Os resultados indicaram desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças em transição da EI para o EF que, ao se expressarem, nos possibilitaram identificar: seu enfoque às ações orientadas ao brincar e aprender e interpretações orientadas à família, escola, transição e pesquisa, por diferentes estratégias: avaliação do próprio rendimento, reconhecimento da mediação de pessoas e instrumentos e expressão de sentimentos, permeando diferenciações e atuações de identificação si mesmo/outro, ao se posicionarem em diferentes espaços (casa, escolas e pesquisa) e tempos (passado, presente e futuro).

A pesquisadora traz os resultados numa tabela; aqui assinalamos os pontos centrais desta:

- ações ou interpretações orientadas ao brincar: na sessão do grupo focal - contam enquanto realizam a atividade proposta: Eu me remexo muito! E repetem falas de um comercial: A gente brinca, o seu filho imagina. Alguns queixam-se para sair logo para brincar, ir para o parquinho. E, na carta, destacam que nesta escola é possível brincar com brinquedos da sala e do parquinho e planejam brincar na escola do EF.

- ações ou interpretações orientadas ao aprender: na sessão de grupo focal, um menino expressa descontentamento após instrução da atividade (B.: Ah, que saco!). Na carta, também lembram que nesta escola as crianças estudarão.

- interpretações orientadas à escola, à pesquisa e à transição: as crianças relatam à pesquisadora o que estão produzindo e o que farão em seguida; disputam e solucionam o que é de quem, discutem o que cada um quer ou não fazer e onde cada um quer ir e decidem entre si, com falas como: “Todo mundo pode usar” (Professora).

Atividades ligadas ao brincar foram pouco destacadas pelos adultos colaboradores, que valorizaram aprender a ler, escrever e respeitar normas de conduta. As crianças expressaram aspectos de continuidade e mudança no

processo, desde a transição de casa para a EI, como da EI para o EF, entre o informal e o formal, ainda que parecesse haver mais rupturas do que alinhamento entre esses contextos.

Já o artigo “*Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da EI para o EF na contemporaneidade*”, Dias e Campos (2015) trata sobre como as crianças vivenciam a passagem da EI para o EF, o estar na escola e suas estratégias nesses contextos.

A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições educativas públicas municipais na cidade de Joinville (SC), sendo uma instituição de EI e outra de EF, com um grupo de crianças que frequentavam o último período da EI; tratou-se de pesquisa etnográfica, iniciada em 2013 e concluída em 2014, quando esse mesmo grupo de crianças já havia ingressado no 1º ano do EF. Os procedimentos metodológicos foram: a observação participante, o registro em diário de bordo e o registro fotográfico.

O processo de coleta foi concluído entre os meses de fevereiro e abril de 2014, com o mesmo grupo de crianças que, naquele momento, frequentava o 1º ano de uma escola de EF. A pesquisadora participou de alguns eventos e/ou encontros na instituição. Vale observar que, em consonância com famílias e crianças, optou-se por manter os nomes verdadeiros e, assim, garantir suas autorias.

As análises evidenciaram que, embora muitas das práticas da educação infantil sejam incorporadas pela escola, os modos como são desenvolvidas e como são concebidas pela escola resultam em interações diferentes com as crianças. Nesse sentido, as crianças indicam que, mesmo desejando entrar no ensino fundamental, estar na escola é um desafio diário.

As pesquisadoras observaram que, mesmo as crianças interagindo com cadernos, letras e livros no cotidiano da EI, suas falas indicavam que não entendiam isso como processo de aquisição de linguagem escrita. Pelo contrário, as falas denotavam que essa apropriação só seria realizada após o ingresso no 1º ano. Assim, parece que a sistematização realizada no ensino fundamental, bem como a histórica representação desse nível educativo como *locus* de alfabetização, gerou nas crianças expectativas de ingressarem logo na escola.

Desse modo, as autoras mencionam que para as crianças é significativo estar na escola de EF, visto que elas sabem que, nesse contexto, as aprendizagens direcionadas para aquisição da escrita tornam-se reconhecidas como tais. Por um lado, as falas das crianças indicam a importância de frequentar a escola e sua ansiedade em participar 'desse mundo'; por outro, suas condutas e relações no cotidiano do EF vão nos indicando como essa tarefa é ainda sofrida para muitas delas.

Porém, conclui-se que a criança não apenas percebe seu processo de transição, mas também deseja fazer parte do processo de escolarização, bem como apreciar o que significa estar nessa instituição. Além da apropriação do ler e do escrever, outra força propulsora apresentada pelas crianças foi a valorização do mundo adulto, ancorada no fato de estarem crescendo. Nas falas das próprias crianças, aprender a ler é um atributo de "ser grande".

Crepaldi (2016) em sua dissertação "*Sintomas de estresse e percepção de estressores escolares no início do EF ingresso no Ensino Fundamental – EF*" partindo de uma visão desenvolvimentista aliada a uma perspectiva de exposição a estressores cotidianos, buscou investigar o estresse da transição no contexto do EF de nove anos, isto é, especificamente, a relações entre competências e sintomas e das percepções de estresse nos dois anos iniciais do EF, suas associações com as tarefas adaptativas da transição e a influência da escola nos indicadores de estresse.

Foram explorados modelos explicativos para indicadores de estresse apresentados no 2º ano. Seguindo metodologia prospectiva, avaliaram-se indicadores de ajustamento e competências relacionadas ao desempenho acadêmico, social e comportamental das crianças no 1º ano, estresse nos dois primeiros anos e características da escola (localização e índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Participaram da pesquisa 157 alunos do 1º ano do EF, sendo 85 meninos e 72 meninas, com idade média de 6 anos e 10 meses no início da pesquisa. Todos tinham experiência de dois anos na EI e estavam matriculados em escolas municipais de diferentes regiões de uma cidade do interior de São Paulo. Também participaram do estudo, como informantes, seus respectivos professores do 1º ano, num total de 25.



As crianças responderam à Escala de Stress Infantil, ao Inventário de Estressores Escolares e a uma avaliação objetiva de desempenho acadêmico (Provinha Brasil). Os professores avaliaram as habilidades sociais, os problemas de comportamento externalizantes e internalizantes e a competência acadêmica dos seus alunos por meio do *Social Skills Rating System*.

A análise dos dados compreendeu estatísticas descritivas, comparações, correlações e regressões. Nos resultados, 57 dos alunos no 1º ano e 72% no 2º ano relatam sintomas de estresse pelo menos na fase de alerta. Crianças com estresse no 1º ano apresentaram menores índices de ajustamento e competência e perceberam suas escolas com amis estressantes em relação ao seu papel de estudante e nas relações interpessoais. Correlações moderadas entre medidas de indicadores de estresse tomadas no 1º e 2º ano sugerem estabilidade. A presença de sintomas de estresse aumentou do 1º para o 2º ano, enquanto a percepção de estressores escolares não variou. Crianças com maiores médias de estresse são provenientes de escolas situadas em regiões periféricas e com classificação mais baixa no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

As análises de predição evidenciaram a habilidade social de responsabilidade e cooperação avaliada no 1º ano como importante fator de proteção contra sintomas de estresse no 2º ano, ao passo que a percepção da criança de tensões nas relações interpessoais no 1º ano foi o principal fator de risco para futura sintomatologia de estresse. Nesse sentido, intervenções com ênfase na promoção de habilidades sociais das crianças podem ser profícuas na prevenção do estresse.

Sendo que há uma predominância de trabalhos que utilizam apenas um procedimento, com destaque para entrevistas, a fim de ouvir as crianças no cotidiano da escola. Crianças referem-se mais a aspectos objetivos (tipo de atividade, tipo de espaço físico, tipo de recursos materiais e menos a sentimentos e a questões relacionais), muitas vezes fazendo narrativas mais pontuais a respeito das atividades realizadas pela professora ou das atividades lúdicas fora da sala de aula.

Estudos com crianças participantes, um tipo de delineamento metodológico cada vez mais frequente nas pesquisas brasileiras que se dediquem a discussões sobre a infância, criança e Educação Infantil, diferem

daquelas que elegem adultos como participantes. Por exemplo, Martins Filho (2010, p. 87), a partir de pesquisa realizada, evidenciam que

Nesse levantamento foram identificados, no total, 193 trabalhos. Destes foram selecionados 38 trabalhos referentes às pesquisas com crianças, os quais foram lidos integralmente. Isso permitiu fazer outro enquadramento, pois apenas 25 dos 38 trabalhos realmente se referiam a pesquisas com crianças. No que diz respeito aos trabalhos sobre estudos teórico-metodológicos de pesquisas com crianças, identificamos apenas quatro trabalhos nesses últimos dez anos de ANPED.

Nestas pesquisas com crianças que existem várias composições de procedimentos metodológicos, porém prevalecendo entrevista e observação, procedimentos do tipo mais tradicionais. Assim como, trazer esta revisão bibliográfica foi de grande importância, pois foi com base nela que definimos nosso objeto de estudo e elaboração do problema de pesquisa.

Posteriormente, a revisão bibliográfica que realizamos sobre a transição, apresentada em suas tendências gerais, aprofundaremos com outros trabalhos localizados nas referências destes estudos e, ao longo dos anos, novas publicações que abordavam o processo de transição incluindo a perspectiva da criança, seus modos de perceber a escola da EI e do EF em suas vidas, na busca de discussões novas sobre as possibilidades de articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Buscamos também pontos de recorrência, singularidades e surpresas nestes trabalhos científicos, destacamos os trabalhos realizados por Schramm (2009); Moss (2011), Passeggi et al. (2014); Cruz e Cruz (2015); Cruz e Martins (2017); Cruz e Santos (2016); Protásio (2018); Corrêa e Bucci (2018).

Os estudos mostram a recorrência de discrepâncias entre o cotidiano da EI e o do EF, sem esforços para aproximá-los. Neste âmbito, destacamos serem mais frequentes os seguintes problemas:

- na escola de EI, a centralidade do brincar está mais presente na organização das rotinas diárias;
- na passagem da EI para o ingresso no EF evita-se falar da vida futura da criança visto a possibilidade de despertar o sentimento de ansiedade nela;

- ao ingressarem no EF, as crianças depararam-se com uma lacuna entre as experiências desenvolvidas na EI e as práticas educativas da nova escola: o brincar foi situado em segundo plano;
- em quase todo momento da rotina escolar diária, o brincar é postergado ou está subordinado ao conteúdo de aula, além de passar a ser dirigido, não mais partindo da própria criança;
- são poucos os cuidados com a transição; em ambos os segmentos, encontra-se uma desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico; entretanto, em algumas situações, busca-se a escuta e a participação das famílias por meio das reuniões de pais.

Percebemos que cada segmento de ensino não oportunizou nem modificou a forma como as crianças são preparadas para o novo ciclo nem como serão recebidas no 1º ano; via de regra, são vistas como crianças de seis anos que saíram da Educação Infantil.

Da revisão bibliográfica realizada às pesquisas recentes, de acordo com os trabalhos acadêmicos selecionados reafirma a importância de que sejam feitas reflexões sobre o processo de passagem entre os dois primeiros segmentos de ensino da Educação Básica. Também apontam alguns procedimentos sugeridos pelos pesquisadores destes trabalhos que talvez possam ser realizados pelas escolas considerando uma maior articulação entre EI-EF:

- adaptação dos espaços físicos nas escolas de EI e EF;
- integração entre o brincar e o aprender nas práticas pedagógicas da EI e do EF;
- compreender o papel da brincadeira de faz de conta nestes contextos da EI e do EF a partir de narrativa e desenho das crianças;
- discussão sobre a importância do papel do professor no processo adaptativo da criança nas experiências vividas no início do EF;
- reconhecimento da importância da mediação do professor tanto da EI quanto do EF, no sentido de que utilizem instrumentos que permitam as expressões de sentimentos da criança nos diferentes espaços.

Apontando o que se refere a modos pelos quais algumas crianças reagem na transição, temos:

- as crianças, ao ingressarem no EF, têm gosto pelo novo, pelas novas experiências e pelos novos saberes (ler, escrever e contar);
- as crianças no novo contexto escolar podem burlar as regras, cobram o cumprimento das promessas de tempo para brincar.

Ao expressarem seus sentimentos e desejos, as crianças não se restringem à escola do Ensino Fundamental, mas eles também são referentes ao contexto da EI.

Várias outras crianças mencionaram toda sorte de brinquedos que, em suas visões, poderiam encontrar em uma EEF: pula-pula, piscina de bolinha, escorregador grande e pequeno, casinha de bonecas, parquinho, areia no parquinho, cavalinho de roda, árvore de brinquedo e massinha (CORRÊA e BUCCI, 2018, p. 15).

Atendendo às especificidades do desenvolvimento e aprendizagem da criança, destacamos este estudo realizado por Corrêa e Bucci (2018), que recorreu ao método de “Desenho com histórias” (DH), onde as crianças em roda de conversa fazem um desenho para depois contarem uma história a partir dele, seguindo o tema meio da História para Completar (HC), assim garantiriam que as crianças expressariam indiretamente suas próprias opiniões. As autoras utilizaram a história “Pedrinho e a Juju”, dois amigos, o Pedrinho e a Juju, duas crianças de cinco anos, mas só a Juju frequentava uma pré-escola. Pedrinho, por sua vez, queria saber como era essa escola. Elas realizaram dois encontros, no primeiro a HC foi contada e as crianças a completaram oralmente; já no segundo, as crianças deveriam desenhar a pré-escola da personagem e, depois, conversar com a pesquisadora sobre sua produção. Noutros dois outros encontros, as autoras usaram os mesmos personagens da HC sobre a pré-escola. Entretanto, os personagens haviam completado seis anos e iriam para a escola de EF, mas não sabiam como seria a nova escola e o que fariam lá. No primeiro encontro a HC foi contada e, no segundo encontro, as crianças deveriam desenhar essa escola e falar sobre ela à pesquisadora. Uma das percepções nas narrativas das crianças participantes revela “uma escola feliz”, como podemos observar nesta fala que remetem à nova escola do Pedrinho, um dos personagens utilizados nas RC: “Vai ser muito legal! - com ênfase - Vai ter parquinho, futebol.” (CORRÊA E BUCCI, 2018, p. 14).

Embora o brincar seja recorrente nas narrativas das crianças da EI, assim como a alimentação é uma atividade referida por elas, foi mencionada também, o dormir, conforme as falas a seguir:

*Pesquisadora:* Mas o que será que tem na creche que ela quer tanto ir para creche? *Menina:* Brincar.

*Pesquisadora:* Brincar. O que mais?

*Menina:* Brincar no parquinho.

*Pesquisadora:* Brincar no parquinho. É mesmo.

*Menino:* E comer e dormir.

(CRUZ e CRUZ, 2015, p. 166).

Em seus modos de perceber a escola da EI e do EF, as crianças ressaltam a distinta distribuição entre o tempo entre o brincar e o aprender como marco de seu ingresso no universo escolar.

Nas narrativas de crianças entre quatro e cinco anos, a experiência escolar aparece entrelaçada aos seus desejos de brincar. Mateus diz para o pequeno alienígena que “na escola tem roda, na escola tem roda final, tem parque, tem brinquedoteca, biblioteca”. Para Samara e Natacha, na escola “tem livro para ler”, “livro para ver” e “Ele (o ET<sup>2</sup>) está feliz porque ele tá na escola”. Durante toda a conversa, não mencionam a palavra estudar ou aprender. A escola é lugar de brincar, em que os livros e os brinquedos se misturam e se alternam na biblioteca, na brinquedoteca e também no parque. Chamou nossa atenção o fato de não mencionarem a sala de aula (PASSEGGI et al., 2014, p. 95).

Passeggi et. al. explicitam ainda que

A separação entre o brincar e o estudar se configura com mais clareza nas rodas de conversa com crianças entre 06 e 08 anos de idade. Elas vão explicando para o pequeno ET o sentido que dão a escola: “Nós estudamos, fazemos lição e prova”; “A gente brinca, faz recreação”; “A gente brinca um pouco, depois a gente estuda”. [...] Contrariamente às demais crianças, Liliana (6 anos) não se limita a contar o que ela faz na escola, mas adianta-se aos demais ao falar do “futuro”, de seu “projeto” de vida: “Agora eu já sei... [a escola serve] também, quando crescer, estudar muito” (2014, p. 96).

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa as autoras organizaram um procedimento diferente, na tentativa de se aproximar do universo infantil, respeitando as diferenças entre as crianças de seis e oito anos. A roda de conversa foi organizada com as crianças a partir da presença de um pequeno alienígena que vem visitar a escola representado por um boneco. O ET desempenhou a função de mediador da construção narrativa, buscando permitindo maior familiarização da criança com as pesquisadoras.

Também em Schramm (2009, p. 183 e p. 265) a visão das crianças sobre a escola corrobora essa ideia:

*Pesquisadora:* O que deixa a criança bem contente na escola?

*Gabriela:* A tia deixando ela brincar todos os dias.

*Pesquisadora:* E a professora deixa ela brincar todos os dias?

*Gabriela:* Não, porque ainda vai fazer a tarefa.

Nestas falas, as crianças dizem o que pensam sobre a escola e o que as afetam ao longo desses primeiros anos escolares, o que vai ao encontro de nossos estudos que ressaltam a centralidade da criança como sujeito na sua integridade, com direitos, um convite à ampliação do olhar a infância e suas necessidades. Entendemos que é necessário ter a participação das crianças na orientação das políticas públicas, processo ainda a ser construído.

Pesquisamos também a literatura internacional com busca realizada no Portal da Fundación Dialnet da Universidade de La Rioja na Espanha, que traz estudos realizados pela própria fundação, conteúdos científicos e acadêmicos das esferas hispânicas e portuguesas, via Internet, e ainda jornais eletrônicos de revistas científicas escritas em espanhol e português, visando compreender como é vista a passagem da EI-EF em outros países. O resultado deste levantamento foram 11 artigos científicos e duas dissertações, estudos e pesquisas que se ocuparam em tratar a questão da transição escolar.

Destas pesquisas levantadas apresentamos os estudos realizados pelos pesquisadores espanhóis Abellán (2019 e 2018); Martinez, Parrila (2019); Argos, Muñoz, Zubizarreta (2018, 2016, 2015, 2012 e 2011a e 2011b); Parrilla, Gallego y Sierra (2016) e Monarca y Rincón (2010). Dois trabalhos de pesquisadores portugueses Cardoso (2019) e Carvalho (2010). Uma das pesquisadoras colombianas Fernández e Bracamote (2018) sobre o fenômeno estudado. Ressaltamos que das 13 pesquisas, quatro delas não mencionaram elementos facilitadores da transição da EI-EF.

Nestes estudos podemos conhecer o que acontece em escolas de outros países a respeito da transição da Educação Infantil para a Educação Primária. No artigo "*Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado*", a pesquisadora espanhola Cecilia María Azorín Abellán (2019) faz uma revisão da literatura especializada dos seguintes temas: pesquisas empíricas que abordam

as transições educativas durante as etapas entre educação infantil e primária, incluindo o início da escolaridade até a escolarização obrigatória, estudos teóricos que aportam definições sobre do conceito de transição. As bases de dados consultadas foram Dialnet, SciELO, DICE, *Scopus* e *Web of Science*, buscou-se o descritor comum “transições educativas” em espanhol e inglês. Em outro artigo “*Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa*” Abellán (2018) abordou um estudo de caso durante 2015/2016 em um Centro de Educação Infantil e Primaria (CEIP) na cidade de Murcia, na Espanha, objetivando identificar forças e fraquezas a respeito da diversidade. Nesse estudo foram realizados os seguintes procedimentos: questionário com 78 docentes, entrevistas com a equipe diretiva e também foi formado um grupo de discussão com os professores participantes para debater as atuações de mudança a desenvolver. Entre as forças destaca-se a existência de uma liderança inclusiva, o desenho e adaptação de atividades e um bom ambiente de convivência. As fraquezas apontam a escassa interação entre a escola e a comunidade e como nula a colaboração de outros CEIPs do entorno.

Os pesquisadores colombianos Fernández e Bracamote (2018) no artigo “*La transición educativa del centro de desarrollo infantil al grado preescolar en Cauca, Antioquia: ¿un proceso o un paso?*” fizeram entrevistas com agentes educativas (mulheres) as quais se ocupam dos grupos que se encontram em processo de transição (compostos por crianças com idade que oscilam entre quatro anos e cinco meses a quatro anos e onze meses). Também foram realizadas observação não participante e análise documental.

As pesquisadoras espanholas Martínez e Parrila (2019) no artigo “*Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas*” apresentam uma análise documental sobre os processos de transição escolar em geral. Este estudo apontou que o contexto educativo está dependendo do compromisso e da boa vontade dos centros escolares e seus docentes pela falta de uma normativa clara sobre como articular o processo metodológico em torno de diálogos, aprendizagens e experiências dos envolvidos neste processo.

Destacamos dentre as pesquisas na Espanha, os estudos realizados por Javier Argos González, Pilar Ezguerra Muñoz e Ana Castro Zubizarreta (2011),

em seu artigo *“Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos: aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria”* que iniciaram estudos a respeito da transição entre as etapas de Educação Infantil e Educação Primária, conforme denominação naquele contexto, considerando a importância de se escutar a voz das crianças, verdadeiras protagonistas nos processos de mudança e investigação educativos. Esses autores utilizaram o método de “desenho-conversa” com as crianças de cinco anos (do último nível de Educação Infantil) para potencializar a participação infantil e apontaram tópicos dele recorrentes, a respeito das relações sociais e afetivas; das normas e condutas escolares; de habilidades acadêmicas; e do papel do aluno. Eles concluíram que a criança experimenta em primeira pessoa a transição educativa nessa etapa, um âmbito de educação escassamente desenvolvido em nível internacional.

Dentre os artigos publicados por esses pesquisadores ressaltamos *“Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil”* também de 2011, onde foram feitas observação de 120 futuros professores durante a realização de suas primeiras práticas de ensino de seis semanas de duração na unidade de Educação Infantil e a continuidade entre a Educação Primária (2006-2009).

Em 2012, González et al publicaram o artigo *“La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado”*. O desenho da pesquisa e método foram: entrevistas com quatro professores de Educação Infantil e cinco de Educação Primária e também seis mães. E com as crianças utilizaram o Método Desenho-Conversa; foram realizadas conversas entre pares de crianças, gravadas em áudio, com duração entre 10 a 15 minutos e finalizaram com a elaboração do desenho com 24 pequenos (13 meninas e 11 meninos).

No texto *“La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria”*, os mesmos pesquisadores, em 2015, utilizaram a combinação da técnica do desenho e conversa com 60 crianças do último nível da educação infantil (cinco anos). Dentre os resultados, destacamos que através dos desenhos foi possível aos



pesquisadores identificarem que as crianças representaram seus medos, ansiedade, nervosismo e insegurança na mudança da etapa educativa e que também foram explicitados nas conversas estes estados emocionais mediante a transição.

Em 2016, Gonzáles et. al. apresentam uma revisão de estudos que abordam a participação de crianças na educação infantil, no artigo "*Proceso de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación*". E, mais recentemente, publicaram o artigo (2018) "*Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado*", um estudo a partir de um questionário feito com 460 pessoas, famílias e professores do último nível de educação infantil.

No contexto português duas pesquisas foram mencionadas nestes trabalhos espanhóis, estas são duas dissertações: uma de autoria de Ana Paula Hipólito de Carvalho (2010) sob o título "*Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*". Os procedimentos dessa pesquisa foram: questionário aplicado a Educadores de Infância e Professores de 1º CEB e análise documental. E a outra dissertação, é da pesquisadora Sandra Maria Peixoto Cardoso (2018), intitulada "*A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*" que também aplicou questionário como instrumento complementar às entrevistas com docentes titulares de grupo/turma dos dois níveis de ensino.

O que afinal foi dito e refletido sobre o momento da transição escolar nas pesquisas internacionais? Ressaltamos que a passagem é entendida como travessia ou '*tránsito escolar*' entre a Educação Infantil para a Escola Primária, como é denominado o Ensino Fundamental nestes países. Primeiramente, para chegar em alguma resposta sobre este questionamento, discorreremos sobre as ações realizadas no universo das escolas espanholas, que foram:

- A construção de pontes para apoio e colaboração entre centros como um elemento essencial para a melhoria da inclusão;
- O reconhecimento do processo de conscientização e apoio aos pais sobre a importância da transição;
- A visitação à escola antes do início das aulas, para conhecer quem serão os novos professores, as rotinas e normas escolares;

- Com intuito de facilitar a adaptação escolar, buscar manter as amizades: as crianças permaneceriam junto aos colegas provenientes da escola de EI anterior;

- Outras ações pedagógicas a partir de um Plano de Transição: Instrumentos como desenhos-conversa, reflexão de histórias infantis focadas na transição, assembleias de conversa reflexiva sobre mudança educacional, elaboração de objetos simbólicos, uso de fotografias em entrevistas para provocar discussão, evocando possíveis comentários e memórias (fotoelicitação), escrita reflexiva, visitas escolares e visitas guiadas aos espaços em que o corpo discente circula;

- Um currículo integrado articulando estreitamente saberes e capacidades.

Além desta dinamização de ações no trânsito escolar espanhol, identificamos as estratégias facilitadoras da transição por parte das pesquisadoras portuguesas a partir de outras atividades compartilhadas:

- As visitas às salas e o contato das crianças do pré-escolar com os professores e alunos do 1.º Ciclo;

- O conhecimento prévio das atividades realizadas no jardim de infância e das aprendizagens já realizadas podendo adaptar a sua ação pedagógica às características e necessidades do aluno;

- A integração facilitadora das crianças do Jardim de Infância no 1.º Ciclo, que por um lado, as prepare na entrada dos próximos níveis e por outro, as ambientando como é, o contato das crianças do 1º ano e daqueles já lá estiveram;

- Em grande assembleia de grupo, as atividades são planificadas juntamente com as crianças, tornando-as parte integrante do sucesso desta articulação;

- A articulação de um projeto curricular entre grupo docente do Jardim de Infância e do 1º ciclo na criação de um plano curricular de turma: atividades de articulação com o Jardim de Infância e apresentação de uma história às crianças do Jardim de Infância;

- Outras atividades compartilhadas tais como: sequencialidade progressiva; atitude proativa por parte dos educadores e professores do 1º ciclo;

transição “acompanhada” e criar condições para uma articulação construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspectivas.

Já os estudos das pesquisadoras colombianas assinalam as seguintes práticas a serem realizadas:

- antes do processo de transição: atividades de treinamento pedagógico, como o uso do *notebook* e de pré-escrita; além de atividades e tarefas recreativas, reforçadas com um diálogo preparatório que fortalece a passagem para a outra etapa; dramatizar atividades e dramatizações sobre como seria um dia escolar na série de transição;

- ações durante o processo de transição que compartilhem a experiência, façam um reconhecimento da instituição e de alguns dos professores da pré-escola que os receberiam no ano letivo seguinte;

- ações após o processo de transição: meninos e meninas para a pré-escola, orientados no acompanhamento e focados na realização de atividades lúdicas e pedagógicas, para que as crianças se sintam incluídas na instituição e no acompanhamento das crianças, organizando seu trânsito pelo Sistema Integrado de Matrícula.

Percebemos que nestes estudos internacionais é apontada uma articulação entre a Educação Infantil e a Primária; ainda é um novo tema a ser discutido buscando evitar a brusca transição entre as etapas educativas, que obviamente constituem um período de trânsito escolar.

A seguir apresentaremos as políticas públicas brasileiras que orientam os segmentos educacionais e a articulação entre uma etapa a outra.

### **1.3.2. Políticas públicas, seus impactos na organização do trabalho pedagógico e desafios na educação da criança**

Buscamos aqui analisar em quais documentos reconhece-se a importância do processo de transição, traçando um percurso histórico desta questão no campo educacional brasileiro. Também salientamos o binômio cuidar-educar e as formas pelas quais é abordado nos documentos e, quando for o caso, as orientações sobre formação dos profissionais da Educação Infantil.

Na década de 1990, o princípio do dever do Estado de garantir o direito das crianças à Educação Infantil, registrado na Constituição Federal de 1988, é reafirmado por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

Ao mesmo tempo, via estes dois documentos, estabelecem-se mecanismos de controle social e de participação na formulação e na implementação de políticas para a infância, indispensáveis à construção da cidadania.

Partindo destes dois marcos legais e das discussões que vinham sendo feitas em torno da elaboração de uma Política Nacional de Educação Infantil, a Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), lançou um conjunto de quatro cadernos, publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto, nos quais considerações sobre a EI são formuladas, correlacionadas a outras referentes ao EF. No primeiro volume, “Política de Educação Infantil” (1993) aborda-se o conceito de criança “como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo da construção do seu conhecimento” (BRASIL, 1993, p.11) e afirma-se que não há mais controvérsias sobre a importância da EI para a criança e para a sociedade, tratando-se este fenômeno mundial também no contexto educacional brasileiro.

Apesar deste reconhecimento, neste documento oficial são apontados graves problemas e impedimentos para que a oferta e o trabalho pedagógico sejam realizados de forma adequada:

A insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos (especialmente brinquedos e livros); a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de educar e cuidar; a inexistência de currículos e propostas pedagógicas são indicadores importantes da baixa qualidade do atendimento às crianças, especialmente às menores. (BRASIL, 1993, p. 13)

Como base nos princípios norteadores da CF/88 e o ECA (1990), neste documento destacam-se diretrizes que servem de orientações para ações de Educação Infantil:

- a EI também vista como não sendo obrigatória, mas um dever do Estado, oferecida em complementação à ação da família.

- a EI é um direito de toda criança de zero a três anos de idade à creche e de quatro a seis anos de idade à pré-escola, concebida como a primeira etapa da EB, que deve ser complementada pelos direitos de assistência e saúde;

- o currículo da EI deve levar em consideração o grau de desenvolvimento da criança, a diversidade sociocultural e os conhecimentos que se deseja que ela adquira;

- os profissionais da EI devem ser formados em cursos de nível médio ou superior; para aqueles que não possuírem a qualificação mínima, que condições sejam criadas no intuito da obtenção desta qualificação em cursos emergenciais apoiadas e incentivadas pelo MEC e com corresponsabilidade dos diversos órgãos que atuam na área, tendo um prazo de máximo de 8 anos como uma política relativa tanto à formação quanto à valorização profissional;

- as crianças com necessidades especiais, sempre dentro das possibilidades, deverão ser atendidas na rede regular de EI.

Todas essas ações são imprescindíveis para a melhoria da qualidade da EI, de acordo com o MEC. Neste documento é também explicitado que a EI deve cumprir duas funções: educar e cuidar; entende-se que ambas se complementam e são indissociáveis.

A implementação dessas ações exige que o profissional de EI, visto como educador, tenha uma intenção educativa. Este profissional tem a função de educar e cuidar, de forma integrada e complementar à família e, também, deve ser o mediador das atividades a serem realizadas, levando em conta que “o brincar constitui uma forma privilegiada de aprender e o ambiente lúdico é o mais adequado para envolver criativamente a criança no processo educativo” (BRASIL, 1993, p. 18). Dentre as ações explicitadas neste documento, não há menção a respeito da passagem da criança da creche para a pré-escola, nem sobre a transição da EI-EF.

Já o segundo volume intitulado “Educação Infantil no Brasil: Situação atual” (1994a) traz informações relevantes para a análise desta que constitui a primeira etapa da Educação Básica, organizando-as em três seções: extensão da cobertura de atendimento, caracterização do aluno da educação pré-escolar e dados sobre o corpo docente vinculado a este segmento educacional. Retrata um quadro completo da Educação Infantil no Brasil com base do Censo Educacional do MEC de 1991 (IBGE, 1992).

Este documento também não explicita sobre a transição da EI-EF, bem como não trata sobre educar, cuidar e brincar especificamente, mas revela a desvalorização e a falta de formação específica dos profissionais da EI.

A escolaridade média dos professores da educação pré-escolar ainda deixa muito a desejar e estratégias devem ser

implementadas para habilitação dos profissionais que se encontram em exercício e que não possuem a formação adequada, exigindo-se escolaridade mínima em segundo grau para o exercício da profissão. (BRASIL, 1994a, p. 14)

Neste mesmo ano, o MEC lança o terceiro volume da coleção, intitulado “Política Nacional de Educação Infantil” (1994b). Conforme já havia sido explicitado no primeiro volume da coleção, aquilo que era somente uma proposta em 1993, agora toma corpo de Política a ser implantada em território nacional.

Esse terceiro volume traz as recomendações do Relatório-Síntese debatidas no Simpósio Nacional de Educação Infantil realizado em Brasília entre os dias 8 a 12 de agosto de 1994, reafirmando que os direitos da criança neste segmento têm a contrapartida do dever do Estado em assegurar seu cumprimento. Destaca-se que no art. 205 da CF/88 “a educação é direito de todos e, por inclusão, também das crianças de zero a seis anos”. De acordo com o Inciso IV do art. 208, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). Em síntese, a Educação Infantil é um dever do Estado e um direito da criança e de suas famílias.

A partir desta premissa, são definidos os principais objetivos para a área: a expansão da oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos e o fortalecimento da concepção de articulação entre educação e cuidado. Estes são considerados aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças pequenas e à promoção da melhoria da qualidade do atendimento educacional em creches e pré-escolas.

Ainda em 1994, como desdobramento destes objetivos, foi publicado o quarto volume, intitulado “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (1994c). Nele se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado para atuar junto às crianças pequenas em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação. A relevância sobre esse tema já havia sido reconhecida em volumes anteriores, mas nesse ganha centralidade e maior robustez argumentativa.

Nos quatro volumes publicados pela COEDI, não se faz menção ao processo de transição entre EI e EF. Justifica-se a publicação deste material

argumentando sobre a importância de tornar estas informações acessíveis a um maior número de interessados na área ao reconhecer a importância da infância.

Ao final da década de 1990, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), na esteira da promulgação da LDB/96 (marco no reconhecimento da importância da Educação Infantil) elaborou e distribuiu às escolas de todo país o documento RCNEI, composto de três volumes (BRASIL, 1998). Neles, apresentam-se as propostas pedagógicas e o currículo para a EI. Trata-se de referência para que os Conselhos Estaduais e Municipais autorizem e orientem o funcionamento das unidades de EI em seus estados e municípios. O RCNEI indica parâmetros para o trabalho pedagógico cotidiano a ser realizado na EI, embora não tenha função normativa. Destaca-se a importância do processo de socialização para o desenvolvimento infantil, possível de se concretizar de maneira singular nos contextos educacionais:

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes (BRASIL, 1998, v. 2, p.13).

Neste documento a EI passa a ser vista por outro ângulo, valorizando a criança ao encará-la como protagonista de suas vidas. Ela passa a ser referenciada como sujeito social e histórico que faz parte de uma sociedade, sendo sujeito de direitos. De acordo com este documento “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (BRASIL, 1998, v.01, p. 21).

Sobre o cuidar, ressalta-se que significa “[...] sobretudo dar atenção a ela [criança] como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (BRASIL, 1998, v. 01, p. 25). Ou seja, o cuidar com caráter educativo. O RCNEI aborda ainda a necessidade de que as escolas de EI incorporem as funções de educar e cuidar de forma integrada, como vemos a seguir:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em

uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. [...] Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, v.1, p.23-24).

O brincar é concebido como “uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia” (BRASIL, 1998, v. 02, p. 22). Desta forma, conforme o RCNEI, o brincar é fundamental na vida das crianças, especialmente no cotidiano escolar, e deve permitir que elas (as crianças) expressem seus sentimentos e emoções, que vivenciem o mundo circundante, contribuindo para formação de sua identidade. Desta forma, educar deve envolver o cuidar e o brincar, visando o desenvolvimento da criança por meio de ações pedagógicas integradas das situações de aprendizagens orientadas.

Neste documento são realçadas ações que fomentem a parceria com as famílias: “Os profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias” (BRASIL, 1998, v.1, p.77). A entrevista de matrícula pode ser uma boa oportunidade para conhecer os hábitos da criança e estabelecer um primeiro contato com as famílias. As reuniões de pais devem ser entendidas e valorizadas como um direito da família de obter informações sobre os objetivos dos estudos realizados e tomar consciência dos trabalhos feitos por seus filhos.

Acerca do ingresso das crianças nas instituições de EI, o texto deste documento assinala que este momento pode

criar ansiedade tanto para elas e para seus pais, como para os professores. As reações podem variar muito, tanto em relação às manifestações emocionais quanto ao tempo necessário para se efetivar o processo (BRASIL, 1998, v.1, p.79-80).

Sendo assim, mostra-se desejável que

No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve



ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida. É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Com os bebês muito pequenos, o principal cuidado será preparar o seu lugar no ambiente, o seu berço, identificá-lo com o nome, providenciar os alimentos que irá receber, e principalmente tranquilizar os pais. A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo. Pode-se mesmo solicitar que a mãe ou responsável pela criança venha, alguns dias antes, ajudar a preparar o berço de seu bebê (BRASIL, 1998, v. 1, p. 80).

Das orientações sobre os primeiros dias do ano ou do semestre, destaca-se o planejamento para organizar a adaptação e a rotina das crianças na EI.

É importante que se solicite, nos primeiros dias, e até quando se fizer necessário, a presença da mãe ou do pai ou de alguém conhecido da criança para que ela possa enfrentar o ambiente estranho junto de alguém com quem se sinta segura. Quando tiver estabelecido um vínculo afetivo com o professor e com as outras crianças, é que ela poderá enfrentar bem a separação, sendo capaz de se despedir da pessoa querida, com segurança e desprendimento (BRASIL, 1998, v. 1, p.82).

A respeito da passagem para a escola de EF, este processo aparece pela primeira vez nos documentos públicos. Porém, tudo o que se menciona a esse respeito no RCNEI está transcrito a seguir:

Com a saída das crianças, as famílias enfrentam novamente grandes mudanças. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de Educação Infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de Ensino Fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento (BRASIL, 1998, v. 1, p. 84).

O próximo documento publicado na esfera pública federal, referente ao segmento aqui em foco, intitula-se “Política Nacional de Educação Infantil: pelo

direito das crianças de zero a seis anos à Educação”. Neste, reafirmam-se orientações que já vinham sendo pautadas desde os volumes da COEDI de 1993: “a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” no atendimento a todas as crianças (BRASIL, 2005, p.17). Neste documento, destaca-se também, dentre objetivos desta Política, o de "Assegurar a qualidade de atendimento em instituições de Educação Infantil (creches, entidades equivalentes e pré-escolas)" (BRASIL, 2005, p.19).

Sobre o profissional da EI, destaca-se, entre as diretrizes, que “as professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo ser qualificados especialmente para o desempenho de suas funções com as crianças de zero a seis anos. (BRASIL, 2005, p.18). E, dentre as metas, defende-se “admitir somente novos profissionais na Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, modalidade Normal (BRASIL, 2005, p.22).

Neste documento explicita-se a transição da EI-EF, ao apontar a importância de se “articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, de forma que se evite o impacto da passagem de um período para o outro em respeito às culturas infantis e garantindo uma política de temporalidade da infância” (BRASIL, 2005, p. 26).

Em 2006 foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil, volumes 1 e 2, tendo como base a LDB/96. Estes propõem critérios curriculares para o trabalho pedagógico em creches e pré-escolas. Almeja-se, também, a uniformização da qualidade do atendimento de crianças pequenas no território nacional. Quanto aos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil são professoras e professores, formado em Pedagogia, em nível Superior, ou “admitindo-se, como formação mínima, a modalidade normal, em nível Médio” (BRASIL, 2006d, v.2, p. 38) habilitação exigida para professores da Educação Básica.

Os Parâmetros indicam as capacidades a serem desenvolvidas pelas crianças, de ordem física, cognitiva, ética, estética, afetiva, de relação interpessoal, de inserção social e indicam os campos de atuação do trabalho pedagógico. Esses campos são especificados da seguinte forma: o conhecimento de si e do outro, o brincar, o movimento, a língua oral e escrita, a

matemática, as artes visuais, a música e o conhecimento do mundo, ressaltando a importância de construção da cidadania.

Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a EI, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são:

- cidadãos de direitos;
- indivíduos únicos, singulares;
- seres sociais e históricos;
- seres competentes, produtores de cultura;
- indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral.” (BRASIL, 2006d, v.1, p. 18)

Dessa forma, o Documento refere que as crianças necessitam ser apoiadas e incentivadas em suas iniciativas espontâneas a:

- brincar,
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão;
- ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de EI (BRASIL, 2006d, v. 1, p.19)

Das propostas pedagógicas para as instituições de EI, apresentadas no volume 2 destes Parâmetros, assinala-se que na transição entre a EI e o EF seja, em conformidade com a legislação nacional, sejam adotadas “medidas para garantir uma transição pedagógica adequada na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006d, v. 2, p. 20), demanda das Secretarias Municipais de Educação.

Deve-se, também, promover “uma prática de cuidado e educação na perspectiva da integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 2006d, v. 2, p. 32), assim como, promover o acolhimento das crianças e de suas famílias, numa ação integradora entre família e escola:

**3.1** Antes de a criança começar a frequentar a instituição de Educação Infantil, são previstos espaços e tempos para que mães, pais, familiares e/ou responsáveis, professoras, professores, gestoras e gestores gestoras e iniciem um conhecimento mútuo.

**3.2** O período de acolhimento inicial (“adaptação”) demanda das professoras, professores, gestoras e gestores uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis pelas crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição” (BRASIL, 2006d, v.2, p. 32).

Visando à qualidade da educação da criança de EI, fica a cargo da gestão fornecer informações às mães, pais, familiares e/ou responsáveis durante o período de matrícula e também buscar realizar encontros periódicos entre eles e os profissionais da instituição de EI. Outras ações integradoras explicitadas são defendidas, na perspectiva de que unidades educacionais que almejam qualidade em seu trabalho,

**10.11** Possibilitam que mães, pais e familiares e/ou responsáveis tenham a oportunidade de visitar as instalações das instituições de Educação Infantil e de conhecer os profissionais que lá trabalham antes de matricular a criança.

**10.12** Têm uma atenção especial com as famílias e/ou responsáveis durante o período de acolhimento inicial (“adaptação”) das crianças, possibilitando, até mesmo, a presença de um representante destas nas dependências da instituição (BRASIL, 2006d, v. 2, p. 37-38).

Ainda nestes parâmetros assinala-se sobre a criança e o brincar:

Alternam brincadeiras de livre escolha das crianças com aquelas propostas por elas ou eles, bem como intercalam momentos mais agitados com outros mais calmos, atividades ao ar livre com as desenvolvidas em salas e as desenvolvidas individualmente com as realizadas em grupos (BRASIL, 2006d, v. 1, p. 39).

Conforme Resolução CEB/CNE no. 5 de 17/12/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), “o brincar é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas da EI (BRASIL, 2009, p. 25) mencionado em seu art. 09. Estas diretrizes foram criadas com o objetivo de orientar as políticas públicas na área e para elaboração, planejamento, execução

e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares visando garantir a qualidade de atendimento para as crianças de zero a cinco anos e 11 meses.

O documento DCNEI também discute que a atividade lúdica possibilita muito mais do que prazer e satisfação das crianças, tanto no faz de conta como nas outras modalidades de brincadeira (jogos de exercícios e de regras). Aborda, ainda, a importância da relação com a família da criança pequena. Colocar a criança (a protagonista) no centro da ação educativa visa garantir a ela o direito a aprender, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no EF.

De acordo com o art. 04 deste Documento, a definição de criança é a de

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

Este documento reafirma a importância da integração entre o cuidado e a educação e questiona a dicotomia percebida em certas circunstâncias educacionais. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, independentemente do segmento focalizado, deve ter como finalidade oferecer à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens. Deve também garantir direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009b).

Sobre os procedimentos para acompanhamento de transições, destacamos o Inciso III do art. 10 que trata sobre

[...] a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental) (BRASIL, 2009b).

Ainda neste Documento, no art. 11 prosseguem as considerações a respeito da transição da EI-EF

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, 2009b).

As DCNEIs, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, são publicadas pela Secretaria da Educação Básica, articulando-se às Diretrizes Curriculares da Educação Básica, apontando os mesmos princípios, fundamentos e procedimentos que já estavam fixados anteriormente pela Resolução CNE/CEB/2009. Reafirma-se o fortalecimento da concepção da EI como 1ª etapa da EB e a centralidade da participação da criança.

Por fim, em termos de publicações da esfera federal, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil traz eixos estruturantes que se devem ser assegurados, assim como estes seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

#### Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **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.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na

instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p.36)

A BNCC refere-se à transição da EI-EF da seguinte forma:

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. Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a **síntese das aprendizagens** esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como **elemento balizador e indicativo** de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p.51).

Desta forma, podemos identificar o registro de um interesse crescente pelo tema da transição nos documentos que propõem diretrizes para o trabalho pedagógico, sintetizados neste tópico. A valorização de um olhar à criança pequena de modo a legitimar suas narrativas sobre suas experiências na transição da EI-EF, é um princípio claramente de acordo com a BNCC da EI: é preciso acompanhar as práticas pedagógicas na EI relativa às aprendizagens e ao desenvolvimento da criança pequena, na creche, na pré-escola e no Ensino

Fundamental, observando a trajetória de cada criança por meio de conversas, visitas e trocas de materiais entre as professoras destes segmentos com o objetivo de evitar descontinuidade nesta nova etapa da vida escolar no EF.

Peter Moss (2008) indica quatro possibilidades de relacionamento entre a educação infantil e o ensino fundamental. A primeira caracteriza-se por uma subordinação da primeira. A educação infantil teria, então, como função preparar as crianças para um melhor desempenho no ensino fundamental. A segunda caracteriza-se por um impasse, em que ambos os níveis de ensino recusam um diálogo entre si, definindo-se a partir de uma negação recíproca. A terceira possibilidade, preparando a escola para as crianças, inverte o modelo preparatório no sentido de adotar práticas da educação infantil no ensino fundamental, adaptando a escola desse nível de ensino às crianças. A visão de um lugar de encontro pedagógico é a quarta possibilidade apontada e defendida por Moss (NEVES, GOUVÊA e CASTANHEIRA, 2011, p.123).

O período de transição no processo educativo pode gerar na criança expectativas e inseguranças. Nesse sentido, uma formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que os prepare ao articular, avaliar e desenvolver a organização do trabalho pedagógico nesses níveis de ensino da Educação Básica é de alta relevância; essa preparação deveria ser estruturada a partir das necessidades que esta passagem impõe, por esses dois segmentos estarem intrinsecamente ligados, sobretudo a partir das DCNEI. A obrigatoriedade de frequência às escolas de EI a partir dos quatro anos de idade faz com que todas as crianças ingressantes no EF tenham já um passado de escolarização que precisa ser conhecido e valorizado pelas novas professoras. Entretanto, no cotidiano de algumas escolas pesquisadores registram que

Algumas professoras, cuja prática pedagógica possuía características mais lúdicas, pois habituadas a trabalhar com crianças menores, inseriram em suas rotinas momentos de brincadeira, mesmo em contextos improvisados nas próprias salas de aula ou espaços disponíveis na escola. Outras, porém, preocupadas com os resultados e as cobranças de pais e da própria instituição, submeteram crianças de seis anos a quatro horas de atividades cognitivas ininterruptas, sentadas em carteiras de frente para um quadro, cadernos, livros didáticos e exercícios em folhas mimeografadas. (ZIBETTI, 2012, pp. 78-79)

O contexto escolar observado pela autora acima era no Município de Rolim de Moura (RO), mas notamos esta prática noutras escolas brasileiras. As



pesquisas acadêmicas apontam que ainda há muito a se fazer para que a transição da EI para o primeiro ano do EF ocorra levando em consideração as necessidades das crianças e o seu processo de desenvolvimento (destacamos NEVES, GOUVÊA e CASTANHEIRA, 2011; PEREZ, 2011; MARCONDES, 2012; MASCIOLI, 2012; RABINOVICH, 2012). Também ressaltam diferentes aspectos em torno da especificidade de cada faixa etária, considerando o currículo da EI e do EF, as ações orientadas à educação, ao cuidado e às brincadeiras, que devem mobilizar conhecimentos e diferentes práticas pedagógicas no reconhecimento da mediação do profissional da EI, construindo novos saberes, como a leitura e escrita e que refletem nesta atuação docente. De tal modo, reiteramos a relevância da importância de escutar as crianças a respeito de como percebem e sentem as experiências no cotidiano escolar; novos olhares, escutas e movimentos na e da passagem da EI-EF.

Com base nesses apontamentos, podemos dizer que, de modo geral, nos documentos oficiais o processo de transição e a importância da continuidade entre EI para EF têm presença tímida, sendo mencionados em alguns poucos parágrafos. Via de regra, neles afirma-se a necessidade de articulação entre estes segmentos da EB, porém não são apontadas ações pedagógicas concretas a partir das quais tal articulação deveria ocorrer. Dessa maneira, não há diretrizes práticas e predomina a falta de sistematização de conhecimentos sobre a entrada da criança no 1º ano do EF.

O tema da transição tem sido reconhecido como relevante nos dois tipos de produção: documental e científica. Contudo, identificamos também:

- a prevalência de prescrições genéricas quanto a cuidados e/ou práticas positivas para o enfrentamento do processo;
- prevalência de práticas para os adultos implicados na transição e incipiente menção a atividades a serem feitas com as crianças;
- nenhuma menção nos documentos a pesquisas e seus resultados mais relevantes;
- sistemática indicação nas pesquisas de que pouco tem sido realmente efetivado nas unidades educacionais.

A conclusão a que chegamos é de que a necessidade de darmos novos passos em busca da construção de experiências que contribuam para que a travessia da EI para o EF seja vivida como experiência que promova o bem-estar

para os envolvidos, instituindo práticas pedagógicas numa perspectiva de continuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Compreender as crianças pequenas, escutá-las sobre suas experiências escolares e considerar as especificidades do desenvolvimento e aprendizagem, é essencial para a elaboração da prática educativa realizada pelo professor por meio do diálogo, imprescindível para a organização do trabalho pedagógico na e da passagem do EI para o EF, na busca por superar a falta de articulação na organização dos segmentos de educação do Brasil.

Abordamos neste capítulo pontos relevantes para aprofundar nossas reflexões, análises e conclusões no intuito de ações integradoras no trabalho pedagógico, que contribuam para as melhores formas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No próximo capítulo trataremos dos conceitos de vivência na perspectiva histórico-cultural para compreender melhor como as crianças encaram esta transição.

## **CAPÍTULO 2**

### **O conceito de vivência e suas relações com o desenvolvimento infantil**

Neste capítulo abordaremos o conceito de vivência e suas relações com o desenvolvimento infantil sob a perspectiva histórico-cultural, bem como a importância das vivências, a importância do outro na transformação de experiências em vivências, a importância dos sentimentos na constituição de vivências. O ponto de partida é a Quarta Aula “A questão do meio na pedagogia”, primeira tradução direta ao português (VINHA e WELCMAN, 2010), dentre uma série de conferências proferidas por Lev Semenovich Vigotski entre os anos de 1933 e 1934. Recentemente estas conferências foram traduzidas e organizadas por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes e publicadas num único volume (VIGOTSKI, 2018).

As setes aulas proferidas por Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia são: Primeira aula: o objeto da pedagogia; Segunda aula: a definição do método da pedagogia; Terceira aula: o estudo da hereditariedade e do meio na pedagogia; Quarta aula: a questão do meio na pedagogia; Quinta aula: leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança; Sexta aula: leis gerais do desenvolvimento físico da criança; Sete aula: as leis do desenvolvimento do sistema nervoso. Estas aulas trazem os conceitos fundamentais da obra do autor ao final da vida.

Buscando conhecer melhor as ideias vigotskianas sobre o desenvolvimento humano, tomamos a Quarta Aula para estudo; nela, Vigotski elabora os conceitos da hereditariedade e da influência do meio no desenvolvimento da criança. Destacamos, então, a abordagem de Vigotski a respeito da vivência, desenvolvimento infantil e pedagogia na superação de abordagens conservadoras, mecanicistas e naturalistas, ao valorizar o papel do professor no desenvolvimento do aluno, ao considerar as histórias de vida de cada criança e suas relações com a cultura, sendo vivenciadas por cada uma delas de modo particular.

Nas pesquisas de Vigotski e demais autores fundadores da Teoria Histórico-Cultural, a problemática sobre a constituição e o funcionamento do sistema das funções psíquicas – dentre as quais destaca-se a consciência - e o

desenvolvimento humano foram desafios permanentes; no presente trabalho não pretendemos apresentar de modo aprofundado estes estudos, mas serão parte integrante e tessitura para a estruturação da metodologia adotada.

De acordo com Veresov (2016), Vigotski desenvolveu o novo método de análise do processo de desenvolvimento, criticando os métodos tradicionais por estarem focados em aspectos fenomenológicos. O desenvolvimento do método é, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da teoria.

A metodologia de pesquisa na Teoria Histórico-cultural é um sistema de ferramentas teóricas de análise e princípios experimentais, que chamamos de metodologia de pesquisa genética histórico-cultural. Sendo o diferencial central, o método genético busca explicar o processo de gênese sociocultural da mente humana. Então, genético. Por que genético? Porque seu enfoque é a gênese. Por que experimental? Porque podemos e buscamos criar condições especiais para que as transformações aconteçam.

Durante sua vida, Vigotski transitou entre áreas de Psicologia, Medicina, Antropologia, Literatura, Artes e Cultura. Após a revolução Russa, Vigotski estava com 21 anos e já pesquisava e lecionava. Entre 1917 e 1923, ele proferia palestras. Em 1924, foi trabalhar do Instituto de Psicologia Experimental de Moscou e ajudou a criar o Instituto de Estudos das Deficiências. E, a partir desse ano, passou a dedicar-se ao estudo dos processos de transformações do desenvolvimento humano, interessado, especialmente, nas funções psicológicas superiores, nas dimensões filogenética – relativa à história humana –, ontogenética – relacionada à história de cada indivíduo da espécie, do nascimento à morte –, da sociogênese – relacionada à história de cada grupo cultural – e da microgênese<sup>3</sup> – “referente à história, relativamente de curto prazo, da formação de cada processo psicológico específico; referente, também, à configuração única das experiências vividas por cada indivíduo em sua própria história singular” (OLIVEIRA e REGO, 2003, p. 24 ).

Dedicou-se também ao estudo da aprendizagem e desenvolvimento infantil, trabalhando na área chamada de ‘pedologia’; sob esse termo, analisou aspectos psicológicos da importância do meio na ciência do desenvolvimento

---

<sup>3</sup> Ressaltamos que a quarta dimensão ou plano genético, o dos processos microgenéticos foi assim denominada por James Werstch (1998, apud GÓES, 2000) ao abordar, dentro da proposta de análise genética de Vigotski, como se constitui o complexo psiquismo humano.

infantil, em suas facetas afetiva, perceptiva e sensitiva, levando em consideração as particularidades de cada criança.

Ao longo da história houve tentativas para banir as ideias científicas na Rússia, assim como as vinculadas aos trabalhos de Vigotski e demais pedólogos, a fim de banir a difusão dos estudos realizados por estes psicólogos sobre novas bases para a compreensão do humano. Como ressalta Teixeira (2004 apud AQUINO e TOASSA, 2019, p. 3) “a pedologia foi um desses casos, sendo banida por Stálin em 1936 – um grande golpe para os psicólogos, muitos dos quais trabalhavam como pedólogos (VAN DER VEER; VALSINER, 2001), sendo vários deles vinculados a Vigotski”.

Vigotski desde seu artigo "Temas de psicologia e pedologia", de 1931, declarou que "a base para criar a 'pedologia' como ciência independente é reconhecer a realidade objetiva do processo geral de desenvolvimento infantil, que é seu objeto principal" (VIGOTSKI, 1931/2007, p.102 apud MESHCHERYAKOV, pp. 706-707). O que é desenvolvimento para Vigotski? Para ele, “é [...] o processo de elaboração de formas histórico-sociais de comportamento” (VYGOTSKI, 1995, p.305). Assim, é importante reconhecer a realidade objetiva do processo geral de desenvolvimento infantil, levar em consideração a atitude afetiva de cada sujeito para com o meio, suas qualidades e a riqueza de possibilidades de comportamento da criança.

O desenvolvimento humano é

o processo no qual a personalidade ou indivíduo é formado, pelo aparecimento de novas qualidades a cada passo do caminho, novas formações, especificamente humanas, que são preparadas por todo o prévio trajeto desenvolvimental, embora não sejam nele contidas de forma pronta, nos estágios iniciais de desenvolvimento (MESHCHERYAKOV, 2010, p. 708).

No texto da Quarta Aula é apresentado o conceito de "Pedologia" como uma ciência do desenvolvimento infantil, mencionando-se que desenvolvimento infantil é também objeto desta ciência, rejeitando o uso da definição pedologia como a ciência que estuda as crianças. Diante disso, Vigotski (2010) fez os seguintes questionamentos: o que a pedologia estuda, no que se refere ao problema do meio? Sendo uma ciência do desenvolvimento, é claro que ela estuda o papel (a influência) do meio no desenvolvimento infantil, mas como

estudar a influência do meio no desenvolvimento infantil? Respondendo a essas duas questões, ele recusou-se a avaliar o meio separadamente da criança, ou a qualquer avaliação que não incluísse questões acerca da idade e peculiaridades individuais de uma criança particular, visto que este estudo do processo de desenvolvimento deveria ter como base a dinâmica e o entendimento relativo às situações sociais.

Vigotski não se limitou a analisar o desenvolvimento da criança pela perspectiva do fator biológico, mas sim a criança que é constituída e constituinte de relações sociais (sistema meio-criança), como produto do processo do seu comportamento e desenvolvimento infantil, em sua história de vida e da sociedade, atribuindo um papel fundamental às funções psicológicas para interpretar e ressignificar o mundo social. Em síntese, um processo de constituição dialética caracterizado por mudanças qualitativas intimamente ligadas à fase anterior de desenvolvimento por meio da relação com o meio e consigo mesmo.

Assim, compreender que as condições de vida/as situações sociais vividas afetam o curso do desenvolvimento infantil, esclarece o processo pelo qual o meio influencia em cada etapa do desenvolvimento humano e a questão da vivência.

Para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em cada etapa do desenvolvimento. Pode-se falar disso como se fala de uma regra geral que frequentemente se repete na pedagogia – a de que é necessário migrar dos indicadores absolutos do meio para os indicadores relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores, mas tomados no que concernem à criança (VIGOTSKI, 2010, p. 682).

Vigotski (1996, p. 264) trabalha a noção de meio através do conceito de situação social do desenvolvimento, definindo-o como:

[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento.

Vigotski (2010) usa somente a palavra “*meio*”, mas ressalta a importância de se conceituar o meio de um modo diferente do que costuma ser feito, destacando a dimensão social que o compõe. Em seu trabalho "O problema da idade", ele começa a usar o termo "*situação social de desenvolvimento*", com o qual examina como muda, no desenvolvimento, o sistema de relações entre a criança e o meio.

O entendimento do meio, que se formou na biologia e é aplicado ao estudo de espécies animais, não pode ser transferido para o estudo de desenvolvimento na pedologia. Devemos admitir que, no começo de cada período de desenvolvimento, uma relação bem única e especial é formada entre a criança e o meio, que chamamos de situação social de desenvolvimento (MESHCHERYAKOV, 2010, p. 720).

Assim, cada idade possui seu próprio meio, que se modifica, tal qual se modifica o processo de desenvolvimento a partir das circunstâncias vividas. Estas implicam o modo como a criança toma consciência e concebe o meio, como ela se relaciona afetivamente com uma dada situação social. Esta é a questão central que buscamos argumentar neste trabalho.

Ganham relevância nestas proposições as observações comparativas das mesmas crianças entre si, em diferentes momentos ao longo da vida ou entre crianças que passaram por diversos cursos de desenvolvimento. Para compreender o desenvolvimento psicológico é necessário considerar as situações sociais nas quais os sujeitos se encontram e as trajetórias de vida pelas quais passaram.

Então, Vigotski usa a pedologia para estudar os impactos das situações sociais, analisando o que ocorre entre os diferentes elementos do meio e as peculiaridades da criança, considerando como estas influências das situações sociais são experienciadas pela criança. É nesse contexto de reflexões e proposições teóricas que o termo vivência ganha relevância. A vivência é como

"prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do - digamos - caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante" (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Deste modo, na perspectiva vigotskiana, a análise das situações sociais do desenvolvimento deve ser feita do ponto de vista das vivências (*pereživânie*), tendo como base as observações e estudo das influências do meio sobre cada sujeito, sobre como cada criança vivencia-o, quais atitudes e comportamentos são expressos e como ela se sente afetada.

Como nos explica Vigotski (2010, p. 686), "a vivência da criança é de que forma ela toma consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento".

Vigotski (1933-34/2006) diz que a criança pequena tem "vivências", mas não tem consciência delas. Com a crise dos sete anos surge uma nova "formação afetiva" que generaliza vivências. Então podemos perguntar como se organizam as vivências depois, etc., considerando outros pontos críticos na ontogênese (DELARI JR. e PASSOS, 2009, p. 30).

O conceito de vivência tem sido cada vez mais objeto de estudo de pesquisas no Brasil; a pesquisa bibliográfica<sup>4</sup> realizada por Andrade e Campos (2019) no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) permitiu identificar um aumento exponencial de produções sobre o tema, sobretudo a partir de 2009, apontando o interesse crescente de pesquisadores pelo conceito em foco. Trata-se de um conceito que não foi plenamente desenvolvido por Vigotski (embora ocupe um lugar importante em sua teoria) e que se encontra ainda em etapa de exploração no contexto da psicologia histórico-cultural (TOASSA e SOUZA, 2010).

## 2.1. O Conceito de Vivência

Conceituar o termo "vivência" é uma tarefa de grande complexidade, especialmente em função de peculiaridades da obra de Vigotski e permanentes desafios de tradução. Delari Jr. e Passos (2009) investigam a diversidade de

---

<sup>4</sup> Os descritores que Andrade e Campos utilizaram foram: *pereživânie*, *perezhivaniya*, *pereghivanie* e *perezivanie*, vivência (sem o acento circunflexo), "Vigotski" (com caractere especial "\*" nos dois "i", visando abranger suas distintas nomenclaturas: Vygotsky, Vygotiski, Vigotski).



sentidos da palavra “perejivanie” em língua russa e em algumas obras significativas de Vigotski. As obras do autor russo tomadas como objeto de estudo desses autores são: A Tragédia de Hamlet (1917); Psicologia da Arte (1925); A consciência como problema da psicologia (1925); História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (1931); As emoções e seu desenvolvimento na idade infantil (1932); Sobre o problema da psicologia do trabalho criativo do autor (1932); Teoria das emoções (1931-1933) e Pensamento e linguagem (1934). Essa lista de obras tão diversas, atravessando toda a produção do autor, indicia a relevância das reflexões sobre o conceito em foco. Delari Jr. e Passos realizam um trabalho de minucioso cotejamento de distintas traduções destas obras com o original em russo e apontam a importância de se compreender o conjunto da obra de Vigotski como processo heterocrônico, marcado por processos de (re)elaboração conceitual em tempos diversos, ao longo dos quais alguns conceitos ganham forma, enquanto outros avançam, retrocedem ou subordinam-se, fundem-se ou separam-se. Dentro desta perspectiva, buscam identificar, nas obras mencionadas, variações nos modos pelos quais o termo “perejivanie” vai sendo tecido. Na polissemia da palavra, os autores pretendem encontrar significados e sentidos mais estabilizados.

De acordo com Delari Jr. e Passos (2009, p.10) “perejivanie” não parecem indicar “qualquer experiência, em seu sentido comum em português – mas algo especialmente intenso – embora este sentido nos textos de Vigotski, em parte se apresenta, e em parte se dilui”.

Ainda segundo Delari Jr. e Passos (2009, p.13),

“Perejivanie” não é sinônimo de toda experiência [opit] psíquica, *mas um dos aspectos* dela – considerada na totalidade e diversidade de ligações entre experiências hereditária, pessoal, social e histórica. Trata-se de uma categoria psicológica mais concreta, em comparação com o conceito mais amplo de “opit”. Toda “perejivanie” é “opit”, mas nem todo “opit” apresenta-se como “perejivanie” [...] Uma “perejivanie” é uma emoção? Deriva de uma forte emoção? Deriva de uma prática que produz uma intensa emoção? É a própria “perejivanie” uma prática, uma atividade com relação a uma emoção intensa? Ou ainda com relação a uma emoção de qualquer natureza? São perguntas talvez simples, para as quais nem sempre as respostas estão dadas de modo explícito em diferentes textos de Vigotski.

Em seu trabalho de Mestrado, Capucci abordou o conceito de “perejivanie” e suas peculiaridades, bem como discutiu os significados e uso dos termos de “perejivanie” e “*opit*”, a partir de estudos científicos com traduções em outras línguas e o que vinha sendo traduzido no território brasileiro. Então, de acordo com Capucci (2017, p. 104), “perejivanie” é traduzido no Brasil de diversas maneiras: vivência (Prestes, 2010; Prestes & Tunes, 2012); vivência emocional (Toassa, 2009; Toassa & Souza, 2010); experiência (Delari Jr., 2000; Magiolino, 2010); experiência emocional (Lima, 2000; Smolka, 2006). Ressaltamos que na língua russa também existe o termo “*opit*”, que designa a experiência comum. *Opit* significa “a representação na consciência das pessoas das leis do mundo objetivo e da prática social, obtida como resultado de seu conhecimento prático ativo” (Delari Jr. e Passos, 2009, p. 11), que produzem emoções intensas ou não. Enquanto, “perejivanie” decorre de fortes emoções.

Por vivência (perejivanie) compreendemos, a partir dos textos de Vigotski que esta é concebida como a unidade capaz de explicar o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social. Do mesmo modo, se faz necessário diferenciar “perejivanie” de experiência. Experiência diz respeito a situações pelas quais o indivíduo passa ao longo da vida e muitas delas simplesmente são apagadas da memória, têm pouca importância ou nem sempre impactam seu desenvolvimento.

Sobre a “perejivanie”, afirma Veresov em uma entrevista concedida a Fontes et al. (2019, p. 14)

o mais difícil é para os leitores ocidentais, porque *perezhivanie* foi traduzida, algumas vezes, como “experiência”, outras, como “experimentar”. Mas experiência tem outra conotação, por exemplo, experiência passada. O que não tem a ver com *perezhivanie*. Em russo, diz-se *opyt*. É *perezhivanie* e *opyt* para uma experiência no passado. Nas traduções inglesas, *opyt* e *perezhivanie* são traduzidas como experiência. E você nunca sabe quando Vigotski refere-se a *opyt* ou *perezhivanie*, porque *experiência* é a tradução, então o quadro torna-se mais complexo. Toda vez que eu vejo *experiência* em inglês, eu abro o texto em russo e vejo qual palavra Vigotski usou. Foi *opyt* ou *perezhivanie*? Se foi *perezhivanie*, em que sentido? Fenomenológico ou teórico? Esta foi minha primeira contribuição para o campo, separar fenômeno e conceito.

Vinha e Welcman (2010) apontam que, em russo, o termo “perejivanie” se origina da raiz “*jiv*” (viver) que vem da palavra “*jizn*” (vida) e empregada com o prefixo “*pere*” (através) e com o sufixo “*-anie*” (que implica num processo ou ação abstrata); ou seja, etimologicamente o termo significa “viver através” de algo. Por isso, é a palavra vivência o que melhor corresponde a este fenômeno, no sentido daquilo “que se viveu” ou toma lugar no tempo, pode ter início e fim, pode ficar mais ou menos intenso, pode ir e vir, por ser fenômeno dinâmico, é um processo ou ação abstrata de renovação ou de repetição de uma dada situação.

O valor heurístico da categoria “perejivanie” (vivência) idealizada por Vigotski é indiscutível, embora sua utilização no desenvolvimento de pesquisas em educação, ao menos no Brasil, seja recente. Nas obras de Marques e Carvalho (2009, 2017), Toassa (2010, 2014), Liberali e Fuga (2018), Andrade e Campos (2019) encontramos importantes aportes sobre o tema em foco.

Clarà (2016) enfatiza as “muitas vidas” da palavra *perejivânie* e como ela fomenta diferentes conceitos e perspectivas, sendo utilizada para distintos fins e relevante em diferentes interesses de pesquisa. Da mesma forma, como observado por Smagorinsky *apud* Veresov e Fleer (2016), há também o risco de a *vivência* revelar-se mais uma “noção hipnótica”, superficial, do que um conceito com real significado (ANDRADE e CAMPOS, 2019, p. 4).

Esforço similar para dar maior visibilidade às variações de uso e tradução da palavra “perejivanie” é feito por Toassa (2014). Essa autora também indica a aparição do termo pela primeira vez na monografia “A Tragédia de Hamlet”, escrita por Vigotski em 1917, e demonstra que, desde então, tem percorrido trajetória de tradução bastante difícil.

Trata-se de um termo usado cotidianamente na língua russa (e também nos círculos de crítica literária dos anos 1910/1920), conquanto Vigotski dote-o de traços conceituais relativamente originais e consistentes, embora diversificados, em textos que vão de 1916 até 1934. Etimologicamente, pode-se afirmar que *perejivânie* deriva dos verbos *jít* – viver e *perejivát* – viver ou vivenciar a existência. Esses são os sentidos cultos dos verbos, base para a utilização de Vigotski. Mas, na língua russa, *perejivânie* é termo usado coloquialmente para designar “sofrimento”. A tradução alemã de seu sentido culto é o bem conhecido termo *Erlebnis* (TOASSA, 2014, p.16).

Para entender o sentido de vivência na obra de Vigotski é preciso compreender que “[...] trata-se, a princípio, de uma experiência ou vivência intensa e singular, que tem um lugar importante do ponto de vista da possibilidade de compreensão da totalidade à qual pertence e na qual cumpre sua função” (DELARI JR. e PASSOS, p. 14).

No entanto, Veresov identificou nos trabalhos de Vigotski dois entendimentos para a mesma palavra “pereživanie”, mas com significados e realidades diferentes. “*Perezhivanie* como um fenômeno psicológico, que nós podemos observar, estudar, experienciar, investigar de algum modo. E o segundo é *perezhivanie* como um conceito teórico”. Ele afirma que não terão aspectos fenomenológicos, empiricamente observáveis, se concebemos “pereživanie” como conceito, visto que “não há nada empírico porque conceitos são pura abstração teórica” (FONTES et al., 2019, p.14).

O conceito de vivência é desenvolvido por Vigotski a partir do entendimento da constituição dinâmica do drama nas relações sociais, da consciência e suas implicações no desenvolvimento humano (Veresov, 2016). Vigotski definiu vivência como uma unidade de análise, o que revela a importância que esse conceito assumiu em sua obra.

*A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo invisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa [tcheloviék] – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com uma união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação na vivência (VIGOTSKI, 2018, p. 78, grifos do autor).*

Por esta definição, podemos dizer que a vivência é a unidade em que se amalgamam a personalidade e a situação social de desenvolvimento da criança nos eventos dramáticos. Sendo assim, para a Teoria Histórico-Cultural o termo vivência inclui o papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento da criança, afetando/produzindo tomadas de consciência sobre si e sobre as

situações sociais, pois o desenvolvimento da consciência é “processo, ao mesmo tempo, racional e afetivo, ligado à vida real das pessoas, ou seja, à dialética objetividade e subjetividade que expressa e determina a existência humana” (MARQUES e CARVALHO, 2019, p.1).

Para Liberali e Fuga (2018, p. 370) é fundamental compreender a “perejivanie” como “eventos dramáticos vividos e refratados pelos sujeitos, materializados por recursos que são evocados em novas configurações da vida, permitindo a eles novos modos de agir, ser, sentir e viver”. Assim, compreendemos “perejivanie” como uma experiência visceral (LIBERALI e FUGA, 2018) que contribui para o desenvolvimento da criança e para aquilo em que esta se pode transformar.

A partir do conceito de vivência, González-Rey aponta consequências teóricas de grande importância:

De los conceptos de *perezhivanie* y situación social del desarrollo, es posible extraer dos conclusiones que hubieran revolucionado la concepción sobre el desarrollo psíquico dominante en la psicología soviética (centrada esencialmente en los conceptos de actividad fundamental y de asimilación). Primero, el concepto de *perezhivanie* implica el carácter singular del desarrollo psíquico [...]. Segundo, el concepto de *perezhivanie*, de hecho, rompía con la idea de interiorización, pues al hablar de refracción, tal como lo hizo Rubinstein más tarde, otorgaba al sistema psicológico una significación esencial en el resultado del proceso (GONZÁLEZ-REY, 2016, p. 15).

Podemos passar por várias experiências com pouca ou nenhuma importância no processo histórico de nosso desenvolvimento, ao passo que vivenciar [*perejivat*], significa passar por meio de algumas vivências que nos afetam ao longo da vida, ideia de sofrer algo e modificar a condição de viver, um processo de reformulação de si mesmo no fluxo constante de vida. E contraditoriamente, se não vivenciar [*perejivit*], isso significa não viver, abarcando as condições particulares de vida.

É possível entender “perejivanie” como unidade que melhor expressa a totalidade afeto-intelecto. É nessa direção que Toassa (2010) argumenta que o conceito de vivência está ligado à análise dos dramas e conflitos humanos. Com ele Vigotski está mostrando aos profissionais da sua época um novo conceito de

meio e que eles poderão fazer uso desse agente ativo-transformador de sujeitos nos contextos sociais, dentre eles, o escolar.

Para Vigotski (2010), a vivência sempre remete a algo que impacta o sujeito, que o transforma, que o modifica e, portanto, modifica sua relação com dada realidade. Quando passamos por situação de “perejivanie” nada mais continua igual, nossa atitude muda em relação à situação vivida.

Neste ponto vale a pena também incluir algumas reflexões sobre modelo ou forma final (ideal). Vigotski destaca a importância da interação entre a forma final (ideal) e as formas iniciais de desenvolvimento psicológico da criança. A forma final pode ser considerada como um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento, daquilo que se espera que ao final deste a criança alcançará, pela influência das condições de interação com o meio em função da dinâmica deste desenvolvimento. Portanto, a questão do papel que o meio desempenha no desenvolvimento psicológico tanto nas crises quanto nas idades estáveis é de indiscutível importância. Nele se apresenta uma forma ideal, que é fonte do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e não só um dos fatores ou condições do desenvolvimento, como se poderia dizer, de habilidades e assim por diante, mas da própria dinâmica do desenvolvimento em que se encontra a criança.

O que diferencia o vivido no passado do que está sendo vivido no presente é que a vivência atual passa por uma reestruturação. E a reestruturação vem justamente de demandas do meio e das interações do sujeito com ele. Quando este processo se modifica, as necessidades e motivos do sujeito também mudam e Vigotski afirma que este processo é o próprio motor que movimenta suas ações: as vivências precisam se ajustar a este novo fenômeno e toda esta dinâmica é o que pontua uma crise do sujeito (SOUZA e ANDRADA, 2013, p. 361).

Trata-se, então, de um conceito relacionado ao processo de desenvolvimento e, mais especificamente, ao papel do meio no desenvolvimento, assinalando a relevância da compreensão do conceito de vivência em contextos educacionais, pela oportunidade de promover situações na escola que potencializam transformações nos modos de ser dos sujeitos e a importância do afeto nas relações escolares.

## 2.2. Questões referentes às vivências nos contextos educacionais

As vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles. (VIGOTSKI, 2010). Passamos a ter outra relação com o que nos afeta na situação social. Isso implica a importância de se entender o conceito de vivência no contexto da escola, do processo de aprender e como se dá a dinâmica do desenvolvimento infantil por meio das experimentações nas situações de conflitos e contradições, pelo modo como as crianças refratam as experiências sociais vividas (VERESOV, 2016).

Devido ao processo de desenvolvimento, tanto as condições biológicas quanto as vivências de que a criança se apropria, criam novas maneiras de relacionar-se com o mundo à sua volta, como por exemplo, ocorre com a fala humana. Tudo dependerá de que maneira as situações sociais influenciarão a criança e isso se dará de formas diferentes por sua compreensão ou apreensão da situação, bem como a depender das mediações que atravessam essa relação.

A mediação é um processo no qual se concretiza a interação da criança com o meio social e cultural que se insere. Vigotski enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Visto que o sujeito é interativo, que forma novos conhecimentos e se constitui a partir de relações intrapessoais (plano social) e interpessoais (plano individual interno) e de troca de experiências a serem vividas pelo sujeito na sociedade. Dessa forma, “para haver vivência é necessária uma situação que a suscite” (SOUZA e ANDRADE, 2013, p. 362).

Liberali e Fuga (2018, p. 370) explicam que “a vivência de uma nova situação depende da forma como outras situações criaram para si o que denominou de ‘peculiaridades’”, o que explica porque um mesmo acontecimento suscita vivências distintas. É nesse ponto que ancoramos nosso argumento de que o processo de transição pode se constituir numa vivência para as crianças que por ele passam e trazer importantes contribuições para seus modos de desenvolvimento.

Marques e Carvalho (2019, p.1) enfatizam que

mediados pelo social, professores e alunos produzem afetos que orientam a produção de novos sentidos sobre ser professor e ser aluno na escola e alteram a relação com a atividade escolar. A mudança dos estados afetivos gera transformações que comprovam existência de algo novo, algo particular e peculiar que modifica a relação social, e que é, segundo Vigotski, o principal indicativo da existência de *pereživânie* (vivências).

Vigotski refere-se à relação da criança com o meio não como um lugar físico, mas como uma relação de sentidos, que pode produzir vivências; isso significa “sempre implicação emocional, significa algo forte, acabado e inacabado, porém, não se revela na relação imediata do ser humano com o meio, no comportamento visível da pessoa, mas no significado dessa relação” (MARQUES E CARVALHO, 2019, p.7). Assim, nenhuma experiência terá o mesmo sentido ou produzirá os mesmos afetos nas crianças, mas “quanto mais a relação com o meio se complexifica, mais qualidades humanas essa criança conquista no curso do seu desenvolvimento” (p. 8), o que possibilitaria a transformação da experiência comum.

Se o papel do ensino é de produzir humanidade na criança, devem ser planejadas oportunidades para promover o desenvolvimento de algo novo e de novas formações afetivas, potencializando a relação afeto e intelecto por meio de novas qualidades humanas. Entretanto, deve-se lembrar que o pensamento infantil é diferente do adulto. A criança entende à sua maneira dada ocorrência qualquer do meio externo.

A criança concebe a realidade, compreende os acontecimentos que se dão ao redor dela não inteiramente, como nós compreendemos. Nem sempre o adulto pode transmitir à criança toda a plenitude de significado de determinada ocorrência. A criança compreende por partes, não integralmente; compreende um aspecto do assunto, não compreende outro; entende, mas entende à sua maneira, processando, recortando de seu próprio jeito, retirando apenas parte daquilo que lhe explicaram. E dessa forma, como resultado disso, *a criança em diversos níveis de desenvolvimento não possui correspondência perfeitamente adequada às ideias de um adulto*. O que significa que a criança em diversos níveis de desenvolvimento não generaliza de modo equivalente, e como resultado, ela concebe, imagina a realidade circundante e seu meio ambiente de modo distinto. Consequentemente, o próprio desenvolvimento do pensamento infantil, o próprio desenvolvimento da generalização infantil



também se liga à influência do meio sobre a criança (VIGOTSKI, 2010, pp. 690-691).

Para Vigotski, “o encontro entre vivência/emoção e linguagem, como o do pensamento com a linguagem, não é simples nem plano, mas tortuoso e multideterminado” (TOASSA, 2014, p.22). O meio social tem sentidos diferentes para a criança, cada uma é afetada de modo diferenciado, mesmo vivendo uma mesma situação social de desenvolvimento.

A análise do desenvolvimento da criança que parte apenas da descrição de aspectos externos, como o tipo de moradia, a organização familiar, o tipo de alimentação, o nível socioeconômico dos pais etc., parte do pressuposto de que a relação do indivíduo com o meio é de pura passividade. Embora esses elementos sejam importantes no desenvolvimento da criança, análises desse tipo não revelam a face subjetiva dessa relação, pelo contrário, escondem que a atitude do ser humano com relação ao meio é sempre de atividade e não de mera dependência (VIGOTSKI, 2003, p.45).

Para Marques e Carvalho (2019, p. 6) “O particular, o específico que ocorre em determinadas situações sociais que as tornam potencialmente transformadoras da consciência humana é o fato de elas constituírem vivências”; mas cada pessoa se relaciona afetivamente com certos acontecimentos, a depender da relação com o meio social de forma mais ampla e do modo como essa situação a afeta, do modo como dela toma consciência.

Situações sociais que desencadeiam vivências implicam emoções fortes, que alteram a relação que temos com as coisas, com as pessoas, com os processos, enfim, com a realidade, pois, significa que os afetos produzidos nessa relação formam e/ou transformam nossos sentidos. Compreendemos, portanto, que não são situações pelas quais transitamos de modo indiferente (MARQUES e CARVALHO, 2019, p. 7).

Neste trecho, Marques e Carvalho (2019, pp. 11-12) esclarecem melhor vivências e afetos

[A compreensão] de que o pensamento é sempre afetivo e se constitui na relação do homem com a realidade – no sentido de que o modo como significamos a realidade (produzimos ideias adequadas ou inadequadas) passa pela nossa compreensão intelectual e pelos nossos afetos, é a proposição que vai dar sustentação à tese de Vigotski de que, na relação com o meio,

passamos por situações sociais que alteram nossa compreensão das coisas, transformam o sentido de nossas ações.

Assim como todo o resto de mais humano que nos é possível desenvolver, esta consciência tem origem social, emerge das relações que estabelecemos. E também é possível aos outros afetar as experiências, transformando-as em vivências. Então a vivência concebida como conceito, torna-se uma ferramenta para “a análise do papel e influência da realidade social no decurso do desenvolvimento de uma criança” (VERESOV, 2016, p.139, tradução nossa).

Falar sobre a escola e descrevê-la, inclui compreender como acontece a passagem da escola da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, entender quais experiências vividas nestes contextos escolares, como estão estruturadas, física e organizacionalmente, visto que a escola da EI e EF têm características e funções distintas. Desta forma, para além de descrever, é necessário compreender como se dá a participação das crianças, como pensam as experiências vividas na passagem EI para o EF. Essa é a diferença dos métodos tradicionais focados na descrição do fenômeno para a abordagem vigotskiana preocupada em explicar o fenômeno, não somente os resultados acerca do desenvolvimento, mas o processo da forma mais completa possível.

Tendo apresentado aqui os caminhos teóricos, no próximo capítulo, trataremos dos caminhos metodológicos adotados neste presente trabalho.

### CAPÍTULO 3

#### **Método da Pesquisa: promovendo experiências sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

Esta pesquisa tem como princípios teóricos e metodológicos os advindos da Teoria Histórico-Cultural. Assumimos, portanto, uma visão semiótica do indivíduo e, por conseguinte, buscamos analisar, minuciosamente, a criança como produtor-intérprete de significações sobre si, suas relações com o outro e com a cultura, incluindo-se aqui suas experiências escolares (GÓES, 2000). Assim, consideramos que tanto a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, como fenômenos educativos, quanto as formas como cada sujeito os experiencia se constituem de maneira dinâmica, dialógica com esferas sociais mais amplas, para o que esta metodologia se faz mais adequada.

O trabalho investigativo está pautado numa abordagem microgenética, tanto no que diz respeito à produção do material empírico quanto no que se refere à sua análise, considerando a riqueza da visão semiótica dos indivíduos participantes: as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Nos estudos de Wertsch (1985 *apud* GÓES, 2000) que tem seus fundamentos nos conceitos vigotskianos, o autor define os caminhos metodológicos por meio da abordagem microgenética como aqueles que envolvem o acompanhamento minucioso da formação de um processo, delineando, dentro de um curto espaço de tempo, as ações dos sujeitos e de suas relações interpessoais. Entretanto, Góes (2000, p.15) menciona que a respeito da duração,

Essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Desde o início do trabalho consideramos relevante a questão: pesquisa com crianças, para quê? Para explorar possibilidades de compreensão de mundo

para além da valorização das “falas infantis”. Consideramos a relevância de tecer esta pesquisa reconhecendo e ressaltando que não temos uma única infância, visto que as formas de ser criança vêm sendo transformadas ao longo do tempo a partir de suas relações sociais.

Se a criança é portadora de teoria, interpretações, perguntas, e é co-protagonista do processo de construção do conhecimento, o verbo mais importante que guia a ação educativa não é mais falar, explicar, transmitir, mas escutar. [...] a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e o ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças seguramente enriquecedoras, para os participantes desta forma de troca (RINALDI, 1995, p.122 apud OSTETTO, 2000, p. 194).

Desta forma, precisamos lançar um olhar extremamente cuidadoso sobre o que as crianças pensam a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir das suas circunstâncias particulares e de quais sentidos e significados se apropriam nas situações sociais em que se constituem esses dois segmentos de ensino. Pretendemos que esta escuta permita criticar os modos pelos quais esta transição vem ocorrendo, tradicionalmente, no sistema educacional brasileiro.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas de Educação Infantil e uma escola de Ensino Fundamental. Conforme as orientações<sup>5</sup> do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas, foi necessário a apresentação inicial da proposta de pesquisa, visando à cooperação dos gestores das escolas. Esse procedimento foi realizado inicialmente na Secretaria Municipal de Educação, depois nas instituições escolares. Todos os sujeitos participantes da pesquisa assinaram o termo de Consentimento de Livre e Esclarecido, informando ciência dos objetivos da investigação e autorizando o uso dos dados da pesquisa<sup>6</sup>. As Diretoras da Escola de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, autorizadas pelo Secretário, também forneceu documentos relativos a essas etapas da Educação Básica no Município, tais como os Projetos Pedagógicos da escola.

---

<sup>5</sup> Um termo de compromisso foi assinado, conforme modelo fornecido pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da PUC-Campinas pelas diretoras das duas instituições.

<sup>6</sup> No caso das crianças, os pais e/ou responsáveis assinaram o referido termo.

A pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira etapa teve início no segundo semestre de 2017, junto a uma turma de Educação Infantil. A segunda etapa foi feita no primeiro semestre de 2018, junto a uma turma de Ensino Fundamental. Em ambas as etapas, foram realizados quatro tipos de procedimentos metodológicos, construídos com a intenção de promover condições de olhar e ver, ouvir e escutar o que as crianças têm a dizer, para além de proposições de dar-lhes voz, buscando entender como experienciam, vivenciam e se apropriam dos elementos da cultura escolar nos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, considerando a transição para o 1º ciclo do EF.

No decorrer do trabalho, contamos com a colaboração de outras duas turmas, sendo que em 2017 a turma era de uma EMEI distinta (aqui nomeada como EMEI 2) e em 2018 uma turma pertencente à EMEI 1. É importante mencionar que as três escolas, as duas de Educação Infantil (EMEI 1 e EMEI 2) e a de Ensino Fundamental (EMEF 1), estão situadas no mesmo bairro. Dessa forma, é comum que as crianças sejam encaminhadas das unidades de Educação Infantil para a mesma escola de Ensino Fundamental, pelo cadastro escolar. Esse fato foi decisivo para a escolha destas unidades como campo para a pesquisa, por possibilitar que um maior número de sujeitos participantes da pesquisa na primeira etapa permanecesse sendo acompanhado na segunda etapa.

Então, no 1º Semestre de 2018 acompanhamos parte das crianças da Educação Infantil com quem realizamos a pesquisa em 2017, agora no Ensino Fundamental. No campo escolhido, a maior parte das crianças da EMEI 1 era para estar frequentando a EMEF 1, mas no início do ano letivo, alguns pais e/ou responsáveis optaram por fazer a transferência para outra escola de Ensino Fundamental. Sendo assim, no primeiro semestre de 2018, foram realizados os mesmos procedimentos com as 28 crianças do primeiro ano de EF, porém foram apenas cinco delas oriundas da turma da EMEI1.

### **3.1. Descrição e caracterização dos sujeitos da pesquisa e das escolas**

Participam desta pesquisa o grupo de 21 alunos (composto por crianças de cinco e seis anos de idade) da EMEI1, bem como o grupo de 28 alunos

(composto por crianças de seis e sete anos de idade) de primeiro ano da EMEF1. Durante o trabalho de campo contamos também com apoio das professoras de duas turmas de Agrupamento (AG) III de crianças na faixa etária de três a seis anos, uma da EMEI2 em 2017 e outra da EMEI1 em 2018. Essas professoras colaboraram recebendo as cartas produzidas pelas crianças participantes, lendo-as para seus respectivos alunos, e produzindo com eles cartas-resposta, respectivamente Turma do Cavalo e Turma da Bruxa como eram conhecidas.

Iniciaremos apresentando pouco da história da EMEF1 e do Centro de Educação Infantil<sup>7</sup> (EMEI1) que estão num mesmo complexo educacional.

Sobre a EMEI2, vale destacar que também é centro de EI localizado na mesma rua da EMEI1, onde funciona nove turmas de EI, sendo quatro delas no período da manhã, destinado a creche e outras quatro turmas em período integral, destinado aos agrupamentos mistos (AG I e AG II; AG II e AG III) e uma de pré-escola no período da tarde (AG III). A turma do Cavalo é a turma da pré-escola.

A EMEF1 é uma das unidades escolares de tempo integral no país chamados Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs).

Os CIACs foram criados pelo Projeto Minha Gente<sup>8</sup>, programa do governo federal na década de 1990 que se destinava à construção de escolas de período integral articulando educação, esportes, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes.

Os CIACs, a partir de 1992, passaram a ser denominados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs). Então, a EMEF1 foi criada como um espaço de educação integrada, num contexto histórico marcado pela discussão e constituição de propostas que buscavam superar o grave quadro<sup>9</sup> de exclusão social, política e econômica que acometia a população brasileira, que enfrentava ausência de acesso ao processo de escolarização formal e atendimento integral nos campos da educação, esporte e saúde.

A EMEF1, como foi citado acima, fez parte destas políticas sociais da década de 90, e esta unidade do CAIC foi projetada de acordo com uma planta

---

<sup>7</sup> Texto fundamentado no Adendo – Projeto Pedagógico 2017 da Escola Municipal de Ensino Fundamental.

<sup>8</sup> A Lei 8.642, de 31/03/93, instituiu Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), substituindo o Projeto Minha Gente.

<sup>9</sup> Situação que permanece nos dias atuais, no presente Governo.

padrão<sup>10</sup> para funcionar como escola de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Para a implantação do CAIC (identificado nesta Tese pela sigla “EMEF 1”) foi escolhida a comunidade da Vila União, pois era o maior parque<sup>11</sup> residencial da América Latina. Formado por casas populares, ocupava, na época, uma área de 251 hectares, possuía 5.213 unidades habitacionais, entre 1.443 casas, 1.818 apartamentos e 1.952 lotes e uma população estimada em 20 mil habitantes, compondo uma comunidade de famílias de baixa renda, oriundas de diferentes regiões da cidade e do país.

A EMEF1, somente com o antigo primeiro grau (composto pelas antigas 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, correspondentes ao atendimento de crianças de sete a dez anos), foi inaugurada no dia 30 de abril de 1994, na segunda gestão do Sr. José Roberto Magalhães Teixeira, Prefeito de Campinas pelo Partido da Social Democracia Brasileira com o intuito de adesão a um modelo educacional já adotado em outros estados e municípios.

No primeiro ano de funcionamento da EMEF1, não houve atendimento para a Educação Infantil. Apenas no ano seguinte, em 1995, deu-se o início de funcionamento do Centro Municipal de Educação Infantil, com atendimento para crianças de zero a seis anos de idade. No mesmo complexo prestavam-se serviços ao Centro Municipal de Ensino Supletivo de Primeiro Grau e funcionava uma sala da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), destinada aos jovens e adultos do bairro.

A EMEF1 mantinha subprogramas de cultura e esporte, segundo a visão do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, de acordo com o Decreto Federal nº. 1056 de 11/02/94 e, como em toda Rede Municipal de Educação, contava com projetos que buscavam contribuir para a qualidade de ensino oferecido, dentre os quais podemos citar: Projeto de Bibliotecas Escolares, Projeto Correio Escola, Projeto Saúde do Escolar e Projeto Prodança, incluindo também atividades oferecidas aos finais de semana, para a comunidade.

---

<sup>10</sup> O modelo construtivo padrão para o projeto do CAIC, caracterizado quanto ao sistema de construção, área construída, subprogramas e respectivas dependências está descrito no volume três da série de documentos básicos do Programa Nacional de Atenção Integral à criança e ao Adolescente - PRONAICA (BRASIL, MEC, 1994, p. 35).

<sup>11</sup> De acordo com o Projeto Pedagógico 2017 da EMEF1, inicialmente, a ocupação deste parque residencial se deu através de uma ocupação de uma área que pertencia à Cerâmica Palácios e tinha sido vendida para o Banco Nacional de Habitação (propriedade do Governo).

Tanto a EMEF1 quanto o Centro Municipal de Educação Infantil (atualmente chama-se Centro de Educação Integral - CEI), que está identificado nesta Tese pela sigla "EMEI1", são pontos de referência do bairro da Vila União, pela estrutura organizacional das escolas, além do uso e adequação da estrutura física, pois foram construídas justamente para serem um equipamento educacional que atendesse crianças e adolescentes por um período maior e de forma integral.

**Figura 1** - Vista aérea da EMEF1 e da EMEI1



Fonte: Arquivo da EMEI1, 1997.

No começo do ano letivo de 1995, a EMEI1 iniciou suas atividades educacionais somente para o período parcial; no segundo semestre, iniciou o período integral com quatro crianças apenas. A capacidade de atendimento era de 1500 alunos, sendo 720 alunos em sala de aula e os demais envolvidos em outras atividades pelo Centro. Para a creche, o atendimento estimado era 80 alunos, embora houvesse capacidade para apenas trinta berços e 120 alunos na pré-escola. Todas as vagas foram preenchidas, havendo necessidade de utilizar outros locais no bairro como, por exemplo, o prédio da Associação dos Moradores, para montar outras unidades de creche, só de crianças de zero a três anos.

A estrutura física (Figura 1) da EMEI1 era interligada à EMEF1, com espaços compartilhados, como: refeitório, ginásio, biblioteca e laboratório; apenas as salas de aulas eram específicas a cada um desses núcleos de



atendimento de atenção integral, de acordo com o PRONAICA, mas em decorrência de mudanças políticas na esfera federal, ocorreu a dissolução do uso dos espaços previstos como coletivos, que passaram a ser destinados para múltiplas demandas locais. Sendo assim, houve a necessidade de adaptar, entre o previsto e o possível, o uso do espaço e tempos a partir das práticas educacionais integradas no interior da EMEF1.

Deste modo, a proposta inicial deste programa não teve continuidade. Segundo consta nos documentos da escola foram apontados problemas e divergências na integração do uso dos espaços e tempos, visto que a prioridade de atendimento incidia sobre a EMEF1, já que existem especificidades em relação à prática escolar cotidiana de cada um dos segmentos de ensino básico. O município passa a administrar a unidade educacional, conforme as necessidades e possibilidades de atendimento, reestrutura os espaços escolares, que sofreram adaptações internas e suas formas de uso como o espaço do refeitório.

As refeições eram servidas no antigo parque, área de uso totalmente inadequada, como apontado nos documentos escolares que consultamos. Após reestruturação, os alunos foram atendidos com horários específicos por turma e controle de tempo no refeitório da escola. Assim também ocorreu a reorganização do horário de uso da biblioteca para melhor atender aos alunos, ampliando o funcionamento por meio de projeto e subprojetos específicos por turma.

Então, o processo educativo “padronizado” desde a criação do CAICs, a partir desses movimentos internos neste Centro, começou a tomar uma forma própria, particular. Em 1995, o governo municipal assume o CAIC e desmembra esta unidade educacional em duas partes: a EMEF1, atendendo crianças do Ensino Fundamental (de 1ª a 8ª série, com alunos de sete a catorze anos) numa proposta de Escola de Tempo Integral, e alunos da Educação de Jovens e Adultos no período noturno; a EMEI1, atendendo às crianças da Educação Infantil, de zero a seis anos (sendo atendida em período integral apenas a faixa etária de zero a três anos). O Centro de Saúde que ocupava uma parte do prédio foi instalado em outro ponto do bairro. Importante destacar que não existem mais o atendimento médico e o serviço social. Também é importante dizer que a EMEF1 e a EMEI1 possuem gestores distintos, bem como programas

específicos para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Estas duas unidades, atualmente, continuam na mesma área, mas separadas por um alambrado, demarcando os espaços de cada uma delas.

### **3.2. A entrada em campo na EMEI1**

A entrada no campo de pesquisa se deu através da ida da pesquisadora à escola para conversar com a diretora. Entretanto, foi a coordenadora pedagógica quem nos recebeu e, assim, para ela foi apresentado o projeto de pesquisa. Conversando de forma carinhosa, ela fez as apresentações dos profissionais da escola e da estrutura física e, durante a apresentação, fez também comentários sobre o projeto da pesquisa. Foi ela quem aprovou que a pesquisa fosse realizada na escola, demonstrando bastante interesse em nossa presença neste contexto.

A coordenadora informou que a organização das turmas obedece ao critério de agrupamento (AG) de crianças por faixa etária. O AG I é formado por crianças de zero até um ano e seis meses completos até 28/02 no ano da matrícula, atendidas em período integral; já o AG II é formado por crianças de um ano e seis meses até três anos e três meses, completos até 28/02 no ano da matrícula, atendidas em período integral e o AG III é formado por crianças de três anos e quatro meses até cinco anos e onze meses completos até 31/03 no ano da matrícula, atendidas em período integral ou parcial.

A coordenadora nos acompanhou até a sala de uma das turmas do AG III, o AGIIIE e apresentou a professora.

A professora da sala nos recebeu muito bem. As crianças ficaram curiosas sobre o que a pesquisadora fazia lá. Tivemos oportunidade de conversar em roda com as crianças da turma AG IIIIE da EMEI1 sobre a pesquisa e as atividades que seriam realizadas pela pesquisadora.

Desde os primeiros procedimentos a participação das crianças foi intensa e sempre queriam fazer mais alguma atividade; quase sempre convidavam a pesquisadora para brincar junto, para que escutasse a leitura do dia, para sentar na roda perto delas; geralmente, havia uma disputa sobre onde a pesquisadora se sentaria, uma criança queria-a por perto, outra pedia para ser a vez dela de ficar próxima. Assim também acontecia no parque, na casinha, no solário e na

hora do lanche. O sentimento era de acolhimento e aceitação da presença da pesquisadora por parte da professora, das crianças e dos demais profissionais da escola.

### **3.2.1. A organização do uso do espaço e do tempo na EMEI1**

A EMEI1 funciona das 07h00 às 18h00. Esta unidade escolar possui boa estrutura física e material. Sua infraestrutura e dependências é composta por 14 salas de referência, das quais quatro são utilizadas para as turmas de período integral (AG IA, IIA, IIB e IIC) e cinco salas para as turmas do período parcial (AG III A, B, C, D e E, manhã e AG II D, G, H, I, tarde); já apenas no período da tarde, funciona uma turma integradora de AG II<sup>12</sup>; a unidade conta com uma sala de diretoria, uma sala de professores, uma cozinha, uma sala de leitura, um parque infantil, um solário, um berçário, um banheiro dentro do prédio, um banheiro adequado à Educação Infantil, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de secretaria, nove banheiros com chuveiro, um refeitório, uma despensa (local da escola onde costuma ser guardados mantimentos), pátio coberto, lavanderia e almoxarifado, uma cozinha para funcionários e dois banheiros para os adultos.

Na escola trabalham 54 funcionários. Os equipamentos disponíveis são computadores administrativos, TV, DVD, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (datashow), câmera fotográfica/filmadora. Também havia um pequeno jardim interno com gramas, folhagens e flores com bichos e cogumelos de cerâmicas nas portas de cada sala tinham trabalhos e desenhos feitos pelas crianças.

O espaço escolar promovia um ambiente de condições favoráveis para aprendizagem, percebíamos as crianças felizes que queriam ficar ali. Acompanhamos o AG IIIE, no período da manhã, turma composta por 21 alunos, sendo 11 meninas e dez meninos; destes somente um aluno não iria para o 1º ano do Ensino Fundamental em 2018, pela idade de nascimento. Esta turma foi nomeada pela professora com participação das crianças como a “Turma do Sapo”. A rotina diária realizada pela Dalila<sup>13</sup>, professora da turma, iniciava-se às

---

<sup>12</sup> Nos documentos da escola esta turma integradora está nomeada como AG IIIF, mas compõe-se por crianças de dois a quatro anos.

<sup>13</sup> Todos os nomes são fictícios, escolhidos pelos sujeitos da pesquisa ou pela pesquisadora.

7h00 recebendo os alunos na sala de aula e a primeira atividade do dia era a oferta de leitura de livros, enquanto os colegas iam chegando na sala.

A professora colocava duas caixas de livros infantis em cima das mesas dos alunos na sala, as crianças manuseavam, liam e trocavam os livros com os colegas da turma, com bastante liberdade e autonomia. Depois, às 7h30, a professora formava uma roda usando as cadeiras ou sentadas no chão para contagem das crianças, contagem feita por elas próprias com mediação da docente; também em roda, mas agora em pé, as crianças cantavam e dramatizavam canções e brincadeiras; após esta atividade, faziam atividade de calendário que deveria ser pintado pelas crianças e depois elas ficavam brincando na sala; a professora oferecia aos alunos materiais tais como caixas de brinquedos (bonecas, carrinhos, legos e pinos de montagem, brinquedos de feirinha e de supermercado) de encaixes para montagem, quebra-cabeças, massa de modelar, régua, folhas coloridas, canetinhas e giz de cera.

As crianças podiam levar alguns dos materiais para brincar também no solário que fica na área externa contígua à sala de aula. Às 8h50 iam para o almoço, depois escovavam os dentes e iam para o parque, por volta das 9h40; As crianças permaneciam no parque aproximadamente uma hora. Depois de guardarem os brinquedos do parque, voltavam para sala às 10h35 para esperar os pais/responsáveis ou perueiros<sup>14</sup>; o sinal da saída tocava às 10h45. Nos últimos 15 minutos as crianças ficavam no solário dentro da sala ou no pátio interno da escola.

O fluxo das atividades externas à sala da turma a qual as crianças do AG III-E têm direito de uso está organizado da seguinte forma: Vídeo às 2<sup>as</sup> feiras das 8h00 às 9h00; Casinha às 4<sup>as</sup> feiras das 8h00 às 8h45; Parque pequeno<sup>15</sup> às 5<sup>as</sup> feiras das 10h00 às 10h45 e Parque grande<sup>16</sup> nos demais dias, neste mesmo horário.

A professora Dalila da EMEI1 tem formação em Magistério, época que tinha 18 anos de idade. Depois cursou Pedagogia e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia. Ela atua com professora de Educação Infantil por quase 26

---

<sup>14</sup> Pessoas que fazem transporte coletivo em perua/lotação.

<sup>15</sup> Parque dos Pequenos, de maior uso das crianças dos AGI e dos AGII. Está localizado nos fundos da escola.

<sup>16</sup> Parque dos Grandes, de maior uso das crianças dos AGIII, localizado na frente da escola.

anos, está para se aposentar, trabalha desde a inauguração da EMEI1, isto é, tem 25 anos que está como professora nesta escola. Antes trabalhou durante um ano numa escola particular. Há mais de dez anos tem ministrado aulas no Agrupamento III; também tem seis anos de experiência nas antigas turmas denominadas pré-escolares, compostas por crianças de seis anos de idade, assim como com turmas de crianças menores.

### 3.2.2. Um dia na escola EMEI1

Início da aula às 7h00, a professora recebe as crianças ao chegarem com os responsáveis ou com o perueiro que as leva até a porta da sala de aula. Ela orienta as crianças para deixarem as mochilas nos ganchos de fora da sala, no solário e depois a colocarem o caderno de recado em cima da mesa dela e a pegarem uma ficha com seu nome para colocar no quadro de presença, fixado numa das paredes da sala.

As crianças se sentam; na sala tem duas mesas hexagonais com seis cadeiras em cada uma delas e uma mesa comprida com dois bancos longos em que cabem até 12 crianças. Ao observarmos a rotina da turma, percebe-se que primeiro as crianças manuseiam os livros disponibilizados pela professora em cima das mesas, enquanto os colegas vão chegando na sala.

Depois das 7h30, a professora faz uma atividade de Contagem (Figura 2) das Crianças. Ela entrega ao ajudante do dia, que é escolhido seguindo a ordem alfabética dos nomes da turma, uma cesta roxa com números de 0 a 9 feitos de EVA colorido, uma caixa com palitos de picolé amarelos e vermelhos e dois bonecos, um amarelo e um vermelho, para escolher a representação do número de meninas e de meninos. No primeiro dia de observação, havia na sala 17 alunos, sendo nove meninas e oito meninos.

**Figura 02** - Atividade de Contagem



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

**Figura 03** - Atividade da Calendário



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Normalmente, após esta atividade, a professora canta e dança “Escravos de Jó”, depois as crianças sentam-se para fazer o Calendário (Figura 3), escrevendo seguindo o pontilhado do número correspondente à data do dia e pintando o quadrado pertencente ao número; sobre a mesa são deixados lápis de cor, canetinhas e giz de cera.

É no período entre o final da roda e o lanche que a professora costuma desenvolver atividades de tipo mais pedagógico (com letras, números, desenhos mimeografados para serem coloridos etc.), em grupos menores ou com o grupo todo. No primeiro caso, enquanto parte das crianças está realizando a atividade, as que ainda não foram chamadas pela professora ou as que já terminaram, podem escolher e usar brinquedos, jogos, livros para o que quiserem fazer, dentro da sala ou no solário.

Por volta das 8h45, as crianças lavam as mãos e a professora passa álcool em gel para higienizá-las melhor e se dirigem ao refeitório para o lanche, composto, às vezes, por um cardápio mais típico de almoço, tal como: arroz, feijão, ovos mexidos com cenoura ralada, salada de acelga e tomate. A professora explicou para a pesquisadora que a merenda dada pela escola alterna o cardápio, oferecendo também lanches como pão bisnaguinha com requeijão ou com patês, biscoitos doces e salgados, bolos, leite com achocolatado, sucos de frutas. Todos os dias têm frutas de sobremesa. As crianças, muitas vezes, não comem muito no almoço e poucos comem a fruta. No refeitório o AG III-E faz as refeições junto com as crianças das turmas do AG III-C e do AG III-D, compondo um grupo de, aproximadamente, 60 alunos.

Às 9h30 retornam à sala; a professora pega a pasta de dente, orienta os alunos para formarem uma fila para a escovação, e, de quatro em quatro, entram no banheiro. A criança ao terminar a escovação pode desenhar, brincar com os brinquedos das caixas na sala ou ir brincar no solário; nesta área tem muitos brinquedos, como duas mesinhas de madeira, duas estruturas de EVA do tipo tapete que encaixa formando um quadrado grande, carrinhos de boneca, cavalinho de gangorra de plástico, motocicletas, uma casinha de montar com escorregador, carrinhas de plástico e dois puffs grandes cobertos com tecido.

Podemos observar que as meninas, geralmente, vão brincar de casinha com as panelinhas, xícaras e pratinhos, preparando comidinhas de plástico; também brincam de feirinha com as caixas de embalagem de produtos de

supermercado, produtos estes de materiais recicláveis não perecíveis que foram embalados em papel contact pela professora da sala; para esta brincadeira, usam, ainda, uma caixa registradora de brinquedo e dinheirinho de papel, utilizado na compra e venda dos produtos de supermercado pelas crianças; somente após isso, elas colocam estes produtos em seus carrinhos de boneca. Os meninos, habitualmente, brincam de montar torres, pontes e castelos, de correr, de pega-pega, de imitar bichos e de brincar com bonecas. Os meninos também brincam com as bonecas. Também brincam juntos na casinha do parque e na caixa de areia. Meninos e meninas brincam com as motocicletas e com espadas usando os cavalos feitos com cabos de madeira. Eles trocam de papéis nas brincadeiras, alguns meninos cozinham para as meninas, outros brincam de salão de beleza cuidando dos cabelos das meninas. Elas jogam futebol com os meninos.

Por volta das 10h00, as crianças guardam os brinquedos em seus respectivos lugares, colocam suas mochilas perto da porta de entrada da sala e depois vão com a professora para o parque grande. Às 10h35, voltam para sala para lavar as mãos e esperar os responsáveis ou o perueiro. Às 11h00 acaba o turno da manhã.

A sala de aula é bem arejada. Nela tem uma bancada com armários, onde a professora guarda os materiais pedagógicos, que são: duas caixas com livros, uma casinha de boneca com móveis, tabuleiro de futebol, um caixote de madeira, caixas com brinquedos, jogos educativos e pedagógicos, como quebra-cabeças, jogos de encaixe e de montar, caixa com panelinhas, caixa com produtos recicláveis de mercadinho, bonecos e bichinhos de pelúcia, cachorro de puxar, jogo da memória, telas para pintar, lápis de cor, canetinhas, giz de cor, guache, papéis coloridos, dentre outros. A seguir fotos da sala (Figuras 4 a 7):

**Figura 4 - Sala**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

**Figura 5 - Sala**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

**Figura 6 - Sala**

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

**Figura 7 - Sala**

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Na sala de aula tem um banheiro com duas pias pequenas, dois vasos sanitários pequenos e um solário grande.

Na área do solário (Figuras 8) há vários brinquedos; o espaço é dividido com a Turma da Borboleta da Professora da AG IIID.

**Figura 8 - Sala**

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Nas paredes estão colados ou fixados os seguintes materiais e/ou atividades pedagógicas (Figuras 9 a 14):

- Calendário
- Colagem do Bolo dos Aniversariantes do ano com palito feito por cada criança de acordo com a idade dela
- Desenho do Sapo na porta que dá acesso ao solário para medir a altura das crianças
- Quadro com barbantes vermelhos para medir a altura das crianças
- Numerais e Quantidades
- Imagens das fases de desenvolvimento do Sapo



**Figura 9 - Atividades pedagógicas**



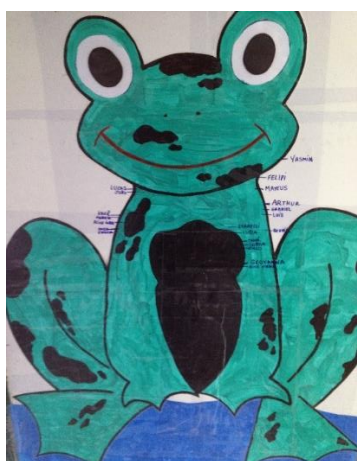
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

**Figura 10 - Atividades pedagógicas**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

**Figura 11 - Atividades pedagógicas**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

**Figura 12 - Atividades pedagógicas**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

**Figura 13 - Atividades pedagógicas**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

**Figura 14 - Atividades pedagógicas**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Num dos parques da escola (o mais frequentado pela turma), há uma casinha grande de alvenaria (Figuras 15 a 16) que tem cozinha com fogão, geladeira, mesa, e utensílios domésticos (panelas, pratos, copos), tábua de passar, ferro, computador, bonecas, bichos de pelúcia, panos e, do lado de fora dela, um campo de futebol e área para passeio de motoca.

**Figura 15 - Casinha**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

**Figura 16 - Casinha**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

Há balanços, gangorras, ponte e casinha de madeira que ficam numa área de areia do parque grande (Figuras 17 e 18), mas também tem um pequeno tanque de areia para as crianças cavarem com as pás, brincarem de fazer comidinhas e cavar túneis com baldes diversos, colheres de pau e brinquedos plásticos e outras pequenas vasilhas.

**Figura 17 - Parque**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

**Figura 18 - Parque**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2017.

### **3.3. A entrada em campo na EMEF1**

A entrada no campo de pesquisa se deu através da ida da pesquisadora à escola para conversar com a diretora da EMEF1. Ela achou o projeto muito interessante e importante para o debate sobre a passagem da criança de 6 anos da EI para o EF, aceitou e assinou o termo de ciência e autorização da pesquisa. No primeiro dia de observação participativa, a diretora levou a pesquisadora até o pátio, apresentou-a às professoras do 1º ano A (1A) e 1º ano B (1B) e comentou com a professora da turma 1A que estaria fazendo a pesquisa em sua sala. Vera, a professora regente do 1A, recebeu muito bem a pesquisadora. A turma dirigiu-se até a sala de aula e lá a professora mencionou que a pesquisadora poderia pegar uma cadeira e sentar-se onde achasse melhor.

Neste primeiro dia a professora Vera desenvolveu as aulas de Português e Matemática. Entre estas aulas, tem um intervalo, e a professora levou a turma até o refeitório, onde são acompanhadas por uma inspetora de alunos. Depois retornam à sala de aula com a professora que volta para pegar os alunos. Antes do almoço, houve aula de Artes. A professora Vera fez as apresentações para a pesquisadora das professoras das outras matérias e, ao final da aula, conversamos sobre a pesquisa, sobre o cronograma das atividades da pesquisadora e sobre a programação dos procedimentos a serem realizados. A única observação feita pela professora Vera foi a de que poderia ser necessário ter flexibilidade na programação, em função de ser possível haver necessidade de alterações de dias e horários estabelecidos no cronograma apresentado pela pesquisadora, mediante as atividades ou avaliações feitas por ela, pelas professoras de outras matérias e/ou pela escola.

Do começo da pesquisa ao último dia junto a esta turma, as crianças e as professoras do 1A receberam muito bem a pesquisadora e foram bastante participativas durante a construção do material empírico.

#### **3.3.1. A organização do uso do espaço e do tempo na EMEF1**

A EMEF1 atende alunos dos anos iniciais e finais de Ensino Fundamental (1º a 9º ano) e também da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, supletivo de Ensino Fundamental. A rotina do trabalho pedagógico das 23 turmas de Ensino Fundamental ocorre no período integral (manhã e tarde), funciona das 08h00 às 16h00. De acordo com as normas escolares de 2018, destacamos que

os horários do ciclo I e II (1º ao 5º ano) são: a entrada às 8h00, com a abertura dos portões às 7h45 e a saída às 16h00, com a abertura dos portões às 15h50. As oito turmas de Ensino de Jovens e Adultos, Supletivo do Ensino Fundamental, funcionam no período noturno, das 18h00 às 22h45.

A Unidade escolar da EMEF1 possui boa estrutura física e bons recursos materiais. Sua infraestrutura e dependências são compostas por 32 salas de aulas, uma sala de diretoria, uma sala de professores, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de reforço escolar, uma sala de matemática, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado, uma quadra de esportes coberta, uma quadra de esportes descoberta, uma cozinha, uma biblioteca, uma brinquedoteca, duas salas de cinema, uma sala de leitura, um parque grande, um quiosque, um banheiro dentro do prédio, um banheiro adequado, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, uma sala de secretaria, banheiro com chuveiro, um refeitório, uma despensa, um auditório, pátio coberto, lavanderia e almoxarifado, uma cozinha para funcionários e dois banheiros para os adultos. Na escola trabalham 93 funcionários. Os equipamentos disponíveis são computadores administrativos, computadores para alunos, TV, copiadora, impressora, projetor multimídia (datashow).

Algumas paredes da escola têm cartazes feitos com materiais diversos espalhados, como por exemplo o cartaz “Eu digo não ao racismo” e amostra de trabalhos realizados pelos alunos de toda escola. Também tinham esculturas desenvolvidas pelas turmas de 6º e 9º anos. Numa das áreas externas tem uma árvore grande, chamada pelas crianças de “Árvore da vida”.

Na reunião da família e de educadores realizada no dia 19 de fevereiro de 2018 foram apresentados informes da escola e a metodologia de ensino. Destacamos, então, o objetivo principal do 1ª do EF, enunciado pela professora Vera: alfabetizar através do lúdico. Trabalhar o nome completo, sequência alfabética com reconhecimento da letra por letra (grafia/som), numerais (grafia/quantidade/identificação), leitura e escrita de palavras, frases e textos.

A turma que acompanhamos foi o 1A, composta por 28 alunos, sendo 15 meninas e 13 meninos, era conhecida pelo nome de “Turma da Melancia”. Na EMEF há uma prática já institucionalizada de que os nomes das turmas são escolhidos pelas crianças das turmas posteriores; sendo assim, o nome “Turma

da Melancia” foi escolhido para o 1A de 2018 pela “Turma da Maçã” (2º ano A de 2018). A rotina diária realizada pela professora Vera inicia-se às 8h00. Ela recebe as crianças no pátio coberto e as acompanha até a sala de aula, exceto nas quintas-feiras. Neste dia, quem assume a turma é a professora de Inglês. O cronograma de atividades trabalhadas por ela e de atividades realizadas pelas demais professoras de matérias, seguindo os respectivos horários de ocupação das salas encontra-se no Quadro 01, exibido a seguir.

**QUADRO 01** - Cronograma de atividades

<b>Horários</b>	<b>2f</b>	<b>3f</b>	<b>4f</b>	<b>5f</b>	<b>6f</b>
8:00 - 8:40	Português	Geografia	Literatura	Inglês	Geografia
8:40 - 8:55	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
8:55 - 9:45	Português	Geografia	Literatura	Inglês	Geografia
9:45 - 10:40	Matemática	História	História	Português	Português
10:40 - 11:35	Artes	História	Ciências	Matemática	Português
11:35 - 12:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
12:00 - 12:25	Recreação	Matemática	Ciências	Matemática	Inglês
12:25 - 13:35	Artes	Ed. Física	Geografia	Literatura	Inglês
13:35 - 14:05	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14:05 - 15:00	Artes	Artes	História	Literatura	Ed. Física
15:00 - 16:00	Ed. Física	Artes	História	Literatura	Ed. Física

Fonte: Quadro de Horários de ocupação das salas elaborado pela Direção da EMEF1.

A dinâmica das práticas pedagógicas trabalhadas pela professora Vera acontece da seguinte maneira: as crianças iniciam cantando “Bom dia, Professora como vai? Bom dia, amiguinhos, como vão?”, depois escolhem-se os dois ajudantes do dia; a professora segue o critério da ordem alfabética para esta seleção. Ela escreve o cabeçalho no quadro e as crianças copiam-no em seus cadernos. Após o lanche, continuam escrevendo o cabeçalho, com exceção das sextas-feiras, dia do brinquedo e do parque, oferecido das 8h00 às 10h00. Neste

dia, chegam e vão para o parque e só vão para a sala de aula após o lanche, intervalo da manhã.

A professora Vera trabalha com cinco áreas de conhecimento; destacamos, a seguir, alguns dos conteúdos desenvolvidos em cada uma delas. Em *Português*: nome próprio, nome da professora, identificação das letras do alfabeto/letra inicial e final de palavra, cabeçalho, sequência alfabética (oral e escrita). Em *Matemática*: calendário, contagem de meninos e meninas, numerais de 0 a 10, conceitos matemáticos, operações matemáticas, iniciando com a adição e resolução de situações-problema; Em *Geografia*: conhecendo o espaço da escola; Em *História*: datas comemorativas; Em *Literatura*: contos de fadas, poemas, cantigas, trava-língua, leitura de frases e textos de memória.

O trabalho pedagógico é desenvolvido em atividades diversificadas utilizando material xerocado, cópia no caderno ou no livro didático; atividades para casa, tais como: levar o livro didático, o mascote da turma e seu diário, maleta surpresa; e, também são desenvolvidos estudos do meio e culinária. A professora Vera elaborou os seguintes materiais pedagógicos para o trabalho com as crianças ao longo do ano letivo: cartão cabeçalho e nome completo, alfabeto móvel e caderno de leitura (nomes colados para leitura em casa). Ela trabalha neste ano o projeto “Gentileza Gera...”; esse projeto busca estimular, através dos trabalhos de leitura, escrita, contagem e desenho, boas atitudes de comportamento e relacionamento e gerar gentileza.

Ressaltamos que a professora Vera tem formação em Magistério, cursou Pedagogia na PUC-Campinas e atua como professora há 28 anos, dos quais quatro anos foram vinculados à FUMEC. Está há 24 anos na Prefeitura de Campinas, sendo 17 anos nesta escola, trabalhando com os primeiros anos do Ensino Fundamental.

### **3.3.2. Um dia na escola EMEF1**

Início da aula às 8h00, a professora Vera recebe as crianças no pátio em frente ao refeitório. Elas estão em formação de duas filas, uma para as meninas e outra para os meninos. A professora leva os alunos para a sala de aula (Figura 20), sobem por uma escada grande com corrimão e chegam à sala. Após sentarem-se em suas carteiras, a professora inicia a aula com a música “Bom dia, professora como vai? Bom dia, amiguinhos como vão? Faremos o possível



para sermos bons amigos, bom dia” Não observamos a nomeação de cada “amiguinho” durante esta canção, uma clássica música clássica usada nas escolas.

**Figura 19** - Sala de aula do 1A



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Nas paredes da sala de aula estão os seguintes materiais e/ou atividades pedagógicas (Figuras 20 a 23) colados (permanentes) ou fixados (temporários):

- Alfabeto
- Números
- Calendário
- Horário da Turma do 1A

**Figura 20** - Atividades pedagógicas



Fonte: acervo da pesquisadora, 2018.

**Figura 21** - Atividades pedagógicas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 22 - Atividades pedagógicas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 23 - Atividades pedagógicas

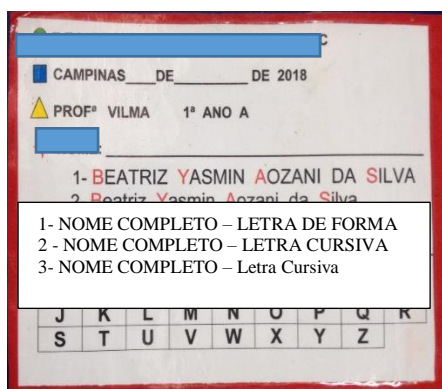


Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

A professora Vera inicia a aula pelo cabeçalho; ao terminar esta atividade, divide a lousa para passar outras lições às crianças. Ela solicita às crianças que copiem as lições em silêncio. A organização do trabalho pedagógico gira em torno de um formato tradicional das condições de ensino. Destacamos alguns materiais didáticos (Figuras 24 a 29) de uso dos alunos do 1A:

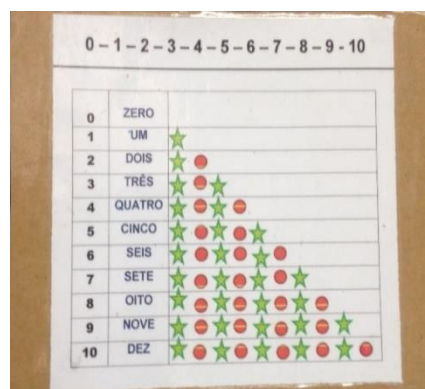
- Cartela com o Cabeçalho: Nome da Criança; Tipos de Letras e Alfabeto
- Cartela com os Numerais
- Caderno de Alfabetização e Letramento
- Calendário do Mês
- Livro de Alfabetização e Letramento
- Livro de Alfabetização Matemática

Figura 24 - Materiais didáticos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

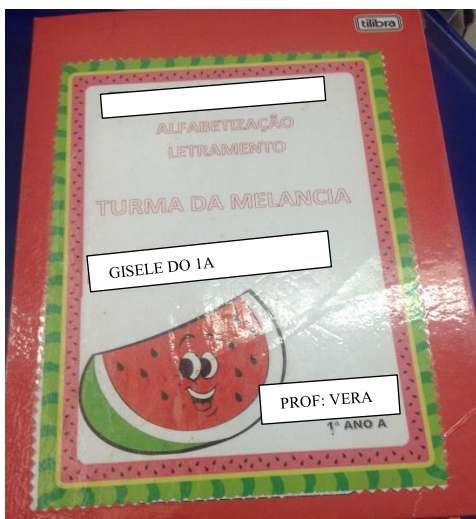
Figura 25 – Materiais didáticos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

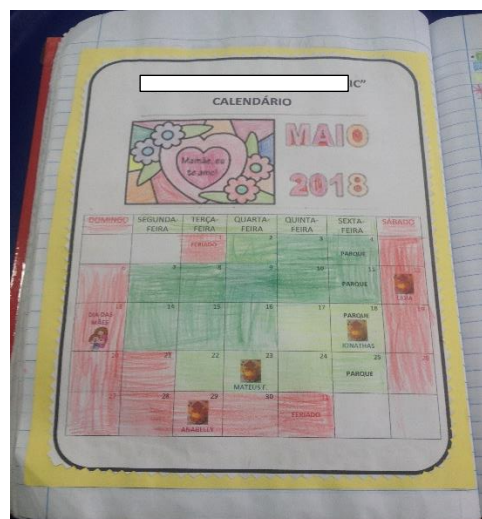


Figura 26 - Materiais didáticos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 27 - Materiais didáticos



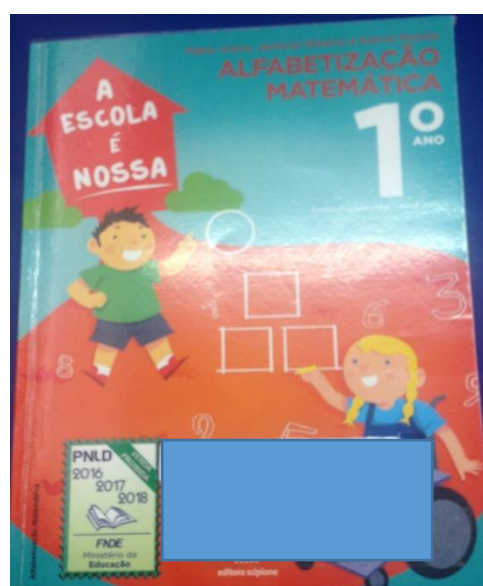
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 28 - Materiais didáticos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Figura 29 - Materiais didáticos



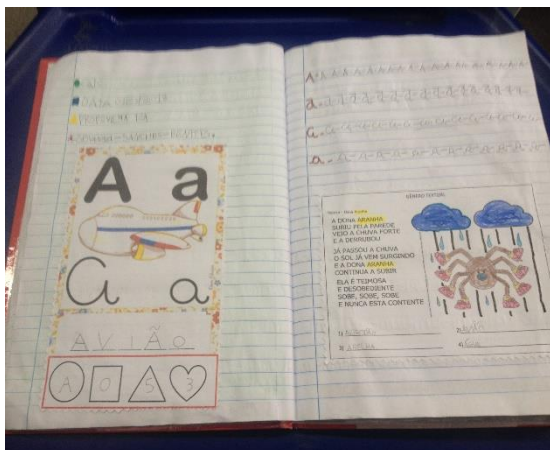
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Os alunos da Turma do 1A, mesmo aqueles que ainda não tiverem terminado a lição do cabeçalho no caderno dirigem-se ao refeitório para o café da manhã às 8h40; no refeitório ficam junto com as turmas 1A e 1B; 2A, 2B e 2C até às 8h55; depois retornam à sala de aula para a realização de outras atividades pedagógicas (Figuras 30 a 33) do dia, tais como:

- Lição de Português: Alfabeto
- Lição de Matemática: Numerais
- Lição de Matemática: Contagem e Português: Alfabeto e Cabeçalho

## - Lição de Geografia: Localização espacial

**Figura 30** – Atividades pedagógicas



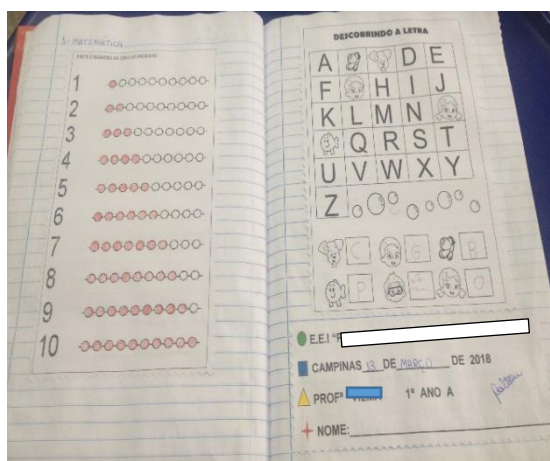
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

**Figura 31** – Atividades pedagógicas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

**Figura 32** – Atividades pedagógicas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

**Figura 33** – Atividades pedagógicas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

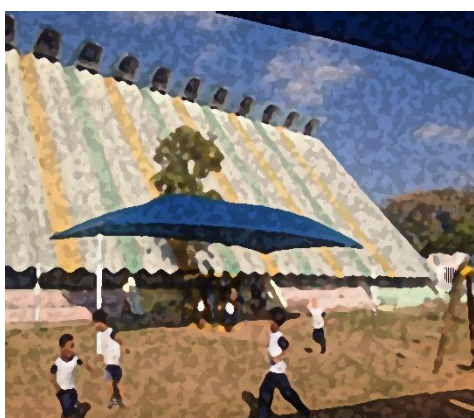
O almoço e a recreação acontecem das 11h35 às 12h25 junto com as turmas 1A e 1B; 2A, 2B e 2C; 3A, 3B e 3D. O almoço é servido no refeitório da escola e os espaços para recreação são usados em rodízio entre as turmas, definido pela direção; a distribuição destes usos fica num quadro fixado numa das paredes do refeitório, apresentado a seguir no Quadro 02:

**QUADRO 02** – Utilização do espaço para recreação / almoço

SALAS	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
1º ANOS	PARQUE	TOLDO LARANJA/FRENTE DA QUADRA	PÁTIO	PARQUE	TOLDO LARANJA/FRENTE DA QUADRA
2º ANOS	PÁTIO	PARQUE	TOLDO LARANJA/FRENTE DA QUADRA	PÁTIO	PARQUE
3º ANOS	TOLDO LARANJA/FRENTE DA QUADRA	PÁTIO	PARQUE	TOLDO LARANJA/FRENTE DA QUADRA	PÁTIO
4º ANOS A/C	PARQUE	TOLDO LARANJA/FRENTE DA QUADRA	PÁTIO	PARQUE	TOLDO LARANJA/FRENTE DA QUADRA
4º ANOS B/D	PÁTIO	PARQUE	TOLDO LARANJA/FRENTE DA QUADRA	PÁTIO	PARQUE
5º ANOS	TOLDO LARANJA/FRENTE DA QUADRA	PÁTIO	PARQUE	TOLDO LARANJA/FRENTE DA QUADRA	PÁTIO

Fonte: Quadro elaborado pela Direção da EMEF1

As idas ao Parque da Coruja (Figuras 34 a 36) ocorrem na recreação das 11h35 às 12h25, sendo que todas sextas-feiras a professora Vera estabeleceu como o dia do brinquedo.

**Figura 34** - Parque da Coruja

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

**Figura 35** - Parque da Coruja

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.



**Figura 36 - Parque da Coruja**

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Durante as observações a pesquisadora participou do período da manhã às segundas, quartas e sextas-feiras, exceto uma única quinta-feira, em que foi possível acompanhar as atividades a partir das 10h30 às 11h00, ida das crianças à Biblioteca para escolha do livro que levaram para leitura em casa e, também, as demais atividades em sala de aula, ministradas pela professora de referência, com intervalos para o café da tarde das 14h00 às 14h20 junto com 1A e 1B; 2A, 2B e 2C. Por fim, acompanhou-se também a escovação, que ocorre das 14h30 às 15h00 e a saída dos alunos com a abertura dos portões às 15h45. Durante todo o tempo de permanência da pesquisadora na escola, não foi observada a ida à Brinquedoteca pela turma do 1A.

#### **3.4. Descrição dos procedimentos realizados pela pesquisadora nas escolas de EI e EF**

Traçamos quatro procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa: observações participativas, produção de cartas, construção de maquetes e discussão em fóruns, com o objetivo de investigar o que as crianças pensam sobre a escola, como experienciam e se apropriam dos elementos da cultura escolar nos segmentos da EI e da EF, considerando a transição da primeira etapa da Educação Básica.

Ressaltamos que o período das observações participativas teve a duração de quatro meses no 2º Semestre de 2017 (setembro, outubro, novembro e dezembro) e ao acompanhar a transição das crianças de Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a mesma duração de quatro meses do 1º Semestre de 2018 (março, abril, maio e junho) foi destinada para a pesquisa no segundo segmento.

Os procedimentos metodológicos foram realizados três dias por semana; buscamos manter a permanência na escola às segundas, quartas e sextas-feiras.

Nos procedimentos específicos da pesquisa (cartas, maquetes e fóruns) utilizamos a câmera de vídeo e de fotografia, registro em diário de campo compondo o material empírico a ser analisado nesta Tese.

Realizou-se a filmagem com uma câmera fixa, sendo cada episódio captado até seu término, com durações variáveis entre cinco a 30 minutos. Neste estudo, durante os fóruns também utilizamos o gravador do celular para um melhor registro de áudio, assegurando uma maior audibilidade quanto às falas de cada criança nas interações com o grupo participante.

As filmagens que fizemos em campo durante os procedimentos serviram para apreender as relações estabelecidas tanto entre as crianças da Educação Infantil quanto entre as crianças do Ensino Fundamental, tendo a possibilidade de rever várias vezes as imagens e as suas falas.

#### **3.4.1. Produção de cartas**

Trabalhamos no 2º semestre de 2017 com uma produção coletiva de cartas elaboradas pelas **crianças do AG III E** (EMEI1), organizadas em grupos de quatro a seis participantes dependendo do número de alunos presentes em sala; a escolha de cada criança integrante do grupo se deu aleatoriamente; em alguns dias foram sendo chamados pela ordem alfabética e, em outros, foi sendo chamado quem já havia terminado a atividade proposta pela professora da turma; noutros momentos, a criança pedia para participar com o grupo e, sendo possível, era atendida. Os grupos foram coordenados pela pesquisadora, que escreveu o que as crianças quiseram narrar sobre a vida na Educação Infantil.

As correspondências foram elaboradas uma vez por semana, às quartas-feiras, mediadas pela pesquisadora. A troca de correspondência foi realizada

levando-se em mãos as cartas coletivas para a outra turma de outra escola de Educação Infantil (EMEI2). Na EMEI2, as cartas eram recebidas pela professora da turma de Agrupamento III, composta por crianças que também iriam para o primeiro ano do EF no ano seguinte. A contar da data do envio das cartas, essa professora tinha de uma a duas semanas para produzir uma carta-resposta e, como as EMEIs eram próximas uma da outra, a pesquisadora ia receber a resposta em mãos também. A princípio, as cartas-resposta da EMEI2 eram lidas pela pesquisadora para as crianças do AG IIIE (EMEI1) às segundas-feiras, logo no início da jornada, em seguida à roda da conversa ou à contagem das crianças.

No 1º semestre de 2018, trabalhamos também com a produção coletiva de cartas elaboradas pelas **crianças do 1A** (EMEF1), composta por crianças egressas da EMEI1 e, portanto, participantes da pesquisa no semestre anterior, e por crianças que não haviam participado da pesquisa e agora o fariam, junto com sua nova turma. As crianças foram organizadas em grupos de seis a oito participantes, dependendo do número de alunos presentes em sala; a escolha de cada criança integrante do grupo se deu aleatoriamente. Os grupos foram coordenados pela pesquisadora, que escreveu o que as crianças quiseram narrar sobre a vida no Ensino Fundamental.

As correspondências foram elaboradas a cada 15 dias, às quartas-feiras, mediadas pela pesquisadora e a troca de correspondência ocorreu da mesma maneira que as trocas anteriores, entregues pessoalmente pela pesquisadora nas mãos da professora da Turma da Bruxa, que fazia as cartas produzidas pelas crianças da EMEI1. Essa professora havia presenciado a troca de correspondências realizadas no ano de 2017 e manifestou interesse em elaborar as cartas junto aos seus alunos em 2018, visto que da turma de EI que acompanhamos no ano anterior, o único aluno que ficaria na escola se mudou de Campinas com o pai.

A contar da data do envio da carta, esta professora tinha de duas a três semanas para produzir as cartas-resposta; íamos recebê-las em mãos também. As cartas-resposta da EMEI1 foram lidas pela pesquisadora para as crianças da EMEF1 logo no início da produção da nova correspondência. Nestas correspondências, buscávamos estimular que narrassem suas vivências para seus colegas, destacando aquilo que mais gostavam e aquilo de que menos gostavam no cotidiano escolar.

Para estimular as crianças a relatarem o que pensam sobre a escola de Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram usadas pela pesquisadora quatro temáticas norteadoras, em 2017:

1. Do que gostam ou não gostam na escola da Educação Infantil?
2. O que esperam do Ensino Fundamental? O acham que vai ser legal? O acham que pode ser chato? Como imaginam que será a Escola do Futuro?
3. O que gostariam que tivesse ou que fosse diferente na Escola de Educação Infantil?
4. Desejos e Expectativas para o próximo ano e agradecimentos.

As temáticas norteadoras em 2018 usadas pela pesquisadora para estimular as crianças a relatarem o que pensam sobre o Ensino Fundamental foram:

1. O que aconteceu quando chegaram aqui? Como foi o primeiro dia de aula no Ensino Fundamental?
2. Como é a escola de vocês? O que tem para fazer? Do que mais gostam ou não gostam?

Para a produção das correspondências foram utilizados materiais diversificados (papel ofício, envelope, papel madeira, lápis, borracha, tesoura, cola branca, lápis de cor, canetas coloridas de Hidrocor, jornal e revistas para recorte, decalque, dentre outros). Na última carta da EMEI 1 incluiu-se uma foto da turma. Foram produzidas 20 cartas e recebidas sete cartas-resposta em 2017. Em 2018, foram produzidas 12 cartas e recebidas sete cartas-resposta, sendo a última delas, uma foto da turma e desenhos feitos pelas crianças entregue no dia da visita à escola, que aconteceu na data de 05 de julho de 2018.

### **3.4.2. Fóruns**

Os fóruns aconteceram mensalmente, às segundas-feiras, tanto no ano de 2017 (EMEI1) quanto no de 2018 (EMEF1), contando com a participação de todas as crianças da turma e da professora da sala, que se sentavam em roda. Os debates aconteceram com a exposição e participação de quase todas as crianças da sala; ou seja, quase todas as crianças expuseram seu modo de pensar sobre o tema discutido, sendo que apenas algumas delas não quiseram

se manifestar, embora estivessem na roda. Foram realizados três fóruns em 2017 e dois fóruns em 2018.

Para a discussão nos fóruns elaboramos as seguintes perguntas norteadoras em 2017: Do que vocês gostam ou não na EMEI? Onde vocês brincam? Como é que vocês brincam? O que tem aqui de legal? O que vocês gostariam que tivesse na EMEI (**Fórum 1**); Que conselho você daria para quem vai para o 1º ano? Ou para você também que vai? Você gostaria de levar alguém daqui com você? O que será que terá neste 1º ano? O que será que faz no 1º ano? (**Fórum 2**); O que vocês gostariam de encontrar lá na escola de EF, quando vocês forem passar de um ano para o outro? E se vocês sabem o nome da escola que vocês vão? O que vocês desejam? O que vocês esperam? (**Fórum 3**), sendo que neste último, utilizamos fotos das possíveis escolas para as quais as crianças iriam e a Carta-Resposta 7 [Cartão] produzida pelas crianças da EMEI2.

As perguntas norteadoras dos fóruns em 2018 foram: Como foi o primeiro dia aqui? Que escola é essa? O que faz aqui? Do que gosta ou não de fazer aqui? Como se sentem? (**Fórum 1**); O que acontece aqui na escola? O que tem aqui? O que vocês gostam ou não gostam? Quais são as atividades? Aqui tem muitas salas; o que fazem nestes lugares? De que vocês brincam? (**Fórum 2**); O que acontece aqui na escola hoje? Como foi para você? [Visita da Turma da Bruxa da EMEI1 na EMEF1] Gostaram de receber as crianças? Gostaria de falar dos primeiros seis meses no 1º ano? (**Fórum 3**).

Vale ressaltar que para captar as falas de maneira mais clara, utilizamos também o gravador do celular, além de fazer a filmagem. Conforme a criança desenvolvia sua fala, ora pesquisadora argumentava mediando o debate, ora a professora da sala, que tinha liberdade em participar durante todo o desenrolar deste procedimento, realizado de acordo com a seguinte dinâmica:

- ✓ O primeiro argumentador era a pesquisadora com um questionamento para as crianças, que visava estimular as falas, complementar as informações dadas, esclarecer pontos, pedir exemplos, quando essas ações fossem pertinentes.
- ✓ O próximo argumentador era a criança que podia estar ao lado da pesquisadora e depois seguíamos a rotação para direita ou



esquerda; cada criança tinha o direito de não participar caso assim o quisesse.

A ordem de argumentações não era rígida, podendo ser alterada segundo a dinâmica do debate: o argumentador anterior, por exemplo, poderia se manifestar novamente para reforçar e/ou reformular seu pensamento.

### **3.4.3. Construção e uso de maquetes**

A construção das maquetes foi realizada a partir da segunda semana de permanência da pesquisadora em campo, às sextas-feiras. As crianças foram organizadas em pequenos grupos de quatro a seis integrantes e receberam instruções para a construção de duas maquetes, uma que representasse sua escola atual de Educação Infantil (EMEI1) e outra que representasse a escola do futuro, a do Ensino Fundamental. A construção teve a duração de quatro encontros (29/09; 06/10; 20/10; 27/10); as maquetes (Figuras 38 e 39) foram manuseadas nos três encontros seguintes pelas crianças (nos dias 10/11; 24/11; 01/12). Levamos para as crianças de Educação Infantil da EMEI1, caixas de diversos tamanhos e formatos, coloridas e de papelão, papéis cartão coloridos, cola branca, tesoura, barbante, jornal, revistas para recorte, lápis de cor e canetas coloridas de Hidrocor, argila e isopor.

**Figura 37** - Maquete da Escola de Educação Infantil



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

**Figura 38** - Maquete da Escola do Futuro (EF)

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Em 2018, já na EMEF1, as maquetes foram propostas para identificar possíveis transformações nos modos de pensarem a Escola de Educação Infantil e a Escola do Futuro (Ensino Fundamental), tanto as que acompanhamos na EMEI1 quanto as novas crianças ingressantes do 1º ano do EF.

Então, as crianças foram divididas em pequenos grupos para que pudessem observar melhor e manusear as maquetes construídas, num encontro realizado no 13 de abril de 2018. Nas formações grupais, as crianças vinham após terminar as lições da lousa ou conforme seu comportamento na aula, critérios usados pela professora da sala. Em cada grupo formado buscamos manter uma das crianças que tinham participado da construção das maquetes



na EMEI1, em 2017. Também foi construído uma nova maquete (Figura 40) para conhecer a representação da vida escolar neste ingresso no 1º ano do EF, representação essa da escola atual, elaborada em dois encontros (20/04 e 18/05); no primeiro grupo formado buscamos manter as crianças que estudaram juntas na EMEI1 e demais formações grupais seguimos os critérios da professora da sala.

**Figura 39** - Maquete da Escola do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

#### **3.4.4. Observação do cotidiano escolar**

As observações participativas foram realizadas às segundas, quartas e sextas-feiras.

No ano de 2017, ficávamos das 7h00 às 11h00 da manhã na EMEI1, enquanto no ano de 2018, a entrada se dava às 8h00 e permanecíamos até às 12h35 na EMEF1. Assim aconteceu a entrada no campo de pesquisa, dentro e fora da sala da turma, permitindo olhar o cotidiano das crianças, bem como participar e acompanhar as dinâmicas da organização das práticas pedagógicas.

As observações participativas ocorreram ao longo de todo o período de permanência da pesquisadora em campo. Já na realização dos procedimentos da pesquisa na EMEI1 tiveram duração de aproximadamente uma hora e meia. Como os procedimentos de produção de cartas e construção de maquetes eram realizados em pequenos grupos, eles aconteciam conjuntamente com as atividades em sala realizadas pela professora da turma com as demais crianças. Conforme solicitação desta professora do AGIIIE, estes procedimentos ocorreram, na maioria das vezes, nas primeiras horas da jornada, entre 7h00 e 9h00, momentos destinados pela professora para trabalhos com calendário, contagem, exibição de filmes. Excepcionalmente, em dia de festa, os procedimentos de pesquisa aconteceram na hora do parque. Já na EMEF1, cada um dos procedimentos foi desenvolvido conjuntamente com a professora referência do 1A e aconteceram das 8h50 às 9h40, (2ª e 4ª feira) e das 9h40 às 10h45 (6ª feira).

Durante as observações participativas e a realização dos procedimentos a pesquisadora integrou-se ao ritmo diário do AG IIIIE com as crianças e a professora. Durante esse período, ocorreram momentos importantes em que podíamos observar as situações sociais que as crianças vivenciavam na escola, desde a entrada, as atividades em sala de aula, as brincadeiras, o lanche ou o almoço, as atividades na sala de vídeo ou biblioteca, assim como as atividades no parque grande ou pequeno, na casinha, no pátio e no solário. A professora Dalila alterna o trabalho entre uso da sala e do solário para observar, orientar e mediar as atividades de brincar, de desenhar e de montar. Foram observados também os momentos da saída das crianças.

Ao final do ano, a diretora da EMEI1 fez um convite para participação da festa de encerramento tanto com as crianças quanto com os professores; neste

dia, a diretora presenteou a pesquisadora com uma agenda 2018 e agradeceu sua permanência e engajamento durante todo o segundo semestre de 2017.

Durante a permanência em campo participamos, ainda, de uma reunião de professoras, pois havia sido solicitado à pesquisadora que conversasse com as docentes sobre a pesquisa na escola. As professoras queriam conhecer o trabalho de campo que a pesquisadora estava desenvolvendo ali. Juntamente com a participação da coordenadora pedagógica, propusemos uma palestra interativa no horário da reunião do Trabalho Docente Coletivo.

Também apresentamos as maquetes construídas pelas crianças na Festa da Família. Esta é uma atividade regularmente realizada pelas unidades de Educação Infantil da rede municipal de Campinas, uma vez por ano, com o objetivo de congregar escola e famílias. No caso específico de nossa participação, colocamos as maquetes construídas em exposição e as crianças contaram aos seus pais o que construíram; a pesquisadora esteve sempre acompanhando estas explicações e, quando possível, argumentava sobre a importância desta construção acerca da representação da escola que estudavam e do que pensavam a respeito da escola do 1º ano do EF.

Durante a permanência em campo na EMEF1 pudemos participar das atividades da sala e da escola, como a celebração dos 25 anos de existência da Unidade Escolar, uma festa elaborada pela escola coletivamente com os professores, os alunos, os funcionários e pais. Muitas homenagens!

Vivenciamos as festas de São João e de Encerramento. Como foram festas que envolviam a participação dos demais professores da escola, tivemos a oportunidade de conhecer e conversar com alguns deles que, curiosos sobre a pesquisa, contavam suas experiências na escola, sobre como viam a passagem da criança da escola infantil para o fundamental e as vivências que presenciaram ou que foram trabalhadas por eles ao atuarem com turmas do primeiro ano do EF.

Ao final do primeiro semestre de 2018, a professora referência do 1º ano A aceitou o pedido feito numa das cartas produzidas pelas crianças da Turma da Bruxa da EMEI1 e promoveu a visita delas à EMEF. Ela planejou a visita após o recreio do almoço, na parte da tarde do atendimento escolar, mesmo horário de aula que frequentam as crianças da EI.

A visita iniciou-se com as crianças da Turma da Bruxa da EMEI1 sendo recebidas no pátio da escola pela turma do 1A do EMEF1 juntamente com suas respectivas professoras. Nesta área da EMEF1 fica um portão que dá acesso tanto à escola de EI (Figura 40) quanto à escola do EF (Figura 45), divididas por uma grade.

Foram as próprias crianças do 1A do EMEF1 (Figura 41) que apresentaram a escola para as crianças da Turma da Bruxa da EMEI1.

**Figura 40** - Portão de Acesso EI-EF



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

**Figura 41** - As crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

**Figura 42** - Sala de aula do 1A



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

**Figura 43** - Escadas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.



Primeiro as crianças do 1º ano foram às áreas externas da escola, levando as crianças da Turma da Bruxa à quadra de esportes e ao pátio; depois foram para as áreas internas, à sala de aula do 1A (Figura 42) e 1B, às outras salas de aulas, passando pelas escadas (Figura 43) que dão acesso às salas de aula, pelos bebedouros e os banheiros usados pelas crianças durante o trajeto, mostrando a toda escola; por fim, foram ao Parque da Coruja, onde brincaram até o momento do lanche coletivo.

**Figura 44** - Refeitório



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

**Figura 45** - A grade da EMEF1



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

**Figura 46** - Parque da Coruja



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Depois todas as crianças dirigiram-se ao refeitório (Figura 44). As crianças da El puderam conhecer essa dependência da escola do EF e também lanche junto com as crianças do 1A e 1B e outras turmas da EMEF1. Após o lanche



coletivo, voltaram ao Parque da Coruja (Figura 46), onde brincaram juntas até retornarem à EMEI1.

Algumas professoras e crianças das turmas do 3º e 5º anos foram conversar com as crianças da EMEI1. Ao se despedirem, as professoras do 1A e a professora da EMEI 1 combinaram para fazer esta vivência outras vezes e se possível com as demais turmas de AGIII da EMEI1. Mencionaram como são importantes ações como esta para auxiliar as crianças na passagem entre estes níveis de ensino.

Outra participação da pesquisadora deu-se mediante convite para festas das escolas e para acompanhar a turma em um estudo do meio. Também, segundo a professora regente, as crianças estão com saudades e querem fazer mais cartas, fóruns e maquetes. Ela comentou que as crianças tinham perguntado se a pesquisadora voltaria para ficar com elas e se fariam mais destas atividades, foi muito importante este vínculo construído pela pesquisadora e as crianças.

Neste capítulo apresentamos como a pesquisa foi construída, bem como os caminhos metodológicos. Escolhas que envolveram a escuta sensível pela busca de formas de captar a maneira de ser, agir, sentir e pensar das crianças pequenas na transição da EI-EF. Os procedimentos da pesquisa foram elaborados e construídos para que envolvessem situações de escrita, diálogos e construção. Uma riqueza as falas das crianças participantes; percebemos que foi estabelecido um vínculo de confiança durante a realização do trabalho de campo, discussão a ser abordada no próximo capítulo, onde serão tratadas as análises do material empírico, assim como nas conclusões desta Tese.

## CAPÍTULO 4

### **Como a criança se relaciona afetivamente com a situação da travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: trabalho analítico**

No decorrer desta investigação a respeito do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental analisamos o que emergiu das observações e das situações distintas promovidas pela pesquisadora com embasamento nas narrativas das crianças nestes dois segmentos de ensino. Para tal, após a transcrição de todo o material produzido, elaboramos um quadro com os primeiros resultados analíticos. Nele, fomos categorizando trechos das narrativas de acordo com as seguintes categorias: brincar/brincadeira; brinquedo; estudar/atividades; regras; sentimentos; memória; transição. Essa primeira categorização, embora tenha sido substituída por novas versões, nos permitiu um conhecimento bastante detalhado do material, por exigir imersão para o exercício de análise. Posteriormente, construímos um panorama geral considerando os distintos procedimentos usados, de características estruturais diferentes (Cartas, Maquetes e Fóruns) e realizamos análises do material empírico em relação a eixos temáticos definidos a partir da identificação de recorrência de temas naquilo que disseram as crianças. A partir desse panorama geral é que serão realizadas as análises mais minuciosas. Nos Quadros 03, 04 e 05, evidenciamos cinco eixos temáticos nos enunciados das crianças. Antes de apresentá-los, porém, indicamos o que foi considerado como critério para a construção de cada categoria:

**Atividades pedagógicas:** as crianças mencionaram o que fazem a(s) professora(s), ou seja, as atividades didáticas planejadas e mediadas pela(s) professora(s) da sala.

**Brincar:** as crianças destacaram os locais onde brincam, os objetos com os quais brincam e de que brincam.

**Relações interpessoais/pessoas:** as crianças contaram sobre a relação com outras crianças; relação professor-aluno; relação mãe-criança. Ou seja, tratam das circunstâncias ocorridas nas escolas com outras crianças, com professores e com mães/pais.

**Sentimentos:** as crianças relataram o que é bom ou não, de que gostaram ou não e situações em que sentiram prazer ou não. Também falaram

sobre sentir-se feliz ou não, sentir alegria, desespero, ficar assustado, estar triste e se choraram ou não. Algumas crianças também sinalizaram ter medo ou saudade.

**Descrição do espaço físico/Objetos/Mobiliários:** as crianças fizeram referências aos espaços e objetos das escolas.

Em alguns casos, pela sobreposição de temas, alguns enunciados foram apresentados em mais de um eixo temático. Por exemplo, a fala - [a gente quer saber] Se todo mundo da escola [EMEI1] está bem? Estão felizes? São amigos? foi inserida no eixo temático “Relações Interpessoais/Pessoas” e no eixo temático “Sentimentos”.

**Quadro 03 - Cartas**

<b>CARTAS</b>		
<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Cartas 2017</b>	<b>Cartas 2018</b>
<b>Atividades pedagógicas</b>	estudar - escrever - ler aprender - lição - livro cópia da lousa - números - horta - maquete desenho - nome da Turma - lanche medir tamanho das crianças nome no crachá - passeio - regras - a gente pode ler - aprender novas palavras - línguas de pessoas diferentes.	estudar - escrever - ler - aprender - lição de letras lição de números - lição do alfabeto - lição da Páscoa - lição de casa - cabeçalho - caderno de leitura - atividade de Matemática - atividade de Geografia - aula de Inglês - roda do coração - escutar histórias - lanche - comer passeio - regras
	20	20
<b>Brincar</b>	No parque - na casinha no pátio - jogar bola futebol	No parque - na casinha da árvore - no pátio - jogar bola basquete - vôlei

	5	6
	<p>Brinquedos: moto - motoca boneco de Batman - boneca Barbies - cavalo de pelúcia - bola - carrinho de brinquedo - bate-bate carrinhos de controle remoto - aviãozinho e helicóptero de controle remoto - moto de controle remoto - canhão de brinquedo - skate piscina de bolinha brinquedos infláveis Castelo e a Lagarta de pula-pula - cama elástica - vestido de princesa robô gigante - robô para subir em cima de um dragão e do gigante cemitério de fantasmas bonzinhos para brincar</p> <p>escorrega - gangorra balanço de pneu</p> <p>- cozinha da casinha</p> <p>- geladeira, mesas e cadeiras, berço para bebê, vaso e banheiro da casinha</p> <p>vai ser cheia de brinquedos</p>	<p>Brinquedos: boneco - bola brinquedos - robôs</p> <p>- escorregar - gangorra balanço</p>
	34	7
	<p>Brincadeiras: Fazer castelo e mexer na areia molhada bate-bate - tiro ao alvo</p>	<p>Brincadeiras: Pega-pegas pega-pegas fruta; pega-pegas alto; pega-pegas baixo; pega-pegas normal; pega-pegas gelo; pega-pegas quente - o chão é larva - toca onça - pique, esconde-esconde - mamãe e filhinha - adoleta - massinha jogos</p>
	4	14

<b>Relações Interpessoais/ pessoas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os pequenos jogam os brinquedos na horta e por isso é tão chato.</li> <li>- Quando crescer, vai estudar no EMEF1, onde estuda seu irmão.</li> <li>- Que podemos ser amigos.</li> <li>- Para nós vai ter pessoas [sic] e meus amigos.</li> <li>- Tem uma professora.</li> <li>- Não tem não [Professora].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O primeiro dia [no 1º ano do EF] a gente entrou e sentou e ficamos lá fora e junto com a Turma da Banana do 2º ano, eles mostraram toda a escola.</li> <li>- No primeiro dia eu gostei muito de chegar aqui, conheci muitas pessoas, Gisele e o Gabriel Jesus já conhecia, porque ele estudou com ela na EMEI1.</li> <li>- [Conheceram no primeiro dia], a professora Vera e a professora de Artes, Leyla e temos outras professoras, Inglês e Educação Física.</li> <li>- Quando crescerem, virão para a sala da [professora] Vera que é muito legal!</li> <li>- [a gente quer saber] Se todo mundo da escola [EMEI1] está bem? Estão felizes? São amigos?</li> </ul>
	6	5

<p><b>Sentimentos</b></p>	<p>Não foi legal! - Aqui é muito legal! - Aqui é muito bom! - [escrever] é a coisa mais chata da sua vida - Chato brincar na casinha. - Gosta das bonecas, do refeitório, comidas e lanches, de colher batatinhas; gostamos da professora <i>Dalila</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças gostavam muito da EMEI1. - Gostamos muito daqui [EMEF1].</li> <li>- Quando chegou na escola, chorou e ficou com saudade da mãe e a professora [Vera] fez um combinado.</li> <li>- Quando os pais foram embora ficaram tristes por saudade da mãe.</li> <li>- Ficou desesperada quando chegou à EMEF1, a mãe trouxe e deixou aqui.</li> <li>- Ficou assustado porque tinha um monte de pessoas que não conhecia, mas depois ficaram amigos.</li> <li>- Ficou com medo.</li> <li>- A mãe encheu o saco da Diretora parra conseguir uma vaga e quando conseguiu, trouxe ele e ele chorou.</li> <li>- Entrou no EMEF1 sentiu medo, a mamãe ajudou.</li> <li>- Não chorou, a mãe trouxe e ficou aqui.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- [a gente quer saber] Se todo mundo da escola [EMEI1] está bem? Estão felizes?</li> <li>- Nós queremos que vocês sejam muito felizes na escolinha, que já estudamos aí [EMEI1].</li> <li>- Aqui é muito bom.</li> </ul>

		13
	7	
<b>Descrição do Espaço Físico / Objetos / Mobiliário</b>	sala de aula refeitório - casinha sala dos bebês - berços e mamadeiras - sala das crianças de pequenas 2 anos e também de 3 anos grade/barreira - telhado grande - portão - pátio parque grande - parque pequeno - árvores e um lago piscina de verdade - castelo de verdade - área de Golf quadra - campo de futebol - Ao entrar tem um monte de animais ferozes.	salas de aula - salas de aula dos grandes do 6º ao 9º ano e salas dos pequenos do 1º ao 5º ano, que a gente vai para o 2º ano - refeitório pátio parque da Coruja - uma quadra coberta e uma quadra descoberta - quadra de futebol - campo de futebol - biblioteca - brinquedoteca teatro de arena - sala de cinema quiosque
	19	14

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Pelo que contaram as crianças podemos constatar que gostavam da EI, mas desejavam ir para a escola nova. Algumas mencionam que a experiência seria boa, outras não. Disseram “Vai ter que estudar, estudar, estuda e que estudar é chato” ou que “[escrever] é a coisa mais chata da sua vida”. Entretanto há também indicação de ser “chato brincar na casinha” e uma queixa em relação aos “pequenos [que] jogam os brinquedos na horta e por isso é tão chato”.

Quando chegaram ao EF, mesmo algumas crianças associando os primeiros dias a sentir medo, ficar assustada, chorar e querer a mãe, percebemos que também valorizam a nova escola nova, com expressões como “Aqui é muito bom”. Manifestam altas expectativas relativas a aprenderem a escrever, ler e contar. Para ingressar no EI, mencionaram que dependia do tamanho [havia uma medição do tamanho da criança na EI feita com auxílio de um barbante e a professora da sala marcava cada criança numa imagem do sapo como régua].

O eixo com o maior número de menções é o do Brincar, totalizando 70 ocorrências quando somados os enunciados feitos nos dois anos. Porém, de um ano (2017) para o outro (2018) as menções à atividade lúdica reduzem-se quase

pela metade: de 43 para 27 (quantidade de vezes enunciada pelas crianças). Além disso, é importante destacar o predomínio de menções a jogos de regras no caso das crianças no EF, contrastando ao fato de que quando estavam na EI mencionavam, maciçamente, objetos, espaços ou ações vinculadas a jogos de faz de conta. Apenas para um destaque, dentre 14 menções a brincadeiras nas cartas produzidas em 2018, apenas uma (mamãe e filhinha) se relaciona ao faz-de-conta.

Também é importante notar que, embora as crianças dêem pistas de estarem bem informadas sobre o contexto escolar e sobre as características das atividades a serem realizadas no EF, uma das crianças da EI ficou em dúvida se teria ou não professora no EF. Entretanto, disseram que teriam pessoas e seus amigos. Já no EF, mencionaram quais eram as professoras que davam aulas para elas, mas falavam ainda mais daquele amigo que estudou na EI e os novos amigos que fizeram no EF.

Tanto nas cartas produzidas na EI quanto nas produzidas no EF, as crianças descrevem os mesmos espaços da escola: citaram o parque, a casinha, o pátio, as salas de aula e o refeitório; mas é interessante notar que enfatizam mais as áreas externas, e o parque é o espaço que recebe mais menções.

A seguir, apresentamos a categorização por eixos a partir da análise das enunciações registradas durante os fóruns (Quadro 04). O que disseram as crianças quando envolvidas nos fóruns? Houve ampliação ou diferenças sobre o que pensam a respeito de suas experiências escolares?

**Quadro 04 – Fóruns**

<b>FÓRUNS</b>		
<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Fóruns 2017</b>	<b>Fóruns 2018</b>
<b>Atividades pedagógicas</b>	lição de casa - desenhar - calendário - caderninho de números lanche/comida - só vai ter lição - fazer os pezinhos no caderno 7	estudar - escrever - ler aprender - lição - livrinho atividades - cabeçalho letras - nome da escola nome inteiro - a letra do nome - calendário - recorte e cole - cantar - roda do coração - passeio - regras
	7	18



<b>Brincar</b>	No parque - na casinha - jogar futebol - basquete	No parque - no pátio - na brinquedoteca
	4	3
	Brinquedos: motoca bonecas - boneco Batman carrinho - bola - bicho de pelúcia - brinquedos de montar - cama elástica gigante de brinquedo escorregador - pia da casinha - fogão e geladeira da casinha - armários da casinha	Brinquedos: boneca - bola brinquedos - kit de panelinha Kit de fantasia
	13	5
	Brincadeiras: brincar de casinha - massinha - tiro ao alvo - jogo da memória papai e mamãe - montar e construir um castelo - Não vai brincar [na EMEF] sempre peço para uma criança ser a mãe [na brincadeira de casinha]	Brincadeiras: Pega-pega pique-esconde
8	2	

<p><b>Relações Interpessoais / pessoas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todo mundo dividir as coisas</li> <li>- Que todo mundo fosse meu amigo.</li> <li>- Ser muito amigo de todos.</li> <li>- Eu queria levar <i>um amigo</i></li> <li>- Ajudar todo mundo que não sabia aonde era a sala. Aí ia levar até a sala.</li> <li>- Se uma criança errar, ia ajudar.</li> <li>- Eu ia ajudar a mostrar aonde fica o refeitório.</li> <li>- Querer estudar junto com minha irmã.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando estudava na EMEI1, estudavam juntas, mesma sala</li> <li>- No primeiro dia, a gente foi com a turma da Banana [2º ano] conhecer a escola inteira</li> <li>- No dia que cheguei aqui e algumas pessoas riram. Pensaram que eu era engraçada.</li> <li>- Gosto de vários amigos.</li> <li>- Eu tenho vários amigos legais.</li> <li>- Eu gostei de tudo que eu mostrei para os pequenos.</li> <li>- Eu gostei quando a gente foi lá no portão deles.</li> <li>- Foi muito mais legal. Foi legal quando eu vi eles, todos eles. Demos as mãos para eles, falamos para todo mundo que aqui era nossa sala.</li> <li>- No primeiro dia, a professora apresentou a sala. Colocou cada um num lugar.</li> <li>- Eu gosto muito da professora Vera.</li> <li>- Gosto muito da professora Vera.</li> <li>- Uma criança me ajudou, ficou comigo. Me emprestou as canetinhas e me empresta até agora. Ficamos amigas.</li> </ul>
<p><b>Sentimentos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não gosto da comida, mas do lanche, gosto.</li> <li>- Não gosto de brincar de casinha. Porque eu faço muita bagunça lá.</li> <li>- Gostar de conversar</li> <li>- É legal brincar</li> <li>- Lá [EMEF] não vai ter nada de nada de legal!</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gostei muito do primeiro dia.</li> <li>- Não gosto de ficar cansado de correr [pega-pega].</li> <li>- É muito feliz ficar aqui.</li> <li>- Quando a minha mãe foi embora, eu fiquei muito triste.</li> </ul>
	8	12
	6	4

<b>Descrição do Espaço Físico / Objetos / Mobiliário</b>	Parque pequeno - piscina Casinha pequenininha refeitório - pátio – quadros [de decoração] - cadeiras	Parque da coruja - pátio sala - refeitório - portão grande - portão das crianças [portão pequeno]
	7	6

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Da mesma forma que ocorreu no caso dos temas mencionados durante a produção das Cartas, nos Fóruns as crianças referem-se mais a elementos relacionados ao eixo temático Brincar, quando somamos as ocorrências em 2017 e 2018; também do mesmo modo que ocorreu na produção de Cartas, de um ano para o outro a frequência de menções a objetos, brincadeiras ou espaços ligados ao brincar cai para menos da metade nos Fóruns (de 25 em 2017 para 10 em 2018). Identificamos nas falas de algumas crianças da EMEI suas expectativas de que ao entrarem no 1º ano do EF “*só vai ter lição*”. Também mencionam as atividades pedagógicas, aprender a ler e escrever, estudar, livrinho, lição, cabeçalho, nome da escola, a letra do nome e cantar.

No EI, uma criança diz que não vai “*ter nada de legal*” na escola nova. Já no primeiro dia de aula do EF narram que gostaram muito deste dia. Que é “*muito feliz*” ficar nela. Entretanto, foi mencionado por uma das crianças que ela ficou muito triste por sua mãe ter a deixado na escola e ir embora. Mas a maior parte das vezes predominam sentimentos positivos, seja quando se considera o eixo Sentimentos, seja quando se considera o eixo Relações Interpessoais/Pessoas. As menções ao brincar reduzem-se de 28 para 10 (quantidade de vezes enunciadas pelas crianças). No que dizem nos Fóruns, não há predomínio de menções a modalidades de jogos.

Na EI ser amigo, ter um amigo, dividir as coisas, ajudar, cuidar e estar com o amigo ou irmã na escola nova é importante de ser encontrado nas relações entre os pares. Assim como é notado nas falas das crianças no EF, ter amigos, em especial aqueles que estudavam juntos na mesma sala. Cuidar um do outro, por exemplo, emprestar a canetinha, mostrar a escola para os novos amigos. A relação com a nova professora é mencionada três vezes pelas crianças da EF.

Enquanto na EI, destacam-se falas das crianças acerca das áreas externas das escolas, no EF elas também descreveram o parque, a casinha, o

pátio e o refeitório, mas também falaram da sala de aula, do portão grande e portão das crianças [portão pequeno da EMEI1]. Mesmo assim, podemos perceber a significação do uso dos espaços de fora da sala em ambos contextos, visto como local para brincar e onde tem brinquedos.

Então, procuraremos ver o que mudou na opinião sobre o que disseram em 2017 (quando estavam na EI) e em 2018 (quando estavam no 1º ano do EF e já conheciam a escola nova a partir da construção de maquetes (Quadro 05), uma situação diferente de escutar das crianças através da brincadeira.

**Quadro 05 – Maquetes**

<b>MAQUETES</b>		
<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Maquetes 2017</b>	<b>Maquete 2018</b>
<b>Atividades pedagógicas</b>	estudar - maquete telescópio - bandeira assistir vídeo - higiene e cuidados - horta - recreio - lanche - regras	aula - cabeçalho [faça como o modelo/bolinha verde o nome da escola] - regras
	10	3
<b>Brincar</b>	No parque - na casinha	No parque
	2	1
	Brinquedos: motoca bonequinha - boneco - bola brinquedo - robô - avião	Brinquedos: motoca boneco - bola - telescópio gigante robô - foguete moto voadora - base e bola de basquete - gangorra escorregador - balanço
	7	11
	Brincadeiras: jogo - futebol pega vareta - massinha	Brincadeiras: Massinha
4	1	
<b>Relações Interpessoais / pessoas</b>	Levar o amigo com ela para Escola do Futuro.	- Todo mundo junto - Eu gosto mais da professora de Artes da EMEF1
	1	2
<b>Sentimentos</b>	Vou sentir saudades [da EMEI I]	---

	[Fez a escola EMEI1 dentro da EMEF1]	
	1	0
<b>Descrição do Espaço Físico / Objetos /Mobiliário</b>	parque - parque pequeno - grade - sala de aula [Turma do Sapo] - sala de aula (da Borboleta) - sala dos bebês [AGII] - sala ao lado do refeitório [berçário] - banheiro - piscina - a [escola] EMEI1 - sala - Frente da escola e cordas para sair/escapar-tesouros	parque - sala de aula campo de futebol - quadra coberta - casinha - refeitório [caixa com copinho] - sala de vídeo - escola, um lugar bem grandão - EMEF1 é bem grande! Dá para se perder. - A EMEF1 é maior do que a EMEI1. - ponte/ entrada da escola
	14	12

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Quando pedimos às crianças que contassem o que escolheram para construir nas maquetes, o que queriam montar representando a escola e o porquê estavam construindo, destacamos a fala sobre o cuidado e higiene, visto que uma das crianças do EI construiu o banheiro para as crianças usarem na escola de EI [lá ela tinha banheiro para usar, já no barraco onde vivia com a mãe não tinha]. E também, na aula, a construção do cabeçalho [faça como o modelo/bolinha verde o nome da escola] numa folha narrado por uma das crianças do EF.

Houve uma menção a respeito de saudades da EI, mas sentimentos não são citados quando estão no EF. As menções ao brincar mantiveram-se idênticas em termos de quantidade: 13 vezes feitas pelas crianças, em cada um dos anos. Mas é importante destacar ter ocorrido apenas uma única referência à brincadeira de faz de conta, considerando a indicação de “*boneco*”, objeto mais comumente incluso nessa modalidade de atividade lúdica. De todos os eixos temáticos, o referente a sentimentos é o mais reduzido por ocasião do procedimento de execução de maquetes (apenas uma menção) seguido de perto pelo eixo Relações Interpessoais/pessoas (com apenas três menções).

Enquanto uma criança da EI fala do amigo que deseja levar para a escola nova, uma criança do EF desejaria que estivesse “*todo mundo junto*” e outra

destaca que gosta “*mais da professora de Artes*”. Neste último eixo temático, sobressaem as falas das crianças referindo-se a áreas externas e internas das escolas; mas ressaltamos que foram construídas a EMEI1 e a sala na EI quanto a EMEF1 bem grande, maior do que a EMEI1, denotando a ideia de que “*Dá para se perder*”, como mencionou uma das crianças do EF.

Pelas falas das crianças as poucas ações pedagógicas realizadas junto a elas em relação à transição da EI-EF - o dia em que a turma da Banana [2º ano do EF] mostrou a escola para a turma da EI, no primeiro dia de aula são significativas, mencionadas nas Cartas e nos Fóruns. Quanto aos sentimentos, as crianças vivem uma ambiguidade: por mais que demonstrassem desejo de estar na nova escola, que algumas achassem a escola legal, outras mencionaram os sentimentos de medo e de tristeza. Elas expressaram tanto sentimentos positivos quanto negativos em relação à saída da EI e ao ingresso no 1º ano do EF.

As crianças contaram sobre muitas coisas das suas vidas nas instituições escolares; porém, é importante realçar que na grande maioria das vezes não nos pareceram estar falando de vivências; narram sem vibração emocional, muito mais frequentemente descrevendo e elencando aspectos físicos (espaços, objetos) do que se referindo a situações marcantes do ponto de vista afetivo. No Quadro 06 apresentado a seguir, a distribuição de frequência do que dizem as crianças foi registrada por eixo e tipo de procedimento:

**QUADRO 06** – Distribuição de frequência do que dizem as crianças

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Atividades pedagógicas	78	23,22
Brincar	131	39,00
Relações Interpessoais/pessoas	34	10,12
Sentimentos	31	9,22
Espaço Físico/Objetos/Mobiliário	62	18,45
<b>TOTAL</b>	<b>336</b>	<b>100</b>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Esclarecemos que, embora as menções a espaço físico/objetos/mobiliário respondam por 18,45% das indicações no geral, a elas podemos agregar as que não foram registradas neste eixo temático e sim no Brincar, mas também se

referem a indicações de mesma natureza. Desta forma, objetos tipicamente relacionados a brincadeiras e espaços como parque, casinha, brinquedoteca foram computados no eixo Brincar para dar visibilidade à importância que esta esfera de atividade humana tem para as crianças, mas, para o ponto que aqui queremos destacar, são menções que também primam pela objetividade e deixam transparecer pouca conotação afetiva a elas vinculadas. Além disso, chama nossa atenção a baixa frequência de enunciados referentes aos Sentimentos e às Relações Interpessoais. Estes dois eixos são bastante interligados sendo mais frequente a menção de sentimentos em situações que envolvam outras pessoas (os colegas, as professoras, a mãe), independentemente de serem sentimentos positivos (feliz) ou negativos (tristeza, saudade, medo).

Por fim, queremos destacar que há diferenças nos eixos segundo os distintos procedimentos usados. Faremos isso a partir do que se apresenta no Quadro 07, inserido a seguir:

**QUADRO 07** - Distribuição de frequência segundo os eixos e os procedimentos utilizados

<b>Eixos Temáticos</b>	<b>Cartas</b>			<b>Fóruns</b>			<b>Maquete</b>			<b>TOTAL</b>
Atividades pedagógicas	20	20	40	7	18	25	10	3	13	78
Brincar	43	27	70	25	10	35	13	13	26	131
Relações Interpessoais/pessoas	6	5	11	8	12	20	1	2	3	34
Sentimentos	7	13	20	6	4	10	1	0	1	31
Espaço Físico/Objetos/Mobiliário	19	14	23	7	6	13	14	12	26	62
<b>TOTAL</b>			164			103			69	336

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Podemos perceber que a criança da EI tem tido experiências em espaços com mais liberdade e tem maior autonomia ao realizar as atividades propostas pela professora feitas na sala de aula ou no parque. Já no EF, as crianças relatam o gosto por saber o alfabeto, escrever o nome, permanecendo maior tempo sentadas em sala de aula; elas nos contaram que estudam e brincam, mesmo que os momentos destinados para a brincadeira de faz de conta sejam restritos. A relevância das brincadeiras para as crianças é sinalizada em quase

o dobro de vezes quando comparado ao eixo atividades pedagógicas, o segundo eixo em termos de frequência. Estes resultados não surpreendem, dado o fato de já terem sido sinalizados por outros trabalhos que referenciamos no capítulo 1. Entretanto, há diferenciações nítidas quando se comparam as frequências entre procedimentos. Aqui está uma importante contribuição de nossa pesquisa: o que as crianças dizem está modalizado pelas condições criadas para dizerem. Dentre a produção de cartas, fóruns e maquetes o primeiro procedimento mostrou-se o mais produtivo tanto no sentido da frequência em geral quanto nas distribuições por eixos. Queremos destacar sobretudo o que encontramos quando focalizamos a expressão de sentimentos. Em Cartas, 20, nos Fóruns 10 e na produção de Maquetes 1.

Não se trata aqui de argumentar que as Cartas são, necessariamente, o melhor procedimento para suscitar nas crianças memórias e reflexões sobre a dimensão afetiva. É muito provável que isso dependa de outras particularidades da turma, do mediador, do tempo etc.

Porém, o que temos de original é evidenciar que aquilo que as crianças dizem depende das circunstâncias em que são convidadas a falarem. E, portanto, evidenciar a importância do uso de múltiplos procedimentos para criar múltiplas possibilidades de dizeres e possíveis vivências.

“Vivências remetem às transformações que alteram o modo de agir, pensar e sentir das pessoas” (Marques e Carvalho, 2019, p.12). Nosso argumento é que é possível alterar o modo de agir, pensar e sentir das pessoas e transformar experiências em vivências.

Um outro ponto importante é quanto às poucas enunciações que se aproximaram do que podemos chamar de vivências. Essa constatação se sustenta não só nas transcrições como nas observações feitas no trabalho de campo. Podemos dizer que no material empírico temos relatos de experiências, segundo o que apresentamos no capítulo 2.

É necessário nesse ponto lembrarmos que Vigotski afirma que a criança pequena tem “vivências”, mas não tem consciência delas e que com a crise dos sete anos surge uma nova “formação afetiva” que generaliza vivências (DELARI JR e PASSOS, 2009, p. 30). Este ponto é corroborado por Marques e Carvalho quando afirmam que



[...] a criança, na crise dos sete anos, é capaz de perceber a realidade circundante com todas as nuances, seus vínculos e relações. Ela passa a significar conscientemente aquilo que a cerca. Agora suas sensações mantêm nexos com a realidade, ela tem clareza do que sente e porque sente. Ela passa a entender suas próprias vivências, ou seja, aquilo que a afeta de uma maneira ou de outra [...]. (MARQUES e CARVALHO, 2014, p. 44)

Consideramos pertinente nesse momento apresentar algumas reflexões críticas sobre essas afirmações. O material empírico ao mesmo tempo confirma-as e contesta-as. Dizemos isso porque se por um lado as enunciações com tonalidades emocionais e/ou referentes a sentimentos vividos no processo de transição são de frequência modesta (confirmando, portanto, a pouca expectativa de que crianças menores de sete anos se expressassem sobre suas vivências), por outro lado existem registros de relatos de vivências (contestando, portanto, e mostrando a relatividade da afirmação).

Colocamos a partir disso algumas questões, que pensamos possam inspirar novas pesquisas: colocar como linha divisória de alterações na consciência sobre vivências ou na sua construção a idade de sete anos não pode representar uma simplificação do processo e sua naturalização? A constituição de vivências pode ser trabalhada na relação com os adultos que intencionalmente criem interlocuções nas quais as crianças possam perceber a importância afetiva de situações diversas? Essas mediações poderiam trazer um enriquecimento nas formas pelas quais as crianças se sensibilizam mais com o que vivem? Podemos pensar no período de transição como especialmente fértil para isso? Especialmente potente para desempenhar o papel do ensino, conforme argumentam Marques e Carvalho (2019), de produzir humanidade na criança ao promover o desenvolvimento de algo novo e das novas formações afetivas?

Na nossa pesquisa os procedimentos não foram construídos nessa direção. Os encontros com as crianças foram marcados pelo interesse em ouvi-las, pelo acolhimento afetivo a tudo o que disseram, pelo respeito a momentos em que preferiam o silêncio. Porém, os resultados nos mostram que além dessa forma de conduzir o trabalho de campo também é possível desenharmos novos procedimentos que incluam intervenções da pesquisadora, na direção de realçar

a relação entre aspectos descritivos e afetivos, e ajudar as crianças a estabelecerem relações afetivas intensas e amorosas. Apenas como um exemplo, extraímos o trecho de uma das cartas em que as crianças perguntam: [a gente quer saber] *Se todo mundo da escola [EME11] está bem? Estão felizes? São amigos?* Estas perguntas ficaram sem resposta. Na ocasião as crianças remetentes não destacaram esse trecho da carta dos colegas e a pesquisadora seguiu o que elas quiseram dizer, respondendo ou não aos enunciados dos correspondentes, mas poderia ter se encaminhado de outra maneira. Permanecendo numa postura de respeito aos movimentos das crianças, poderíamos também ter chamado a atenção delas para as perguntas, estimulando-as a pensarem sobre felicidades nas situações escolares, sobre as relações de amizade, sobre o bem estar possível no cotidiano.

Os resultados da pesquisa evidenciam, de modo inédito, que a expressão desses sentimentos varia a depender da circunstância e do tipo de atividade proposta para que as crianças digam o que pensam, sentem e esperam do período de transição e da nova escola. Estes resultados nos dão razões para defendermos a tese da relevância de se criar distintas práticas, com características estruturais diferentes entre si, que dêem oportunidade para que as crianças reflitam sobre o que estão vivendo/viverão e que estas experiências se constituam em vivências enriquecedoras de sua personalidade.

Defendemos a ideia de que a execução e análise de novos modos de se investigar o processo de transição possam se constituir também como novas inspirações para o trabalho pedagógico humanizador. Dessa maneira, as crianças ao narrarem suas experiências podem ressignificar o modo de perceberem a escola e a transição da EI-EF em suas vidas, ampliando e transformando experiências em vivências.

Partindo dos objetivos da pesquisa, os resultados auxiliaram identificar como a criança se relaciona afetivamente numa dada situação social. Identificamos que as crianças avaliam como positivo ou negativo as experiências durante o processo de transição do EI-EF, conforme destacamos nestas falas das crianças:

O José gosta de jogar bola na casinha. Gosto de ir na casinha, tem um monte de brinquedo, tem boneca, mas é de menina. A

escola tem brinquedos muito legal, dá para fazer várias coisas, disse *Leo*. (Carta 3 de 2017)

Os meninos gostam de jogar bola e as meninas das bonecas e também de casinha. O *Luan* falou que acha chato quando as crianças o chamam para brincar na casinha. A *Aline* gosta das bonecas. (Carta 5 de 2017)

Gostamos de ir aos parques grande e pequeno. Também gostamos do refeitório, comidas e lanches. (Carta 6 de 2017)

O que as crianças dizem, o que pensam, sentem e esperam do período de transição e da nova escola? Houve transformações em seus modos de dizer, pensar, sentir o período de transição e da nova escola. As falas das crianças expressam alguns sentimentos frente à saída da Educação Infantil para um ambiente novo do EF:

O *Guilherme* diz que a *Dalila* [Professora da Turma] é legal e ensina sim, que aqui é muito legal. O *Fred* tem uma ideia, nós gostamos da professora *Dalila* e aqui é muito bom, ela ensina a gente brincadeiras muito legais e ensina a ter um amigo. *Guilherme* disse que vai ser legal [Escola do Futuro]. Brincadeiras muito legais. Desejo EMEF1. (Carta 07 de 2017)

Eu gosto muito de estudar e a coisa que eu mais gosto de fazer é de brincar com os amigos. (*Analice*). Eu gosto de brincar e estudar. (*Gisele*) O Cabeçalho (*Gabriel Jesus*). *Luidi* diz que é aprender... a fazer o nome em letra de mão. Ler. (*Gabriel Jesus*) é um pouquinho legal! (*Analice*). Fazer a 2ª linha é fazer todo nome em letra minúscula de forma, como a Professora *Vera* manda. (*Gabriel Jesus*) Todas as professoras mandam, até você (falando da pesquisadora, esta que escreve) diz *Gabriel Jesus*. (Carta 09 de 2018)

No episódio do Fórum 1 de 2018, observamos na fala de Lili a tristeza por estar num ambiente novo:

Episódio 4

Lili: -- Quando eu cheguei aqui, Ela [*Gisele*] ficou ao meu lado. E também, quando a gente, quando a minha mãe foi embora, eu fiquei muito triste.

Pesquisadora (Pesq.): -- E quem que te ajudou a ficar melhor, mais feliz?

Lili: -- A *Gisele*.

Pesq.: A *Gisele*? O que a *Gisele* fez?

Lili: Ela me emprestou as canetinhas. Me empresta até agora. Mas aí, eu encontrei a *Analice*. E as duas ficaram minhas amigas.

Já no episódio do Fórum 3 de 2017 pode-se perceber como as crianças imaginavam que seria o próximo ano:

Episódio 3

Pesq.: -- *Guilherme* você pode passar para o *Luidi*.

*Profa. Dalila*: -- O *Luidi* fala o nome da escola que você vai?

*Luidi*: -- EMEF2!

*Profa. Dalila*: -- O que você acha que vai ter lá?

*Luidi*: -- Um monte de brinquedo.

*Profa. Dalila*: -- Aonde vai ter esse monte?

*Luidi*: -- Drone. Dentro. Dentro na escola. Para brincar tiro ao alvo, bolinha de...

*Profa. Dalila*: -- Em que parte? Dentro da sala? Dentro?

Pesq.: -- Que outras atividades será que vai ter na EMEF2? Na escola?

*Luidi*: -- As mesmas.

Pesq.: -- Quais serão que você mais gosta?

*Luidi*: -- Fazer o caderninho de número.

*Profa. Dalila*: -- Fazer o caderno de número. Eles gostaram de fazer o caderno de número!

Pesq.: -- Podem mexer se vocês querem [nas fotos], só que com cuidados!

Pesq.: -- Que mais, *Luidi*? Você ficou feliz quando a sua mãe contou sobre sua transferência? Por que foi ela quem te contou? Ela me falou na Reunião de Pais.

*Luidi*: -- Gostei, gostei!

Pesq.: -- Ficou feliz?

*Luidi*: -- Uhum! Uhum! [Sinalizando que sim]

*Profa. Dalila*: -- Sabe que a EMEF2 é do ladinho da gente!

*Luidi*: -- Uhum! Uhum! [Sinalizando que sim] Do portão marrom!

*Profa. Dalila*: -- Que legal, Cara!

A partir destes elementos evidenciados, constatamos também como as crianças se referem à atividade do brincar, qual a importância esta atividade pedagógica tem para elas e que os lugares que ocupou nos segmentos de ensino foram: fundamental na EI e secundário no EF. As duas próximas falas extraídas do Fórum 1 de 2018: “Eu gosto muito de brincar de adoleta e de pega-pega na hora do almoço” (Mara). “No parque de sexta-feira, a gente brinca bastante” (Leleu).

Trazemos aqui uma fala das crianças no episódio do Fórum 3 de 2018, a qual se refere a visita à escola pelas crianças da EI na busca por promover ações pedagógicas de articulação entre estes segmentos de ensino, objetivando dar oportunidade das crianças da EI conhecer uma turma do 1º ano do EF, como são os tempos e espaços nesta nova escola nas interações entre crianças e suas respectivas professoras.

Isa: -- Eu gostei quando a gente foi lá no portão deles.

Pesq.: -- No portão? Por que no portão?

Isa: -- Porque foi muito mais legal. Foi legal quando eu vi eles, todos eles. Demos as mãos para eles, fizemos devagarzinho. Eu falei para todo mundo que aqui era nossa sala. E depois a gente comeu muito, muito, muito gostoso.

Para a criança, é importante que sejam propiciadas atividades distintas para que tenha oportunidade de experienciar, gradualmente, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental envolvendo ações pedagógicas elaboradas em conjunto pelas professoras atuantes destes segmentos de ensino. Das análises realizadas a partir das narrativas das crianças, levando em conta os pressupostos teórico-metodológicos abordados na obra de Vigotski e demais pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural e, também, considerando as discussões apresentadas nos trabalhos científicos nacionais e internacionais acerca do fenômeno estudado na área, podemos afirmar que há muito o que mergulhar a respeito das possíveis transformações de experiências em vivências. E esperamos que nossas discussões contribuam para o processo de formação de sujeitos e, como consequência, de professores da Educação Básica, buscando estabelecer novas interlocuções com a Educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes do ponto final do texto, exporemos as considerações finais explicitando as conclusões de como a criança se relaciona afetivamente frente a situação da travessia da EI para o EF, como as crianças pensam, percebem e se sentem saindo da Educação Infantil e como elas encaram a transição para o Ensino Fundamental e a nova escola, foco do nosso estudo.

Chegamos à conclusão de que a escuta sensível é necessária, pelo ato de estar disponível ao outro, pela busca sobre o que se pensa e tem a dizer sobre o mundo à sua volta. E que através desta escuta, as crianças podem transformar seus modos de pensar, sentir e seu olhar, de forma a tomar consciência nas situações sociais vividas tanto na EI quanto EF. Todavia, precisamos buscar meios de saber como utilizar a escuta sensível para pensar e direcionar os trabalhos pedagógicos, com o intuito de prevenir possíveis dificuldades pela mudança para um novo ambiente, auxiliando neste processo de transição.

Pudemos perceber os diferentes pontos de vista das crianças sobre como imaginam que seria o primeiro ano, a nova escola, assim como seria estar com crianças maiores, manifestando seu comportamento e seu modo de agir e como ela interpretou e se relacionou durante a travessia da EI-EF.

Nosso estudo nos propiciou ampliar a visão de como a travessia está sendo compreendida pelas crianças. Pelas narrativas delas, deveria acontecer de forma mais articulada entre os dois segmentos da Educação Básica, e ainda há poucas ações pedagógicas para amenizar as possíveis dificuldades vividas e para proporcionar um maior acompanhamento das crianças ao chegarem na nova escola. Buscamos produzir humanidade ao promover o desenvolvimento infantil a partir de algo novo, das novas formações afetivas, papel esse a ser assumido pelo profissional da educação num processo de interlocução entre a criança e o adulto.

Ao longo do estudo, nas distintas situações elaboradas para identificar como a criança se relaciona afetivamente com as experiências escolares observamos que mesmo aproximando o final do ano letivo, tanto a professora da EI quanto a escola, não tinham preparado nenhuma atividade direcionada às crianças que estavam indo para o 1º ano do EF. Entretanto, em outubro de 2017

ocorreu a Festa da Família e, a convite da professora, pudemos conversar com os pais destas crianças e mostrar as maquetes construídas por elas e cada criança teve oportunidade de contar o que tinha representado da escola em que estudava e da escola para a qual iria no ano seguinte. E todas quiseram falar e traziam os pais pelas mãos para perto da mesa com as maquetes.

Apesar de não ser uma atividade planejada, já que não foi programada pela professora nem pela escola, reconhecemos a sua importância e o fato de ter sido proporcionada às crianças e às suas famílias.

Passadas as férias, pelo menos para as crianças, nos vemos na entrada da nova escola à espera da turma do 1º ano do EF, que acompanhamos no decorrer do primeiro semestre de 2018. Percebemos as crianças agitadas na fila, a professora era quem as levava até a sala de aula. Como já mencionamos, o 1º ano do EF era denominado de Turma da Melancia, identificação essa que estava na porta da sala, nas capas dos cadernos, nas capas dos livros e a mascote da turma era uma melancia de pelúcia. A turma foi nomeada pelas crianças do 2º ano A, que tinham que escolher um nome para a nova turma do 1º ano, já que chegariam na escola e precisavam sentirem-se acolhidos. No primeiro dia de aula, também foram as crianças do 2º ano A que acompanharam as crianças na visita pelo prédio da escola; explicaram o que tinha lá para fazer, mostraram a sala de aula aos novos alunos e terminaram no parque; todos brincaram juntos. Nos primeiros dias de aula, as crianças entravam mais tarde e saíam mais cedo.

Estas ações realizadas pela professora do EF e pela escola foram planejadas a fim de acolher as crianças e dar uma estrutura nestes primeiros dias delas na escola nova. Presenciamos um outro momento, em meados do ano letivo, a convite da professora da EMEI1 feito numa das trocas de correspondências enviadas as crianças do EMEF11. Nesta carta, as crianças da EI (Turma da Bruxa) pediam para conhecer a escola de Ensino Fundamental e a professora da Turma da Melancia aceitou e preparou um roteiro de visita autorizado pelo coordenador da escola para que pudesse acontecer numa tarde. Ela traçou cada atividade e envolveu seus alunos, cada um recebia uma criança da EI e cuidava dele; de mãos dadas, mostraram a escola junto com suas professoras. Visto a importância afetiva de situações diversas, pensar no período de transição como especialmente fértil para constituição de vivências. Que estas ações se tornem algo sistemático nas instituições.

Aquilo que dizem as crianças sobre o que vivem depende das circunstâncias pelas quais são convidadas a falar de suas vidas, de suas experiências, em especial aquelas vividas em que estão na escola. Lugar onde a criança passa maior parte do seu tempo, cotidianamente. Em cada idade, a criança estabelece uma determinada relação com o entorno que a rodeia e, por isso, cada situação social vivida determina de que maneira e o percurso que possibilita-lhe desenvolver sua personalidade. Sendo assim, o adulto não pode transmitir à criança toda a plenitude de significados de determinada ocorrência mas pode afetar os modos pelos quais as crianças compreendem os acontecimentos.

Para realização desta pesquisa foi muito significativo a maneira com que fui acolhida pelas escolas, bem como a contribuição dada pelas professoras e as crianças participantes sem a qual este estudo não seria fecundo.

O processo de construção dos conceitos basilares, que possibilitaram compreender e analisar nosso objeto de estudo, foi um exercício importante nesta busca por maior conhecimento da Teoria Histórico-Cultural.

Foi na articulação destes muitos novos saberes, tanto teóricos quanto metodológicos, que nos levaram a fazer as reflexões que permitiram traçar algumas considerações sobre o processo de transição vivido pelas crianças da EI-EF.

Ficou evidente que as práticas voltadas para estabelecer uma conexão na travessia da EI-EF foram poucas. As escolas, ainda, permanecem desarticuladas e de certa forma, desamparadas. Pode-se aferir, que os documentos oficiais apontam a necessidade de dar continuidade em suas diretrizes e leis implementadas, mas não apresentam situações individuais e coletivas entre adaptação e autonomia levando em conta tanto a continuidade quanto as rupturas para haver uma vinculação e complementariedade entre estes dois contextos.

Nessa direção, Liberali e Fuga (2019, p.371), afirmam

Em múltiplas brincadeiras/performances, projetos ou discussões, pode-se intencionalmente planejar eventos dramáticos para lidar com saberes, processos, sentimentos e modos de agir, dentre tantas possibilidades que a escola oferece



de construir ricos repertórios. Nesta esfera educativa, imbuídos de repertórios de experiências dramáticas, os sujeitos criam base para desenvolver mobilidade em diferentes possibilidades da vida.

Claramente discutir todas situações sociais vividas pelas crianças na travessia da EI-EF não é uma tarefa fácil. Destacamos, então, que os diferentes procedimentos durante o processo investigativo nos favoreceram escutar o que as crianças dizem sobre o processo de transição da EI-EF, mas que um dos temas enunciados “sentimentos”, foi pouco abordado. No decorrer da vida, as diferentes etapas de desenvolvimento são marcadas por transformações e ao vivenciá-las somos tomados por certas expectativas. Assim é também o que ocorre com o processo de transição da criança do EI-EF, outro ciclo de desenvolvimento de vida, com novas experiências escolares, durante as quais as crianças de nossa pesquisa indicam que passam por situações de medo e de desespero, como também de alegria, de prazer e de saudade.

Traçamos estas situações distintas, combinadas de forma inéditas, pelas quais as crianças poderiam se sensibilizar mais com o que vivem, repertórios poderiam ser construídos por meio da escrita, do diálogo e da brincadeira. Corroborando com a tese central deste estudo, *nem tudo o que acontece na escola pode ser considerado vivência, mas situações distintas de escuta das crianças em contextos distintos podem promover transformações de experiências em vivências contribuindo para constituição e desenvolvimento do sujeito*. Isso dependerá de como o adulto organizará situações para que as crianças possam fazer tais considerações, senão elas ficam limitadas e restritas, sem a possibilidade de ampliação do que elas narram, do que elas pensam e de transformar experiências em vivências.

**BIBLIOGRAFIA**

ABELLÁN, Cecilia Maria Azórin . Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*. vol. 55, pp. 223-248, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/444>>. Acesso dia 28.01.2020.

ABELLÁN, Cecilia Maria Azórin. Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. vol. 33, n. 1, pp. 173-188, 2018. Disponível em: <<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>>. Acesso dia: 28.01.2020.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: para que, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. *Educação infantil: para que, para quem e por quê*. Campinas: Alínea, 2008. p.15-32.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? - Em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p.13-36.

AQUINO, P. M. de. TOASSA, G. Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. In: *Obutchénie: Revista De Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1-19, 2019. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51559>>. Acesso dia 28.02.2020.

AZEVEDO, Nair Correa Salgado. *Programa "Cidadescola" no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92245>>. Acesso dia: 23.05.2016.

AZEVEDO, H.H.O. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professor. In: *Olhar de professor*. Ponta Grossa, 10(2): 159-179, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg/olhardeprofessor>> Acesso dia: 11.02.2017.

AZEVEDO, H.H.O. *Educação Infantil e formação de professores: para além da separação cuidar-educar*. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Educação Infantil no Brasil: Situação atual*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994b.

\_\_\_\_\_. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994c.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. *Relatório do Programa*. Brasília: MEC, SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC, SEB: 2005.

\_\_\_\_\_. Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. *Terceiro Relatório do Programa*. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.274*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade, de 6 de fevereiro de 2006b.

\_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília: MEC, SEB, 2006c.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília, 2006d.

\_\_\_\_\_. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2 ed. Brasília: MEC, SEB, 2007.

\_\_\_\_\_. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009a.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil*. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009b.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BONAMIGO, Celisa Carrara. *A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental: narrativas de práticas curriculares não instituídas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CAMPOS, Juliana de Oliveira. *A criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na Educação Infantil*. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/10810>>. Acesso dia: 23.05.2016.

CARDOSO, Sandra Maria Peixoto. *A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, Portugal, 2018. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/22971>>. Acesso dia 28.01.2020.

CARVALHO, Ana Paula Hipólito. *Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação (Mestrado em Gestão Curricular). Departamentos de Didáctica e Tecnologia Educativa e de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal, 2010. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4017/1/4725.pdf>>. Acesso dia 28.01.2020.

CARVALHO, A.M.A.; MOREIRA, L.V.C.; RABINOVICH, E., P. Olhares de crianças sobre a família: um enfoque quantitativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2010, 26(3), 417-426.

CHULEK, Viviane. *A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba – PR*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Setor da Educação. Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/32137>>. Acesso dia: 23.05.2016.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 1, pp. 85-112, jul. 2003.

CREPALDI, Erica Taciana dos Santos. *Sintomas de estresse e percepção de estressores escolares no início do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2016 Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-24042016-222222/pt-br.php>>. Acesso dia: 19.12.2016.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. ESCUTA DA CRIANÇA EM PESQUISA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 16-35, dez. 2019. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742019000400016&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000400016&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso dia 28.02.2020.

DELARI JR, Achilles. *Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao diálogo sobre subjetividade*. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2000.

DELARI JR, Achilles; PASSOS, Ilma Veiga Bobrova. *Alguns sentidos da palavra “pereživánie” em L. S. Vigótski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa*. Umuarama: Mimeo, 2009.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na contemporaneidade. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 96, n.244, out/dez, 2015, pp. 635-649. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812015000300635&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300635&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso dia: 22.05.2016.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos CEDES*. Campinas, v.24, n.62, p.64-81, 2004.

FERNANDES, Cinthia Votto. *A identidade da pré-escola: entre a transição para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade de frequência*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/102342>>. Acesso dia: 22.05.2016.

FERNÁNDEZ, Elizabeth Álvares; BRACAMOTE, Yiceth Johana Rodríguez. La transición educativa del centro de desarrollo infantil al grado preescolar en Caucasia, Antioquia: ¿un proceso o un paso. In: *Infancias Imágenes*. vol. 17, n 1, 2018, pp.67-77. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6536831>>. Acesso dia 28.01.2020.

FONTES, Flávio Fernandes et al. Psicologia Histórico-Cultural, perezhivanie e além: uma entrevista com Nikolai Veresov. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0184797, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302019000100901&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100901&lng=en&nrm=iso)>. Acesso dia 28.02.2020.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, ano XX, nº 50, Abril/00, p. 9-25.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens. In: *23ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, 2000.

GOES, Maria Cecília Rafael de. e CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. In: *Revista Pro-Posições*. Campinas, v. 17, n. 2 (50) p. 31-45, maio / ago. 2006.

GONZÁLEZ, Javier Argos, MUÑOZ, María Pilar Ezquerro; ZUBIZARRETA, Ana Castro. Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos: aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. In: *Revista Iberoamericana de*

educación. vol. 54, n. extra 5, 2011a, pp. 1-18. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3988Argos.pdf>>. Acesso dia 28.01.2020.

\_\_\_\_\_. Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. In: *Revista Educación XX1*. v.14, n.1, 2011b, pp. 135-156. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/265>>. Acesso dia 28.01.2020.

\_\_\_\_\_. *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: La Muralla, 2019.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. El pensamiento de Vygtski: momentos, contradicciones y desarrollo. *Summa Psicológica (UST)*. vol. 13, n.1, pp.7-17, 2016a. Disponível em: <<https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/278/284>>. Acesso dia 28.01.2020.

\_\_\_\_\_. Vygotsky's concept of perezhivanie in the psychology of art and at the final moment of his work: Advancing his legacy. In.: *Mind, Culture, and Activity*. 2016b, v.23, n. 4, pp.305-314, 2016b. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2016.1186196>>. Acesso dia 28.01.2020.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 esp., p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>>. Acesso em: 10 jan.2017.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; A.R. LURIA; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

LIBERALI, Fernanda Coelho.; FUGA, Valdete Pereira. A importância do conceito de *perezhivanie* na constituição de agentes transformadores. *Estud. Psicol.* (Campinas). vol. 35, n. 4. Campinas, Oct/dec., 2018, pp. 363-373. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2018000400363](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2018000400363)>. Acesso dia 28.01.2020.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988. pp.143-189.

MARCONDES, Keila Kellen Barbato. *Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível

em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2585.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2585.pdf)>. Acesso dia: 23.05.2016.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. In: *Revista Obutchénie*. vol. 3, n. 2, pp. 1-25, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563>> Acesso dia 28.01.2020.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. In: *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227169, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400221&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400221&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 28.02.2020.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. *O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola*. Doutorado (Tese em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Piauí: Teresina, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.5327/z1806-3144201600020007>>. Acesso dia 28.01.2020.

MARTINATTI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Faz de conta que as “crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. In: *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 19, n.2, mai/ago, 2015, pp. 309-319. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00309.pdf>>. Acesso dia: 22.05.2016.

MARTINEZ, Silvia Sierra; PARRILA, Ángeles. Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. In: *Publicaciones*. vol. 49, n 3, 2019, pp. 191-209. Disponível em: <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/11409/9423>>. Acesso dia 28.01.2020.

MARTINS, Lígia Márcia. CAVALCANTE, Maria Regina. *Cadernos CECEMCA: Educação Infantil: Saberes pedagógicos*. Bauru, Unesp/MEC, 2005.

MARTINS FILHO, Atílio José. *Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped*, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6068--Int.pdf>>. Acesso dia 11.08.2016.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. *Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas*. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <[http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao\\_escolar/2555.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2555.pdf)>. Acesso dia: 23.05.2016.

MELLO, Andre da Silva.; ASSIS, Lígia Carvalho de.; SANTOS, Wagner dos. Usos e apropriações do jogo nas aulas de educação física na educação infantil.

In: RANGEL, I.; NUNES, K.; CÔCO, V. (Org.). *Educação infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos*. Rio de Janeiro: De Petrus, 2013, p. 69-88.

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas. *Psicol. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp.727-739. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400005>>. Acesso dia 16.05.2018.

MESHCHERYAKOV, Boris G. Ideias de L. S. Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicol. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp.703-726. ISSN 0103-6564. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400004>>. Acesso em: 16.05.2018.

MONARCA, HÉCTOR Y; RINCÓN, JOSÉ. Tránsito a la ESO ¿continuidad o ruptura? In: *Cuadernos de Pedagogía*. Barbelona. 401, Mayo de 2010, pp. 28-31. Disponível em: <<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/37061>>. Acesso dia 28.01.2020.

MOSS, Peter Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Tradução Tina Amado. *Cadernos de Pesquisa*. v.41, n.142, jan./abr. 2011. p.142 -159.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. *Tensões contemporâneas no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8FNP4D>>. Acesso dia: 23.05.2016.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. In: *Revista Educação e Pesquisa*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. v. 37, n.1, jan/abr, 2011. pp.121-140. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100008)>. Acesso dia: 22.05.2016.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. *A passagem da Educação Infantil para o 1º ano no contexto do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo sobre alfabetização, letramento e cultura lúdica*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1614>>. Acesso dia: 22.05.2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl. REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.) *Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP: Summus, 2003. pp.13-34.



OLIVEIRA, Luciana Dias de. *Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do EF sob o olhar docente e a perspectiva do brincar*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000919789>>. Acesso dia: 22.05.2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARRILLA, ÀNGELES.; GALLEGO, CARMEM.Y; SIERRA, SILVIA. When educational transitions are supported by students. In: *Journal of Research in Special Education Needs*, v.16, n.1, 2016, pp. 1104-1107. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12360>>. Acesso dia 28.01.2020.

PEREZ, Márcia. Cristina. Argenti. Infância e escola: desafios no ingresso da criança no ensino fundamental. In: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 6, n. 3, p. 36-45, Mai/12. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4999/4148>>. 2011. Acesso 10 jan. 2017.

PEREZ, Márcia. Cristina. Argenti. Lei n. 11.274: a infância brasileira e o primeiro ano do ensino fundamental. In: *Suplemento Educação e Sociedade*, Campinas, v.30, n.109, p.83-99, dez. 2009.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicol. USP*, [online] 2010, vol. 21, n.4, pp. 741-756. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>>. Acesso em: 16.05. 2018.

PRESTES, Zoia. *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional* (Tese de Doutorado). Brasília: UNB, 2010.

RABINOVICH, Shelly Blecher. A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1º ano. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102012-134602/pt-br.php>> Acesso dia: 22.05.2016.

RAMOS, Patrícia Cristina Campos. *Interpretações de si mesmo, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/18151>>. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Acesso dia: 22.05.2016.

RANIRO, Caroline. *Um retrato do primeiro ano do Ensino fundamental: o que revelam crianças, pais e professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90292>>. Acesso dia: 23.05.2016.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12 ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. “É a lei”: o Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva de graduandas/o de Pedagogia. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 541-554, set./dez. 2012.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de M.L.; MARTINATI, Adriana Zampieri.; SANTOS, Maria Salete Pereira. Ensino Fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação. *PESQUISEDUCA*. Santos, v. 04, n. 08, p.296-316, jul./dez. 2012.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de M.L.; PASQUAL, Marina Leme; FERREIRA, Mayara Carrijo. Brincadeiras no Ensino Fundamental: pistas para a formação de professoras. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 213-231, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*. N.2,v.13, jul.-dez. 2009, p. 203-212.

\_\_\_\_\_. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. Ijuí: Unijuí, 2000.

SANTOS, Kelly Cristina dos. *Autonomia da criança: transição da educação infantil para o ensino fundamental, conforme as prescrições oficiais*. 2006. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Erenice Jesus de. *Escola vista pelas crianças: uma análise das representações sociais da escola na voz (vozes) das crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1830>>. Acesso dia: 23.05.2016.

SZYMANSKI, Luciana; GRANDO, Carolina; FREIRE, Elaine; VILLAS BOAS, Fabiana, SOUZA JR., Marcos. A transição do Educação Infantil para o Ensino Fundamental no olhar das crianças, pais e educadores: um recorte fenomenológico. In: *Revista de Educação PUC-Campinas*. v. 16, n.2, jul/dez, 2011, pp. 147-153. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/29>>. Acesso dia: 22.05.2016.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicol. USP*, [online] 2010, vol. 21, n.4, pp. 757-779, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>>. Acesso em: 16.05.2018.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

\_\_\_\_\_. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. *Psicol. educ.* São Paulo, vol. 39, 2º sem.de 2014, pp.15-22. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752014000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000200002)>. Acesso dia: 28.01.2020.

VAN DER VEER, René, & VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 2001.

VERESOV, Nikolai. Perezhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. *Cultural-Historical Psychology*, v. 12, n. 3, p. 129-148, 2016.

YVYOTSKI, Lev Semynovich. El problema del edad. In: *Obras Escogidas IV: Psicología infantil*. Madrid: Visor, 1932-1934/1996. p. 251-276.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e pedagogia: edição comentada*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. Trad. Márcia Pileggi Vinha. *Psicol. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp.681-701.

\_\_\_\_\_. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: PRESTES, Z; TUNES, E. (org.) *In: Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 1935/2018, p. 73-92.

\_\_\_\_\_. Primeira aula: o objeto da pedologia. In: Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-papers. 1935/2018a. p. 17-36.

\_\_\_\_\_. Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-papers. 1935/2018.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental: exemplo de desrespeito à infância. In: *Revista Educativa – revista de educação*. v. 15, n.1, jan/jun, 2012, pp. 67-82. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/2442>>. Acesso dia: 22.05.2016.

ZUBIZARRETA, Ana Castro; MUÑOZ, María Pilar Ezquerra; GONZÁLES, Javier Argos. La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. v. 253, 2012, pp.537-552. Disponível em: <<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2012/09/253-08.pdf>>. Acesso dia 28.01.2020.

\_\_\_\_\_. La escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. *Revista Educación XX1*. Vol 19, n. 2, 2016, p.105-126. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16455/18869>>. Acesso dia 28.01.2020.

ZUBIZARRETA, Ana Castro; GONZÁLES, Javier Argos; MUÑOZ, María Pilar Ezquerro. La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. In: *Perfiles Educativos*. v. 37. apr-jun, 2015, pp. 34-49. Disponible em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000185>>. Acceso día 28.01.2020.

\_\_\_\_\_. Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. In: *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. v. 30, n. 1, jun, 2018, pp. 217-240. Disponible em: <<https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/18752>> Acceso día 28.02.2020.