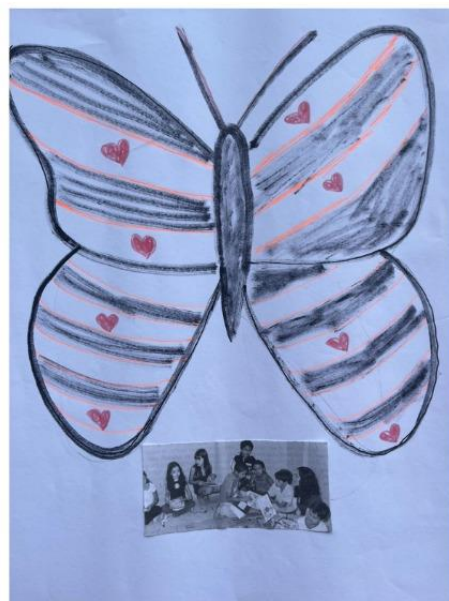




UNIVERSIDADE DO VALE
DO TAQUARI
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA



DE REPENTE ALUNO: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



CONFORME CRESÇO, ME TRANSFORMO E
QUANDO ME TRANSFORMO ALCANÇO VOOS + ALTOS

Acadêmica: Fernanda Laísa Herbert
Professora Orientadora: Dra. Danise Vivian
Lajeado, novembro de 2024



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

**DE REPENTE ALUNO: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Fernanda Laísa Herbert

Lajeado/RS, dezembro de 2024

Fernanda Laísa Herbert

**DE REPENTE ALUNO: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada no componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso II do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Danise Vivian

Lajeado/RS, dezembro de 2024

Fernanda Laísa Herbert

**DE REPENTE ALUNO: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

A Banca examinadora abaixo aprova o Trabalho de Conclusão apresentado no componente curricular Trabalho de conclusão de curso II, do Curso de Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia:

Profa. Dra. Fabiane Olegário
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Maria Elisabete Bersch
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Lajeado/RS, 11 de dezembro de 2024

RESUMO¹

Com a implementação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos, tornando obrigatório o ingresso de crianças no Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Essa mudança resultou na inserção de crianças cada vez mais pequenas no processo de escolarização. Nesse contexto, este estudo teve como objetivo investigar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, analisando como professoras de ambas as etapas compreendem e lidam com esse processo à luz do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Metodologicamente, a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com a realização de três rodas de conversa com duas professoras da rede municipal de ensino de uma cidade do Vale do Taquari, uma representando a etapa da pré-escola da Educação Infantil e, a outra, o primeiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos indicam que, embora haja uma intenção de garantir continuidade pedagógica das ações, conforme propõe a BNCC, a transição apresenta desafios significativos, como a adaptação dos alunos a um ambiente mais disciplinado e voltado para a escolarização. Conclui-se que um planejamento cuidadoso e colaborativo entre as etapas pode facilitar essa transição, respeitando e preservando a infância das crianças.

Palavras-chave: Transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Base Nacional Comum Curricular.

¹ Os desenhos que ilustram a capa deste trabalho foram realizados pelas professoras participantes da pesquisa durante o último encontro de roda de conversa.

ABSTRACT

With the implementation of Law No. 11,274 of February 6, 2006, which changed the wording of Law No. 9,394 of December 20, 1996 (LDB), Elementary Education was extended to nine years, making it mandatory for children to enter Elementary Education at the age of six. This change resulted in the inclusion of increasingly younger children in the schooling process. In this context, this study aimed to investigate the transition from Early Childhood Education to Elementary Education, analyzing how teachers from both stages understand and deal with this process in light of the recommendations of the National Common Curricular Base (BNCC). Methodologically, the research used a qualitative approach, with three conversation circles held with two teachers from the municipal education network of a city in Vale do Taquari, one representing the preschool stage of Early Childhood Education and the other, the first year of Elementary Education. The results obtained indicate that, although there is an intention to ensure pedagogical continuity of the actions, as proposed by the BNCC, the transition presents significant challenges, such as the adaptation of students to a more disciplined environment focused on schooling. It is concluded that careful and collaborative planning between the stages can facilitate this transition, respecting and preserving the children's childhood.

Keywords: transition; early childhood education; elementary education; National Common Curricular Base.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação que fundamentou a ampliação do EF para 9 anos.....	12
Quadro 2 - Rodas de conversa	25

SUMÁRIO

1 INICIANDO A JORNADA	8
2 TRILHANDO O PERCURSO TEÓRICO	11
2.1 Um olhar sobre a legislação	12
2.2 BNCC em foco: análise dos objetivos de aprendizagem para a educação infantil e o ensino fundamental.....	17
2.3 Quando a criança deixa de ser criança e passa a ser aluno?	20
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: RUMO ÀS DESCOBERTAS	23
4 A CONTINUIDADE DA INFÂNCIA NO 1º ANO.....	29
5 “A LISTA DAS HABILIDADES É INÚMERA E NÓS TEMOS QUE DAR CONTA DISSO!”	33
6 “PORQUE ELES NÃO PRECISAM SÓ APRENDER A LER E ESCREVER, MAS ELES TÊM QUE APRENDER COMO SE PORTAR”	37
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REPRESENTANTE DO MUNICÍPIO: SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO	49
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AS PARTICIPANTES DAS RODAS DE CONVERSAS	50

1 INICIANDO A JORNADA

O sonho de cursar Pedagogia começou há muitos anos, quando o tempo de brincar era destinado a transferir os conteúdos aprendidos na escola a uma fileira imensa de bonecas, sentadas sobre a cama de solteiro, num quadro de giz pendurado atrás da porta do quarto. Boas lembranças! Quando penso em todos os sonhos e brincadeiras da infância, uma época pura, leve e feliz, mal posso acreditar que este sonho em breve se tornará realidade.

Trilhar nosso percurso acadêmico é algo muito bonito e significativo. Durante esse processo, nos desafiamos como estudantes e descobrimos nossas afinidades, aquilo que nos toca, nos afeta e nos motiva a ir além. Apesar dos desafios, a vontade de trabalhar com crianças no processo de alfabetização é algo que me encanta. Diante disso, um tema que tem suscitado reflexões importantes para mim é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Considero essa uma etapa crucial na vida das crianças, pois é nesse momento que elas encontram os meios para se preparar e realizar seus projetos de vida. Percorrer novos caminhos é sempre desafiador, e para as crianças não é diferente. A transição, principalmente, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental frequentemente envolve mudanças significativas.

Sendo assim, essa pesquisa teve como **tema** “A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental acerca do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular, homologada no ano de 2017”. Para orientar o estudo, elencou-se o seguinte **problema de pesquisa**: De que forma uma professora do último ano da Educação Infantil e uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental compreendem o processo de transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como tais entendimentos dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? O **objetivo geral** da pesquisa foi analisar como uma

professora do último ano da Educação Infantil e uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental compreendem o processo de transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como tais entendimentos dialogam com a Base Nacional Comum Curricular, seguido dos **objetivos específicos**: a) Compreender o que diz a Base Nacional Comum Curricular sobre a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; b) Analisar as percepções de uma professora da Educação Infantil e uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental da rede Municipal de uma Cidade do Vale do Taquari/RS a respeito desse processo; c) Investigar quais são as continuidades e rupturas do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O objetivo inicial era envolver todas as professoras do município que atuam na pré-escola e no 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, uma das três participantes que havia aceitado informalmente participar da pesquisa foi afetada pelo período das cheias² e, infelizmente, não pôde se envolver neste momento. As demais professoras solicitaram que os dois primeiros encontros fossem realizados de forma virtual.

A presente pesquisa **justifica-se** pela necessidade, preocupação e interesse da pesquisadora em explorar e entender o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Essa inquietação é motivada pelas experiências da pesquisadora durante seus estágios na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao longo de sua jornada acadêmica. Observo que já existem estudos que abordam a compreensão do processo de transição, entretanto, meu enfoque também se direciona para a análise do que está previsto na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), agregando este ponto de originalidade.

Com a implementação da Lei nº 11.274/2006, que propõe a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, ocorre uma alteração estrutural nas instituições educacionais. A inclusão de mais um ano no Ensino Fundamental demonstra que cada vez mais crianças bem pequenas estão sendo inseridas nesse processo de escolarização, o que desperta reflexões sobre a relevância do movimento do processo de transição. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, orienta essa transição, mesmo que de forma breve, e propõe mudanças, embora estas nem sempre se concretizem na prática.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, inspirada no estudo de caso,

² O Vale do Taquari no primeiro semestre de 2024 foi severamente afetado pelas enchentes.

utilizando rodas de conversa como método para a geração de dados. A metodologia escolhida visou promover o diálogo e, simultaneamente, possibilitar o compartilhamento de conhecimentos sobre as experiências vividas ao longo da trajetória docente das participantes, que foi uma professora do último ano da Educação Infantil e uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental.

Para compreender o que está se propondo nesta pesquisa, apresento a seguir o aporte teórico, que está dividido em três subcapítulos e pretende auxiliar na consistência e relevância da pesquisa. Em seguida, discuto o caminho metodológico utilizado para atender aos objetivos da pesquisa, bem como a análise dos dados gerados. E, por fim, os referenciais teóricos utilizados na sustentação deste trabalho.

2 TRILHANDO O PERCURSO TEÓRICO

Nesta seção, apresento o referencial teórico que sustentou a estruturação desta pesquisa. Exploro um panorama geral da legislação que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, além da realização de uma análise das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em que também teorizo os conceitos de integração e continuidade. Abordo os objetivos gerais estabelecidos pela BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Por fim, as definições de criança e aluno.

Na primeira subseção, analiso as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assim como realizo um resgate da legislação que ancora este processo. O objetivo foi compreender como a legislação aborda esse tema a fim de identificar os subsídios fornecidos para garantir práticas que favoreçam esse processo e apoiem os docentes. É de conhecimento que toda legislação serve como amparo para o planejamento de práticas pedagógicas, buscando promover, desta forma, a qualidade da educação. Além disso, teorizo os conceitos de integração e continuidade, que são palavras-chaves que nos ajudam a pensar no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Na segunda subseção abordo os objetivos de aprendizagem determinados pela Base Nacional Comum Curricular para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa exploração permitiu verificar se o que se recomenda em cada uma das etapas são objetivos semelhantes ou divergentes, que podem (ou não) influenciar no processo de transição estudado.

E, por fim, na última subseção realizo um estudo sobre os conceitos criança e aluno. Compreender as formas de nomeação nas diferentes etapas educacionais permitiu revelar possíveis continuidades e rupturas no processo de transição da

Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Uma vez traçada a organização desta seção, prossigo discorrendo sobre as legislações que fundamentaram a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

2.1 Um olhar sobre a legislação

Ao longo do tempo, o sistema educacional brasileiro passou por diversos avanços e é regido por inúmeros documentos. Portanto, para analisar como a Base Nacional Comum Curricular orienta o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é primordial compreender o histórico político-legal que levou à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A seguir, destaco alguns dos documentos que fundamentaram essa ampliação:

Quadro 1 - Legislação que fundamentou a ampliação do EF para 9 anos

Lei/Resolução	Data	Conteúdo Principal
Lei nº 4.024	20 de dezembro de 1961	Estabelecia o Ensino Fundamental com duração de quatro anos;
Lei nº 5.692	11 de agosto de 1971	Instituiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos;
Lei nº 10.172	9 de janeiro de 2001	Aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo o Ensino Fundamental de nove anos como uma meta progressiva da educação nacional;
Lei nº 11.274	6 de fevereiro de 2006	Esta legislação alterou a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabeleceu o prazo de implementação pelos sistemas educacionais até o ano de 2010;
Resolução CNE/CP Nº 2	22 de dezembro de 2017	Institui as orientações para implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esta subseção não teve o objetivo de fazer um estudo histórico aprofundado sobre a legislação, mas se fez necessária para contextualizar os avanços que fundamentaram a ampliação do Ensino Fundamental. Entendo que estas muito se relacionam com a transitoriedade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, quando destaco o ingresso de crianças cada vez mais jovens no processo de escolarização.

A Lei 11.274/2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, antecipou o ingresso de crianças no Ensino Fundamental que, a partir de então, deve ocorrer aos seis anos de idade, estabelecendo o ano de 2010 como prazo para sua implementação. No entanto, acredito que essa proposta se concretiza anualmente, à medida que novas crianças ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental, iniciando um percurso de nove anos de escolarização. Cada ano com novos desafios, novas crianças, singularidades e experiências únicas.

Ao homologar a lei que amplia o Ensino Fundamental para nove anos, o Ministério da Educação lançou diversos documentos norteadores para a implantação dessa legislação. Em um desses documentos, intitulado: Passo a Passo do Processo de Implantação, estão pontuados os principais objetivos desta ampliação, sendo eles:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (Brasil, 2009, p. 5).

É evidente que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos teve como principal objetivo encontrar soluções para os problemas da educação brasileira, principalmente, combater os altos índices de evasão e repetência. No entanto, essa legislação não propõe apenas uma mudança na idade de ingresso no processo de escolarização, ela exige muito mais. Com a nova legislação, foi necessária uma reformulação das instituições de ensino, especialmente no que tange ao currículo. Além disso, os professores precisaram se adequar à nova lei compreendendo suas expectativas, para atender essas crianças e garantir um processo educativo de qualidade, sem que haja descompassos e interpretações erradas sobre o que se deve desenvolver nessa etapa.

Embora tenha sido necessário reconhecer os avanços significativos que propõem melhorias para que as crianças tenham mais tempo para o seu desenvolvimento, também observo uma ruptura na continuidade dos processos desenvolvidos na Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Observo uma distorção dos objetivos a serem alcançados em cada período. Crianças cada vez mais novas estão sendo obrigadas a realizar atividades incompatíveis com a sua faixa etária. Arelaro, Jacomini e Klein (2011), problematizam que o fato de inserir as

crianças de seis anos no Ensino Fundamental (EF) contribuiu para a antecipação do processo de alfabetização, em vez da ampliação do tempo para o seu desenvolvimento integral. Segundo a BNCC, conceitua-se que “a educação integral visa a formação integral do estudante, ou seja, o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, sócio emocionais, físicas e culturais, sem deixar uma ou outra de lado.” (BNCC, 2017, p. 14).

Antes de analisar os pontos destacados pela BNCC sobre o processo de transição, é importante destacar que a BNCC reconhece a existência de rupturas nesses processos educacionais, especialmente na primeira infância, durante a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Cheguei a esta conclusão ao averiguar que a base propõe estratégias para minimizar os impactos desse processo, tais como A) atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças; B) respeitar suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa; C) estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes; D) Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; que serão discutidas no texto que segue.

Neste sentido, Lima (2013) destaca que a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica pode ter efeito negativo no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Ela adverte que apenas antecipar a obrigatoriedade do ingresso de crianças em instituições escolares não é garantia de “melhores oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem” (Lima, 2013, p. 124).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, “a transição entre essas duas etapas da Educação Básica exige muita atenção para assegurar um equilíbrio nas mudanças introduzidas, garantindo a integração e a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças” (BNCC, 2017, p. 53).

Portanto, entendo que a Base Nacional Comum Curricular recomenda considerar ações para minimizar os efeitos desse processo, garantindo que as crianças não deixem de ser crianças ao ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental. É essencial que haja articulação entre as etapas, de modo que as crianças sejam os principais agentes do processo de construção e formação integral da própria infância, pois compreendo que, ao mesmo tempo que se acrescenta um

ano no Ensino Fundamental, é tirado um ano da Educação Infantil. Cabe ressaltar que esta análise não se propôs a trazer soluções, nem apontar erros, mas buscou promover reflexões sobre o tema.

A Base Nacional Comum Curricular é breve ao tratar da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sendo o único momento durante a legislação que o tema é mencionado. Ao dizer que deve-se observar a integração e continuidade dos processos de aprendizagem, ela não qualifica quais são estes processos. Apenas destaca que deve “ocorrer o respeito às singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (BNCC, 2017, p. 53).

Com relação aos conhecimentos e bagagens que as crianças carregam consigo a BNCC salienta a necessidade de “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” (BNCC, 2017, p. 53). Sobre atentar aos interesses e necessidades das crianças Friedmann vai dizer que:

A aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses das crianças são mais importantes que qualquer outra razão para que elas se dediquem a uma atividade. Ser esperta, independentemente, curiosa, ter iniciativa e confiança em sua capacidade de construir uma ideia própria sobre coisas, assim como expressar seu pensamento e sentimentos com convicção, são características inerentes à personalidade integral das crianças (Friedmann, 2012, p. 45).

Além de se preocupar com a adaptação das crianças nesse processo, a Base Nacional Comum Curricular também reconhece a necessidade de preparar os professores. Para isso, sugere que “conversas, visitas e trocas de materiais entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - Anos Iniciais sejam realizadas, facilitando a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.” (BNCC, 2017, p. 53). Para que em conjunto os professores dessas etapas possam construir subsídios a fim de garantir a continuidade e integração dos processos de escolarização.

Para Kramer (2006), por mais que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental estejam em etapas separadas, “[...] do ponto de vista da criança, não há fragmentação” (Kramer, 2006, p. 810). Porém, reconheço as mudanças que ocorrem

na transição entre essas etapas, e nesta perspectiva que o documento enfatiza “[...] 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” (BNCC, 2017, p. 53).

O Ministério da Educação, corrobora com este estudo ao propor a Lei 11.274/2006, que traz orientações sobre essa primeira etapa da escolarização e a esse respeito Santaiana; Forel dizem que:

É preciso esclarecer que a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos não é a antecipação do currículo da 1ª série tradicional para as crianças de seis anos. É preciso cuidar para se respeitar essa fase de desenvolvimento, em que as atividades devem ser predominantemente lúdicas e a alfabetização iniciada de forma prazerosa, incluindo a utilização de jogos e brincadeiras (Santaiana; Forell, 2017).

A BNCC ao referir-se às orientações para o processo de transição entre as etapas, faz destaque as palavras integração e continuidade, e percebo que estes termos são mencionados diversas vezes.

É fundamental destacar que a base faz menção a esses dois termos mas não os qualifica. Para enriquecer essa reflexão, recorri aos significados das palavras "integração" e "continuidade" no dicionário Aurélio (Ferreira, 2010). O termo "integração" é definido como: “a incorporação, ação de incorporar, de unir os elementos num só grupo.” Enquanto isso, "continuidade" refere-se “à condição ou estado do que é contínuo, sem interrupções”. E, ainda como: “insistência, persistência ou prosseguimento das características próprias de um determinado contexto, fato ou circunstância” (Ferreira, 2010).

Em relação à continuidade dos processos de aprendizagem, Fochi (2015, p. 226), ajuda a pensar sobre o significado de continuidade e de sua importância dentro do contexto de transição. Ele destaca que: “a realidade da criança é ainda bastante fragmentada, marcada pelo “aqui e agora”, a possibilidade de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências dos meninos e das meninas” (Fochi, 2015, p. 226). Com isso, entendo que a continuidade nos processos de aprendizagem é fundamental, uma vez que as crianças terão a oportunidade de opinar, sugerir e sobretudo, ampliar os conhecimentos que já têm, desenvolvendo habilidades de forma progressiva. O autor aponta ainda que “é na continuidade das experiências que reside

a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo” (Fochi, 2015, p. 226).

Fazendo uma pesquisa geral na internet e principalmente no site “Google Acadêmico”, em busca de amparo teórico para definição do termo integração nos processos de ensino, não encontrei subsídios para me ajudar com essa reflexão. Dessa forma, compreendo que a transição implica em uma mudança, um período de adaptação ao novo, e a integração desempenha um papel crucial nesse processo, pois envolve a incorporação de elementos para facilitar a adaptação dentro do novo contexto. Nesta interação a continuidade é fator elementar para assegurar a manutenção deste processo, garantindo que haja coesão e fluidez no desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, sem que haja descompassos e interrupções.

Diante disso, reconheço que a ausência de um planejamento colaborativo entre os professores dessas duas etapas pode comprometer a continuidade e a integração dos processos de aprendizagem, baseados nos conhecimentos já construídos durante a Educação Infantil. Portanto, é essencial promover a troca de experiências e materiais entre os professores, conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular, para mitigar os desafios da transição e garantir a observância de todos os conceitos que ela sugere mas não explica.

A partir das vivências em estágios é sabido que as crianças enfrentam um grande desafio ao transitarem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois é um novo processo de adaptação. No entanto, elas também se encontram empolgadas para as novas vivências e principalmente para aprender a ler e a escrever. O que elas não sabem é que nesta etapa, na maioria das vezes, as rotinas são rígidas, os horários são programados, o tempo para brincar é reduzido e não se pode perder tempo.

No próximo subcapítulo, realizo a análise dos objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, visando averiguar suas semelhanças e divergências.

2.2 BNCC em foco: análise dos objetivos de aprendizagem para a educação

infantil e o ensino fundamental

Neste subcapítulo, disserto sobre os objetivos de aprendizagem que a Base Nacional Comum Curricular propõe para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A análise desses objetivos contribuiu para a investigação de como ocorre o processo de transição, ao observar se as expectativas em cada uma das etapas são semelhantes ou divergentes.

É de conhecimento que a Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que estabelece diretrizes e objetivos a serem alcançados pelos estudantes ao longo das etapas da educação básica. É com esse intuito que me debrucei sobre a legislação para buscar compreender os objetivos a serem alcançados pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, especialmente no 1º ano. Acredito que essa análise foi fundamental para averiguar se os objetivos buscam garantir a integração e continuidade dos processos de aprendizagem durante a transição entre essas etapas conforme as orientações da BNCC.

A professora Domingos (2023), em sua dissertação de mestrado, traz os autores Gonçalves e Rocha (2021), que nos ajudam a pensar sobre as diretrizes estabelecidas ao afirmar que “a BNCC reivindica a necessidade do acompanhamento das aprendizagens, do que tende a ser desenvolvido na creche e na pré-escola e no EF, visando ao desenvolvimento contínuo da criança” (Domingos, 2023, p. 54).

E, para iniciar esse debate, me detenho a apresentar os objetivos para a Educação Infantil, defendidos pela Base Nacional Comum Curricular. Como primeira etapa da educação básica, seus eixos estruturantes são divididos em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, abrangendo desde o cuidar até o ensinar. Esses direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para além disso, a etapa da educação básica é organizada em cinco campos de experiências; 1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BNCC, 2017).

Dados os objetivos estabelecidos para a Educação Infantil a BNCC destaca que:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as

condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Com essa análise inicial entendo que, além de promover o desenvolvimento dos aspectos físico, cognitivo, motor, social e afetivo, a criança necessita ter diferentes experiências e descobertas. Nesse sentido, destaco a necessidade de promover propostas lúdicas, jogos/brincadeiras, não somente na Educação Infantil, mas também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que as crianças desenvolvam seus conhecimentos e aprendizagens de maneira contínua.

Seguindo para os objetivos elencados para o Ensino Fundamental, que segundo a Base Nacional Comum Curricular está organizado em cinco áreas do conhecimento, sendo elas: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. Cada uma dessas áreas do conhecimento estão separadas por competências específicas e seus devidos componentes curriculares. Estas aprendizagens, assim como na Educação Infantil devem assegurar a continuidade do processo educativo, para que os alunos a cada ano aprimorem os conhecimentos já construídos e desenvolvam novas habilidades.

Realizando uma análise a respeito da organização curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, conforme destaca Gois, Bello e Fernandes (2020 apud Freitas; Paiva; Fernandes, 2020): “ambas se organizam e se fundamentam de maneiras distintas e essas especificidades podem dificultar a transição entre essas etapas, pois as divergências no campo teórico refletem diretamente no campo prático” (Gois; Bello; Fernandes, 2020, p. 460 apud Freitas; Paiva; Fernandes, 2020).

Nesta perspectiva, percebo o grande desafio enfrentado pelos professores ao elaborar práticas que articulem essas duas etapas e promovam a continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, deve-se assegurar que as aprendizagens iniciadas na Educação Infantil, a primeira etapa do desenvolvimento dos indivíduos, sejam sustentadas e ampliadas ao longo dos nove anos destinados ao Ensino Fundamental.

Na próxima subseção, me detenho a refletir sobre o sujeito infantil no âmbito escolar.

2.3 Quando a criança deixa de ser criança e passa a ser aluno?

Ao longo da escrita deste trabalho, passei a refletir sobre a forma como nos referimos ao sujeito infantil na escola e a questionar por que, na Educação Infantil, nos referimos a eles como crianças, enquanto no Ensino Fundamental, os chamamos de alunos. Portanto, neste subcapítulo busco discutir sobre estes dois termos: Criança e Aluno.

Existem várias concepções sobre os termos criança e aluno, e frequentemente os dois termos são usados como sinônimos, embora não sejam. Cada um possui particularidades distintas. Para esclarecer a diferença entre esses termos, recorri ao Dicionário Aurélio (Ferreira, 2010). O dicionário define aluno como “um indivíduo que recebe educação formal em uma instituição educacional”. Já o termo criança é descrito como “alguém que está na fase da infância, entre o nascimento e a puberdade, além de ser uma pessoa sem experiência, ingênua e inocente” (Ferreira, 2010).

Após essa pesquisa etimológica inicial, sigo refletindo sobre como nos referimos ao sujeito infantil. Me parece que nomeamos os estudantes como crianças na Educação Infantil porque, nesta etapa, acreditamos que o tempo seja *aión*. Sobre o tempo *aión*, o autor Kohan em uma entrevista, me ajuda a pensar ao dizer que: “*Aión* é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura.” (Kohan, 2018, p. 302). O autor ainda pontua que: “O tempo da criança é um tempo *aiônico*, é um tempo de experiência e de intensidade. O tempo de *aión* é o tempo do brincar também, por isso, às vezes, é muito violento e difícil quando queremos submeter uma criança a *khrónos* e ela está em *aión*” (Kohan, 2018, p. 303).

Logo, compreendo que a criança ao ser inserida no 1º ano do Ensino Fundamental ainda está habituada a viver segundo o conceito de “*aión*”. Até então, todas as suas experiências foram intensamente vividas através do brincar, um período que permite aproveitar os momentos sem muitas intervenções e sem cronometragem rígida.

No entanto, por que o sujeito, ao sair da Educação Infantil e ingressar no Ensino Fundamental, passa a ser chamado de aluno? Por que isso ocorre? Seria devido ao processo de escolarização, onde as rotinas se tornam mais rígidas e o tempo é cronometrado?

Sarmiento (2004) contribui nesse debate ao constatar que: “a constituição de aluno se deu pela morte simbólica da criança, através do surgimento da escola pública para todas e todos na história europeia ocidental. Os pequenos passaram a frequentar a escola com o propósito de adquirirem “os fundamentos para sua inserção social como seres preparados para o trabalho e para a vida social” (Sarmiento, 2004, p. 63).

O professor e pesquisador Korah, mais uma vez ajuda a pensar sobre a definição do termo aluno, ao conceituar o tempo *khronos* que segundo ele “[...] significa o tempo enquanto número do movimento segundo o antes e o depois”. O autor ainda explica que:

Organizamos o tempo escolar. Planejamos. Organizamos toda a escola. Educação Infantil, Ensino Fundamental. Tudo isso é, prestem atenção, sucessivo, consecutivo e irreversível, ou seja, sucessivo, primeiro temos que ter janeiro para ter fevereiro, para depois ter março e abril, maio e junho. Não temos como chegar a agosto se não terminar julho primeiro, ou seja, ele é sucessivo, sucede um ao outro, e consecutivo, segue na sequência e é irreversível, pois uma vez que passou julho, não tem como voltar atrás. *Khronos* continua, é como se fosse uma força. Por isso, às vezes, nos afeta, pois não podemos parar o tempo, queremos que ele vá mais devagar, mas ele tem um ritmo, ele vai sem parar e não tem como voltar atrás (Kohan, 2018, p. 300).

Com esta hipótese, relacionar o termo aluno com o conceito de *Khronos* ajuda a entender como nomeamos os sujeitos no Ensino Fundamental. Segundo o conceito de *Khronos*, essa etapa educacional é um período caracterizado pela aquisição de muitos conhecimentos novos, como uma linha contínua que avança e se aprimora a cada ano.

Comparar os termos criança com o tempo de *aion* e aluno com o tempo *khronos* não apenas me ajuda a entender melhor esses conceitos, mas também proporciona uma visão mais abrangente ao relacionar esses sujeitos ao ambiente e as rotinas escolares em que são inseridos. A partir dessa concepção Sacristán (2005) afirma que: “construímos os sujeitos que participam nos diversos cenários em que nossas vidas transcorrem, através da educação. O autor afirma ainda que a concepção de aluno é uma invenção que nós adultos construímos, pela relação de estar e trabalhar com eles.”

Acerca dessa reflexão, me apoio ainda nos estudos de Picolli e Camini (2012), que destacam: “É nessa instituição que todos aprendemos a ser alunos: não nascemos sabendo como uma escola funciona. Por isso, alguns pesquisadores alertam que a categoria social “aluno”, é produzida na e pela escola” (Picolli; Camini,

2012, p. 41).

Por fim, percebo que a relação que construí com os conceitos, e as diferentes formas como nos referimos aos sujeitos infantis em cada etapa, permite avaliar a existência de continuidades e/ou rupturas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Reforço que a intenção não é de contrapor um tempo ao outro, pois entendo que em ambas as etapas eles se fazem presentes. Porém, estou tentando fazer uma analogia entre os tempos que se fazem mais presentes em cada uma dessas etapas, para buscar melhor compreender essa mudança.

Dadas as contextualizações teóricas ao assunto, no próximo capítulo abordo a metodologia de pesquisa utilizada para conduzir e sustentar a pesquisa realizada.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: RUMO ÀS DESCOBERTAS

Para dar conta de responder aos objetivos desta pesquisa, neste capítulo faço o delineamento do estudo que foi realizado para analisar a percepção das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede Municipal de uma Cidade do Vale do Taquari/RS a respeito do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como as continuidades e rupturas deste processo. O objetivo foi o de criar mecanismos que possibilitaram analisar como se opera o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa adota uma **abordagem qualitativa** inspirada em estudo de caso, utilizando rodas de conversas para a geração de dados. No que compete à abordagem da pesquisa, Moreira (2002) descreve as características desta metodologia: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Ainda, Lüdke e André (1986), ressaltam que o que vai determinar a escolha da metodologia é a natureza do problema. Para que a realidade complexa, que caracteriza a escola, seja estudada com rigor científico necessitará dos subsídios encontrados na vertente qualitativa de pesquisa.

A partir disso, reconheço a metodologia de pesquisa como sendo qualitativa, pois buscou o enfoque na interpretação das participantes mantendo a flexibilidade do estudo. Além disso, priorizei a análise do processo e não os seus resultados, considerando os contextos que a pesquisa em questão se encontra.

Ademais, verifiquei que o **tipo de pesquisa** inspira-se no estudo de caso para atender aos objetivos elencados, pois analisei a percepção de uma professora da Educação Infantil e de uma professora do Ensino Fundamental da rede Municipal de uma Cidade do Vale do Taquari/RS, bem como investiguei as continuidades e rupturas presentes neste processo. Para contribuir com essa questão, Ludke e André (1986, p.17) destacam que: “a pesquisa qualitativa de estudo de caso vai estudar um único caso. O estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular”. Como o estudo abrange apenas um município com uma rede de ensino composta por apenas duas escolas, uma de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental - anos iniciais, estou fazendo um estudo desta determinada realidade, não generalizável para as demais localidades.

As rodas de conversas, escolhidas para a **geração de dados** da pesquisa, possibilitam o pensar compartilhado, de forma que as participantes ao exporem suas hipóteses instigaram seus colegas a pensarem sobre e a também apresentarem seu ponto de vista. De acordo com Mélló *et al.* (2007) as Rodas de Conversa priorizam discussões em torno de uma temática, de modo a tornar possível dar visibilidade às práticas relacionadas à interação cotidiana.

Para a realização da pesquisa envolvendo as rodas de conversas foi elaborado o Termo de Anuência (Apêndice A) que concede permissão para a realização das rodas de conversas com as professoras das escolas do município. Além disso, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), que autoriza o uso das gravações sobre as rodas de conversas para propósitos acadêmicos e científicos. A assinatura deste termo se deu antes do início das rodas de conversas e uma cópia mantida com cada participante e outra cópia com a pesquisadora. Cabe ressaltar que os encontros para as rodas de conversas foram realizados de modo a assegurar o respeito às participantes bem como sua pluralidade de pensamentos.

Como planejado, as rodas de conversas iniciaram com um disparador que promoveu discussões sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Este tema está intimamente ligado ao cotidiano das

participantes, assegurando a viabilidade do estudo. Consoante a Mélló que explica que:

A roda de conversa inicia-se com a exposição de um tema pelo pesquisador a um grupo (selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa) e, a partir disso, as pessoas apresentam suas elaborações sobre ele, sendo que cada uma instiga outra a falar, argumentando e contra-argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro (Mélló *et al.*, 2007).

No quadro a seguir, organizei a sequência das rodas de conversas. O quadro descreve a quantidade de encontros, a duração estimada de cada um, os participantes envolvidos e o assunto disparador utilizado para iniciar as discussões:

Quadro 2 - Rodas de conversa

	TEMPO DE DURAÇÃO	PARTICIPANTES	ASSUNTO DISPARADOR
1º Encontro	1 hora	Professoras das Escolas da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental da rede Municipal de Educação de uma cidade do Vale do Taquari/RS.	O estudo de Monteiro (2015, p. 94 apud Xavier; Oliveira, 2022) indica que nas falas das crianças de 6 anos o primeiro desafio enfrentado por elas na escola é “ter que estudar muito”, “aprender a ler e escrever” e “ficar inteligente”. Ainda segundo os relatos, no “prézinho”, as crianças “brincavam e não faziam provas e nem letras que pintavam e desenhavam”, agora só fazem tarefas. Quem determinou que eles tivessem que ir para o primeiro ano foram seus pais, por isso, ao concluir seis anos, foram para o “colégio grande”, com exigências desconhecidas. Estas falas demonstram as angústias e ansiedades vividas pelas crianças, que relataram também que as futuras provas eram para “aprender a escrever sabiamente” (Monteiro, 2015, p. 102 apud Xavier; Oliveira, 2022).
	TEMPO DE DURAÇÃO	PARTICIPANTES	ASSUNTO DISPARADOR
2º Encontro	1 hora	Professoras das Escolas da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental da rede Municipal de Educação de uma cidade do Vale do Taquari/RS.	“Lá serão exigidos comportamentos específicos, muitos já apreendidos pelas crianças que frequentam a Educação Infantil: adequar-se aos tempos e aos espaços escolares, executar as tarefas propostas pela professora, esperar sua vez de falar, ouvir e respeitar a opinião do outro, trabalhar em grupo e tantas outras aprendizagens que podem e devem ser construídas no compasso em que a criança brinca e estuda. Tudo isso costuma aparecer sob o nome de “rotina”, e para a criança trata-se de uma grande quantidade de aprendizagens que regulam o seu comportamento ao nível do detalhe.” (Piccoli; Camini, 2012, p. 41) 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. (BNCC, 2017, p.53)
3º Encontro	1 hora	Professoras das Escolas da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental da rede Municipal de Educação de uma cidade do Vale do Taquari/RS.	Para o terceiro e último encontro, proponho a criação de uma imagem. Após dois encontros de trocas e debates sobre esse processo, desafiarei as professoras participantes a criar uma imagem que represente como elas percebem essa transição, as continuidades e rupturas desse processo, além de dar um título a essa imagem. Por fim, solicitarei que descrevam a imagem criada.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Do Trabalho de Conclusão de Curso I para o Trabalho de Conclusão de Curso II houve um pequeno ajuste no segundo encontro, em que foi acrescentado o excerto referente à BNCC. Esse acréscimo foi realizado pela pesquisadora que, após o primeiro encontro, considerou importante abordar essa temática.

O quadro acima estruturado ajudou a manter a organização dos pensamentos para que todos os objetivos fossem alcançados e em seguida analisados. Reitero que inicialmente foram convidadas as duas professoras do último ano da Educação Infantil e a única professora do 1º ano do Ensino Fundamental, das escolas da rede municipal de ensino de um município do Vale do Taquari/RS. Todavia, trabalhei apenas com uma professora da Educação Infantil e uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental, conforme já justificado na introdução dessa pesquisa. É importante mencionar que o município conta com apenas uma escola que atende a Educação Infantil e uma escola que atende o Ensino Fundamental. Assim, a pesquisa inicialmente teria 3 (três) participantes, mas ao final contou com apenas 2 (duas).

O próximo quadro tem o propósito de contextualizar quem foram as participantes dos encontros, apresentando o perfil profissional de cada uma.

Quadro 3 - Perfil profissional das participantes

NOME	IDADE	ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO JUNTO ÀS TURMAS DE REFERÊNCIA
P1	41 anos	Jardim/Pré-escola	Pedagogia	6 anos
P2	44 anos	1º ano do Ensino Fundamental	Pedagogia; Psicopedagogia Institucional; Neuropsicopedagogia Clínica; Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Embora ambas tenham autorizado sua participação no estudo por meio do TCLE devidamente assinado, foi adotado um sistema de codificação, atribuindo a cada uma um código representado por P1 e P2 com o objetivo de garantir a confidencialidade.

Para **análise dos dados** gerados, a fim de averiguar quais recursos as professoras utilizam para planejar (ou não) o processo de transição, bem como compreender se as diretrizes propostas na base legal estão sendo efetivamente implementadas na prática, e investigar as continuidades e rupturas desse processo, utilizei a metodologia de análise de conteúdo.

As discussões construídas durante as rodas de conversas foram transcritas e submetidas a uma análise de conteúdo que foi utilizada para compor a análise dos objetivos elencados neste projeto de pesquisa. Bardin (1979, p. 42) resume o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo ao explicitar que o termo análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1979, p. 42).

Neste sentido, a análise de conteúdo foi essencial para compreender e interpretar os dados gerados durante as rodas de conversas. Além disso, contribuíram para validar os resultados por meio de uma análise detalhada, assegurando que as respostas aos objetivos propostos foram fundamentadas. Em resumo, a análise de conteúdo permitiu uma compreensão aprofundada dos dados, auxiliando na extração e interpretação de significados cruciais para a construção do estudo delineado.

A primeira roda de conversa ocorreu em 26 de setembro de 2024 e teve duração de 54 minutos. Já a segunda, ocorreu no dia 14 de outubro de 2024, com duração de 57 minutos. Participaram virtualmente de ambos os encontros, por meio do Google Meet, uma professora do último ano da Educação Infantil e uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme já descrito anteriormente. O terceiro e último encontro ocorreu no dia 5 de novembro de 2024, com duração de 30 minutos. Este foi realizado presencialmente com a professora do último ano da Educação Infantil e virtualmente, pelo Google Meet, com a professora do 1º ano do Ensino Fundamental. A ideia inicial era que ambas as professoras participassem

presencialmente, mas, devido a problemas de saúde da professora do 1º ano, optamos pelo formato híbrido para que ela pudesse contribuir com o encontro.

Os encontros tiveram como objetivo discutir as percepções das professoras sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Utilizando as citações destacadas no quadro anterior como pontos de partida para as discussões, foi possível promover um diálogo produtivo, no qual surgiram diversas categorias analíticas.

Com base nos encontros realizados e na metodologia adotada, foram identificados três aspectos que receberam maior destaque por parte das professoras, proporcionando uma reflexão sobre o objetivo geral deste trabalho. Para essa análise, todas as rodas de conversa foram transcritas e cuidadosamente lidas. A partir das falas das professoras participantes, foram selecionados pontos recorrentes. Esse processo levou à identificação de três noções principais para o estudo: a continuidade da infância no primeiro ano do Ensino Fundamental; a ambivalência; e o disciplinamento dos corpos e da mente. Cada um desses aspectos será explorado separadamente ao longo de três capítulos analíticos que seguem neste estudo.

4 A CONTINUIDADE DA INFÂNCIA NO 1º ANO

Com base no estudo das fundamentações teóricas apresentadas, foi possível observar que a legislação³ valoriza a preservação da infância das crianças no primeiro ano. Este estudo inicial forneceu a base para orientar as discussões com as professoras, permitindo que apresentassem suas hipóteses e compartilhassem suas experiências como atuantes nas duas etapas. Nesse contexto, apresento a primeira categoria de análise a ser explorada: a continuidade da infância no primeiro ano do Ensino Fundamental.

No primeiro encontro propus a leitura do seguinte trecho:

O estudo de Monteiro (2015, p. 94 apud Xavier; Oliveira, 2022) indica que nas falas das crianças de 6 anos o primeiro desafio enfrentado por elas na escola é “ter que estudar muito”, “aprender a ler e escrever” e “ficar inteligente”. Ainda segundo os relatos, no “prézinho”, as crianças “brincavam e não faziam provas e nem letras que pintavam e desenhavam”, agora só fazem tarefas. Quem determinou que eles tivessem que ir para o primeiro ano foram seus pais, por isso, ao concluir seis anos, foram para o “colégio grande”, com exigências desconhecidas. Estas falas demonstram as angústias e ansiedades vividas pelas crianças, que relataram também que as futuras provas eram para “aprender a escrever sabiamente (Monteiro, 2015, p. 102 apud Xavier; Oliveira, 2022).

Num primeiro momento as professoras falaram sobre o acolhimento do sujeito, por estarem num espaço novo e isso pode ser traduzido por meio da palavra afetividade. Como é possível perceber na fala da professora P2⁴ *“A melhor ferramenta para essa ruptura grande que acontece é a afetividade, a amizade que o professor cria nas duas primeiras semanas.” [...] “tudo vai se juntando na questão deles terem esse medo, e aí o que é importante nas duas primeiras semanas: as duas primeiras semanas o fundamental é a questão do meu relacionamento com eles, a minha*

³ Ver Base Nacional Comum Curricular.

⁴ Essa será a formatação utilizada para apresentar os excertos das rodas de conversas com as professoras.

postura com eles, de dar um colo, de dar um carinho, conversar, de mostrar pra eles que a escola é diferente mas que eles vão conseguir se acostumar.” Aqui também entra o entendimento de que a criança é uma criança e não um aluno, é um ser humano e precisa ser acolhido, precisa ser cativado.

A professora P2 ressalta que as crianças sentem muito medo dessa transição, devido às mudanças no ambiente, nas professoras e nos colegas das outras turmas. *“Quando chega o início do ano eles vem mais dengosos, eles vem mais chorãozinho, eles têm muito medo. Eles têm um medo muito grande dessa questão, dessa mudança, porque ela é muito grande pra eles e nem é só porque a El faz ou não faz trabalhos, mas a mudança em si dá medo pra eles.”*

Com o intuito de minimizar estes impactos causados pelo processo de mudança que as crianças precisam enfrentar, a professora P2 fala sobre a realização de conversas com as professoras da pré-escola. *“Esse ano eu também propus uma conversa com as profes da pré-escola que foi bem produtiva.”* Já a professora P1 destaca que também procura maneiras de reduzir esse medo enfrentado pelas crianças. *“Tem uma coisa que fazemos que é visitar o 1º ano e conhecer a escola. Mas essas visitas também partiram das professoras, não é uma coisa que a escola obriga a fazer, é uma coisa que as professoras entendem como legal.”* Aqui observo uma tentativa de preservar a essência da infância durante o processo de transição entre as etapas. As professoras compreendem a importância de contextualizar esse novo ambiente para as crianças e, por isso, propuseram visitas à nova escola, garantindo que elas não saiam de um mundo e caíam em outro.

A partir desses relatos e do estudo teórico que realizei sobre as orientações da BNCC para o processo de transição, compreendo que temos aqui operando uma legislação que no município de realização da pesquisa, consegue se efetivar. Isso ocorre não apenas porque a legislação orienta, mas por um compromisso e uma vontade docente que reconhece a importância desse processo para não assustar os estudantes.

Larrosa e Rechia (2019) afirma que *“a obrigação de um professor é trabalhar o melhor que possa com o que há, com o que tem.”* Nesse sentido, compreendo que, embora a legislação não seja clara quanto às orientações para o processo de transição, as professoras assumem um compromisso com essas crianças, pois o processo de transição está profundamente ligado à prática docente. As professoras reconhecem seu papel fundamental e a importância de sua atuação nesse contexto,

desde o acolhimento até a criação de estratégias e o apoio ao desenvolvimento dessas crianças.

A professora P2 afirma que *“Com certeza, no primeiro trimestre que é logo no início, é bem complicado pra eles, eles falam que antes brincavam mais, faziam mais coisas, eram mais livres.”* Por este motivo ela busca [...] *“não trazer tantas atividades, não trazer tantas obrigações, não fazer eles seguirem tanto as regras. As regras e as atividades precisam ser colocadas para eles de uma maneira gradativa.”*

“No primeiro trimestre, eles brincam mais, são realizados mais jogos e atividades envolvendo brincadeiras [...] no segundo trimestre já é começado a cobrar um pouco mais de postura, [...] no último trimestre a gente vai podendo um pouco.” Com isso, as professoras relataram que há, de fato, uma continuidade do brincar durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mantendo a visão de que a criança tem resguardada a sua infância nesse período. Contudo, essa transição parece se estagnar no terceiro trimestre, quando a liberdade típica da infância passa a ser restringida. A partir desse ponto, torna-se necessário que o aluno adote uma postura mais disciplinada e comprometida, com expectativas de se comportar de acordo com os padrões estabelecidos.

Brougère (1998) vai dizer que os exercícios educativos passam a ser chamados de jogos educativos. Não existe mais uma recreação livre, e sim um jogo que educa, que tem o objetivo de educar, de ensinar algo. *“O jogo aí muda de forma, submetido a exigências pedagógicas, tanto em nível de conteúdo quanto de forma (forma coletiva e controlada pela professora)”* (Brougère, 1998, p. 126).

A partir disso, percebo que no contexto do Ensino Fundamental, a ludicidade é considerada um recurso pedagógico com intencionalidade de aprendizagem definida pelo professor. Porém, isso não significa que o brincar livre não tenha um propósito, mas que o propósito aqui é intencionalmente didatizado. No primeiro ano, parece-me que toda atividade precisa ter um propósito pedagógico. Não se desenha apenas pelo prazer de desenhar, a arte livre dá lugar a uma *“arte orientada”*, com regras a serem seguidas. Contudo, para ser genuína, a arte deveria manter sua espontaneidade. Porém, na educação, tudo possui um propósito, e acabamos didatizando todas as coisas, inclusive o desenho.

Gradativamente, as instituições escolares foram percebendo o valor do jogo educativo para a aprendizagem das crianças e suas contribuições para o desenvolvimento integral. O brincar, portanto, passou a ser institucionalizado

na escola, necessitando contemplar os objetivos e conteúdos previstos para determinada faixa etária. Escolarizamos o brincar (Horn; Gräbin; Birkheuer, 2016, p. 198).

Ambas as etapas demandam afeto, risos, acolhimento, atenção, cuidado e conhecimento. O primeiro ano, em particular, é uma fase desafiadora, marcada por inúmeras descobertas, novos aprendizados e a entrada no universo letrado. Essa fase, no entanto, apresenta uma liberdade reduzida em comparação à vivenciada na Educação Infantil, que, mesmo assim, também não é totalmente livre. Na Educação Infantil, não há a exigência de trabalhar com livros como ocorre no primeiro ano. Surge, então, a reflexão: será que apenas utilizando a “ludicidade didatizada” no Ensino Fundamental é possível dar conta de manter a condição de criança?

Finalizada a primeira categoria de análise, sigo com a próxima que debate a respeito da ambivalência presente neste processo.

5 “A LISTA DAS HABILIDADES É INÚMERA E NÓS TEMOS QUE DAR CONTA DISSO!”

O grande medo da vida moderna é o medo da subdeterminação, da falta de clareza, da incerteza – por outras palavras, da ambivalência (Bauman, 2007).

Ao aprofundar as discussões, percebo pelas falas das professoras que, embora haja um esforço para manter o lúdico e integrá-lo aos novos conhecimentos, conforme sinaliza a BNCC, isso nem sempre é possível devido às exigências desse mesmo marco regulador em relação às habilidades que o primeiro ano deve alcançar. Nesse sentido, sigo com a discussão da segunda categoria de análise, qual seja, a ideia de ambivalência presente nesse processo de transição. Tal categoria emergiu da análise das falas das participantes.

Para iniciar o debate sobre essa temática, considero importante definir o conceito de ambivalência que segundo o dicionário Aurélio (2010) quer dizer: Caráter daquilo que possui dois aspectos muito diferentes, ou ainda condição de ambivalente, do que apresenta simultaneamente valores opostos.

Seguindo com esta análise, a professora P2, em particular, problematiza a questão da ruptura sentida pelos alunos durante essa transição, uma mudança que ela mesma percebe em sua prática e para a qual considera importante manter uma continuidade. Ela observa: *“A lista das habilidades é inúmera e nós temos que dar conta disso. Então isso também nos prejudica um pouco nessa questão de que tem essa ruptura tão grande, essa diferença tão grande, porque mesmo eu fazendo um trabalho lúdico com eles durante o ano, nem sempre eu consigo passar tudo que tenho que passar.”* Com estes relatos é possível constatar que existe um descompasso entre o que está posto e como de fato as coisas se efetivam na prática.

Este trecho da fala da professora P2, que inspira o título deste capítulo, destaca a ambivalência presente quando a professora expressa sua frustração diante da

extensa lista de habilidades que precisam ser desenvolvidas e a tentativa de manter o lúdico e a infância presentes nesse contexto.

Esse relato, aliado à análise inicial da legislação, revela que a BNCC orienta para uma continuidade, mas, ao mesmo tempo, impõe o cumprimento de várias habilidades. Isso nos leva a identificar uma ambivalência, ou seja, uma coexistência de ideias em que a Base impõe objetivos distintos ao mesmo tempo, gerando um possível conflito. Como lidar com essa situação? A professora P2 ainda questiona: *“Por que temos tantas habilidades para trabalhar no primeiro ano?”* Bauman (1999) nos alerta para o fato de que este desconforto existencial manifestado em situações ambivalentes, não é uma especificidade da contemporaneidade, mas é inerente à própria lógica de estruturação do processo civilizatório ocidental moderno, da forma como as situações existenciais, as relações entre homem e natureza, sociedade e cultura, sociedade, natureza, cosmos, Deus, foram pensadas, planejadas, configuradas e colocadas em ação.

Conforme o que sinaliza Bauman (1999), a própria organização da vida social e moderna criaram este cenário de ambivalência em que existem contradições e incertezas já pertencentes à experiência humana. Nesse contexto, a professora P2 expressa suas preocupações ao afirmar: *“Então eu acho que a gente tá vivendo num mundo onde um fala uma coisa, o outro fala outra, que nem hoje nós estamos trabalhando de um jeito, daqui a quatro anos, muda o governo e nós vamos trabalhar de outro jeito. Então nós estamos como um peão em um jogo onde as outras pessoas decidem só que nunca é perguntado a opinião de um professor.”*

Percebo que a professora se sente frustrada com as questões governamentais, com as constantes mudanças no campo educacional e com a falta de voz daqueles diretamente envolvidos nesse processo. Ela expressa uma sensação de desconexão e de ser deixada de lado nas decisões que impactam seu trabalho e a educação como um todo.

O mundo é ambivalente, embora seus colonizadores e governantes não gostem que seja assim e tentem a torto e a direito fazê-lo passar por um mundo não ambivalente. As certezas não passam de hipóteses, as histórias não passam de construções, as verdades são apenas estações temporárias numa estrada que sempre leva adiante mas nunca acaba. Mais nada? Muita astúcia foi utilizada e muito veneno destilado em relação à ambivalência – esse flagelo de toda intolerância e de toda pretensão monopolística (Bauman, 1999, p. 189).

A entrevistada P2 também destaca sua trajetória acadêmica, na qual foram apresentadas várias metodologias aplicáveis, contudo, ao ingressar em uma escola e fechar a porta da sala de aula, depara-se com outras realidades: *“Na faculdade a gente aprende que tem que trabalhar várias coisas diferentes, a gente faz várias coisas lúdicas, que atividade tem que ser tudo no lúdico, que a criança tem que ter o momento dela criar livremente e muitas teorias maravilhosas, mas o governo não nos coloca assim”*.

A partir disso é possível constatar que há uma ambivalência presente, pois, enquanto a legislação (BNCC) tenta garantir a preservação da infância e do tempo da criança, ela também impõe uma série de habilidades a serem desenvolvidas neste mesmo tempo. Assim, mesmo ao afirmar que a infância deve ser protegida, exige que os alunos no primeiro ano adquiram habilidades que antes não eram tão cobradas na Educação Infantil. Esse processo de transição se torna ambíguo, pois demanda o cumprimento de objetivos que podem ir além das expectativas para essa faixa etária.

A professora P2 comenta ainda sobre as estratégias e realidades que cada docente cria para minimizar esses impactos na sala de aula, mas ressalta que não se pode brincar o tempo todo: *“Mas você que cria a sua realidade! Sim, eu crio a minha realidade, mas é através de jogos e brincadeiras que eu faço com os alunos, pra eles conseguirem entender melhor algumas atividades que eu consigo passar o conteúdo pra eles, mas nem sempre a gente fica só nas brincadeiras, não temos como!”*.

Isso leva a entender que, mesmo que houvesse métodos prontos ou estratégias concretas para superar esses desafios, teríamos apenas direções possíveis, caminhos a explorar, mas ainda assim seguiríamos por um caminho incerto e ambivalente.

No estudo realizado no capítulo 2.2, que analisa os objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, já constatei que ambas as etapas são organizadas de maneiras distintas. Essa diferença pode ser vista como uma ruptura e representa, de certa forma, uma dificuldade para os docentes ao tentarem articular e integrar essas duas etapas. Como consequência mais uma vez a professora P2 reforça a sua preocupação com as exigências colocadas e com o seu fazer docente em sala de aula para atender a essa demanda, *“Então são vários manejos, vários detalhes que eles vão aprender aos poucos e tudo isso eles tem que fazer no primeiro ano, e aí é bem complicado quando tem tantas habilidades para se passar no primeiro ano.”*

Apesar das controvérsias e da ambivalência presentes na escola, na legislação, no governo e na sociedade como um todo, é claramente perceptível a dedicação e o empenho dos docentes em fazer com que as coisas funcionem da melhor forma possível. Há uma busca constante por estratégias que possam superar os desafios e contribuir para uma transição mais harmoniosa dessas crianças.

Cabe destacar que a maior angústia sentida a respeito dessa situação de ambivalência é refletida pela professora P2. A professora que integra o 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, aquela que diretamente é cobrada em termos de resultados da escolarização dos alunos.

A legislação impõe muitas exigências aos professores e, especialmente, aos alunos, enquanto também espera que a infância dessas crianças seja preservada. No entanto, como é possível manter essa infância se a escola opera dentro de um processo de disciplinamento?

Concluída a segunda categoria de análise, sigo com a terceira em que exploro as questões relacionadas ao disciplinamento dos corpos e da mente.

6 “PORQUE ELES NÃO PRECISAM SÓ APRENDER A LER E ESCREVER, MAS ELES TÊM QUE APRENDER COMO SE PORTAR”

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de aión e não somente de chrónos (Kohan, 2004, p. 66).

Durante os encontros, as professoras, em suas falas sobre o processo de transição, compartilharam experiências e abordaram suas práticas em sala de aula. Esses relatos refletem suas ações e o exercício da docência ao lidar com os desafios presentes. Foi a partir dessas falas que identifiquei a terceira categoria de análise: o disciplinamento dos corpos e da mente, que será discutido ao longo deste capítulo.

Ao relatarem suas rotinas em sala de aula, as professoras enfatizam as práticas realizadas com suas turmas. A professora P1 destaca a importância do brincar no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, comentando que: *“Na EI o brincar é o foco do seu desenvolvimento, tendo um curto período de tempo destinado a atividades dirigidas, pois o seu foco não dura por muito tempo.”*

Por sua vez, a professora P2 observa que *“no primeiro ano eles necessitam se posicionar de uma maneira diferente, existem outros tipos de regras que exigem outras atitudes.”* Assim, ela evidencia uma mudança significativa, especialmente em termos de comportamento.

É de conhecimento que a Educação Infantil também trabalha algumas questões de disciplinamento e tem as suas regras, como o comer com a colher, a hora de sentar, se organizar, mas ela é muito mais natural na sua cobrança do que

no primeiro ano. Segundo Barbosa e Carvalho (2006), o aluno passa a ser percebido como alguém especial, diferenciado que necessita ser educado, cuidado, ensinado. A sociedade inspirada pela industrialização e pelo progresso investe em “fabricar” indivíduos que lhes sejam úteis e produtivos (Barbosa; Carvalho, 2006, p. 371).

Com este depoimento, percebo que de repente essa infância/criança torna-se escolarizada, virando um aluno. Sacristán, (2006), elucida que a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública”.

De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado (Sarmiento, 2011 p. 8).

Embora a professora P2 reconheça a importância de manter o brincar e de desenvolver propostas lúdicas, ela pontua que isso não é possível a todo momento, como ocorria na Educação Infantil. Esse aspecto fica evidente nas falas das professoras que elucidam a questão da “ludicidade didatizada”, a partir da qual cada jogo e brincadeira possui um propósito específico e pedagógico, além da necessidade de cumprir todas as habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, conforme destacado nos capítulos anteriores.

“Então tudo tem que ser ensinado, até o como pensar, como proceder, qual o primeiro passo, qual o segundo passo, [...] (P2)”. Nesse sentido é possível compreender que antes mesmo da criança aprender as letras, a escrever e a ler elas aprendem a ser alunos, seguir novas regras, ter outros comportamentos.

O aluno, tem por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância – e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta (Sarmiento, 2011, p. 9).

A transição se caracteriza pela mudança, pelo encerramento de um ciclo e início de outro, e com isso também aparecem essas mudanças de comportamento, conforme destaca a professora P2 *“O primeiro ano é sempre mais complicado, porque eles não precisam só aprender a ler e escrever, mas eles têm que aprender como se*

portar, como prestar atenção, como se organizar, como processar o seu pensamento para seguir o passo a passo de uma atividade.” Esta fala da professora P2 que dá origem ao título deste capítulo, ressalta não só o disciplinamento da mente do sujeito, mas também, do seu corpo como processos necessários à escolarização.

Os relatos das professoras e as experiências de estágio que realizei neste município revelam essa mudança, perceptível até mesmo na organização dos espaços. Na Educação Infantil, as salas de aula são estruturadas para que as crianças tenham espaço para brincar e explorar o mundo ao seu redor, promovendo liberdade. Já no Ensino Fundamental, os espaços são mais limitados, com o foco em sentar-se em fileiras, permanecer sentado e adaptar-se às novas normas de escolarização.

O sentido “próprio” dos lugares, ou seja, a tentativa de quadriculamento do espaço no qual todas [crianças] devem estar situadas para realização das propostas previstas. Desse modo é possível dizer que o disciplinamento dos corpos das crianças é operacionalizado através de um conjunto de aprendizagens em relação ao comportamento, que é estabelecido no intuito de atender às diferentes relações que as mesmas estabelecem consigo, com os outros, com o espaço, com o tempo e as atividades desenvolvidas (Carvalho, 2005, p. 97).

Em conversa informal, a professora P2 comenta sentir-se tensa ao tentar alinhar a turma com a organização da escola. Embora esse não seja o foco do meu trabalho, percebo que assumir uma turma de primeiro ano traz impactos para a docente, pois envolve a responsabilidade de organizar, mostrar aos alunos as práticas e ajudá-los a reconhecer essa nova etapa de aprendizado. A professora P2 ressalta que esse processo leva tempo para se consolidar, afirmando que *“Esse pensar, esse como agir, isso leva uns 6 meses até eles aprenderem.”*

Segundo as autoras Probst e Kraemer (2012) “As práticas pedagógicas sobre o corpo da criança, dentro da escola, representam uma forma sutil de produzir subjetividades ou, mais especificamente, modos de enquadrar as possibilidades do “ser criança” às rotinas e procedimentos preconizados pela escola” (Probst; Kraemer, 2012, p. 508-509).

Compreendo que isso não diz respeito diretamente aos modos de ser professor ou às suas práticas, mas sim às normas e os comportamentos que a própria sociedade estabelece para a formação de sujeitos produtivos. Na construção das subjetividades, espera-se cada vez mais que se formem alunos singulares, com identidade própria na sua maneira de pensar e agir. Contudo, é a escola que define

as regras e direciona como esses alunos devem se portar.



A capa que ilustra esse trabalho é resultado do terceiro movimento de roda de conversa realizado com as professoras. O que se pode perceber disso é que para representar esse processo de transição, elas fazem uso da ideia de transformação, representada pela imagem da metamorfose da borboleta. Percebo que, mesmo sem intenção explícita, as professoras, ao escolherem essa imagem para simbolizar o processo de transição, acabam reforçando a questão do disciplinamento. Sob a figura da lagarta, que simboliza a criança, elas colocam uma imagem de crianças bem pequenas em um momento de desenho livre. Já sob a borboleta em transformação, elas posicionam uma imagem de crianças em seu processo de escolarização, durante a leitura de livros. Sarmiento (2011) vai dizer que:

É, com efeito, de uma reinvenção do ofício de aluno que se trata. Esta reinvenção é profundamente potenciada pelas tecnologias de informação e comunicação, [...] As palavras-chave deste “novo ofício” serão: autonomia; criatividade; espírito de iniciativa; empreendedorismo; avaliação. Certamente que palavras-chave do “velho ofício” não perdem actualidade ou significado, mas adquirem novas conotações e precisões: disciplina; esforço; empenhamento (Sarmiento, 2011, p. 11).

As professoras P1 e P2 descrevem a imagem como um processo de desenvolvimento: *escolhemos a imagem da lagarta e da borboleta, pois elas significam transformação. A criança vem da EI com alguns conhecimentos e estes vão evoluindo, pois a cada ano que passa a criança vai transformando o seu conhecimento.*

Ser criança”, nesse contexto, é, então, ajustar o corpo a um padrão considerado adequado pela burocracia escolar. Essa produção da subjetividade do “ser criança” tem como objetivo colocar o corpo da criança em conformidade com os modelos de conduta vigentes no espaço escolar e socialmente reconhecidos e aceitos (Probst; Kraemer, 2012, p. 508-509).

Ao inserir as crianças nesses espaços, regras e rotinas, de repente os constituímos alunos. Encerro a análise deste capítulo com o trecho da Música Bê-a-bá, composta pelo músico Toquinho (1987) Quando a gente cresce um pouco é coisa de louco o que fazem com a gente: Tem hora pra levantar, hora pra se deitar, pra visitar parente. Quando se aprende a falar, se começa estudar, isso não acaba nunca. E só vai saber ler, só vai saber escrever quem aprender o bê-á-bá.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, em que busquei analisar como uma professora do último ano da Educação Infantil e uma professora do primeiro ano do Ensino Fundamental compreendem o processo de transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como tais entendimentos dialogam com a Base Nacional Comum Curricular, destaco que, para alcançar esse objetivo, foram construídos argumentos que sustentam cada um dos objetivos específicos, conforme detalhado a seguir.

Tendo como primeiro objetivo específico compreender o que diz a Base Nacional Comum Curricular sobre a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, constatei que o documento apresenta algumas orientações gerais sobre esse processo, mas não as aprofunda. Essa lacuna evidencia o grande desafio enfrentado pelos docentes para criar mecanismos que atendam a essas necessidades, garantindo uma transição suave e evitando rupturas que prejudiquem o desenvolvimento das crianças. Ademais, constatei que há uma tentativa das professoras de planejar um processo de transição conforme algumas orientações da base e que esse trabalho colaborativo pode mitigar os desafios encontrados para facilitar essa transição.

Já, no segundo objetivo específico, que consistia em analisar as percepções de uma professora da Educação Infantil e uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental da rede Municipal de uma Cidade do Vale do Taquari/RS a respeito desse processo, observei que a escola trabalha essa transição, entretanto, é uma transição que vai produzindo o aluno e não evidenciando a infância. No Ensino Fundamental, o foco já está nos conteúdos que precisam ser trabalhados e na prática de sentar-se sozinho, movimentos que contrastam significativamente com a

abordagem da Educação Infantil.

Por fim, ao considerar o terceiro objetivo específico que consistia em investigar quais são as continuidades e rupturas do Processo de Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, constatei a existência de um duplo movimentos que demonstra essa continuidade e integração, um que parte das professoras da pré-escola de visitar a escola do primeiro ano, conhecer o seu espaço, e o outro que parte da professora do primeiro ano em se apoiar nas professoras da pré-escola para compreender um pouco mais quem é este estudante. Então, sim, está havendo no município uma troca significativa, uma transição pensada. Se tem um movimento de que isso acontece, diferente do que vemos muitas vezes em outros contextos.

Ao analisar todo esse processo, concluo que, embora exista um respeito pela infância, trata-se de uma infância mais disciplinada. Não que a Educação Infantil não inclua elementos de disciplina, já que a escola, por sua natureza, possui regras e horários para atividades como comer e dormir. Contudo, nessa etapa, há espaço para o brincar livre e a manifestação da vontade da criança. No Ensino Fundamental, essa espontaneidade se perde, com cada minuto direcionado ao aprendizado, tanto mental quanto corporal. Apesar dos esforços do município para respeitar essa transição e minimizar seus impactos, o foco do primeiro ano ainda é a escolarização.

Adicionalmente, foram identificadas diferenças nas práticas educativas que assumem centralidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, tempos e espaços são organizados prioritariamente em torno do brincar, considerado a principal atividade dessa etapa. No Ensino Fundamental, esses tempos e espaços são voltados à escolarização. Embora exista uma conscientização sobre a importância de manter a continuidade das propostas desenvolvidas, esse aspecto tende a se perder à medida que os alunos se adaptam à nova realidade.

Ainda há muito a ser discutido e problematizado sobre esse processo tão significativo para as crianças e muito ainda se pode evoluir. Com o auxílio de todos os componentes sociais, a escola pode se tornar um local cada vez mais comprometido com a formação integral dos sujeitos para que se evidenciem as suas múltiplas infâncias e suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 37, n. 1, p. 35-51, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hDNMSq5gwHByQxgJgZ689Cx/>. Acesso em: 03 maio 2024.

BARBOSA, M. L. P.; CARVALHO, R. S. de. Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares. **Contrapontos**, [s.l.], v. 6, n. 2, p. 369-379, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v06n02/v06n02a12.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Z. **A Vida Fragmentada**. Ensaaios sobre a Moral Pós-Moderna. Lisboa: Relógio d'Água, 2007.

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BÊ-A-BÁ. Intérprete: Toquinho. São Paulo: Universal Music Ltda. 1987. (3 min 37 s). Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4bBnqQt2bQanadPkdRYI6z?si=21251cebf5064cc9>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes para o ensino do 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 25 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a passo do processo de implementação**. 2 ed. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CARVALHO, R. S. de. Pareceres Descritivos: Histórias de Saber, Poder e Verdade sobre os/as Infantis. **Revista Eletrônica Conteúdo Escola**, Rio de Janeiro, Julho/2005.

KOHAN, W. O. Entrevista concedida. In: DÁRIO JR, I. R.; SILVA, L. F. da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 298-304, 2018. Disponível em: <https://reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/view/2297/685>. Acesso em: 02 jun. 2024.

DOMINGOS, S. S. **Práticas pedagógicas de articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental**. 2023. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2023.

FERREIRA, A. B. de H. **Aurélio: O dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiências na escola da infância**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREITAS, D. L. R. de; PAIVA, L. L. G.; FERNANDES, C. R. de F. **Amplamente educação no século XXI**. 2. ed. Natal: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2020. Disponível em: <https://www.amplamentecursos.com/educacao-no-seculo-xxi-vol1>. Acesso em: 03 jun. 2024.

FRIEDMANN, A. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

HORN, C. I.; GRÄBIN, C.; BIRKHEURER, C. O brincar institucionalizado no playground de um shopping: está perdendo tempo aqui do meu lado". **Revista Cocar**, Belém, v. 10, n. 19, p. 191-209, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/791>. Acesso em: 10 out. 2024.

HORN, C. I.; SILVA, J. S. da; ABREU, L. As culturas infantis e a ludicidade: As crianças são receptoras, produtoras e transformadoras de cultura? **ReladEI**, [s.], v. 2, 1, p. 121-131, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7598436>. Acesso em: 25 maio 2024.

KOHAN, W. O. (Org.) **Lugares da infância: filosofia** - Rio de Janeiro Dp&A, 2004.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de Professor**. [s.]: Pedro e João Editores, 2019.

LIMA, I. M. M. As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de **Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7539>. Acesso em: 10 jun. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MÉLLO, R. P.; SILVA, A. A.; LIMA, M. L. C.; DI PAOLO, A. F. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, [s.], v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/MQMyqKPsdBWf5WTFfM6FFPJ/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa

qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, [s.l.], v. 2, n. 3, 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>. Acesso em: 10 jun. 2024.

OLIVEIRA, E. de; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. [s.l.]: Edelbra, 2012.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e quieto: O lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 507-519, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/44350193/3163-10694-1-PB.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTAIANA, R. da S.; FORELL, L. Ensino fundamental de nove anos: das estratégias do governo dos infantis nas políticas educacionais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 179-200, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/VZTTHcwTVWQLZFqN9DtfkSs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2024.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s.l.], v. 6, n. 3, p. 581-602, 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36733/1/A%20reinven%c3%a7%c3%a3o%20do%20of%c3%adcio%20de%20crian%c3%a7a%20e%20de%20aluno.pdf>. Acesso em: 10 out. 2024.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: MANUEL, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

XAVIER, E. F.; OLIVEIRA, P. R. de. O espaço do brincar na educação infantil e ensino fundamental: rupturas e continuidades. **Revista Lex Cult**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 37-56, 2022. Disponível em: <http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/LexCult/article/view/629/404>. Acesso em: 20 maio 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REPRESENTANTE DO MUNICÍPIO: SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Eu, Fernanda Laísa Herbert, estudante do curso de Pedagogia na Universidade do Vale do Taquari - Univates, estou conduzindo uma pesquisa intitulada "De repente aluno: a transição da educação infantil para o ensino fundamental" sob a supervisão da professora Dra. Danise Vivian.

Meu objetivo principal é analisar como ocorre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, observando se o que está posto na Base Nacional Comum Curricular, ocorre na prática, bem como investigar as continuidades e rupturas deste processo.

Tendo em vista meu objetivo de pesquisa, pretendo realizar essa análise com as professoras do último ano da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental do município.

Em caso de dúvidas e para demais informações, estou disponível para esclarecimentos através do telefone (51) 9 9430-8001 ou do e-mail fernanda.herbert@universo.univates.br.

Eu, _____, Secretária da Educação do Município de Poço das Antas, autorizo a acadêmica, Fernanda Laísa Herbert, a realizar o seu estudo com as professoras das escolas do município .

_____/RS, _____ de _____ 2024.

Acadêmica Fernanda Laísa Herbert CPF: 044.327.760-56

Secretária Municipal da Educação CPF: _____

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AS PARTICIPANTES DAS RODAS DE CONVERSAS

Eu,

_____, aceito participar das rodas de conversas realizadas pela acadêmica Fernanda Laísa Herbert, acadêmica do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob a orientação da professora Dra. Danise Vivian. A pesquisa tem como objetivo principal analisar como ocorre o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, observando se o que está posto na Base Nacional Comum Curricular, ocorre na prática, bem como investigar as continuidades e rupturas deste processo. Para isso, aceito que os dados gerados nas rodas de conversas sejam utilizados para fins acadêmicos e científicos. As informações concebidas terão o propósito único da pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo das informações adquiridas. A pesquisadora solicita gravação de áudio das discussões para registros físicos posteriormente. Se, no decorrer do procedimento a participante manifestar vontade de que sua fala seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade. Assim sendo, este termo será expedido em duas vias, uma para a acadêmica, comprovando a realização das rodas de conversas, e outra para a participante.

_____/RS, ____ de _____ 2024.

Acadêmica: Fernanda Laísa

Herbert CPF: 044.327.760-56

Participante: _____

CPF: _____